وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: .....

أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بدافعية تعلم مادتي الرياضيات والأدب العربي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي من وجهة نظر التلاميذ
دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:
عمـــر خذيري

إشراف:
لحسن العقون

لجنة المناقشة:

نصر الدين جابر، أستاذ جامعة بسكرة.....رئيسا
لحسن العقون، أستاذ جامعة بسكرة.....مشرفا ومقررا
يوسف جوادي، أستاذ جامعة بسكرة.....مناقشا
أمال بوعيشة، أستاذ جامعة بسكرة.....مناقشا
نور الدين جبالي، أستاذ جامعة باتنة **01**.....مناقشا
سليمان جار الله، أستاذ جامعة باتنة **01**.....مناقشا

السنة الجامعية: 2023-2024

شكر وتقدير

بسم الله والصلاة والسلام على خير الأنام نبينا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى السلام؛
انطلاقا من القول المأثور (من لم يشكر الناس لم يشكر الله)، لا يسعني وأنا أضع اللمسات الأخيرة في هذه الدراسة إلّا أن أتقدم بالشكر إلى كل من كانت له فيها مساهمة مهما كانت بسيطة.

يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان العظيم إلى أستاذي ومشرفي الفاضل الدكتور لحسن العقون على كل ما قدمه من إرشادات وتوجيهات ونصائح كان لها الفضل بعد الله سبحانه في أن يرى هذا العمل النور، وأتقدم بالشكر الجزيل أيضا لأعضاء لجنة المناقشة الكرام.

إلى أعضاء اللجنة العلمية وعلى رأسهم الدكتور جوادي يوسف، لهم مني كل الشكر والامتنان.

كما أشكر الأستاذ الفاضل الدكتور رشيد زياد نظير ما قدمه لي من مساعدات ودعم في إنجاز هذا العمل.

لا يمكنني أن أغفل عن شكر زميلتي وأختي سلاطنية نسرين التي مدت لنا يد العون كلما ضاقت بنا السبل.

إهـــــداء

إلى من وهبوني الحياة والأمل، والنشأة على شغف الاطلاع والمعرفة، إلى من علموني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر، برا وإحسانا ووفاء لهما؛ والدي العزيز ووالدتي العزيزة....

إلى من شجعني على المثابرة طوال عمري، إلى من كان وسيظل سندي القوي ويدي اليمنى، إلى الشخص الأقرب في حياتي أخي عبد الفتاح.

إلى من بهم أعلو وعليهم أرتكز، إلى القلوب الطيبة إخوتي وأخواتي.

إلى من كاتفتني ونحن نشق الطريق معا نحو النجاح، إلى من كانت لي القلب المطمئن والملجأ الساكن، إلى زوجتي ورفيقة دربي.

كل الحب لابني ومهجة فؤادي صغيري عبد الفتاح.

إلى صديقي الراحل ملكي رحمه الله.

إلى كل أصدقائي وزملائي وأساتذتي طوال مسيرتي العلمية، إلى كل من أعانني ولو بكلمة، أسأل الله أن يجزي الجميع عني خير الجزاء في الدنيا والآخرة.

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى المقارنة بين العلاقات التي تربط أنماط الإدارة الصفية التي يستخدمها أساتذة الرياضيات بدافعية تعلم الرياضيات لدى تلاميذهم العلميين والعلاقات التي تربط أنماط الإدارة الصفية التي يستخدمها أساتذة الأدب العربي بدافعية تعلم الأدب العربي لدى تلاميذهم الأدبيين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن. طُبقت الدراسة على عينة قوامها (743) تلميذا وتلميذة مستوى السنة الثانية ثانوي من مدينة الجلفة، ومن أجل جمع البيانات أُستخدمت مقاييس: أنماط الإدارة الصفية، دافعية تعلم الرياضيات، دافعية تعلم الأدب العربي من إنجاز الباحث، بعد التأكد من صلاحية المقاييس للتطبيق عن طريق حساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات؛ وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

1_ سيادة النمط الديكتاتوري لإدارة الصف لدى أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم العلميين.

2_ سيادة النمط الديمقراطي لإدارة الصف لدى أساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم الأدبيين.

3_ وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين النمط التساهلي للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين في المرحلة الثانوية.

4_ وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين النمط الديكتاتوري للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين في المرحلة الثانوية.

5_ وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين النمط الديمقراطي للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين في المرحلة الثانوية.

6_ وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين النمط التساهلي للإدارة الصفية لدى أساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.

7_ وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين النمط الديكتاتوري للإدارة الصفية لدى أساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.

8_ وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين النمط الديمقراطي للإدارة الصفية لدى أساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.

9_ وجود فروق دالة إحصائيا في ممارسة كل من النمط التساهلي والنمط الديكتاتوري للإدارة الصفية بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم لصالح أساتذة الرياضيات.

10_ وجود فروق دالة إحصائيا في ممارسة النمط الديمقراطي للإدارة الصفية بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم لصالح أساتذة الأدب العربي.

11_ وجود فروق دالة إحصائيا بين دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية لصالح التلاميذ الأدبيين.

12_ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معامل ارتباط النمط التساهلي للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ومعامل ارتباط النمط التساهلي لدى أساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.

13_ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معامل ارتباط النمط الديكتاتوري للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ومعامل ارتباط النمط الديكتاتوري لدى أساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.

14_ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معامل ارتباط النمط الديمقراطي للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ومعامل ارتباط النمط الديمقراطي لدى أساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الصفية؛ أنماط الإدارة الصفية؛ الدافعية لتعلم الرياضيات؛ الدافعية لتعلم الأدب العربي.

Abstract:

The current study aimed to compare the relationships between classroom management styles used by mathematics teachers and the motivation for learning mathematics among their scientific students, as well as the relationships between classroom management styles used by Arabic literature teachers and the motivation for learning Arabic literature among their literary students. To achieve these objectives, a comparative descriptive approach was adopted. The study was conducted on a sample comprising 743 second-year high school students from El Djelfa city. Data were collected using scales: Classroom Management Styles, Motivation for Learning Mathematics, and Motivation for Learning Arabic Literature, all developed by the researcher. After ensuring the validity of these scales for application by assessing their psychometric properties of validity and reliability, statistical analysis was conducted, resulting in the following findings:

1. Dominance of the authoritarian style of classroom management among mathematics teachers at the secondary level from the perspective of their scientific students.
2. Dominance of the democratic style of classroom management among Arabic literature teachers at the secondary level from the perspective of their literary students.
3. Existence of a statistically significant negative correlation between the permissive style of classroom management among mathematics teachers and the motivation for learning mathematics among scientific students at the secondary level.
4. Existence of a statistically significant negative correlation between the authoritarian style of classroom management among mathematics teachers and the motivation for learning mathematics among scientific students at the secondary level.

5. Existence of a statistically significant positive correlation between the democratic style of classroom management among mathematics teachers and the motivation for learning mathematics among scientific students at the secondary level.
6. Existence of a statistically significant negative correlation between the permissive style of classroom management among Arabic literature teachers and the motivation for learning Arabic literature among literary students at the secondary level.
7. Existence of a statistically significant negative correlation between the authoritarian style of classroom management among Arabic literature teachers and the motivation for learning Arabic literature among literary students at the secondary level.
8. Existence of a statistically significant positive correlation between the democratic style of classroom management among Arabic literature teachers and the motivation for learning Arabic literature among literary students at the secondary level.
9. Statistically significant differences in the practice of both permissive and authoritarian styles of classroom management between mathematics and Arabic literature teachers at the secondary level from the perspective of their students, favoring mathematics teachers.
10. Statistically significant differences in the practice of the democratic style of classroom management between mathematics and Arabic literature teachers at the secondary level from the perspective of their students, favoring Arabic literature teachers.
11. Statistically significant differences between the motivation for learning mathematics among scientific students and the motivation for learning Arabic literature among literary students at the secondary level, favoring literary students.

12. There were no statistically significant differences between the correlation coefficients of the permissive style of classroom management among mathematics teachers and the motivation for learning mathematics among scientific students, as well as among authoritarian style coefficients among Arabic literature teachers and the motivation for learning Arabic literature among literary students at the secondary level.
13. There were no statistically significant differences between the correlation coefficients of the dictatorial style of classroom management among mathematics teachers and the motivation for learning mathematics among scientific students, as well as between the correlation coefficients of the dictatorial style among Arabic literature teachers and the motivation for learning Arabic literature among literary students at the secondary level.
14. There were no statistically significant differences between the correlation coefficients of the democratic style of classroom management among mathematics teachers and the motivation for learning mathematics among scientific students, as well as between the correlation coefficients of the democratic style among Arabic literature teachers and the motivation for learning Arabic literature among literary students at the secondary level.

Keywords: Classroom management; Classroom management styles; Motivation for learning mathematics; Motivation for learning Arabic literature.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	أ
إهداء	ب
ملخص الدراسة	ج
فهرس المحتويات	ط
فهرس الجداول	ل
فهرس الأشكال	ن
فهرس الملاحق	س
مقدمة	ص
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	01
إشكالية الدراسة	02
فرضيات الدراسة	08
أهمية الدراسة	09
أهداف الدراسة	10
التعريفات الإجرائية للدراسة	11
الدراسات السابقة	13
الفصل الثاني: الإدارة الصفية	58
مفهوم الإدارة الصفية	60
الإدارة الصفية حسب مختلف الاتجاهات	63
خصائص الإدارة الصفية	64
عناصر الإدارة الصفية	67
مجالات الإدارة الصفية	68

مهارات الإدارة الصفية	69
مهام الإدارة الصفية	74
أهمية الإدارة الصفية	78
أنماط الإدارة الصفية	79
العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية	82
مشكلات الإدارة الصفية	85
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم	92
I. الدافعية	93
مفهوم الدافعية	93
المفاهيم المرتبطة بالدافعية	96
الاتجاهات النظرية المفسرة للدافعية	100
أنواع الدوافع وتصنيفها	104
علاقة الدافع بالسلوك	105
II. الدافعية للتعلم	107
تعريف الدافعية للتعلم	107
أنواع الدافعية للتعلم	108
وظائف الدافعية للتعلم	111
أهمية الدافعية للتعلم في الوسط المدرسي	114
استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم	115
III. نظريات الدافعية للتعلم (إسقاط على أنماط الإدارة الصفية)	118
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	139
المنهج المتبع في الدراسة	141
مجتمع الدراسة	141

عينة الدراسة	143
أدوات الدراسة	147
إجراءات الدراسة الأساسية	176
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	178
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	181
التوزيع الاعتدالي لمتغيرات الدراسة	183
عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	184
عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	187
عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	190
عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	197
عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة	203
عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة	212
عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة	217
الفصل السادس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	221
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	223
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	226
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	228
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	237
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة	246
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة	255
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة	259
الاستنتاج العام	269
قائمة المراجع	272
قائمة الملاحق	291

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقارنة بين أهداف الإتقان وأهداف الأداء	127
02	توزيع تلاميذ السنة الثانية ثانوي على ثانويات مدينة الجلفة للموسم الدراسي 2022/2021	142
03	أفراد عينة الدراسة موزعين على الثانويات والتخصص	144
04	نسبة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة	145
05	توزيع العينة الأولى للدراسة الاستطلاعية حسب متغيري الشعبة والجنس	146
06	توزيع العينة الثانية للدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	147
07	توزيع العينة الثالثة للدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	147
08	قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس أنماط الإدارة الصفية	152
09	نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية	153
10	الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل نمط من أنماط مقياس الإدارة الصفية	154
11	قيم ارتباط بنود النمط التساهلي بالدرجة الكلية للنمط	155
12	قيم ارتباط بنود النمط الديكتاتوري بالدرجة الكلية للنمط	155
13	قيم ارتباط بنود النمط الديمقراطي بالدرجة الكلية للنمط	156
14	نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لكل نمط من أنماط الإدارة الصفية	157
15	قيم معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاث لمقياس أنماط الإدارة الصفية	157
16	توزيع الفقرات على الأنماط في مقياس أنماط الإدارة الصفية	158
17	أرقام وعبارات البنود المتمايزة بين مقياس دافعية تعلم الرياضيات ومقياس دافعية تعلم الأدب العربي	165
18	قائمة الأساتذة المحكمين لمقياسي دافعية تعلم الرياضيات ودافعية تعلم الأدب العربي	166
19	نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود مقياس دافعية تعلم الرياضيات ولبنود مقياس دافعية تعلم الأدب العربي	167
20	الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لمقياس دافعية تعلم الرياضيات	168
21	قيمة ارتباط بنود مقياس دافعية تعلم الرياضيات بالدرجة الكلية للمقياس	169

22	نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لمقياس دافعية تعلم الرياضيات	170
23	قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس دافعية تعلم الرياضيات	170
24	الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي	171
25	قيمة ارتباط بنود مقياس دافعية تعلم الأدب العربي بالدرجة الكلية للمقياس	172
26	نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي	173
27	قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي	173
28	أرقام وعبارات البنود السالبة في مقياسي دافعية التعلم	175
29	قيم معاملي الالتواء والتفلطح لمقاييس متغيرات الدراسة	183
30	قيم معامل كولموغوروف-سميرنوف ومعامل شبيرو-ويلك لمقاييس متغيرات الدراسة	184
31	قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات	185
32	توزيع تلاميذ العينة العلميين على الأنماط الإدارية للصف	186
33	قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الأدب العربي	188
34	توزيع تلاميذ العينة الأدبيين على الأنماط الإدارية للصف	189
35	قيم معامل ارتباط بيرسون بين أنماط الإدارة الصفية والدافعية لتعلم الرياضيات ومستوى دلالتها	191
36	قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط التساهلي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات ومستوى دلالتها مرتبة تنازليا	192
37	قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديكتاتوري لإدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات ومستوى دلالتها مرتبة تنازليا	193
38	قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديمقراطي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات ومستوى دلالتها مرتبة تنازليا	195
39	قيم معامل ارتباط بيرسون بين أنماط الإدارة الصفية والدافعية لتعلم الأدب العربي ومستوى دلالتها	197
40	قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط التساهلي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الأدب العربي ومستوى دلالتها مرتبة تنازليا	198

41	قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديكتاتوري لإدارة الصف والدافعية لتعلم الأدب العربي ومستوى دلالتها مرتبة تنازليا	200
42	قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديمقراطي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الأدب العربي ومستوى دلالتها مرتبة تنازليا	202
43	نتائج اختبار ت للمقارنة بين أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي	204
44	نتائج اختبار ت للمقارنة بين بنود النمط التساهلي للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي	206
45	نتائج اختبار ت بين بنود النمط الديكتاتوري لأساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي	207
46	نتائج اختبار ت بين بنود النمط الديمقراطي لأساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي	210
47	نتائج اختبار ت للمقارنة بين دافعية تعلم الرياضيات ودافعية تعلم الأدب لدى التلاميذ العلميين والأدبيين على التوالي	211
48	توزيع التلاميذ على متغيري دافعية تعلم الرياضيات ودافعية تعلم الأدب	213
49	نتائج اختبار ت للمقارنة بين بنود مقياسي الدافعية لتعلم الرياضيات والدافعية لتعلم الأدب العربي لدى التلاميذ العلميين والأدبيين على التوالي	214
50	نتائج اختبار فيشر للمقارنة بين معامل ارتباط أنماط الإدارة الصفية بالدافعية للتعلم بين التخصصين العلمي والأدبي	218

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث	99
02	هرمية ماسلو للحاجات	122
03	أثر تفاعل كل من الكفاءة المدركة والضبط الذاتي على الدافعية للتعلم	135

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية الموجه للتلاميذ العلميين	/
02	الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية الموجه للتلاميذ الأدبيين	/
03	الصورة النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية الموجه للتلاميذ العلميين	/
04	الصورة النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية الموجه للتلاميذ الأدبيين	/
05	الصورة الأولية لمقياس دافعية تعلم الرياضيات الموجه للتلاميذ العلميين	/
06	الصورة الأولية لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي الموجه للتلاميذ الأدبيين	/
07	الصورة النهائية لمقياس دافعية تعلم الرياضيات الموجه للتلاميذ العلميين	/
08	الصورة النهائية لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي الموجه للتلاميذ الأدبيين	/
09	قائمة التلاميذ عن مديرية التربية	/
10	تسهيل المهمة	/
11	نتائج اختبار T.Test لمقارنة المتوسط الحسابي بين المجموعتين العليا والدنيا لكل نمط من أنماط الإدارة الصفية	/
12	قيم ارتباط بنود كل نمط من أنماط الإدارة الصفية بالدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه	/
13	نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لكل نمط من أنماط الإدارة الصفية	/
14	قيم معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاث لمقياس أنماط الإدارة الصفية	/
15	نتائج اختبار T.Test لمقارنة المتوسط الحسابي بين المجموعتين العليا والدنيا لمقياس دافعية تعلم الرياضيات	/
16	قيم ارتباط بنود مقياس دافعية تعلم الرياضيات بالدرجة الكلية للمقياس	/
17	نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لمقياس دافعية تعلم الرياضيات	/
18	قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس دافعية تعلم الرياضيات	/
19	نتائج اختبار T.Test لمقارنة المتوسط الحسابي بين المجموعتين العليا والدنيا لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي	/
20	قيم ارتباط بنود مقياس دافعية تعلم الأدب العربي بالدرجة الكلية للمقياس	/

21	نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي	/
22	قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي	/
23	معاملات الالتواء Sekweness ومعاملات التفلطح Kurtosis لأبعاد مقياس أنماط الإدارة الصفية	/
24	معاملات الالتواء Sekweness ومعاملات التفلطح Kurtosis لمقياس دافعية تعلم الرياضيات	/
25	معاملات الالتواء Sekweness ومعاملات التفلطح Kurtosis لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي	/
26	معامل كولموغوروف-سميرنوف ومعامل شبيرو-ويلك لأبعاد مقياس أنماط الإدارة الصفية	/
27	معامل كولموغوروف-سميرنوف ومعامل شبيرو-ويلك لمقياس دافعية تعلم الرياضيات	/
28	معامل كولموغوروف-سميرنوف ومعامل شبيرو-ويلك لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي	/
29	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات	/
30	نتائج اختبار T.Test لمقارنة المتوسطات الحسابية الفرضية والمتوسطات الحسابية التطبيقية لأنماط الإدارة الصفية لأساتذة الرياضيات	/
31	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الأدب العربي	/
32	نتائج اختبار T.Test لمقارنة المتوسطات الحسابية الفرضية والمتوسطات الحسابية التطبيقية لأنماط الإدارة الصفية لأساتذة الأدب العربي	/
33	لوحات الانتشار للعلاقة بين أنماط الإدارة الصفية ودافعية تعلم الرياضيات	/
34	لوحات الانتشار للعلاقة بين أنماط الإدارة الصفية ودافعية تعلم الأدب العربي	/
35	قيم معامل الارتباط بيرسون بين أنماط إدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات	/
36	قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط التساهلي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات	/
37	قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديكتاتوري لإدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات	/

38	قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديمقراطي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات	/
39	قيم معامل الارتباط بيرسون بين أنماط إدارة الصف والدافعية لتعلم الأدب العربي	/
40	قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط التساهلي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الأدب العربي	/
41	قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديكتاتوري لإدارة الصف والدافعية لتعلم الأدب العربي	/
42	قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديمقراطي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الأدب العربي	/
43	نتائج اختبار T.Test لمقارنة المتوسطات الحسابية لأنماط الإدارة الصفية بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي	/
44	نتائج اختبار T.Test للمقارنة بين بنود النمط التساهلي للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي	/
45	نتائج اختبار T.Test للمقارنة بين بنود النمط الديكتاتوري للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي	/
46	نتائج اختبار T.Test للمقارنة بين بنود النمط الديمقراطي للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي	/
47	نتائج اختبار T.Test للمقارنة بين دافعية تعلم الرياضيات ودافعية تعلم الأدب لدى التلاميذ العلميين والأدبيين على التوالي	/
48	نتائج اختبار T.Test للمقارنة بين بنود مقياسي الدافعية لتعلم الرياضيات والدافعية لتعلم الأدب العربي لدى التلاميذ العلميين والأدبيين على التوالي	/
49	جدول تحويل معامل الارتباط بيرسون إلى معامل فيشر اللوغاريتمي	/
50	نتائج المقارنة بين معاملات ارتباط أنماط الإدارة الصفية بالدافعية للتعلم بين التخصصين العلمي والأدبي	/

مقـــــدمة:

تقوم المدرسة بدور بالغ الأهمية في المجتمع من حيث إسهامها في عملية التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، حيث أنها تزود المجتمع بمختلف المهارات لفكرية والمهنية من أطباء ومهندسين وعلماء وفنانين وباحثين وعمال مهنيين.....وذلك من أجل المساهمة في حل المشكلات الاقتصادية المختلفة التي يعيشها المجتمع والمضي به قدما نحو التطور والتقدم والازدهار.

ولأجل ذلك فقد أعطيت الأولوية للمدرسة في استثمار الطاقات البشرية عن طريق ما تقوم به من تعليم التلاميذ مختلف المفاهيم والبرامج، فهي بهذا أكبر جهاز إنتاجي بحيث أصبح مفروضا عليها تحقيق التنمية تحت إطار الأهداف التربوية المسطرة من أجل تنمية المجتمع في الآجال المحددة وبأقل التكاليف.

تعد المدرسة المكان الثاني بعد العائلة الذي يلجأ إليه الفرد لتنمية أنشطته الفكرية والعلمية ويختار فيه زملائه ونشاطاته غير المعرفية وبهذا فهي تعتبر مزيج من العلاقات الاجتماعية-التعليمية، والمدرس يعرف دوره كقائد في هذا النوع من العلاقات فهو حين يتبع القيادة السليمة يعطي التلاميذ فرصة الإسهام في العمل المدرسي ويساعدهم على التكيف والاندماج داخل الصف الدراسي، وتلعب القيادة السوية للمعلم دورا حيويا في مراحل التعليم المختلفة، وتكون ذات أهمية بالغة في مرحلة التعليم الثانوي، فأستاذ التعليم الثانوي يعد قدوة وموجها للتلاميذ، وتأثيره يمتد بعمق إلى حياتهم الشخصية والأكاديمية.

مرحلة التعليم الثانوي تعتبر فترة حاسمة في حياة التلميذ حيث يتخذ فيها القرارات المهمة بشأن مسارات توجيهه الأكاديمي والمهني المستقبلية، تتيح مرحلة التعليم الثانوي للتلاميذ فرصة استكشاف مختلف المجالات الأكاديمية سواء كانت

العلوم التجريبية، العلوم الدقيقة، التكنولوجيا، الاقتصاد، الأدب العربي، أو اللغات الأجنبية؛ مما يتيح للتلاميذ فرصة تحديد اهتماماتهم وميلهم نحو تخصصات معينة، ومما لا شك فيه أن لكل مجال أكاديمي مادة علمية أساسية يبنى عليها فالشعب العلمية تمتاز بالدقة ولغة الأعداد وتعتبر مادة الرياضيات أساس هذه الشعب في حين أن الشعب الأدبية تتصف بمساحات أكبر وحرية أوسع في اكتساب المعلومة وتعتبر مادة الأدب العربي أساس هذه الشعب، لكل من مادتي الرياضيات والأدب العربي خصائص تميزها عن باقي المواد الدراسية الأخرى من ناحية كم المعلومات وطريقة التدريس وكذلك مساحة الحرية اللازم توفرها للتلميذ من أجل نجاح العملية التعليمية فيها، هذه الدراسة تسعى إلى استكشاف الأنماط القيادية الملائمة لتعليم مواد الرياضيات والأدب العربي، والتحقيق في الاختلافات والتشابهات بين هذين المجالين التعليميين، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل النماذج القيادية المؤثرة في تحفيز وتنمية الدافعية والفهم في كل من هذه المواد الدراسية، مع التركيز على أفضل الممارسات التي يمكن أن يطبقها الأستاذ لتحقيق أقصى استفادة من تدريس كل منهما.

من خلال دراسة النمط القيادي الملائم لإدارة الصف، يُمكن رسم صورة أوضح للطريقة التي يمكن بها أن يؤثر نوع القيادة في تعلم وتطوير التلاميذ في مادتي الرياضيات والأدب العربي مما يتيح الفرصة لاستكشاف أفضل السبل لتطبيق هذه الأساليب القيادية في كل مجال لتحسين تجربة التعلم وتعزيز تطوير التلاميذ في كلا المادتين.

ولدراسة هذه الموضوع قسمت الدراسة إلى جانبين نظري وتطبيقي:

- الجانب النظري: والمتكون من أربعة فصول: الفصل الأول وهو الإطار العام للدراسة ويضم (الإشكالية، الفرضيات، أهمية وأهداف الدراسة، التعريفات الإجرائية

والدراسات السابقة)، وخصصنا باقي فصول الجانب النظري لمتغيرات الدراسة حيث تناولنا في الفصل الثاني الإدارة الصفية وتطرقنا في الفصل الثالث للدافعية للتعلم.

- الجانب الميداني: والمتكون من ثلاثة فصول، الفصل الرابع يمثل الإجراءات المنهجية للدراسة (مجتمع وعينة الدراسة، الدراسة الاستطلاعية والأساسية، بناء أدوات الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية)، ثم الفصل الخامس الذي تم فيه عرض وتحليل النتائج، في حين خصص الفصل السادس والأخير كان لمناقشة وتفسير نتائج الفرضيات، وأخيرا قمنا بعرض استنتاج عام للدراسة.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. التعريفات الإجرائية للدراسة.
6. الدراسات السابقة.

1. إشكالية الدراسة:

إن أول ما يتبادر إلى الذهن عند الحديث عن إدارة الصف هو الضبط والنظام، وذلك بسبب انتشار التعريف التقليدي لإدارة الصف والذي يحصرها في إجراءات الضبط التي يقوم بها المعلم ليوفر الهدوء التام للتلاميذ مما يمكنه من القيام بمهمة التدريس، فالتعليم والتعلم لا يتمان في جو من الفوضى وغياب النظام، هذه النظرة الضيقة للإدارة الصفية تتماشى مع الدور التقليدي للمعلم الذي ينحصر في تلقين العلوم ونقل المعارف وحشو التلميذ بمختلف أنواع المعرفة في ذاكرته، لكن وبفعل المستحدثات التي زخر بها الفكر التربوي وما قدمته التكنولوجيا من مبتكرات هدفها تسيير العملية التعليمية التعلمية، أصبح للمعلم أدوار متعددة الوجوه يؤديها اليوم، فهو لم يعد مصدرا للمعرفة فقط، بل أصيح موجها وملهما باعتباره العامل المحرك الذي ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها، فهو الدليل والمرشد لاكتساب المتعلم المهارات والحاجات والخبرات وتنمية الميول والاتجاهات والقيم التي تبني شخصيته بصورة متكاملة؛ هذه المهام التعليمية المختلفة التي يؤديها المعلم لا يمكنها تحقيق الكفاءة في تحصيل أهداف التعليم دون إدارة صفية فاعلة وفعّالة، وهو ما يقود إلى نظرة أكثر شمولا للإدارة الصفية تتجاوز إجراءات الضبط وحفظ النظام.

يشير المفهوم الحديث للإدارة الصفية إلى مجموعة الأنشطة والممارسات البيداغوجية والتعليمية التي يعتمدها المعلم في تسييره للصف الدراسي من تخطيط وقيادة وتقويم والتي يسعى من خلالها إلى توفير الظروف اللازمة والملائمة لحدوث عملية التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق تحديدها من أجل احداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين (العبد الله، 2021، ص 248)، وتوصف الإدارة الصفية بأنها علم له أسسه وقواعده وفي الوقت ذاته تعتبر فن

تطبيق هذا العلم، وإذا كان الجانب النظري من الإدارة الصفية ثابتا إلى حد ما فإن الجانب الفني لها متباين في طريقة تطبيقه من مستوى لآخر ومن مادة دراسية لأخرى ومن معلم لآخر، مما ينجر عنه اتباع كل معلم في تعامله مع تلاميذه نمطا معينا في إدارته للصف.

بشكل عام ترتبط أنماط الإدارة الصفية بأنماط القيادة كونها بالأساس عملية قيادية، فمعظم وظائف الإدارة الصفية هي فعاليات ترتبط بشكل ثابت بتعريف القيادة، وهناك قواسم مشتركة بين القيادة والإدارة، فالقيادة تتضمن التأثير في الآخرين كما هو الحال في الإدارة الصفية، والقيادة تتطلب العمل مع التابعين وهذا ما تتطلبه الإدارة الصفية أيضا في التعامل مع التلاميذ، والقيادة مهتمة بتحقيق الأهداف وكذلك تهتم الإدارة الصفية (آل ناجي، 2016، ص 227)، هذا الارتباط بين الإدارة الصفية والقيادة يُفسر اعتماد أغلب الدراسات والبحوث على إسقاط الأنماط القيادية (قيادة ديمقراطية، قيادة ديكتاتورية، قيادة تساهلية) على أنماط الإدارة الصفية؛ في حالة النمط الديمقراطي لإدارة الصف يتيح الأستاذ فرص متكافئة للطلاب ويشرك الجميع في المناقشة وتبادل الآراء ووضع الأهداف وصياغتها كما أنه يشجعهم على الكشف عن مواهبهم وقدراتهم ويحترم قيمهم ويقدر مشاعرهم (العاجز، 2007، ص 21)، أما في حالة إتباع النمط الديكتاتوري فإن الأستاذ يستغل مكانته ووظيفته ويستخدم أساليب القهر ويحافظ على الوضع التعليمي التقليدي الذي يسوده جو من الخوف والقلق كما أنه يقاوم أي محاولة للتغيير ويعتبرها تعديا على سلطته ونفوذه، يتسم هذا النمط باستبداد الأستاذ بالرأي وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن آرائهم أو النقاش أو الاعتراض كما أنه لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بين الأستاذ وتلميذه (زيتون ك، 2003، ص493) وفي حالة إتباع الأستاذ للنمط التساهلي في إدارته لصفه فإنه يترك الطلبة يعملون بحرية ويمارسون الأنشطة دون قيود

تذكر، فالمعلم من خلال هذا النمط غير قادر على التحكم في ضبط صفه وتحقيق الانضباط فيه، فهو يعمل بعشوائية ويترك الأمور تسير دون خطة ودون متابعة للتلاميذ وملاحظة تطورهم ونموهم وتعلمهم.(مخامرة، 2012، ص258)

ويتحدد النمط الإداري للصف الذي يستخدمه الأستاذ بتفاعل مجموعة من العوامل متمثلة في الخصائص الشخصية للأستاذ (النفسية، الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية، الأكاديمية، المهنية) وخصائص التلاميذ (قدراتهم العقلية، الطبقة الاجتماعية، الخلفية الثقافية، المستوى الاقتصادي) وخصائص الموقف التعليمي (طريقة التدريس، طبيعة النشاط التعليمي، مستوى وطبيعة المادة المعرفية المقدمة) (زين، 2022، ص 09) وانطلاقا من أن حجرة الصف هي البيئة الأساسية الأكثر تأثيرا في نفوس الطلاب وقابليتهم للتعلم وجودة التحصيل الدراسي لديهم فقد أصبح النمط الذي ينتهجه المعلم في إدارة صفه والطريقة التي يتبناها في قيادته يقتضي اهتماما بالغا ودراسة شاملة لخصائص كل نمط ومدى ملائمته لنفسية التلاميذ من جهة وطبيعة المادة الدراسية من جهة ثانية. (الهنداوي، 2009، ص 79)

أهمية النمط الإداري السائد في الصفوف الدراسية يصبح أكثر وضوحا في مرحلة التعليم الثانوي نظرا لعدة عوامل مميزة، في حين تكون الصفات الشخصية للمعلمين عادة مشتركة بين جميع مستويات التعليم المختلفة، فإن الدور الحاسم لعوامل مرحلة المراهقة وخصائص التلاميذ تصبح أكثر وضوحا بين معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية، كما تشترك المرحلتان في التخصص الأكاديمي للأستاذ بدل تدريسه لجميع المواد مثلما هو الحال في المرحلة الابتدائية، ومع ذلك ما يميز أستاذ المرحلة الثانوية هو ارتباطه الفريد بتخصصات أكاديمية متنوعة بين تلاميذه، يتطلب هذا البعد الإضافي مقاربة متعددة الجوانب في التدريس وإدارة

الصف، مما يستدعي مرونة وفهما دقيقا للاحتياجات الأكاديمية المتنوعة الموجودة ضمن التخصصات المختلفة.

نمط إدارة الصف الذي يتبعه الأستاذ في المرحلة الثانوية قد يتأثر بالتخصص الأكاديمي الذي ينتمي إليه التلاميذ وطبيعة المادة الدراسية المقدمة؛ من الممكن أن يشكل محتوى وتعقيد الموضوع الدراسي النهج الذي يتبعه الأستاذ في إدارته للصف، فمواد التخصصات العلمية كالرياضيات مع تركيزها على المنطق وحل المشكلات تتطلب في كثير من الأحيان نهجا منظما في التدريس وإدارة الصف على النقيض من ذلك مواد التخصصات الأدبية كالأدب العربي تشجع على الابداع والتفسير الذاتي مما يتطلب سلوكا إداريا أكثر مرونة وانفتاحا، يشجع على النقاشات والاستكشاف الإبداعي بين التلاميذ، يمكن تصميم أساليب التدريس وأنشطة الصف وحتى ترتيب البيئة الفيزيقية بما يتناسب مع متطلبات المادة الدراسية المحددة وهو ما يضمن التفاعل الأمثل بين التلاميذ.

وتخلف الأنماط الصفية آثارا على تعلم التلاميذ واستجاباتهم السلوكية وحالاتهم النفسية، ففي النمط الديكتاتوري يشعر التلاميذ بالتوتر وعدم الرضا داخل الصف مما يشكل لديهم اتجاهات سلبية نحو التعلم تدفعهم إلى إظهار مشكلات صفية سلوكية وتعليمية كالتغيب المتكرر عن الحصص الدراسية وممارسة العنف المعنوي والمادي مع أفراد الصف، ويؤدي النمط الصفي الديكتاتوري إلى ضعف التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ وبين التلاميذ وأساتذتهم مما يضعف الثقة المتبادلة بينهم فينعكس ذلك سلبا على تحقيق أهداف التعلم المنشودة، أمّا نمط الإدارة الصفية الديمقراطي فإنه يسهل التفاعل الصفي الذي ينتج عنه شعور أفراده بالانتماء للصف فيدفعهم ذلك للتعاون والحماسة في الأنشطة الصفية، أمّا الحالة الانفعالية للتلاميذ فإنه يغلب عليها الاطمئنان للأستاذ مما يزيد من مبادرتهم

ومشاركتهم الإيجابية في الحصص الدراسية، ويساهم النمط الديمقراطي كذلك في خلق انضباط ذاتي عند التلاميذ مما يمنعهم من إحداث مشكلات صفية، أمّا في النمط التساهلي فتسود الفوضى داخل الصف نتيجة ضعف شخصية الأستاذ أو ضعف قدرته على إدارة سلوك تلاميذه ومبالغته في منحهم الحرية فتزداد المشكلات الصفية وعدم الجدية في إنجاز المهام التعليمية والتكليفات المنزلية، أمّا الآثار النفسية فتظهر في كره التلاميذ للأستاذ والنظام الصفي الذي لا يدعم إنجازاتهم نتيجة غياب سلطة ضابطة داخل حجرة الصف. (زين، 2022، ص 10)

ومن هذا المنطلق فإن الأنماط التي ينتهجها ويتبناها الأستاذة في إدارة الصف أمر بالغ الأهمية باعتباره من العوامل المهمة التي من شأنها تهيئة بيئة تعليمية سليمة تشبع حاجيات المتعلمين وتحسن العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ داخل الغرفة الصفية وتوفر المناخ التعليمي الجيد الذي يجعل التلاميذ قادرين على فهم جميع المعارف والأفكار والحصول على النتاجات التعليمية المرغوبة وتطوير مشاعر إيجابية نحو قدراتهم التعليمية والخبراتية مما يزيد من مدى تحصيلهم وهو ما وصلت إليه العديد من الدراسات سيما في بيئتنا المحلية حيث خلصت دراسة عباد (2015) إلى وجود علاقة بين الإدارة الصفية الفاعلة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ وهو أيضا ما وصلت إليه دراسة مجاهد (2017) كما أن أي قصور في الإدارة الصفية أو في مدى فعاليتها ينعكس سلبا على مخرجات العملية التعليمية وهو ما توصلت إليه دراسة غريب (2015) حول وجود علاقة بين إدارة الصف والرسوب المدرسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مما سبق تظهر بوضوح العلاقة بين الإدارة الصفية ومدى التحصيل الدراسي وكما هو معروف فإن التحصيل الدراسي هو عملية تكميم للقدرات والخبرات والمهارات المكتسبة لدى التلاميذ وعلى هذا الأساس تبرز العلاقة بين الإدارة الصفية ومدى نجاح عملية التعليم، وفي هذا السياق يرى علماء

النفس المعرفيين أن التعلم لا يمكن أن يحدث إلا إذا توافرت شروط معينة من أهمها الدافعية للتعلم التي تكتسي أهمية كبيرة في مجال التعليم حيث أن الميول والاهتمامات والاتجاهات تعتبر من أهداف التربية وغاياتها المستهدفة كنتاجات للتعليم والتعلم وتشكل الدافعية أيضا أحد العوامل التي تحدد إذا كان التلاميذ سيتمكنون من تحقيق المعرفة والفهم والمهارات التي نريدهم أن يحصلوا عليها أو يكتسبوها وتعد استثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ من أهم القضايا التي تواجه الأستاذ فهو من يلاحظ سلوك الطلبة والدوافع وراء هذه السلوكيات حيث يعمل على توجيهها توجيها سليما من خلال صنع جو فصلي مميز تسوده درجة محددة من النظام والحرية.

انطلاقا مما سبق ستحاول هذه الدراسة استكشاف ما إذا كانت هناك فروق في ممارسة مختلف الأنماط الإدارية الصفية بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي، كما تعمل على المقارنة بين العلاقات التي تربط أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات بدافعية تعلم الرياضيات لدى تلاميذهم العلميين والعلاقات التي تربط أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الأدب العربي بدافعية تعلم الأدب العربي لدى تلاميذهم الأدبيين من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما نمط الإدارة السائد لدى أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم العلميين؟
- ما نمط الإدارة السائد لدى أساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم الأدبيين؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية (تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي) لأساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين في المرحلة الثانوية؟

- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية (تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي) لأساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في ممارسة أنماط الإدارة الصفية (تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي) بين أساتذة الرياضيات وأساتذة اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين معامل ارتباط أنماط الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين وبين معامل ارتباط أنماط الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية؟

2. فرضيات الدراسة: انطلاقا من الجانب النظري ومن الدراسات السابقة التي اتفقت في أغلبها على سيادة النمط الديمقراطي لإدارة الصف، صيغت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- يسود النمط الديمقراطي لإدارة الصف لدى أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم العلميين.
- يسود النمط الديمقراطي لإدارة الصف لدى أساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم الأدبيين.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية (تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي) لأساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين في المرحلة الثانوية.

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية (تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي) لأساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.
- توجد فروق دالة إحصائيا في ممارسة أنماط الإدارة الصفية (تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي) بين أساتذة الرياضيات وأساتذة اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين معامل ارتباط أنماط الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين وبين معامل ارتباط أنماط الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.

3. أهمية الدراسة:

- توضيح العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية ودافعية تعلم التلاميذ وذلك من خلال تقديم هذه الدراسة لإضاءة على مدى تأثير أساليب الإدارة الصفية المختلفة على دافعية التعلم لدى التلاميذ، مما يمكن المعلمين والمسؤولين التربويين من تحسين أساليبهم التعليمية.
- تحسين ممارسات التعليم بتوفير الدراسة لنتائج تساعد في تطوير أساليب إدارة الصف وتعزيز الدافعية لدى التلاميذ، مما يؤدي إلى تحسين جودة التعليم وتحقيق أفضل نتائج تعلم.

- فهم أفضل لاحتياجات التلاميذ من خلال فهم كيفية تأثير أساليب الإدارة الصفية على دافعية التعلم، يمكن للمعلمين والمسؤولين التعليميين تلبية احتياجات التلاميذ بشكل أفضل وتكييف العمليات التعليمية وفقًا لهذه الاحتياجات.
- إثراء الأبحاث العلمية عن طريق إثراء المعرفة العلمية حول مجالات التعليم وإدارة الصف ودافعية التعلم، وتوفير أدلة قوية تستند إليها الدراسات والبحوث المستقبلية في هذا المجال.
- تحسين تجربة التعلم للتلاميذ بتحسين إدارة الصف وتعزيز دافعية التعلم، سيكون لهذه الدراسة تأثير إيجابي على تجربة التعلم لدى التلاميذ وقدرتهم على تحقيق النجاح في مساراتهم الدراسية.

4. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى إجراء تحليل مقارن لأنماط الإدارة الصفية (التساهلي، الديكتاتوري، والديمقراطي) والتحقق من علاقتها بدافعية تعلم مادتي الرياضيات والأدب العربي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال النقاط التالية:

- قياس وفهم العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية (التساهلية، الديكتاتورية، الديمقراطية) ودافعية تعلم الطلاب في مواد الرياضيات والأدب العربي في المرحلة الثانوية، وذلك من خلال دراسة مقارنة بين العلميين والأدبيين.
- التحقق من وجود أي فروق دالة إحصائياً في ممارسة أساتذة الرياضيات وأساتذة اللغة العربية لأنماط الإدارة الصفية من وجهة نظر تلاميذهم.
- تحليل وفهم دافعية تعلم الرياضيات لدى الطلاب العلميين ودافعية تعلم الأدب العربي لدى الطلاب الأدبيين في المرحلة الثانوية.
- تحديد العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية المستخدمة من قبل أساتذة الرياضيات وأساتذة اللغة العربية ودافعية التعلم لدى الطلاب في هذه المواد.

- تحليل تأثير أساليب الإدارة الصفية على دافعية التعلم لدى الطلاب ومقارنة هذا التأثير بين مادة الرياضيات والأدب العربي.

5. التعريفات الإجرائية للدراسة:

1.5 أنماط الإدارة الصفية:

هي مجموعة السلوكيات والتصرفات والأقوال الثابتة نسبيا والصادرة عن أستاذ الرياضيات (بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية) أو أستاذ الأدب العربي (بالنسبة لشعبة آداب وفلسفة) داخل غرفة الصف والتي لها تأثير على العملية التعليمية التعلمية، ونقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المجيب في كل نمط من أنماط الإدارة الصفية وهنا تجدر الإشارة إلى أنه لا توجد درجة كلية للمقياس ولكن درجة لكل بعد.

النمط التساهلي:

هو مجموعة السلوكيات والتصرفات والأقوال الثابتة نسبيا والصادرة عن أستاذ الرياضيات (بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية) أو أستاذ الأدب العربي (بالنسبة لشعبة آداب وفلسفة) داخل غرفة الصف والتي ينتج عنها حرية مفرطة للتلاميذ داخل حجرة الصف في ممارسة الأنشطة الصفية واتخاذ القرارات، وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المجيب في مجموع بنود النمط التساهلي في مقياس أنماط الإدارة الصفية.

النمط الديكتاتوري:

هو مجموعة السلوكيات والتصرفات والأقوال الثابتة نسبيا والصادرة عن أستاذ الرياضيات (بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية) أو أستاذ الأدب العربي (بالنسبة لشعبة آداب وفلسفة) داخل غرفة الصف والتي تتسم بحب السيطرة المطلقة والتقيد بالنظام التقليدي لتسير العملية التعليمية التعلمية، وتقاس إجرائيا بالدرجة

التي يتحصل عليها المجيب في مجموع بنود النمط الديكتاتوري في مقياس أنماط الإدارة الصفية.

النمط الديمقراطي:

هو مجموعة السلوكيات والتصرفات والأقوال الثابتة نسبيا والصادرة عن أستاذ الرياضيات (بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية) أو أستاذ الأدب العربي (بالنسبة لشعبة آداب وفلسفة) داخل غرفة الصف والتي تتسم بالاحترام المتبادل بين المعلم وتلاميذه، وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المجيب في مجموع بنود النمط الديمقراطي في مقياس أنماط الإدارة الصفية.

2.5 دافعية التعلم:

حالة يشعر بها التلميذ إزاء الأنشطة الأكاديمية في مادة الرياضيات (بالنسبة للتلميذ العلمي) وفي مادة الأدب العربي (بالنسبة للتلميذ الأدبي)، تقاس إجرائيا بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية.

3.5 أستاذ الرياضيات في التعليم الثانوي:

هو أستاذ الرياضيات الموظف في قطاع التربية الوطنية والذي يقوم بمهمة التدريس في إحدى ثانويات التابعة للمقاطعة التربوية لمدينة الجلفة بصفة مرسم خلال الموسم الدراسي 2022-2023.

4.5 أستاذ الأدب العربي في التعليم الثانوي:

هو أستاذ مادة الأدب العربي الموظف في قطاع التربية الوطنية والذي يقوم بمهمة التدريس في إحدى ثانويات التابعة للمقاطعة التربوية لمدينة الجلفة بصفة مرسم خلال الموسم الدراسي 2022-2023.

6. الدراسات السابقة:

1.6 دراسات سابقة تناولت متغير أنماط الإدارة الصفية وعلاقته ببعض المتغيرات:

I. الدراسات العربية:

1. دراسة "رضا سلام المواضية" **(2006)** بعنوان: " أساليب الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ".

- أهداف الدراسة: معرفة أساليب الإدارة الصفية المتبعة لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في إقليم الجنوب من وجهة نظر المعلمين.

- عينة الدراسة: عينة طبقية عشوائية تكونت من (380) معلما ومعلمة.

- أدوات الدراسة: استبانة تقيس أساليب الإدارة الصفية من انجاز الباحث.

- نتائج الدراسة: الأسلوب الديمقراطي هو النمط السائد في إدارة الصفوف يليه الأسلوب الأوتوقراطي وأخيرا الأسلوب الترسلي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أنماط الإدارة الصفية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

2. دراسة "مكي محمد فهيد العجمي" **(2007)** بعنوان: " أنماط الإدارة الصفية السائدة في المدارس المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم ".

- أهداف الدراسة: معرفة أنماط الإدارة الصفية السائدة في المدارس المتوسطة في الكويت وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم.

- عينة الدراسة: عينة طبقية عشوائية تكونت من (560) معلما ومعلمة.

- أدوات الدراسة: استبانة تكشف عن آراء المعلمين حول أنماط الإدارة الصفية السائدة في المدارس المتوسطة، واستبانة للكشف عن اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم، الأداتان من انجاز الباحث.

- نتائج الدراسة: النمط الديمقراطي هو النمط السائد في إدارة الصفوف يليه النمط التسلطي وأخيرا النمط الترسلي، اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم كانت متوسطة، وجود علاقة ايجابية متوسطة بين النمط الديمقراطي واتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم ووجود علاقة سلبية ضعيفة بين ممارسة المعلمين للنمطين التسلطي والترسلي واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.

3. دراسة "شوقي ممادي" **(2007)** بعنوان: " أساليب تعديل السلوك الصفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية ".

- أهداف الدراسة: التعرف على الأساليب التي يستخدمها المعلمون لتعديل السلوك الصفي لتلاميذهم وهل تختلف هذه الأساليب باختلاف متغيري الجنس والأقدمية.

- عينة الدراسة: عينة طبقية عشوائية تكونت من (250) معلما ومعلمة.

- أدوات الدراسة: استبيان يقيس أساليب تعديل السلوك الصفي لدى المعلمين من انجاز الباحث.

- نتائج الدراسة: يستخدم المعلمون الأساليب المرنة لتعديل سلوكات الغش في الامتحان وضعف الانتباه وفرط الحركة، لا توجد فروق في الأساليب التي يمارسها المعلمون لتعديل السلوك تعزى لمتغير الجنس، لا توجد فروق في الأساليب التي يمارسها المعلمون لتعديل السلوك تعزى لمتغير الأقدمية باستثناء أساليب تعديل ضعف الانتباه تبعا لأقدمية المعلم في التدريس.

4. دراسة "محسن الشعلاني" **(2009)** بعنوان: " أنماط الإدارة الصفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين ".

- أهداف الدراسة: التعرف على أنماط الإدارة الصفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (569) معلما ومعلمة.

- أدوات الدراسة: استبيان يقيس أنماط الإدارة الصفية لدى المعلمين من انجاز الباحث.

- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن النمط السائد بين المراحل الدراسية الثلاث في منطقة تبوك هو النمط الديمقراطي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الأنماط الثلاثة (الديمقراطي، التسلطي، الترسلي) تعزى لمتغيرات المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي والتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة.

5. دراسة "محمد علي عباس" **(2009)** بعنوان: " أساليب الإدارة الصفية لمدرسي المدارس الإعدادية في مركز محافظة نينوى".

- أهداف الدراسة: التعرف على أساليب الإدارة الصفية التي يمارسها مدرسو المدارس الإعدادية في مركز محافظة نينوى، معرفة ما إذا كانت هناك فروق في هذه الأساليب تعزى لمتغير الجنس.

- عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (95) مدرسا ومدرسة اختيروا بطريقة العينة العشوائية.

- أدوات الدراسة: مقياس أساليب الإدارة الصفية لمعلمي المدارس الابتدائية الذي أعده الشامي (1989).

- نتائج الدراسة: حظي أسلوب الإدارة الصفي الديمقراطي بالمرتبة الأولى في ما جاء أسلوب الإدارة الأتوقراطي في المرتبة الثانية، بينما لم يظهر أسلوب الإدارة الفوضوي لدى أي من المدرسين. وجود فروق في ممارسة الأسلوب الديمقراطي لصالح المدرسين الذكور وعدم وجود فروق في ممارسة الأسلوب الأوتوقراطي تبعا لمتغير الجنس.

6. دراسة "نعيمة سوفي" **(2011)** بعنوان: " الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط ".

- أهداف الدراسة: البحث في طبيعة الأساليب التي يتخذها أساتذة الرياضيات ودورها في زيادة التحصيل عند تلاميذ المرحلة المتوسطة.

- عينة الدراسة: عينة عشوائية تكونت من (170) أستاذا وأستاذة.

- أدوات الدراسة: استمارة لقياس أساليب أساتذة الرياضيات من انجاز الباحثة.

- نتائج الدراسة: يمارس أساتذة الرياضيات الأسلوبين المرن وغير المرن بنسب متقاربة، توجد فروق في تحصيل التلاميذ للرياضيات تبعا للأسلوب الذي يتبعه أستاذ الرياضيات لصالح الأسلوب المرن.

7. دراسة "محمد يوسف بزيز وعاطق عمر بن طريف" **(2012)** بعنوان: " أنماط الإدارة الصفية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز من وجهة نظرهم في الأردن ".

- أهداف الدراسة: التعرف على أنماط الإدارة الصفية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز من وجهة نظرهم في الأردن.

- عينة الدراسة: شملت الدراسة جميع أفراد المجتمع وهم المعلمين الحاصلين على جائزة الملكة رانيا من 2006 إلى 2013 وبلغ عددهم (214) معلما ومعلمة.

- أدوات الدراسة: استبانة لقياس أنماط الإدارة الصفية لدى المعلمين من انجاز الباحث.

- نتائج الدراسة: أكثر الأنماط ممارسة هو النمط الديمقراطي يليه الترسلي وأخيرا النمط التسلطي، عدم وجود فروق في النمط الديمقراطي لمتغير الجنس، وجود

فروق في النمطين الترسلي والتسلطي لصالح الإناث، وجود فروق في جميع تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخبرة.

- نتائج الدراسة: يمارس أساتذة الرياضيات الأسلوبين المرن وغير المرن بنسب متقاربة، توجد فروق في تحصيل التلاميذ للرياضيات تبعا للأسلوب الذي يتبعه أستاذ الرياضيات لصالح الأسلوب المرن.

8. دراسة "كمال مخامرة ومحمود أبو سمرة" **(2012)** بعنوان: " أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم ".

- أهداف الدراسة: التعرف على أنماط الإدارة الصفية الأكثر شيوعا لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم، وبيان مدى اختلاف هذه الأنماط تبعا لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، موقع المدرسة.

- عينة الدراسة: عينة عشوائية تكونت من (113) معلما ومعلمة.

- أدوات الدراسة: استبانة لقياس أنماط الإدارة الصفية من إنجاز الباحثين.

- نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط شيوعا يليه النمط الأوتوقراطي وأخيرا النمط الترسلي، أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق في ممارسة أنماط الإدارة الصفية تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخدمة وموقع المدرسة في حين كانت هناك في النمط الديمقراطي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

9. دراسة "أسماء الكريطي وشافي الشريفي" **(2012)** بعنوان: " أساليب الإدارة الصفية التي يمارسها تدريسيو الجامعة المستنصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات".

- أهداف الدراسة: التعرف على أساليب الإدارة الصفية التي يمارسها التدريسيون الجامعيون داخل الصف وعلاقة هذه الأساليب بمتغيرات الجنس، التخصص، اللقب العلمي.

- عينة الدراسة: عينة عشوائية تكونت من (382) تدريسيا وتدريسية من الجامعة المستنصرية.

- أدوات الدراسة: استعمل الباحثان مقياس أنماط الإدارة الصفية من إنجاز كاظم زينب حسين (2011).

- نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن تدريسي الجامعة المستنصرية يميلون إلى استخدام النمطين التساهلي والديمقراطي، أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق في ممارسة النمطين الديكتاتوري والديمقراطي تعزى لمتغير الجنس في حين كانت هناك فروق في ممارسة النمط التساهلي تعزى لمتغير الجنس، توصلت الدراسة أيضا إلى وجود فروق في أنماط الإدارة الصفية تعزى لمتغير اللقب العلمي، وعدم وجود فروق في الأنماط تعزى لمتغير التخصص(علمي-إنساني).

10. دراسة "مغنية قوعيش" **(2012)** بعنوان: " أساليب التسيير الصفي للمدرسين وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلامذة السنة الثانية ثانوي".

- أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين أساليب التسيير الصفي والسلوك العدواني على ضوء متغيرات جنس الأستاذ وسنوات خبرته وجنس التلميذ وشعبته الدراسية.

- عينة الدراسة: للتحقق من أهداف هذه الدراسة اختارت الباحثة عينتان، عينة الأساتذة وتضم (74) أستاذا وأستاذة وعينة التلاميذ وتضم (282) تلميذا وتلميذة.

- أدوات الدراسة: استعمل الباحثة استمارة أساليب التسيير الصفي للمدرسين لضبط السلوك غير المقبول واستمارة تقيس السلوك العدواني للتلاميذ نتيجة تعرضهم لموقف التوبيخ أو العقاب من طرف مدرسيهم موجهة للتلاميذ، الاستمارتان من إنجاز الباحثة.

- نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن أغلب المدرسين يستعملون الأسلوب الإرشادي لضبط السلوك غير المقبول، لا توجد فروق في استخدام أساليب التسيير

الصفي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة، يلجأ التلاميذ الموبخون من طرف الأستاذ إلى العدوان الموجه نحو الذات، العدوان اللفظي نحو المدرس، توجد فروق في السلوك العدواني بين التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

11. دراسة "ناصر الرواحي وعبد الله أمبوسعيدي" **(2013)** بعنوان: " العلاقة بين بعض السمات الشخصية وأنماط الإدارة الصفية لدى الطلبة المعلمين في تخصصي التربية الرياضية والعلوم بجامعة السلطان قابوس".

- أهداف الدراسة: التعرف على بعض السمات الشخصية وعلاقتها بأنماط الإدارة الصفية لدى الطلبة المعلمين في تخصصي التربية الرياضية والعلوم بجامعة السلطان قابوس.

- عينة الدراسة: عينة عشوائية تكونت من (70) طالبا وطالبة من الطلبة المعلمين المسجلين بتخصصي التربية الرياضية والعلوم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

- أدوات الدراسة: مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية المعرب والمقنن من طرف منى الكلباني (2006)، واستبانة للتعرف على أنماط الإدارة الصفية من إنجاز الباحثين.

- نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن ترتيب مستوى العوامل الخمس الكبرى للشخصية هي : يقظة الضمير، ثم الانبساط فالتفتح فالطيبة وأخيرا العصابية، أما ترتيب الأنماط الإدارية الصفية فكان: نمط الإدارة الديمقراطي ثم التسلطي وأخيرا الفوضوي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في أنماط الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس والتخصص وإلى وجود ارتباط ضعيف عكسي بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وبعض أنماط الإدارة الصفية.

12. دراسة "نعيم بوعموشة" **(2014)** بعنوان: " أساليب الإدارة الصفية ودورها في تعديل بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

- أهداف الدراسة: التعرف على دور الإدارة الصفية الفوضوية والتسلطية والديمقراطية في تعديل سلوك (المشاغبة، العدوان، التغيب، التشتت) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة جميع أساتذة ثانوية بورزاق أحمد البالغ عددهم (49) أستاذا وأستاذة للتعليم الثانوي.

- منهج وأدوات الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة لجأ الباحث إلى المنهج الوصفي بطريقة المسح الشامل تعددت الوسائل التي استعملها الباحث في هذه الدراسة حيث لجأ الباحث إلى الملاحظة والمقابلة وكذا الاستمارات.

- نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإدارة الصفية الفوضوية لا تساهم في تعديل سلوك (المشاغبة، العدوان، التغيب، التشتت)، في حين أن الإدارة الصفية التسلطية والديمقراطية تساهمان في تعديل سلوك (المشاغبة، العدوان، التغيب، التشتت).

13. دراسة "خولة الشايب ومحمد الساسي الشايب" **(2014)** بعنوان: " أساليب الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي - من وجهة نظر التلاميذ- ".

- أهداف الدراسة: الكشف عن أساليب الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الرياضيات والكشف عن تأثير متغيرات الجنس والتخصص على هذه الأساليب.

- عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (290) تلميذا وتلميذة من مستوى السنة الثانية ثانوي تخصص علوم تجريبية وآداب وفلسفة.

- أدوات الدراسة: استعمل الباحثان استبيان أسلوب الإدارة الصفية من انجازهما.

- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الأسلوب السائد لدى أساتذة الرياضيات هو الأسلوب المهتم بالتلاميذ وبالمادة الدراسية، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة في الأسلوب تعزى لمتغير جنس التلميذ، ووجود فروق دالة في الأسلوب تعزى للتخصص.

14. دراسة "حمامة طاهري وفتحي زقعار" **(2014)** بعنوان: " نمط إدارة الصف وعلاقته بالانضباط الصفي الذاتي للمتعلم ".

- أهداف الدراسة: التعرف على أنماط إدارة الصف، وعلى مدى مساهمة النمط الديمقراطي في الانضباط الذاتي للتلميذ في المجالات (التعليمية، الإدارية، الاجتماعية).

- عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة على مرحلتين، في المرحلة الأولى تم توزيع استمارات أنماط الإدارة الصفية على (29) أستاذا لتحديد نمط كل أستاذ في إدارته لصفه، في المرحلة الثانية كان اختيار العينة قصديا تكونت من (12) أستاذا مقسمين بالتساوي بين النمطين.

- أدوات الدراسة: استعمل الباحثان استبيانا للتعرف على أنماط إدارة الصف، طبقت شبكة ملاحظة على تلاميذ أقسام أساتذة العينة القصدية.

- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في الانضباط الصفي الذاتي في مجالات السلوكات التعليمية والإدارية بين النمطين الديمقراطي والتسلطي، في حين كانت هناك فروق في الانضباط الصفي الذاتي في مجال السلوكات الاجتماعية لصالح النمط التسلطي.

15. دراسة "حليمة جلنبو" **(2016)** بعنوان: "مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقته بالاحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم ".

- أهداف الدراسة: التعرف على مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة لأنماط الإدارة الصفية وعلاقة هذه الممارسات بالاحتراق النفسي لديهم.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (368) معلما ومعلمة يزاولون عملهم في المدارس الأساسية الخاصة.
- أدوات الدراسة: استعملت الباحثة استبانتان من إنجازها، الاستبانة الأولى لقياس مستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية والثانية لقياس مستوى الاحتراق النفسي لديهم.
- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج أن ممارسة المعلمين كانت مرتفعة للنمط الديمقراطي ومتوسطة للنمطين التسلطي والتساهلي، مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين كان منخفضا، وجود علاقة جزئية بين أنماط الثلاث للإدارة الصفية وأبعاد الاحتراق النفسي، وجود فروق في ممارسة النمطين التسلطي والتساهلي تعزى لمتغير الجنس، لا توجد فروق في ممارسة أنماط الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة، توجد فروق في النمط الديمقراطي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولم تكن هناك فروق للنمطين الآخرين.

16. دراسة "بلخير طبشي" **(2016)** بعنوان: "الإدارة الصفية في ضوء المقاربة الإنسانية ودورها في العملية التعليمية التعلمية".

- أهداف الدراسة: التحقق من أهمية إدارة الصف في ضوء المقاربة الإنسانية في نجاح العملية التعليمية التعلمية.
- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن النمط الإنساني يوفر جوا ملائما يسمح للمتعلم بالاندماج الإيجابي في النشاطات التعليمية.

17. دراسة "أحمد الكيلاني" **(2016)** بعنوان: "أساليب الإدارة الصفية الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة عمان من وجهة نظرهم".

- أهداف الدراسة: الكشف عن أساليب الإدارة الصفية الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة عمان.

- عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالأسلوب الطبقي العشوائي وضمت من (150) معلما ومعلمة من مديرية تربية لواء ماركا.

- أدوات الدراسة: صمم الباحث استبانة لقياس أنماط الإدارة الصفية.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب الإدارة الصفية شيوعا لدى معلمي التربية الإسلامية هو الأسلوب الفوضوي يليه الأسلوب الديمقراطي وأخيرا جاء مجال الأسلوب الأوتوقراطي، كما أظهرت النتائج وجود فروق في الأسلوب الفوضوي تعزى لمتغير الجنس، في حين لم تظهر فروق في أساليب الإدارة الصفية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

18. دراسة "عبد الرحمان السبيعي" **(2018)** بعنوان: "الأنماط الإدارية الصفية التي يمارسها معلمو مراكز السراج المنير في وزارة الأوقاف الكويتية".

- أهداف الدراسة: التعرف على أنماط الإدارة الصفية الشائعة لدى معلمي مراكز السراج المنير في وزارة الأوقاف الكويتية.

- عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وتكونت من (324) معلما ومعلمة.

- أدوات الدراسة: صمم الباحث استبانة لقياس أنماط الإدارة الصفية.

- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط انتشارا يليه النمط التسلطي وأخيرا النمط الترسلي، وجود فروق تعزى لأثر الجنس على النمط التسلطي وعدم وجود فروق علة النمطين الديمقراطي والترسلي، وجود فروق تعزى لأثر الخبرة على جميع الأنماط، عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي على جميع الأنماط.

II. الدراسات الأجنبية:

19. دراسة "ثوميسوم"،"**Thomissum**" (1993) بعنوان: "أثر نمط الإدارة الصفية السلطوي ونمط الإدارة الصفية الإنساني في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة".

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

- عينة الدراسة: تألفت من الصفين الرابع والخامس تتراوح أعمارهم ما بين 10 سنوات و11 سنة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة وقام معلمون بتدريس إحدى المجموعتين التجريبيتين باستخدام النمط السلطوي بعد أن تلقوا تدريبا لمدة أربعة أيام في الإدارة السلطوية وقام بتدريس المجموعة التجريبية الأحرى معلمون بعد أن تلقوا تدريبا مماثلا في الإدارة الإنسانية.

- أدوات الدراسة: مقياس الاتجاه نحو المدرسة والمنهج شبه التجريبي.

- نتائج الدراسة: للنمط الإنساني تأثير أكبر من النمط السلطوي على اتجاه الطلبة نحو المدرسة. (زين، 2022، ص31)

20. دراسة "مارتن"،"**Martin**" (1999) بعنوان: "الفرق في إدارة الصف بين المدرسين القدامى والمدرسين الذين شاركوا في برنامج **(Ac)** الجديد".

- أهداف الدراسة: إظهار الفروق في إدارة الصف لكل من المدرسين القدامى الذين تخرجوا من الجامعات التقليدية ببرامج تدريب عادية، وبين المدرسين الذين شاركوا في برنامج (Ac) الجديد.

- عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة.

- نتائج الدراسة: كان من أبرز نتائج الدراسة أن المدرسين القدامى يميلون لأسلوب الإدارة الأوتوقراطي وهذا الأسلوب يميل إلى التدريس التلقيني في التعامل مع الطلبة داخل حجرة الدرس، وأن المدرسين من ذوي الشهادات يميلون إلى الأسلوب

الديمقراطي وهذا الأسلوب يشجع الطلبة على التعبير عن آرائهم داخل حجرة الدرس، وتوجد فروق تعزي لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي. (المواضية، 2006، ص23)

21. دراسة "ويلسون"،"**Wilson** " (2006) بعنوان: "أنماط الإدارة الصفية في مدارس شمال كايفورنيا".

- أهداف الدراسة: التعرف على أنماط الإدارة الصفية لدى المعلمين في المدارس الابتدائية في منطقة شمال كاليفورنيا.

- عينة الدراسة: شملت الدراسة (285) معلما ومعلمة من صفوف الروضة حتى الصف الثامن.

- نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون أساليب الإدارة الصفية الإيجابية أكثر من استخدامهم لأساليب الإدارة السلبية، كما أظهرت النتائج بأن أساليب الإدارة الصفية ذات علاقة بمتغيرات مثل الجنس لصالح الإناث، وعدد سنوات الخبرة لصالح (6-10)، والمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، كما تبين بأن المعلمين يتبعون أساليب الإدارة الصفية الإيجابية لأنها فعّالة. (الشعلاني، 2009، ص36)

22. دراسة "دانييلا بارني وآخرون"،"**Daniela Barni & Others** " (2018) بعنوان: "قيم المعلمين كمؤشر على أساليب إدارة الصف".

- أهداف الدراسة: قامت الدراسة بتسليط الضوء على العلاقة بين قيم المعلمين الشخصية (أي القيم التي يراها المعلمون هامة بالنسبة لهم) وقيم التنشئة (أي القيم التي يودون أن يتبناها طلابهم) من جهة، وأساليب إدارة الصف من جهة أخرى.

- عينة الدراسة: شملت الدراسة (157) أستاذا وأستاذة في المدارس الثانوية الإيطالية.

- أدوات الدراسة: لجمع البيانات استخدم الباحثون استبيان القيم الشخصية (2003,Schwartz) وتم مقياس (2008,Kearney) الذي يحوي ثلاثة مقاييس فرعية (ثلاثة أساليب).

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود ترابط قوي بين قيم المعلمين الشخصية وقيم التنشئة، كان الارتباط بين قيم المعلمين الشخصية والأسلوب السلطوي قويا في حين كان الارتباط ضعيفا بين قيم المعلمين وكل من الأسلوب التسامحي والأسلوب المساعد، لم توجد فروق في ممارسة أساليب الإدارة الصفية تعزى لمتغيرات سنوات التدريس والجنس ما عدا الأسلوب السلطوي الذي كانت فيه فروق لصالح الإناث.

23. دراسة "راضية بارفين وآخرون"،**"Razia Parveen & Others** " (2018) بعنوان: "العلاقة بين أنماط إدارة الصف واستراتيجيات التعامل مع التوتر".

- أهداف الدراسة: هذه الدراسة استهدفت التحقيق في العلاقة بين إدارة الصف واستراتيجيات التعامل مع التوتر في بعض مدارس باكستان.

- عينة الدراسة: شملت الدراسة (106) أستاذا وأستاذة في كلية العلوم الصحية جامعة لاهور باكستان.

- أدوات الدراسة: لجمع البيانات استخدم الباحثون استبيانا أُنجز خصيصا لهذا البحث، الجزء الأول من هذا الاستبيان يحوي موافقة المشاركين والسمات الشخصية للمعلمين مثل العمر والجنس ومستوى التعليم وسنوات الخبرة، أمّا الجزء الثاني فيتعامل مع إدارة الصف واستراتيجيات التعامل مع الضغوط والتوتر.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين استراتيجيات التعامل مع التوتر لدى الأساتذة وممارستهم للنمط الديمقراطي، وإلى وجود علاقة

سالبة بين هذه الاستراتيجيات والنمط الاستبدادي، في حين لم تكن هناك علاقة بين استراتيجيات التعامل مع التوتر والنمط اللامبالي.

III. التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بمتغير أنماط الإدارة الصفية:

1. الأهداف:

ركزت معظم الدراسات السابقة على استكشاف أنماط إدارة الصف الأكثر شيوعًا التي يعتمدها المعلمون، وكذلك على دراسة العلاقة بين هذه الأنماط وبين مجموعة من المتغيرات المهمة المتعلقة بالمعلم كالجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص ونوع التكوين، في حين بعض الدراسات قامت ببحث العلاقة بين أنماط إدارة الصف وبين متغيرات أخرى ذات صلة، على سبيل المثال أجرت دراسة العجمي (2006) بحثًا لفهم كيفية تأثير أنماط إدارة الصف على اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم، بينما استهدفت دراسة جلنبو (2016) تحديد علاقة بين مستوى تطبيق معلمي المدارس الابتدائية لأنماط إدارة الصف وظهور مشكلة الاحتراق النفسي لديهم، وركزت دراسة بارني (2018) على فهم كيفية تأثير قيم المعلمين الشخصية على استخدامهم لأساليب إدارة الصف، أمّا دراسة بارفين (2018) فقامت ببحث العلاقة بين إدارة الصف واستراتيجيات التعامل مع التوتر في المدارس في باكستان، بالإضافة إلى ذلك بحثت بعض الدراسات عن العلاقة بين أنماط إدارة الصف ومتغيرات أخرى تتعلق بالتلاميذ، على سبيل المثال قام ممادي (2007) بدراسة أساليب المعلمين في التعامل مع تصرفات التلاميذ مثل الغش وضعف الانتباه وفرط الحركة في المرحلة الابتدائية، واهتمت دراسة سوفي (2011) بفهم استراتيجيات المعلمين ودورها في تنمية قدرات التحكم في مشكلات الرياضيات للطلاب في المرحلة المتوسطة، وعمدت قوعيش (2012) إلى دراسة العلاقة بين أساليب إدارة الصف والسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما قامت

دراسة طاهري وزقعار (2014) ببحث العلاقة بين نمط إدارة الصف والانضباط الصفي الذاتي للتلاميذ، في سياق آخر لوحظ أن معظم الدراسات استخدمت تصنيفاً قائمًا على الأساليب القيادية لأنماط إدارة الصف (مثل الأسلوب الديمقراطي، والأسلوب الديكتاتوري، والأسلوب التساهلي)، مع وجود بعض التباينات في التسميات في بعض الأحيان، في حين أن بعض الدراسات اعتمدت تصنيفات مختلفة، مثل التصنيف حسب درجة المرونة (الأسلوب المرن والأسلوب غير المرن) في دراسة ممادي (2007) ودراسة سوفي (2011)، إضافة إلى ذلك استخدمت دراسة قوعيش (2012) تصنيفات تعتمد على أسلوب تعديل السلوك مثل (الأسلوب الإرشادي، الأسلوب التوبيخي، الأسلوب العقابي) و اعتمدت دراسة الشايب والشايب (2012) تصنيفا يستند إلى مجالات الاهتمام (النمط المهتم بالمتعلمين، النمط المهتم بالمادة الدراسية)، يتضح من هذه النظرة العامة أن مجال إدارة الصف قد شمل دراسات متنوعة استخدمت تصنيفات مختلفة لأنماط الإدارة الصفية واستقصت متغيرات متنوعة لفهم العلاقات بين هذه الأنماط وسلوكيات المعلم والتلميذ.

2. العينات:

ركزت معظم الدراسات على الأساتذة في مجال البحث، حيث تضمنت العينات معلمين من مستويات تعليمية متنوعة بداية من المرحلة الابتدائية وصولا إلى المستويات الجامعية، كما شملت العينات أفراداً من كلا الجنسين؛ تباين حجم العينات بين الدراسات المختلفة، حيث بلغ أدنى عدد للعينة في دراسة طاهري وزقعار (2014) حوالي 12 معلما، والتي استهدفت فهم العلاقة بين نمط إدارة الصف والانضباط الصفي الذاتي للمتعلمين، على الجانب الآخر بلغ أكبر عدد للعينة 569

معلمًا في دراسة الشعلاني (2009) التي هدفت إلى تحديد الأنماط السائدة لإدارة الصف في منطقة تبوك.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي اعتمدت عيناتها على التلاميذ والطلبة، فكان أقل عدد للعينة حوالي 70 طالبًا في دراسة بزيز وبن طريف (2011) التي استهدفت فهم العلاقة بين السمات الشخصية وأنماط إدارة الصف، وبالمقابل بلغ أكبر عدد للعينة حوالي 290 تلميذًا في دراسة الشايب والشايب (2012) التي هدفت إلى فحص الأساليب السائدة لإدارة الصف لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية.

3. الأدوات:

معظم الدراسات اتفقت على استخدام نفس الأدوات لجمع البيانات، والتي تضمنت استخدام استبيانات ومقاييس، وقد قام معظم الباحثين ببناء هذه الأدوات بأنفسهم، باستثناء دراسة عباس (2009) التي اعتمدت على استخدام مقياس الشامي (1989)، ودراسة الكريطي والشريفي التي اعتمدت على مقياس كاظم (2011).

4. النتائج:

كانت غالبية الدراسات تستهدف معرفة النمط السائد لدى المعلمين، واتفقت على أن النمط الديمقراطي هو الأكثر انتشارًا بين المعلمين، ومن الجدير بالذكر أن دراسة الكيلاني (2016) كانت استثناء حيث اتضح أن النمط الفوضوي هو الأكثر شيوعًا بين معلمي التربية الإسلامية في محافظة عمان، أيضا أظهرت أغلب الدراسات انتشار النمط الديكتاتوري كثاني أكثر الأنماط استخدامًا لدى المعلمين، باستثناء دراسة بزيز وبن طريف (2012) ودراسة الكيلاني (2016) التي أشارت إلى سيادة الأسلوبين التساهلي والديمقراطي بالترتيب، وفيما يتعلق بالدراسات التي قامت بتقسيم أنماط إدارة الصف حسب درجة المرونة، فقد كان النمط المرن هو

الأكثر انتشارا، في حين توصلت دراسة الشايب والشايب (2012) إلى سيادة الأسلوب المهتم بالتلميذ وبالمادة الدراسية.

اختلفت النتائج فيما يتعلق بتأثر أنماط الإدارة الصفية بمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي الخاصة بالأستاذ، حيث تباينت بين وجود علاقة وغيابها؛ ومن جانب آخر أظهرت غالبية الأبحاث قوة الارتباط بين النمط الديمقراطي والمتغيرات الإيجابية، على سبيل المثال أشارت دراسة ثومسيوم (1993) إلى وجود علاقة بين استخدام هذا النمط واتجاهات التلاميذ نحو الدراسة والمدرسة، وأيضًا أوضحت دراسة العجمي (2007) وجود علاقة إيجابية بين اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم واعتمادهم على النمط الديمقراطي، ومن ناحية أخرى، قامت دراسة بارفين (2018) بالوصول إلى استنتاج يفيد بوجود علاقة إيجابية بين استراتيجيات التعامل مع التوتر واستخدام النمط الديمقراطي، ولم تقتصر الاستنتاجات الإيجابية على هذا الحد، حيث أشارت دراسة بوعموشة (2014) إلى مساهمة النمطين الديمقراطي والتسلطي في تعديل المشكلات الصفية مع أفضلية للنمط الديمقراطي في تحسين العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.

2.6 دراسات سابقة تناولت متغير دافعية التعلم وعلاقته بمتغيرات أخرى:

I. الدراسات العربية:

1. دراسة "شافية عشي" **(2015)** بعنوان: "مساهمة في دراسة الدافعية الداخلية للتعلم لدى طلبة قسم علوم التربية بكلية العلوم الاجتماعية تطبيق نظرية التقرير الذاتي".

- أهداف الدراسة: الكشف عن مستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى طلبة قسم علوم التربية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة قسم علوم التربية بجامعة أم البواقي والذين بلغ عددهم (144) طالبا وطالبة.

- أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استعملت الباحثة مقياس معد من قبل ديسي وريان وشيلدون (1985).

- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى أفراد العينة كانت متوسطة بشكل عام، وكبيرة على كل من مجال (بذل الجهد والأهمية) ومجال (الخيارات المدركة) ومجال (القيمة والفائدة)، كما أظهرت الدراسة أيضا وجود علاقة بين المستوى الدراسي وكل مجال من مجالات مقياس الدافعية الداخلية للتعلم.

2. دراسة "إيمان قعقاع" **(2016)** بعنوان: "دور الأستاذ في الرفع من دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي".

- أهداف الدراسة: معرفة أهم الأساليب التي يتبعها الأستاذ للرفع من دافعية إنجاز التلاميذ للتحصيل الدراسي ومدى قدرته على التأثير فيهم.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من جميع أساتذة ثانويات مسكيانة بولاية أم البواقي وبلغ عددهم (113) أستاذا وأستاذة.

- أدوات الدراسة: من أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة استعملت الباحثة استبيانا حول دور الأستاذ في الرفع من دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي، كما أجرت مقابلة مع أفراد من عينة الدراسة بهدف أخذ حوصلة عامة عن الموضوع.

- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الأستاذ يساهم في رفع من دافعية الإنجاز لدى تلاميذه من خلال فعاليته وقدرته على التأثير وعلاقته الجيدة مع التلاميذ واستخدامه لأساليب التعزيز.

3. دراسة "جؤذر حمزة كاظم" **(2016)** بعنوان: "دافعية الطلبة نحو الالتحاق بقسم اللغة العربية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي".

- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى معرفة مستوى دافعية الطلبة نحو الالتحاق بقسم اللغة العربية وكذا معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى الدافعية وتحصيلهم الدراسي.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (118) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية.

- أدوات الدراسة: من أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة استعملت الباحثة مقياسا لقياس الدافعية من إعدادها.

- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى عال من الدافعية وتوصلت أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الطلبة نحو الالتحاق بقسم اللغة العربية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي.

4. دراسة "مونية كسير وسامية نصّاح" **(2017)** بعنوان: "تأثير أساليب معاملة معلمي الرياضيات على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط".

- أهداف الدراسة: معرفة مدى تأثير معاملة أساتذة الرياضيات (معاملة حسنة، معاملة قاسية، معاملة مهملة) على الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (118) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية.

- أدوات الدراسة: مقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة وآخرون واستبيان معاملة أساتذة الرياضيات أُعد خصيصا لهذه الدراسة.

- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية موجبة قوية بين أسلوب المعاملة الحسنة لأستاذ الرياضيات في المرحلة المتوسطة ودافعية التعلم لدى

تلاميذه ووجود علاقة موجبة ضعيفة بين المعاملة المهملة والدافعية للتعلم، في حين لم تكن هناك علاقة بين المعاملة القاسية لأستاذ الرياضيات ودافعية التعلم لدى التلاميذ.

5. دراسة "إيمان هندي" **(2017)** بعنوان: "أثر التدريس بإستراتيجية التواصل الرياضي في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس".

- أهداف الدراسة: الكشف عن أثر التدريس بإستراتيجية التواصل الرياضي في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.

- عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة بلغت (48) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي تم تصنيفهن إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

- أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في: اختبار تحصيلي بعدي، مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، كلا الأداتين من إنجاز الباحثة.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق بين درجات طالبات المجموعتين في الاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم الرياضية وفي قياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

6. دراسة "صالحة الداهري" **(2017)** بعنوان: "مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية في محافظة بغداد".

- أهداف الدراسة: التعرف على مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الرابعة الإعدادية في محافظة بغداد وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (480) طالبا وطالبة من المرحلة الرابعة الإعدادية من محافظة بغداد اختيروا بالطريقة العشوائية.

- أدوات الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار التنور اللغوي ومقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية.

- نتائج الدراسة: انتهت الدراسة إلى أن طلبة المرحلة الرابعة لديهم تنور لغوي ضعيف وأنهم يمتلكون مستوى ضعيفا من الدافعية نحو تعلم اللغة العربية، وخلصت إلى وجود علاقة ضعيفة وطردية بين التنور اللغوي والدافعية لتعلم اللغة العربية، وإلى عدم وجود فروق في التنور اللغوي وفي الدافعية لتعلم اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس.

7. دراسة "ياسمين أبو قياص" **(2017)** بعنوان: "اتجاهات ودافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات ومفهوم الذات لديهم ومشاعرهم أثناء تعلمها في المرحلة الأساسية العليا في مديرية قباطية".

- أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات، مستوى دافعيتهم ومفهوم الذات لديهم في تعلم الرياضيات، ومستوى المشاعر لديهم أثناء تعلم هذه المادة، هدفت هذه الدراسة أيضا إلى معرفة العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات ودافعيتهم ومشاعرهم نحو تعلمها.

- عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية عنقودية من طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية بلغ حجمها (720) طالبا وطالبة.

- أدوات الدراسة: طُبقت على عينة الدراسة المقاييس التالية: مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، مقياس مفهوم الذات في تعلم الرياضيات، مقياس المشاعر أثناء تعلم الرياضيات.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات مرتفعة بكل أبعادها، مستوى الدافعية نحو تعلم الرياضيات كان مرتفعا أيضا، تقدير مستوى القلق في تعلم الرياضيات وتقدير مستوى مفهوم الذات في تعلم الرياضيات لدى

طلبة المرحلة الأساسية العليا كانا مرتفعين، وجود علاقة إيجابية بين كل من اتجاهات الطلبة ومستوى الدافعية وتقدير مستوى مفهوم الذات، في حين كانت هناك علاقة سلبية بين المتغيرات السابقة وتقدير مستوى القلق.

8. دراسة "محمد العجمي وحصة اليعقوبية" **(2018)** بعنوان: "العلاقة بين استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير العليا في تدريس النصوص الأدبية في الصف العاشر واتجاهات الطلبة نحوها في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان".

- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير العليا في تدريس النصوص الأدبية في الصف العاشر واتجاهات الطلبة نحوها في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (670) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية.

- أدوات الدراسة: أعد الباحثان استبانتين: الأولى لقياس استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير العليا في تدريس النصوص الأدبية، والثانية لقياس اتجاه طلبة الصف العاشر نحو النصوص الأدبية.

- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج رضا الطلبة عن ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير العليا في تدريس النصوص الأدبية، كما أشارت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو دراسة النصوص الأدبية كانت متوسطة، وخلصت الدراسة أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير العليا في تدريس النصوص الأدبية واتجاهات الطلبة نحوها.

9. دراسة "سمية ميزاب" **(2018)** بعنوان: "استراتيجيات استثارة الدافعية للتعلم لدى الطالب من وجهة نظر أساتذة التعليم الجامعي".

- أهداف الدراسة: التعرف على أهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها الأساتذة الجامعيون لإثارة دافعية التعلم لدى الطلبة بهدف تحقيق الكفاءة والإنتاجية في نوعية المخرجات.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (30) أستاذا وأستاذ من قسم العلوم الاجتماعية جامعة محمد خيضر بسكرة.

- أدوات الدراسة: أعد الباحثة استبيانا يقيس استراتيجيات إثارة الدافعية لدى الطلبة موجه للأستاذ الجامعي.

- نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى أن إستراتيجية الدور النموذجي هي أكثر الاستراتيجيات استخداما لدى الأستاذ الجامعي لإثارة دافعية الطالب، في حين كانت إستراتيجية التحدي أقل الاستراتيجيات استعمالا.

10. دراسة "مازن الهديرس" **(2019)** بعنوان: "الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وعلاقتها بزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم".

- أهداف الدراسة: التعرف على الأساليب (السلوكي، المعرفي، الإنساني) التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وعلاقتها بزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم.

- منهج وعينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (70) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية للصف الأول والثاني ثانوي، و(200) طالب وطالبة بالصف الأول والثاني ثانوي اختيروا بالطريقة العشوائية.

- أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة لقياس أساليب المعلم في زيادة دافعية المتعلم نحو التعلم موجه للأساتذة، كما أعد مقياس الدافعية للتعلم موجه للطلاب.

- نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى وجود علاقة بين الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم، وأظهرت النتائج كذلك عدم

وجود فروق في الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية لزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم تبعا لمتغير المؤهل العلمي، في حين أظهرت وجود فروق في هذه الأساليب تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

11. دراسة "سهى عماوي" **(2020)** بعنوان: "فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب باستخدام **Pen Tablet** في التحصيل والدافعية نحو مادة الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء واد السير".

- أهداف الدراسة: التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب باستخدام Pen Tablet في التحصيل والدافعية نحو مادة الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء واد السير.

- منهج وعينة الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وطبقت على عينة من (93) طالبة من طالبات الصف العاشر أساسي، قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

- أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم تدريس العينة التجريبية باستخدام التعلم المقلوب بتفعيل أداة Pen Tablet، واختبار تحصيلي ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

- نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى وجود فروق في تحصيل الطالبات وفي الدافعية نحو التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

12. دراسة "ياسمين سالم" **(2020)** بعنوان: "العلاقات السببية بين الدافعية ذات التوجهات الاجتماعية والفردية وتوجهات الأهداف ودافعية التعلم الداخلية والخارجية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب كلية التربية".

- أهداف الدراسة: بحث العلاقة بين الدافعية ذات التوجهات الاجتماعية والفردية وتوجهات الأهداف ودافعية التعلم (داخلية وخارجية).

- عينة الدراسة: ضمت عينة الدراسة (152) طالبا وطالبة من الفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس.

- أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد: مقياس دافعية التحصيل الاجتماعية والفردية، مقياس توجهات الأهداف، مقياس الدافعية الداخلية ومقياس الدافعية الخارجية.

- نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى وجود تأثير موجب لدافعية التحصيل الاجتماعية على أهداف تجنب الأداء وأهداف الأداء، ووجود تأثير لدافعية التحصيل الفردية على أهداف الإتقان وأهداف الأداء، توصلت الدراسة كذلك إلى وجود تأثير موجب لكل من توجهات الإتقان وتوجهات الأداء على الدافعية الداخلية وتأثير موجب لتوجهات الأداء وتجنب الأداء على الدافعية الخارجية، كما توصلت إلى عدم وجود اختلاف في الدافعية الداخلية والخارجية باختلاف الجنس وتفاعل الجنس مع التخصص لكن توجد فروق باختلاف التخصص لصالح التخصصات الأدبية.

13. دراسة "مسيسيلية إمسعودن" **(2020)** بعنوان: "أسباب تدني الدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة العلوم التجريبية".

- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب تدني دافعية التعلم وهل يرجع إلى أسباب تربوية أم اجتماعية أم اقتصادية أم نفسية.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (130) تلميذا وتلميذة اختيروا بطريقة قصدية من ثانويات مدينة تيزي وزو.

- أدوات الدراسة: أعدت الباحثة استبيانا لقياس أسباب تدني مستوى دافعية التعلم موجه لتلاميذ المرحلة الثانوية.

- نتائج الدراسة: انتهت الدراسة إلى أن تدني مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة هو نتاج عن التفاعل العديد من العوامل التربوية والاجتماعية والاقتصادية والنفسية.

14. دراسة "مسعودة حمايدي والتيجاني جرادي" **(2020)** بعنوان: "الفروق في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط".

- أهداف الدراسة: البحث في الفروق بين الجنسين في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وكذا الفروق بين التخصصين في دافعية التعلم.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (250) تلميذا وتلميذة متمدرس بالسنة الثالثة ثانوي بثلاثة ثانويات من مدينة الأغواط.

- أدوات الدراسة: مقياس دافعية التعلم من إعداد يوسف قطامي.

- نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى وجود فروق في دافعية التعلم بين الجنسين وإلى عدم وجود فروق في دافعية التعلم بين التخصصين العلمي والأدبي.

15. دراسة "منى بلبيسي" **(2020)** بعنوان: "سبل إثارة دافعية التعلم لدى الطلبة في المدارس الحكومية حسب عدة متغيرات في محافظة سلفيت فلسطين".

- أهداف الدراسة: التعرف على سبل إثارة دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت حسب كل من متغير الجنس، عدد أفراد الأسرة، ومستوى التحصيل الدراسي.

- عينة الدراسة: طبقت أداة الدراسة على (83) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة سلفيت.

- أدوات الدراسة: استبانة لقياس سبل استثارة الدافعية للتعلم من إعداد الباحثة.

- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين كل من الجنس ومستوى التحصيل الدراسي وسبل إثارة دافعية التعلم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية قوية بين متغير عدد أفراد الأسرة وسبل إثارة دافعية التعلم.

16. دراسة "عبد القادر موساوي وعبد العالي بن زميت" **(2021)** بعنوان: "طرق التدريس في المدارس القرآنية وعلاقتها بدافعية تعلم مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ المدارس النظامية".

- أهداف الدراسة: معرفة ما مدى مساهمة المدارس القرآنية في رفع دافعية تعلم القراءة والكتابة واكتساب المهارات المعرفية.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا وتلميذة يدرسون في مرحلة التعليم المتوسط.

- أدوات الدراسة: أعد الباحثان استبيانا لقياس طرق التدريس في المدارس القرآنية واستبيانا لقياس الدافعية لتعلم مهارات اللغة العربية.

- نتائج الدراسة: انتهت الدراسة إلى وجود علاقة بين طرق التدريس في المدارس القرآنية ودافعية اكتساب المهارات اللغوية، وجود فروق في دافعية تعلم المهارات اللغوية تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي.

17. دراسة "عائشة شبحة ونبيلة بن الزين" **(2021)** بعنوان: "مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانوي ثانوي بمدينة متليلي".

- أهداف الدراسة: معرفة مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثاتوي بمدينة متليلي.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (263) تلميذا وتلميذة يدرسون بثانويات بلدية متليلي ولاية غرداية وقد اختيروا بطريقة عشوائية.

- أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثتان في دراستهما على مقياس يوسف قطامي لقياس دافعية التعلم.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن مستوى دافعية التعلم منخفض لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وإلى وجود فروق في مستوى دافعية التعلم تعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص.

18. دراسة "جمال هلال ورضا بوبشري" **(2022)** بعنوان: "انخفاض دافعية تعلم مادة الرياضيات عند متعلمي الثانوي الإعدادي العوامل المؤثرة فيها وبعض سبل علاجها".

- أهداف الدراسة: تسليط الضوء على بعض أسباب انخفاض دافعية تعلم مادة الرياضيات عند متعلمي الثانوي الإعدادي، ومحاولة إيجاد بعض الحلول لتخطي هذه الظاهرة.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذا وتلميذة اختيروا بالطريقة العنقودية من الثانويات الإعدادية لمدينة وجدة.

- أدوات الدراسة: استبيان من إنجاز الباحثين حول أسباب انخفاض دافعية تعلم الرياضيات.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود فروق في أسباب ضعف دافعية تعلم الرياضيات تعزى لمتغيرات التحصيل والجنس، وإلى عدم وجود فروق في أسباب ضعف دافعية تعلم الرياضيات تعزى لمتغيرات (المستوى الدراسي، مساعدة العائلة، المستوى الدراسي الأعلى لأحد أفراد العائلة، الاستفادة من الدروس الخصوصية).

19. دراسة "ربيحة عاشور" **(2022)** بعنوان: "دور العملية الإرشادية في رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا".

- أهداف الدراسة: التعرف على آراء تلاميذ الثالثة ثانوي حول فعالية الخدمات الإرشادية والدور الذي تقوم به في حل المشاكل التي يتعرض لها التلاميذ في هذه المرحلة.

- منهج وعينة الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على منهج دراسة حالة وقد ضمت العينة (07) حالات لتلاميذ مقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

- أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة وتماشيا مع المنهج المستخدم لجأت الباحثة إلى أداتي المقابلة والملاحظة لجمع البيانات، وكذا استبيان لقياس مستوى دافعية التعلم ومستوى الخدمات الإرشادية المقدمة.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن للعملية الإرشادية دور إيجابي في رفع مستوى الدافعية للتعلم من وجهة نظر التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، تختلف فعالية العملية الإرشادية في رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف الجنس وباختلاف التخصص.

20. دراسة "عائشة شبحة" **(2022)** بعنوان: "القدرة التنبؤية لمركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة متليلي".

- أهداف الدراسة: معرفة إمكانية التنبؤ بمستوى دافعية التعلم من خلال مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (720) تلميذا وتلميذة من ثانويات متليلي بولاية غرداية تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل.

- أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد في جمع البيانات على ثلاث أدوات قياس تمثلت في: مقياس مركز الضبط في المجال الدراسي لنبيلة بن الزين

(2013)، مقياس حل المشكلات لنزيه حمدي (1997)، مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي (1989).

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن وجهة الضبط السائدة لدى أفراد العينة هي الضبط الداخلي، مستوى أسلوب حل المشكلات منخفض لدى أفراد العينة، توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات ومستوى دافعية التعلم، يمكن التنبؤ بمستوى دافعية التعلم من خلال مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات.

II. الدراسات الأجنبية:

21. دراسة "ميلور محمد يونس وآخرون" "Melor Md Yunus & Others" (2011) بعنوان: "العلاقة بين المعلم والطالب وتأثيرها على الدافع والتحصيل الأكاديمي في فصول تعلم اللغة الإنجليزية".

- أهداف الدراسة: الكشف عن تأثير العلاقة بين المعلم والطالب على الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي في فصول تعلم اللغة الإنجليزية.

- عينة الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة عمد الباحثون إلى اختيار ستة معلمين مستقبليين قد انتهوا من دورتهم التعليمية العملية، تم اختيارهم باستخدام طريقة العينة الملائمة وجميعهم طلاب في السنة الرابعة بجامعة ماليزيا الحكومية.

- أدوات الدراسة: استعمل الباحثون أداة المقابلة مع أفراد عينة الدراسة بالإضافة إلى استمارة تقيس تأثير العلاقة معلم-طالب على الدافعية والتحصيل من وجهة نظر المعلمين المستقبليين.

- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن دافعية التعلم والتحصيل الأكاديمي يتأثرون بجودة العلاقة التي تجمع بين الطلاب والمعلمين.

22. دراسة "فيجايا سانغودان"،"Vijaya Sengodan" (2012) بعنوان: "أنماط تعلم الطلاب والدافع الداخلي في تعلم الرياضيات".

- أهداف الدراسة: تحديد أنماط تعلم الطلاب والدافع الداخلي وعلاقة هذه الأنماط بالدافع الداخلي للطلاب.

- عينة الدراسة: شملت العينة (78) طالبا من قسمين في المعهد الوطني لتدريب الشباب المتقدمين في سيبانغ بماليزيا.

- أدوات الدراسة: استعمل الباحث استبانة تحوي محورين، يختص المحور الأول بقياس أنماط التعلم فيما يقيس المحور الثاني الدافع الداخلي لتعلم الرياضيات لدى أفراد العينة.

- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يمارسون نمط التعلم السطحي بشكل عال، بينما كان الدافع الداخلي الذي يُمارس بشكل كبير هو القدرة مقارنة بالجهد والقلق، توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في نمط التعلم بالتنظيم وأيضا في الدافع الداخلي الجهد، أشارت هذه الدراسة أيضا إلى أن عوامل الدافع تلعب دورا هاما في تحديد اختيار أنماط التعلم التي يمارسها الطلاب.

23. دراسة "جولي سمارت"،"Julie Smart" (2015) بعنوان: "دراسة ذات أساليب مختلطة حول العلاقة بين تصورات الطلاب حول تفاعلات المعلم والطالب وبين الدافع في مجال العلوم للمستوى المتوسط".

- أهداف الدراسة: معرفة كيفية قيام طلاب مرحلة الكتابة المتوسطة ببناء تصوراتهم حول التفاعلات بين المعلم والطالب، وكيف تؤثر هذه التصورات على دافعيتهم للعلوم.

- عينة الدراسة: شملت عينة هذه الدراسة (223) تلميذا وتلميذة في الصف السادس في مادة العلوم من إحدى المدارس الإعدادية في منطقة مدرسية في جنوب شرق الولايات المتحدة.

- أدوات الدراسة: استعمل الباحثون مقياس التفاعل مع المعلم من إنجاز (Wubbles & Brekelmans (2005)، واستبيان لقياس أنماط التعلم التكيفي من إعداد (Midgley 2000) ومقياس قيمة المهمة من انجاز الباحث، تمثل أنماط التعلم التكيفي وقيمة المهمة بعدا دافعية التعلم.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين الصور الإيجابية التي بناها التلاميذ حول التفاعلات بين المعلم والطالب ودافعيتهم لتعلم العلوم والانجاز فيها.

24. دراسة "محراك رحيمي وفاطمة حسين كاركامي"،" Mehrak Rahimi & Fatemeh Hosseini Karkami" (2015) بعنوان: "دور انضباط المعلمين في الصف في فعاليتهم التعليمية وتحفيز وتحقيق الطلاب في تعلم اللغة الانجليزية".

- أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من دور استراتيجيات انضباط معلمي اللغة الإنجليزية في فعاليتهم التعليمية وتحفيز الطلاب وإنجازهم في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

- عينة الدراسة: تم اختيار 1408 طالبا وطالبة من مدينة ساري، وهي مدينة تقع في شمال إيران بناء على عينة عشوائية من الأحياء من 35 مدرسة خاصة وحكومية في المدينة (52 صفا في المجموع).

- أدوات الدراسة: لجمع البيانات المطلوبة تم بناء الأدوات التالية: استبيان استراتيجيات انضباط الصف، استبيان معلم اللغة الإنجليزية الفعّال، مجموعة

اختبـارات الاتجـاه/التحفيز، وكـذا الاعتمـاد على التقارير الرســمية لدرجات اللغة الإنجليزية.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن المعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات المشاركة والاعتراف يعتبرون معلمين أكثر فعالية من المعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات العدوان والعقوبة، ينجم عن استخدام المعلمين لاستراتيجيات العقوبة والعدوان مشكلات في التعلم لدى الطلبة.

25. دراسة "أركان يلماز وآخرون"،" Ercan Yilmaz & Others" (2017) بعنوان: "المتغيرات التي تؤثر على دافع الطلاب بناء على النشرات الأكاديمية".

- أهداف الدراسة: تحليل المتغيرات التي تؤثر على دافع الطلاب بناء على المقالات وأوراق المؤتمرات وأطروحات الماجستير وأطروحات الدكتوراه التي تم نشرها في الفترة من عام 2000 إلى عام 2017.

- منهج وعينة الدراسة: تم اختيار مجموعة من 165 ورقة بحثية للمواد البحثية وتم جمع البيانات من خلال تقنيات البحث النوعي من خلال استعراض الوثائق وتحليل المحتوى، أُجريت معظم الأبحاث في الولايات المتحدة وتركيا.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن أهم العوامل التي تؤثر على دافع الطلاب هي مجالات التعليم، ومهارات إدارة الفصل الصفي للمعلمين، وأساليب التدريس الخاصة بهم، وأن العوامل التي تمتلك تأثيرًا أقل على دافع الطلاب هي التواصل مع الوالدين، وخصائص الطلاب والتخصص.

III. التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بمتغير الدافعية للتعلم:

1. الأهداف:

تنوعت واختلفت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للتعلم فقد كان منها ما يستهدف معرفة أثر استخدام استراتيجيات تدريس وأساليب تعلم في

رفع الدافعية على غرار دراسة هندي (2017) ودراسة العجمي واليعقوبية (2018) ودراسة عماوي (2020)، وجاءت بعض الدراسات بهدف التعرف على مستوى دافعية التلاميذ للتعلم والتحقق من عوامل تدنيها كدراسات (عشي (2015)، جؤذر (2016)، إمسعودن (2020)، حمايدي وجرادي (2020)، بلبيسي (2020)، شبحة وبن الزين (2021) وهلال وبوبشري (2022))، دراسات أخرى هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين دافعية التعلم ومتغيرات تربوية أخرى كالتنور اللغوي في دراسة الداهري (2017) ومفهوم الذات في دراسة أبو قياص (2017) ودافعية التحصيل وتوجهات الأهداف في دراسة سالم (2020) وطرق التدريس في المدارس القرآنية في دراسة موساوي وبن زميت (2021) وأخيرا مركز الضبط في دراسة شبحة (2022)، بينما تناولت دراسات أخرى تأثير الأستاذ على دافعية التعلم لدى تلاميذه ففي الدراسة التي أجراها ميلور وزملاؤه في (2011) تم الكشف عن العلاقة بين المعلم والطالب وكيف تؤثر على دافعية التعلم والأداء الأكاديمي، وقد حاولت دراسة سمارت (2015) فهم تأثير تصورات الطلاب حول التفاعلات بين المعلم والطالب على دافعيتهم للتعلم، أيضا قامت دراسة رحيمي وكاركامي (2015) بالتحقيق في دور استراتيجيات انضباط المعلمين في تحفيز الطلاب وزيادة إنجازهم، وفي دراسة القعقاع (2016) تم تحديد الأساليب الهامة التي يستخدمها المعلمون لرفع دافعية الإنجاز لدى الطلاب، عملت دراسة كسير ونصاح (2017) على تقدير تأثير معاملة أساتذة الرياضيات على دافعية تعلم التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، وقام يلماز وزملاؤه (2017) بتحليل محتوى 165 ورقة بحثية لفهم المتغيرات التي تؤثر على دافع الطلاب، وفي دراسة ميزاب (2018) تم التركيز على استراتيجيات استثارة دافعية التعلم من منظور الأستاذ الجامعي وقد انصبت دراسة الهديرس (2019) على الأساليب التي يتبعها معلمو المرحلة الثانوية وكيف ترتبط بزيادة

دافعية المتعلمين نحو التعلم في حين ركزت دراسة عاشور (2022) على دور العملية الإرشادية في تعزيز مستوى الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2. العينات:

اعتمدت أغلب الدراسات على عينة مكونة من التلاميذ لأهمية وجهة نظرهم بالنسبة لمتغير الدراسة فكانت العينات مكونة من المتمدرسين بمختلف المراحل وقد تباين حجم العينات بين الدراسات المختلفة حيث كانت أكبر عينة في دراسة أبو قياص (2017) بـ 720 طالبا وطالبة وكان هدف الدراسة التعرف على اتجاهات ودافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات ومفهوم الذات لديهم ومشاعرهم أثناء تعلمها، في المقابل بلغت العينة 07 تلاميذ في دراسة عاشور (2022) التي اعتمدت منهج دراسة حالة للتحقق من دور العملية الارشادية في رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المقلبين على شهادة البكالوريا، أمّا في ما يتعلق بدراسات القعقاع (2016) وميزاب (2018) فقد تكونت عينة الدراسة من الأساتذة لتلائمها مع أهداف الدراسة، في حين أن العينة في دراسة الهديرس كانت مكونة من جزئين عينة للأساتذة وأخرى للتلاميذ.

3. الأدوات:

اتفقت أغلب الدراسات على استعمال الاستبيانات والمقاييس في تحقيق أهداف البحوث، وقد قام معظم الباحثين ببناء هذه الأدوات بأنفسهم باستثناء دراسة عشي (2015) التي اعتمدت على مقياس ديسي-ريان-شلدون ودراسة كسير ونصاح (2017) التي استخدمت مقياس أحمد دوقة، كما تم استخدام مقياس يوسف قطامي في كل من دراسة حمايدي وجرادي (2020) ودراسة شبحة وبن الزين (2021)، بعض الدراسات استعملت أدوات مختلفة كدراسة قعقاع (2016) التي استعملت المقابلة في بناء استبيان قياس دور الأستاذ في الرفع من دافعية

الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي، كما لجأت الباحثة عاشور (2022) في دراستها إلى كل من الملاحظة والمقابلة لجمع البيانات لاعتمادها على منهج دراسة حالة.

4. النتائج:

لقد تباينت الدراسات في النتائج التي توصلت إليها نظرا لتباين أهدافها ومتغيراتها والأدوات المستخدمة فيها، الدراسات التي تطرقت إلى مستوى الدافعية تراوحت نتائجها بين المرتفع والمتوسط والمنخفض، أمّا عن علاقة الدافعية بمتغيرات الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي فقد تباينت النتائج أيضا في مدى تأثير هذه المتغيرات على مستوى دافعية التعلم وسبل استثارتها بين التأثير القوي وغياب التأثير، وعن أسباب تدني الدافعية فقد توصلت دراسة إمسعودن (2020) إلى تفاعل عوامل متعددة تربوية واجتماعية و اقتصادية ونفسية، بعض الدراسات حاولت التحقق من تأثير استخدام استراتيجيات محددة وطرق تدريس حديثة على دافعية التعلم كدراسة هندي (2017) التي تناولت استراتيجية التواصل الرياضي وعلاقتها بدافعية تعلم الرياضيات ودراسة العجمي واليعقوبية (2018) التي تطرقت إلى مهارات التفكير العليا وعلاقتها بدافعية تعلم الأدب العربي واهتمت دراسة عماوي (2020) باستراتيجية التعلم المقلوب، هذه الدراسات جميعا توصلت إلى تأثير هذه الاستراتيجيات في الرفع من دافعية التعلم، دراسات أخرى تناولت علاقة دافعية التعلم بمتغيرات تتعلق بالتلميذ كدراسة ساندوغان (2012) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الدافعية الداخلية وأنماط تعلم الطلاب ودراسة الداهري (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة ضعيفة بين مستوى التنور اللغوي ودافعية تعلم الأدب ودراسة أبو قياص (2017) التي خلصت إلى وجود علاقة بين مفهوم الذات ودافعية تعلم الرياضيات ودراسة سالم (2020) التي خلصت إلى تأثير توجهات الاتقان على الدافعية الداخلية وتأثير توجهات الأداء على الدافعية الخارجية، دراسة موساوي

وبن زميت (2021) التي انتهت إلى تأثير طرق التدريس في المدارس القرآنية على دافعية تعلم مهارات اللغة العربية ودراسة شبحة (2022) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات ودافعية التعلم؛ في حين توصلت جميع الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات تخص الأستاذ وأسلوبه ودافعية التلاميذ إلى تأثر مستوى الدافعية بهذه المتغيرات كدراسة ميلور وآخرون (2011) التي توصلت إلى وجود علاقة بين جودة العلاقة معلم-طالب ومستوى دافعية التعلم ودراسة سمارت (2015) التي خلصت الى وجود علاقة قوية بين الصور الإيجابية لتصورات الطلاب حول التفاعلات معلم-طالب ودافعيتهم للتعلم وكذلك دراسة محراك وكاركيمي (2015) التي كان من نتائجها أن استراتيجيات المشاركة أكثر فعالية في رفع مستوى الدافعية من استراتيجيات العقاب وتوصلت دراسة القعقاع (2016) إلى أن الأستاذ يرفع من دافعية تعلم تلاميذه من خلال علاقته الجيدة بهم وأساليب التعزيز التي يتبناها معهم، وهو ما توصلت إليه أيضا دراسة كسير ونصاح (2017) حول العلاقة بين المعاملة الحسنة لمعلمي الرياضيات ودافعية تلاميذهم نحو تعلمها، ودراسة يلماز وآخرون (2017) التي توصلت إلى أن مهارات إدارة الصف لدى الأستاذ من أكثر المتغيرات تأثيرا على الدافعية وخلصت دراسة ميزاب (2018) إلى أن استراتيجية الدور النموذجي هي أكثر الاستراتيجيات فعالية في رفع دافعية تعلم التلاميذ، وتوصلت دراسة الهديرس (2019) إلى وجود علاقة بين أساليب المعلم (معرفي، سلوكي، إنساني) ودافعية التعلم لدى تلاميذه، كما تحققت دراسة عاشور (2022) من فعالية العملية الارشادية التي يمارسها المعلم في استثارة دافعية طلابه.

3.6 دراسات سابقة خاصة بعلاقة أنماط الإدارة الصفية بالدافعية للتعلم:

I. الدراسات العربية:

1. دراسة "حسين دعاس" **(2016)** بعنوان: "أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى متربصي مراكز التكوين المهني في ظل المقاربة بالكفاءات".

- أهداف الدراسة: التعرف على أنماط الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة التكوين المهني وعلاقة هذه الأنماط بالدافعية للتعلم على ضوء ممارسات المقاربة بالكفاءات.

- عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية وتكونت من (50) متربصا ومتربصة بمراكز التكوين المهني.

- أدوات الدراسة: صمم الباحثان استبيانا لقياس ممارسة الأساتذة لأنماط الإدارة الصفية ومقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن أكثر الأنماط انتشارا بين أساتذة مراكز التكوين المهني كان النمط الديمقراطي يليه النمط الديكتاتوري وأخيرا النمط التساهلي، وجود فروق في دافعية التعلم للمتربصين تبعا لمتغير نمط الإدارة الصفية السائد.

2. دراسة "إبراهيم زين" **(2022)** بعنوان: "أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالمناخ الصفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط".

- أهداف الدراسة: فحص العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية المستخدمة من طرف أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي، وكذلك العلاقة بين هذه الأنماط ودافعية تعلم تلاميذهم.

- عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المعاينة العشوائية الطبقيةوتكونت من (400) تلميذ وتلميذة.

- أدوات الدراسة: اعتمد الباحث على ثلاثة مقاييس من تصميمه وهي: مقياس أنماط الإدارة الصفية، مقياس المناخ الصفي، مقياس دافعية التعلم.

- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الأنماط الثلاث للإدارة الصفية للأساتذة والمناخ الصفي وكذا دافعية التعلم لدى التلاميذ.

3. دراسة "هالة بشكيط و حياة غبغوب" **(2022)** بعنوان: "أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة المتوسط".

- أهداف الدراسة: الكشف عن طبيعة العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- منهج وعينة الدراسة: اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي بطريقة المسح الشامل واختيرت العينة بالطريقة القصدية وتكونت من (69) تلميذ وتلميذة.

- أدوات الدراسة: استعملت الباحثتان استبيانا مكونة من جزأين يقيس الجزء الأول أنماط الإدارة الصفية بينما يقيس الجزء الثاني دافعية التعلم لدى التلاميذ.

- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين النمط الديمقراطي ودافعية التعلم، ووجود علاقة عكسية بين كل من النمط الديكتاتوري والنمط التسيبي ودافعية التعلم.

4. دراسة "هيا العثيمين **(2023)** بعنوان: "أنماط إدارة الصف وعلاقتها لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وفق الرؤية السعودية **2030** في التعليم".

- أهداف الدراسة: التعرف على آراء طلاب جامعة أم القرى حول توافق ما تنشده الرؤية السعودية 2030 في التعليم مع أنماط إدارة الصف الممارسة وكذلك مع مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي للطلبة.

- منهج وعينة الدراسة: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي واختيرت العينة بالطريقة العشوائية وتكونت من (543) طالبا.

- أدوات الدراسة: استعملت الباحثة استبانة مكونة من جزأين يقيس الجزء الأول أنماط الإدارة الصفية بينما يقيس الجزء الثاني دافعية التعلم لدى التلاميذ.

- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة توافر الأنماط الثلاثة بدرجة متوسطة، أكثرها ممارسة الديمقراطي ثم الأوتوقراطي ثم الترسلي، دافعية الإنجاز الأكاديمي كانت مرتفعة، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الديمقراطي والدافعية للتعلم، وسالبة بين كل من النمطين الأوتوقراطي والمترسل وبين الدافعية.

II. الدراسات الأجنبية:

5. دراسة "أولابيزي أديديقبا"،"**Olabisi Adedigba**" (2020) بعنوان: "تأثير أسلوب إدارة الفصل الصفي للمعلمين على دافع الطلاب للتعلم في ولاية كوارة بنيجيريا".

- أهداف الدراسة: استقصت هذه الدراسة تأثير إدارة الفصل من قبل المعلمين على دافع الطلاب للتعلم والإنجاز الأكاديمي في ولاية كوارة.

- عينة الدراسة: كان حجم العينة (250) معلما ومعلمة وجميع الطلاب في صفوفهم.

- أدوات الدراسة: لجمع البيانات استخدم الباحث مقياس بعنوان "مراقبة أسلوب إدارة الفصل للمعلمين" ومقياس "تقييم دافع الطلاب للتعلم"، كلا المقياسين من إعداده.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن معظم المعلمين يستخدمون أسلوب إدارة الصف الاستبدادي، وتوصلت كذلك إلى وجود علاقة إيجابية بين أسلوب الإدارة الديمقراطي ودافع الطلاب للتعلم.

6. دراسة "وونغ كيومي وآخرون"، **"Wang Qiumei & Others "** (2023) بعنوان: " الدور الوسيط لمناخ الصف وفعالية الطالب الذاتية في العلاقة بين نمط القيادة التعليمية والدافعية الأكاديمية للطلاب: دلائل من الصين".

- أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى وضع نموذج يوضح كيفية تسهم القيادة التعليمية في تحقيق الطلاب في إعدادات التعليم العالي في العالم الشرقي وذلك بفحص العلاقة بين نمط القيادة التعليمية، مناخ الصف، فعالية الطالب الذاتية، والدافعية الأكاديمية.

- عينة الدراسة: شارك في هذه الدراسة (446) طالبا وطالبة جامعيا تم اختيارهم بشكل عشوائي من أربع جامعات طبية في الصين.

- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن نمط القيادة التعليمية كان له تأثير إيجابي وملموس على الدافعية الأكاديمية، كما أظهرت النتائج أن مناخ الصف وفعالية الطالب الذاتية ساهما بشكل كبير في التوسط في العلاقة بين نمط القيادة التعليمية والدافعية الأكاديمية.

III. التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بعلاقة أنماط الإدارة الصفية بالدافعية للتعلم:

1. الأهداف:

هذه الدراسات تشير جميعها إلى أهمية فهم العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في سياق التعليم، تتنوع أهدافها بشكل طفيف وتركز على جوانب مختلفة من هذه العلاقة، تسعى بعض الدراسات إلى التحقق من كيفية تأثير أنماط الإدارة الصفية على المناخ الصفي والتفاعل بين المعلم والطلاب، في حين تركز دراسات أخرى على تحليل تأثير هذه الأنماط على دافعية التعلم والتحفيز الذاتي للطلاب وتتناول أخرى أثر هذه العلاقة وفق رؤية مستقبلية، يمكن

القول أن هذه الدراسات تهدف إلى تقديم رؤى مفصلة حول كيفية تأثير أنماط الإدارة الصفية على تجربة التعلم للطلاب وكيفية تحفيزهم لتحقيق النجاح الأكاديمي.

2. العينات:

تتباين عينات الدراسات المذكورة بشكل كبير فيما يتعلق بحجمها وكيفية اختيارها، بعض العينات كان حجمها صغيرا نسبيا مثل دراسة دعاس (2016) التي تكونت العينة فيها من 50 متربصا ومتربصة في مراكز التكوين المهني، أيضا دراسة دراسة بشكيط وغبغوب (2022) ضمت عينة مقاربة، حيث شملت (69) تلميذا وتلميذة، بالمقابل اعتمدت دراسة زين (2022) على عينة أكبر بكثير حيث تم جمع البيانات من 400 تلميذا وتلميذة في مراحل التعليم المتوسط، في دراسة أولابيزي (2020) تم اختيار 250 معلما ومعلمة وجميع الطلاب في صفوفهم، مما يعكس عينة كبيرة الحجم، أما في دراسة وونغ (2023)، فتم استهداف جمع 446 طالبا وطالبة جامعيا من أربع جامعات طبية في الصين باستخدام العينة العشوائية، وطبقت العثيمين دراستها على عينة عشوائية قوامها 543 طالبا.

3. الأدوات:

تنوعت أدوات قياس الدراسات المذكورة فيما يتعلق بقياس أنماط الإدارة الصفية ودافعية التعلم، في دراسة دعاس (2016) تم استخدام استبيان لقياس أنماط الإدارة الصفية بالإضافة إلى مقياس دافعية التعلم الذي تم تصميمه بواسطة يوسف قطامي، أما في دراسة زين (2022) فقد اعتمد الباحث على ثلاثة مقاييس من إنجازه مصممة خصيصا لقياس الأنماط الصفية والمناخ الصفي ودافعية التعلم لدى التلاميذ، في الدراسة التي أجرتها بشكيط وغبغوب (2022) استخدمتا استبيانا مكونا من جزأين لقياس الأنماط الصفية ودافعية التعلم لدى التلاميذ وهو ما لجأت

إليه أيضا العثيمين (2023) في دراستها، أما في دراسة أولابيزي (2020) فاعتمد الباحث مقياسين من تصميمه الخاص لقياس هذه المتغيرات.

4. النتائج:

اتفقت النتائج في هذه الدراسات بشكل كبير بخصوص علاقة أنماط الإدارة الصفية بدافعية التعلم، بعض الدراسات أشارت إلى وجود علاقة قوية بين أنماط الإدارة الصفية ودافعية التعلم، حيث ارتبط بعض الأساليب الإدارية مثل الديمقراطية بزيادة الدافعية لدى المتعلمين، بينما أظهرت دراسات أخرى وجود علاقات عكسية أو تأثير سلبي للنمطين الديكتاتوري والتساهلي على دافعية التعلم.

VI. مقارنة بين الدراسات السابقة الخاصة بعلاقة أنماط الإدارة الصفية بالدافعية للتعلم والدراسة الحالية:

لقد ركزت الدراسات السابقة بشكل عام على فهم العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية والدافعية للتعلم لدى الطلاب بينما تتعمق أهداف الدراسة الحالية في استكشاف هذه العلاقة بالتحديد في مجالين معينين وهما تعلم الرياضيات لدى العلميين وتعلم الأدب لدى الأدبيين، بالإضافة إلى ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم مقارنة بين نتائج المجموعتين (العلمية والأدبية) مما يسمح بفهم أفضل لتأثير أساليب الإدارة الصفية على دافعية التعلم في سياقات تعليمية مختلفة، كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المنهج المستخدم حيث لجأ أغلبها إلى المنهج الوصفي الارتباطي وبعضها لجأ إلى المنهج المسحي في حين اعتمدنا على المنهج الوصفي المقارن للمقارنة بين مجموعتي الدراسة، أيضا تتباين العينة المستخدمة في الدراسة الحالية بشكل كبير عن العينات في الدراسات السابقة حيث تضم عينة هذه الدراسة 743 تلميذا وتلميذة في المرحلة الثانوية، وتتنوع بين 446

تلميذا علميا و 297 تلميذا أدبيا، هذا يعكس حجما أكبر مقارنة بالعينات السابقة حيث كان حجم تلك العينات يتراوح بين 50 و543 مشاركا.

الفصل الثاني:

الإدارة الصفية

تمهيد

1. مفهوم الإدارة الصفية.
2. الإدارة الصفية حسب مختلف الاتجاهات.
3. خصائص الإدارة الصفية.
4. عناصر الإدارة الصفية.
5. مجالات الإدارة الصفية.
6. مهارات الإدارة الصفية.
7. مهام الإدارة الصفية.
8. أهمية الإدارة الصفية.
9. أنماط الإدارة الصفية.
10. العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية.
11. مشكلات الإدارة الصفية.

تمهيد:

يعتبر موضوع الإدارة الصفية أحد أهم الجوانب في عملية التعليم والتعلم، يُعنى مصطلح الإدارة الصفية بالمهارات والاستراتيجيات التي يستخدمها الأستاذ لتنظيم وإدارة الفصل الدراسي بطريقة فعّالة تسهم في تحقيق أهداف التعلم وتطوير التلاميذ.

الإدارة الصفية هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يقوم بها المعلم لضمان بيئة صفية مثمرة ومحفزة لعملية التعلم، فهي تشمل العديد من الجوانب مثل تنظيم الوقت، وإدارة سلوك الطلاب، وتوجيه الانتباه، واستخدام أساليب التدريس المناسبة والفعّالة.

يركز هذا الفصل على إدارة الصف بتناول مفهومها، وخصائصها، وعناصرها، ومجالاتها؛ يستعرض الفصل المهارات الضرورية للأستاذ ومهام وأهمية الإدارة الصفية؛ كما يسلط الضوء على أنماطها والعوامل المؤثرة فيها، بالإضافة إلى المشكلات المحتملة التي تعيق طريقها.

1. مفهوم الإدارة الصفية:

إن أول ما يتبادر إلى الذهن عند تعريف إدارة الصف هو الضبط والنظام، وذلك بسبب انتشار التعريف التقليدي لإدارة الصف والذي يحصرها في إجراءات الضبط التي يقوم بها المعلم ليوفر الهدوء التام للتلاميذ مما يمكنه من القيام بمهمة التدريس فالتعليم والتعلم لا يتمان في جو من الفوضى(الزكي وآخرون، 2013، ص 16) ومما لا شك أن المحافظة على النظام في غرفة الصف جزء من إدارة الفصل ولكن عملية إدارة الفصل لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط فحسب وإنما تتعدى ذلك إلى مهام أخرى كتوفير المناخ الاجتماعي وتنظيم البيئة الفيزيقية وتوفير الخبرات التعليمية وتقديم تقارير عن سير العمل (زيتون ك.، 2003، ص 510) هذا التعدد في مهام الإدارة الصفية نتج عنه الكثير من التعريفات نذكر منها:

هي حكمة وتعقل وديبلوماسية من قبل المعلم حتى يتمكن من التعامل مع الطلاب، وخاصة الطلاب في مرحلة التعليم الإعدادي والثانوي التي توازي ما يعرف بمرحلة المراهقة. (الخولي، 2000، ص 34)

إدارة الفصل هي كل ما يفعله المعلم (بخلاف التدريس الجيد) ليحقق الطلاب أفضل تعلم، وتنظيم العمل والنشاط بالفصل، وضبط السلوك فيه. (عفيفي، 2007، ص 07)

تشمل الإدارة الصفية أعمال المعلم لتكوين بيئة تعلم تشجع على التفاعل الاجتماعي الإيجابي والانخراط النشط والفعّال بالتعلم والدافعية الذاتية. (سليمان، 2009، ص 30)

مجموعة الممارسات المنهجية واللامنهجية التي يؤديها المدرس أثناء تواجده داخل غرفة الصف، وهي علم له أسسه وقواعده وفي الوقت ذاته هي فن تطبيق هذا العلم. (نبهان، 2010، ص02).

العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعّال من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ. (أسعد، 2018، ص 109)

مجموعة من الأنماط السلوكية المتعددة التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمراراها مما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وتعزيز تعاون التلاميذ ومشاركتهم في المهام التي تؤدى داخل الفصل، بغية تجويد العملية التعليمية، ومعالجة المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم بكفاءة وفعالية، وزيادة التفاعلات بينه وبين طلاب الفصل والمحافظة على حماستهم، وتوظيف الأفكار التربوية الحديثة في قاعة الدرس. (شحاتة وآخرون، 2003، صفحة 30)

العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعّال داخل غرفة الصف من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم، في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق له تحديدها بوضوح لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة وتطور إمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى. (العاجز، 2007، ص 14)

الاستعدادات والإجراءات اللازمة لإيجاد البيئة الجيدة التي تتم فيها عمليتي التعليم والتعلم، بمعنى آخر فإن كون المعلم مديرا للفصل يعني انه يجب أن يتعامل مع بعض المشكلات المختلفة، وفي نفس الوقت يحافظ على النظام أثناء أدائه للعمل. (عبد العزيز وعبد العظيم، 2007، ص 13)

جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة مما يتعلق بتدبر الشؤون والظروف المختلفة التي تجعل من التعلم فيها أمرا ممكنا في ضوء الأهداف التعليمية المحددة مسبقا والتي تعمل على إحداث تغييرات في سلوك الطلاب

المتعلمين من حيث إكسابهم معارف ومفاهيم جديدة، وإحداث تغييرات في مهاراتهم وكفاءاتهم، وبناء اتجاهات إيجابية لديهم، وتنمية ميولهم ورغباتهم وصقل مواهبهم. (اللصاصمة، 2006، ص 15)

مجموعة الأعمال والخطط والأنشطة التي يستخدمها المعلم كي تصبح العملية التعليمية مثمرة وفعالة، وتشمل الإدارة الصفية ضمن أدوارها قدرة المعلم على التعليم، وعلى تهيئة الأنشطة والمواقف التعليمية التي تمكن التلاميذ من أداء أدوارهم بكفاءة. (أبو خليل، 2011، ص 31)

كل ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جوا تربويا، ومناخا ملائما يمكن المعلم والتلميذ معا من بلوغ الأهداف التعليمية التي من شأنها أن تحدث تغييرا نحو الأفضل في سلوك التلميذ، يفيد منه في حياته عن طريق ما يكتسبه من معارف ومفاهيم ومهارات وقيم واتجاهات واهتمامات وعادات صحيحة تعمل على رفع كفايته، وتنمي ما عنده من استعدادات وميول وتصقل ما لديه من مواهب وقدرات. (حميدة وآخرون، 2003، ص 234)

يُعرف الباحث الإدارة الصفية بكونها عملية شاملة يقوم بها المعلم داخل فصل الدراسة لتنظيم وتوجيه تعلم الطلاب، تشمل هذه العملية الترتيب والتنظيم الجيد للمواد والموارد التعليمية، وتوجيه السلوكيات الإيجابية وتنمية القيم التربوية لدى الطلاب، وتحفيز السلوكيات المرغوبة والتعامل مع السلوكيات الغير مرغوبة، وبناء علاقات إيجابية ومثمرة مع الطلاب داخل الصف، الهدف الأسمى لإدارة الصف هو تحقيق عملية تعلم فعالة من خلال إيجاد بيئة صفية تشجع على التفاعل والمشاركة الفعالة للطلاب في عملية التعلم.

2. الإدارة الصفية حسب مختلف الاتجاهات:

1.2 الاتجاه التنظيمي: الإدارة الصفية هي مجمل عمليات توجيه المجهود التي يبذلها المعلم في غرفة الصف لتوفير مناخ مناسب لحدوث التعليم والتعلم ودوام استمراره من أجل بلوغ الأهداف المخطط لها وذلك عن طريق تنظيم المواد والأدوات والأجهزة ووسائل التقويم المناسبة بما ييسر عمليات التعلم دون إهدار الوقت أو الجهد. (الهنداوي، 2012، ص 81)

2.2 الاتجاه التربوي: الإدارة الصفية هي مجموعة العمليات الإدارية والتربوية التي تمارس مع التلاميذ في الصف لتسهيل تحقيق الأهداف التعليمية المحددة من خلال استغلال الإمكانات البشرية والمادية والتنظيمية من وسائل تعليمية وطرق تدريس. (آل ناجي، 2016، ص 381)

3.2 الاتجاه السلوكي: الإدارة الصفية هي مجموعة الأنشطة التي يستخدمها المعلم لكي ينمي الأنماط السلوكية المرغوب فيها ويحذف الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها مستخدما في تحقيق ذلك المبادئ المشتقة من نظريات التعزيز. (الحيلة، 2014، ص 256)

4.2 الاتجاه الإنساني: مجموعة من الأنشطة التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وطلابه وبين تلاميذه أنفسهم داخل الفصل. (سلامة، 2006، ص 173)

تقدم هذه التعريفات للإدارة الصفية نظرة متعددة الأوجه على دور المعلم داخل الصف وكيفية تنظيم العمليات التعليمية والتربوية، ففي الاتجاه التنظيمي يتعامل المعلم مع الصف كمدير ينظم المواد والأدوات بطريقة تجعل عملية التعلم فعّالة وغير معقدة، أما في الاتجاه التربوي فيتم التركيز على تطوير القدرات التعليمية للطلاب من خلال استخدام وسائل تعليمية وأساليب تدريس ملائمة، وفي

الاتجاه السلوكي يتم التركيز على توجيه السلوكيات وتطوير الأنماط السلوكية الإيجابية للطلاب باستخدام مبادئ التعزيز، في حين في الاتجاه الإنساني فتكمن الأهمية في بناء علاقات اجتماعية إيجابية داخل الصف وخلق جو تعليمي يشجع على التفاعل والتعاون.

3. خصائص الإدارة الصفية:

إن من خصائص الإدارة الصفية هو تركيزها على الوصول إلى بلوغ الأهداف بأقل كلفة ممكنة من الوقت والجهد والمال وهي تتفق مع غيرها من أنواع الإدارات الأخرى لكن لها خصائص وميزات خاصة بها أهمها:

1.3 الشمولية: من الملاحظ أن الإدارة الصفية تمتاز بالشمولية حيث تتناول عدة مجالات تتعامل معها ولابد من النجاح في هذا التعامل حتى ينجح المعلم في إدارته لصفه وهذه المجالات هي:

- غرفة الصف.
- الطلاب وأولياء الأمور.
- مدير المدرسة والهيئة التدريسية.
- المنهج الدراسي.
- الوسائل التعليمية.

(اللصاصمة، 2006، ص 20)

فالمعلم الناجح في إدارة الصف هو الذي يهتم بغرفة الصف فيعمل على توجيه الطلاب والمستخدمين إلى العناية بنظافتها، وإيجاد الوسائل المريحة فيها ويهتم بتهويتها وإضاءتها لما لهذا من انعكاسات على صحة الطلاب وبالتالي على تحصيلهم وتعلمهم، والمعلم يهتم بطلابه من عدة جوانب فيعمل على معالجة المشكلات السلوكية والاجتماعية والاقتصادية لطلابه وكذلك يراعي الفروق الفردية

بينهم فيلجأ إلى استخدام الوسائل المفيدة في التعامل مع هذه الفروق فينوّع من أسئلته وأساليبه حتى تلاقي كل فئة ما يتناسب مع قدراتها وميولها واتجاهاتها، ومن جانب آخر فإن المعلم باعتباره مديرا لصفه عليه أن يستعين بمدير المدرسة في إصلاح حجرة الدرس أو الاتصال بأولياء الأمور أو حل المشكلات التي يعجز عن حلها بمفرده، ومن الملاحظ كذلك أن المعلم يتعامل مع المنهج المدرسي فهو المسؤول المباشر عن تنفيذه ومعرفة أثره على الطلاب وعليه أن يقوم بالتباحث مع مدير المدرسة والمسؤولين التربويين في الميدان ومديرية المناهج وكذا كتابة الملاحظات على المنهج المدرسي ليتم تعديله على ضوئها، كما أن المعلم يقوم بإعداد الوسائل واختيار الأساليب المناسبة للنجاح في تنفيذ هذا المنهج بشكل جيّد، ويختار من الأنشطة ما يساعد على تنفيذ هذا المنهج بشكل سليم، مما تقدم يتضح لنا أن إدارة الصف تشمل جوانب متعددة قد لا تشملها أي إدارة في أي مؤسسة غير تربوية. (اللصاصمة، 2006، ص ص 22-23)

2.3 تسودها العلاقات الإنسانية: وهو ما يميز الإدارة الصفية أكثر من غيرها وتكمن أهمية العلاقات الإنسانية لهذا النوع من الإدارة في أن الحفاظ على العلاقات الإنسانية الدافئة شرط أساس لنجاح العملية التعليمية التعلمية حيث أكد عالم النفس الأمريكي كارل روجرز **(Rogers Carl)** أهمية تقبل المعلم لطلابه تقبلا غير مشروط، لذلك ينبغي على المعلم بذل قصار جهده حتى يحافظ على العلاقة الفعّالة بينه وبين طلابه بشكل يدعم عملية التعليم وييسرها، مراعيا بذلك ألّا تطغى علاقته بطلابه على الدور الرئيسي المتوقع منه ألا وهو التدريس، لذلك عليه أن يحافظ على درجة من الاحترام المتبادل وأن يحافظ على التفاعل المثمر البنّاء مع جميع المعنيين بالعملية التربوية ابتداء من مدير المدرسة إلى من هم دونه في السلم الوظيفي. (العشي، 2011، ص 16)

3.3 التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم: إن الكفايات العلمية الأكاديمية والمهنية ضرورية وهامة إذا أراد المعلم أن ينجح في عمله، وهي أكثر أهمية بالنسبة للإدارة الصفية وذلك لتعدد الجوانب التي يتعامل معها المعلم، ومن هنا كان من الضروري أن نهتم بإعداد المعلم إعدادا علميا ومسلكيا بشكل يتلائم وأهمية مهمته، إذا ما أردنا أن نساعده على نجاحه في تدريسه وفي إدارته الصفية. (حميدة وآخرون، 2003، صفحة 236)

4.3 صعوبة قياس وتقييم التغير في سلوك التلاميذ: يواجه المعلم صعوبة في قياس مدى ما حدث من تغيير في سلوك تلاميذه، وتقويم ما امتلكه التلاميذ من معارف ومهارات وقيم واتجاهات وذلك لصعوبة تحديد أداة القياس التي يريد أن يستخدمها، وكذلك صعوبة تصميم هذه الأداة وطريقة بنائها والمعايير التي تعتمد عليها، ذلك لأن المتعلم لا تؤثر في تعلمه المدرسة فقط، فمؤسسات أخرى اجتماعية تربوية في المجتمع تؤثر في النمط المعرفي والسلوكي للتلاميذ، وبالتالي تؤثر في انجاز المعلم ولا يظهر أثر التعلم ومجهود المعلم ونتائج عمله في وقت سريع، بل يحتاج إلى المزيد من الوقت والجهد والمتابعة، أو زمن طويل ليصبح التغير في سلوك المتعلم سلوكا دائما. (العاجز، 2007، ص 17)

للإدارة الصفية خصائص فريدة تميزها عن غيرها، فهي شاملة لعدة مجالات تتعلق بتنظيم الصف وتوجيه الطلاب والتعامل مع المنهج والوسائل التعليمية، وتسودها العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المعلم والطلاب وأولياء الأمور، كما أنها تتطلب تأهيلًا علميا ومهنيا قويا لضمان نجاح العملية التعليمية، ومع ذلك يبقى تقييم التغيير في سلوك الطلاب تحديًا صعبًا نظرًا لتأثير العوامل الاجتماعية الخارجية على تطورهم.

4. عناصر الإدارة الصفية:

الإدارة الصفية عملية مكونة من عدد من العناصر تتفاعل مع بعضها لتشكل الإدارة الصفية، وكل عنصر يؤثر في العناصر الأخرى وأسلوب تفاعلها وتتلخص عناصر الإدارة الصفية فيما يلي:

- المعلم.
- التلميذ.
- المنهج (المادة الدراسية).
- بيئة التعلم.

(آل ناجي، 2016، ص 386)

- المعلم: يُعد كمنظم لإدارة الصف ومُيسر لها، ويُعتبر من أهم عناصر إدارة الصف بسبب الدور الذي يقوم به في إنجاح إدارة الصف. (خضراوي، 2023، ص 53)
- التلميذ: إن محور إدارة الصف هو التلميذ، ويجب توفير الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نموه العقلي، البدني والروحي، والتي تتطلب تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو (الزكي وآخرون، 2013، صفحة 37).
- المنهج: وما يتضمنه من أهداف تربوية ومحتوى معرفي، ووسائل وأنشطة وتقويم، كما يمكن أن يشمل المنهاج ما لدى التلاميذ من اتجاهات ومعتقدات وقيم. (خضراوي، 2023، ص 54)
- بيئة التعلم: وهي المكان الذي تمارس فيه عملية التعلم بما فيه من خصائص فيزيقية (التهوية، الإضاءة، درجة الحرارة، المساحة،...) وما يحتوي عليه من أثاث وتجهيزات، ويشمل أماكن أخرى مثل: ساحة المدرسة، المعامل، المختبرات، مركز مصادر التعلم،... . (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2019، ص154)

مما سبق يظهر أن الإدارة الصفية عملية متعددة الأبعاد تتكون من عدة عناصر يتفاعلون مع بعضهم البعض لتشكيل بيئة تعليمية فعّالة داخل الصف، العناصر الأربعة المذكورة: المعلم، التلميذ، المنهج، وبيئة التعلم، تعتبر أركان هذه العملية، وتنعكس أهمية تفاعل وتكامل هذه العناصر في خلق بيئة تعليمية تسمح بتحقيق الأهداف التعليمية بنجاح.

5. مجالات الإدارة الصفية:

إن المعلم الناجح هو المعلم الذي يهتم بإدارة شؤون صفه من خلال ممارساته للمهمات التي تشتمل عليها هذه العملية بأسلوب يراعي تنوع مجالاتها ويوازن بين هذه المهمات التي يمكن أن تكون أبرز مجالاتها هي:

1.5 المجال الإداري: هو مجموعة المهمات الإدارية التي ينبغي على المعلم إنجازها وفق تنظيم يتفق عليه مع المتعلمين، وانجازها يضمن سير العملية التعليمية التعلمية بسهولة ويسر ويوفر على المعلم والمتعلمين الكثير من المشكلات بالإضافة إلى توفير الجهد والوقت في حالة اعتماد المعلم لتنظيم واضح ومحدد ومتفق عليه بينه وبين المتعلمين لإنجاز هذه المهمات على أساس مبدأ تفويض المسؤولية ومن بينها: تفقد الحضور والغياب، تأمين الوسائل والمواد التعليمية، توزيع الكتب والدفاتر، توثيق نتائج المتعلمين... . (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2019، ص157)

2.5 المجال المادي: يتضمن غرفة الصف فعلى المعلم الأخذ بعين الاعتبار السمات الثابتة في غرفة الصف والمواد التدريسية والمؤن ومناطق المرور والعمل وحدود مناطق الأنشطة والمنطقة التي يجب أن يقف فيها المعلم ليكون مرئيا لجميع التلاميذ بما ينعكس على فعّالية الإدارة الصفية. (سليمان، 2009، ص 88)

3.5 المجال التعليمي: تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم بين المعلم وتلاميذه أنفسهم ونظرا لأهميتها فقد احتل هذا الموضوع مركزا هاما في مجالات

الدراسة والبحث التربوي، وقد أكدت الكثير من الدراسات على أن امتلاك المعلم لرصيد معرفي غير كاف لوحده دون إتقانه لمهارات التواصل والتفاعل الصفي والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته الإدارية الصفية. (نبهان، 2010، ص 20)

4.5 المجال الاجتماعي: يُعتبر التعلم الصفي إلى حد كبير وظيفة لخصائص اجتماعية تتجلى من خلال العلاقات بين المعلم والتلميذ، وتتسم تلك العلاقات بالمشاركة الوجدانية مع إيجاد جو يشيع فيه الشعور بالاهتمام والألفة والتعاطف مما ينعكس على زيادة مستوى دافعية التلاميذ للتعلم ومبادرتهم للعمل. (زيتون ح، 2003، ص 513)

مجالات الإدارة الصفية تمثل أبعادا حيوية لنجاح المعلم في تحقيق أهداف التعليم، المجال الإداري يرتكز على التنظيم والتفاهم بين المعلم والطلاب في إدارة المهام اليومية مثل تفقد الحضور وتوزيع المواد التعليمية، أما المجال المادي فيتطلب اهتمامًا بترتيب وتجهيز غرفة الصف بشكل مناسب لخلق بيئة تعليمية ملائمة، وبخصوص المجال التعليمي فهو يستند إلى التفاعل الفعّال مع التلاميذ ونقل المعرفة بشكل فعّال، أما المجال الاجتماعي فيتعلق ببناء علاقات إيجابية مع التلاميذ، مما يعزز من دافعيتهم ومشاركتهم في عملية التعلم، إن فهم هذه المجالات وتوازنها يلعب دورا مهما في نجاح المعلم في إدارة صفه بفعالية وتحقيق أهداف التعليم بنجاح.

6. مهارات الإدارة الصفية:

تتطلب إدارة الفصل مهارات متعددة لا يدركها من يمارسها لدرجة أنها تبدو للمعلم غير المدرب صعبة الاكتساب، وأنها فطرية لا يمكن الإحاطة بها بالتعليم والتدريب، إلّا أن هذه المهارات في الواقع يمكن اكتسابها وتعلمها مثل أية مهارات

أخرى، ويمكن أن يتم ذلك في برامج تدريب وإعداد المعلم أثناء الخدمة وقبلها (عبد العزيز وعبد العظيم، 2007، ص 22) وفي يلي أهم هذه المهارات:

1.6 مهارة التخطيط: إن أسوأ ما قد يحصل للمعلم هو أن يدخل حصته وهو لم يحضر ولم يخطط لدرسه وبالتالي يأتي حديثه غير مرتب، وتناوله غير منظم، وإدارته للحصة عشوائية واستخدامه للوقت سيئا، بل قد يفاجئه جرس الحصة وهو لم ينته من درسه الذي لم يحضره جيدا، ومن الصحيح أن بعض المعلمين يكون لديه من الخبرة الرصيد الكبير الذي يجعله يتقن تماما دروسه ويعرف خططه فيها جميعا مع أنه لو زاد على ذلك مراجعة تحضيره السابق والسعي لتطويره باستخدام أمثلة جديدة أو تطبيقات مختلفة أو ترتيب مختلف أو غير ذلك فمن المؤكد أن فعاليته ستكون أكبر لأن إدارة الفصل تكون أصعب كثيرا دون التخطيط للدرس (الهنداوي، 2012، ص 92) والتخطيط للدرس يشمل القرارات التي تُتخذ لوضع التدابير المسبقة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية ويشتمل على العناصر التالية:

- وضع الأهداف التعليمية وتحديدها بدقة.
- تحديد الأساليب التي ستُتبع في الدرس، والأنشطة التي ستُمارس من أجل تحقيق هذه الأهداف.
- إشراك الطلاب في وضع الأهداف وممارسة الأنشطة.
- بيان الوسائل التعليمية التي سيستخدمها.
- تحديد أساليب التقويم التي سيستخدمها.

وحتى ينجح المعلم في تعليمه وإدارته لصفه لا بد أن يشرك طلابه في التخطيط للدرس، لأنه يعمل على إثارة اهتمامهم ورغباتهم، ويشد انتباههم إليه ويرفع معنوياتهم وينمي قدرتهم على الإبداع والابتكار، إلّا أنه يجب ألّا يُفهم من هذا أن يوكل المعلم إلى الطلاب أمر التخطيط للدرس تخطيطا كليا ويعفي نفسه من هذه

المسؤولية المهمة التي يتوقف عليها بشكل رئيس نجاح المعلم أو فشله في تحقيق أهدافه. (سلامة، 2006، ص 184)

2.6 مهارة التواصل: إن التواصل الفعّال مع الطلاب شرط ضروري لنجاح العملية التعليمية التعلمية في غرفة الصف ويمكن تقسيم مهارات التواصل التي ينبغي أن يتمتع بها المعلم في الغرفة الصفية إلى قسمين هما:

أ. المهارات الخاصة بالإرسال: وتشمل مهارات:

- التحدث المباشر مع التلاميذ مما يجعلهم يتصرفون باحترام ويقدرون مشاعر الآخرين.
- الحديث معهم بلطف مما يخلق نماذج إيجابية للطلاب.
- تحمل المسؤولية عند الحديث عن أمر ما واستخدام المعلم للضمير 'أنا' عند توجيه الحديث لتلاميذه.
- التحدث بالعبارات العامة عند الكلام عن سلوك الطلاب، وتفادي توجيه الأسئلة بهذا الخصوص لتجنب وضع التلاميذ في مواقف دفاعية.

ب. المهارات الخاصة بالاستقبال: وهي ما يسمى باستراتيجيات الاستماع الفعّال وهذه المهارات هي:

- استخدام للمعلم لأسلوب الاستماع غير التقويمي مما يُشعر الطالب بأنه يستمع إليه بعناية وأن المشاعر التي يبديها التلميذ أثناء الحديث مقبولة لدى معلمه.
- استخدام المعلم لأسلوب إعادة الصياغة مع الحفاظ على المعنى، والاستماع له بنشاط مما يتيح للمعلم الانخراط في الحوار بفعالية.
- يحافظ المعلم على الاتصال البصري مع التلميذ، ويكون حذرا من الرسائل غير اللفظية الصادرة عنه.

- اعتماد المعلم على تعابير الوجه والإيماءات لإشعار الطالب بالراحة والحرية عند الحديث.

(السليتي، 2015، ص 320)

3.6 مهارة إدارة الوقت: لأن الوقت لا يمكن زيادته أو تعويضه فمن الواجب الحفاظ عليه والاستفادة منه واستغلاله أحسن استغلال فالمعلم الفعّال هو الذي يستغل وقته في شرح المادة التعليمية، والحوار مع الطلبة، والعناية بمشكلاتهم ورعاية سلوكهم (حلس وأبو شقير، 2010، ص243)، كما أن على المعلم أن يغرس في نفوس تلاميذه احترامهم للوقت من خلال انضباطه هو فيحضر مع بداية وقت الدرس تماما وينهي درسه مع نهاية الوقت المحدد تماما، هذا الالتزام يعتبره التلاميذ رمزا من رموز جدية المعلم واهتمامه بهم، والمعلم الذي لا يلتزم بالوقت يراه التلاميذ غير مقدر لهم ولا مهتم بهم كأنه يستصغرهم ولا يعبأ بهم ولا يعبأ بعمله وواجباته (الخولي، 2000، ص 43)، والمعلم الناجح هو الذي يدرك مضيعات الوقت داخل الصف هذه المضيعات التي تأخذ جزءا كبيرا من وقت المعلم فيعمل على تفاديها والحد منها ويمكن تحديد بعض مضيعات الوقت في ما يلي:

- عدم الالتزام بنظام الفصل.
- الخجل والخوف.
- الخروج المتكرر من الصف.
- إهمال انجاز الواجبات المنزلية.
- الانطواء وعدم المشاركة.

(حلس وأبو شقير، 2010، ص243)

4.6 مهارة جذب الانتباه: يُعد إتقان المعلم لهذه المهارة من العوامل المهمة لنجاح الحصة الدراسية فبدونها تظهر المشكلات الصفية بأنواعها ويسود الصف الكثير من

الفوضى وبالتالي يصعب تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة والأهداف التربوية العامة، ومن بيه مهارات الاستحواذ على انتباه التلاميذ ما يلي:

- الاهتمام بالتمهيد في أول الحصة لأن تشويق الطلاب في البداية يُسهل استمرارية انتباههم طوال الحصة.
- الاهتمام بإعداد أنشطة تعليمية مناسبة لخصائص النمو العقلي للتلاميذ وحاجياتهم.
- الاهتمام بأمثلة الربط بالواقع.
- تجنب الانقطاع لأي أمر ولو لكتابة الملخص على السبورة.
- إعطاء تنبيهات للتلميذ غير المنتبه أحيانا باسمه وأحيانا بصفة عامة.
- توزيع النظر على جميع الطلاب في الصف.
- الاهتمام بالوسائل التعليمية والمعينات البصرية.
- الانتقال بين الصفوف والاقتراب من الطاولات الخلفية.
- طلب بعض التلاميذ بأسمائهم عند طرح الأسئلة.
- إغلاق الدرس بتشويق لموضوعات المقرر الأخرى في حصص قادمة.

(أسعد، 2018، ص 149)

5.6 مهارة ضبط السلوك: ضبط السلوك هو الهيكل الذي يساعد التلميذ على التوافق مع العالم الحقيقي بطريقة فعّالة فهو أساس تنمية الانضباط الذاتي للتلاميذ ويتمحور ضبط السلوك الفعّال نحو التجريس وتوجيه التلاميذ وليس إجبارهم فقط على الطاعة حيث يهدف إلى توضيح السلوك غير المرغوب فالتلميذ ينبغي أن يتعلم دائما أن معلميه يحبونه ويدعمونه مما يحافظ على العلاقة بين المعلم والتلميذ، ويكمن هدف الضبط في تشجيع السلوك المقبول اجتماعيا فالتلميذ المنضبط يراعي حاجات ومشاعر الآخرين، وينبغي على المعلم أن يجعل تلاميذه قادرين على احترام

سلطة الوالدين وحقوق الآخرين والهدف من ذلك هو مساعدة التلاميذ على تعلم الانضباط الذاتي. (عبد العزيز وعبد العظيم، 2007، ص 172)

إدارة الصف هي عبارة عن توازن دقيق يحتاج إلى توافر مجموعة من المهارات المترابطة التي تسهم في بناء بيئة صفية فعالة، فالمهارة في التخطيط تلعب دورا حاسما في تجهيز المعلم للدرس وضبط أنشطته بشكل منهجي، وهذا يؤدي إلى توجيه الطلاب نحو الأهداف المحددة، ومع ذلك، تكمل مهارة التواصل هذا التوجيه بطريقة فعّالة، إذ يجب على المعلم أن يتفاعل بشكل إيجابي مع الطلاب ويشجعهم على المشاركة والتعبير عن آرائهم، مما يسهم في بناء علاقات إيجابية بين المعلم والطلاب، ويعزز من مستوى التفاعل والتعلم، من ناحية أخرى تعزز مهارة إدارة الوقت من فعالية الدرس، حيث يمكن للمعلم توزيع الوقت بشكل مناسب لتغطية المحتوى وتفعيل الأنشطة التعليمية بشكل متوازن. وبالتالي، يتاح المزيد من الوقت لمهارة جذب الانتباه، حيث يمكن للمعلم استخدام أساليب مبتكرة ومواد تعليمية جاذبة لجعل الدرس أكثر جاذبية للطلاب، وأخيرا تسهم مهارة ضبط السلوك في خلق بيئة تعليمية منضبطة تسهم في تحقيق التركيز والانضباط لدى الطلاب.

إدارة الصف تعتمد على تفاعل هذه المهارات المترابطة، حيث يمكن لكل منها أن تؤثر بشكل إيجابي على الأخرى وتتأثر بها وبالتالي، يتم تعزيز العملية التعليمية بشكل شامل ويتم تحقيق تطوير وتحسين مستوى التعلم والتعليم في الصف.

7. مهام الإدارة الصفية:

مهام الإدارة الصفية تمثل الجوانب الأساسية لعمل المعلم داخل الفصل الدراسي، إنها جميع الأنشطة والمسؤوليات التي يقوم بها المعلم لضمان تنظيم وسير العملية التعليمية بفعالية، ويمكن إيجاز هذه المهام في:

1.7 حفظ النظام: يحتاج المعلم والتلاميذ إلى جو يتسم بالهدوء، حتى يتم التفاعل المثمر فيما بين المعلم والطلاب من ناحية، وبين الطلاب أنفسهم من ناحية أخرى، ذلك التفاعل الذي يكون نتاجه التعلم كهدف رئيس للمؤسسة التعليمية وهي المدرسة، وحفظ النظام لا يعني الصمت التام الذي يكون مصدره الخوف من المعلم، بل الهدوء والنظام الذي ينبع من رغبة الطلاب أنفسهم في أن يتعلموا، وأن يستثمروا كل فرصة تتاح لهم للتقدم والنمو، مما يجعل حفظ النظام قائما على أساس الاحترام المتبادل بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم. (سلامة، 2006، ص 177)

2.7 توفير مناخ عاطفي واجتماعي: يختلف المناخ العاطفي والاجتماعي في غرفة الصف باختلاف العديد من المتغيرات مثل (خصائص المعلمين والمتعلمين، المادة الدراسية وأساليب التدريس، أنماط التواصل والتفاعل الصفي،....إلخ) مما يجعل كل صف ومدرس بخصائص أو سمات معينة نوعية ربما تكون فردية، ويكون الصف الأقرب للمثالية هو الصف الذي يسوده التعاون بين تلاميذه والتكافل بينهم، لذا ينبغي على المعلم تنمية الانتماء الاجتماعي داخل صفه ورعايته فهو من الدوافع الهامة للتعلم لأن إحساس التلميذ بأنه عضو في مجموعة يزيد من دافعيته للتعلم ولن يشعر التلميذ بالانتماء إلّا إذا ساد الفصل الدراسي روح المحبة والألفة والحرص على مشاعر الآخرين واحترامهم. (العجمي، 2011، ص95).

3.7 تنظيم البيئة الفيزيقية للصف: ويقصد به عملية تهيئة غرفة الصف (فيزيقيا) وجعلها مريحة ومبهجة وتزويدها بالمواد والأدوات والأجهزة الميسرة للتعلم، وتتطلب هذه العملية قيام المعلم بزيارة حجرة الصف قبل تنفيذ الدرس ولو بدقائق معدودة وذلك لإنجاز ما يلي من أفعال:

- ضبط الضوء والحرارة وأجهزة الصوت إن وجدت وتحسين التهوية.

- تنظيم مقاعد وطاولات الطلاب على شكل حرف U أو على شكل دائرة، وفي حالة قيام الطلاب بأنشطة تعاونية يمكن تنظيم هذه المقاعد والطاولات على شكل ترتيب عنقودي.
- إحضار الوسائل التعليمية (الأشياء الحقيقية، العينات، المجسمات، الصور، الرسوم التوضيحية....إلخ) التي يستعين بها المعلم في الشرح والتأكد من صلاحيتها للاستخدام.
- توفير الأدوات الكتابية المطلوبة (الأوراق، الأقلام، الدفاتر، المساطر...إلخ) والأجهزة التي قد يحتاجها الطلاب وتكون غير متوافرة لديهم.

(زيتون ك.، 2003، ص 103)

4.7 تقديم الخبرات التعليمية: مهما كانت معاملة المعلم لتلاميذه وافية، ومهما وفر لهم حجرة تعلم حسنة التنظيم، فإنه لا يستطيع أن يكون مديرا جيدا للصف ما لم يشعر هؤلاء التلاميذ بأنهم يتعلمون منه في كل يوم وكل حصة وكل لحظة أشياء ومعلومات وأفكار جديدة، وهذا لن يتأتى إلّا بتوفير العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة، المباشرة وغير المباشرة، وحسن التخطيط لها، ومتابعة التلاميذ وتوجيه أدائهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتحفيز كل منهم حسب قدراته واستعداداته على العمل والإنتاج والتقدم، فأفضل إدارة تلك التي في ظلها يعمل الجميع كل وفق سرعته واهتماماته. (حميدة وآخرون، 2003، صفحة 243)

5.7 ملاحظة الطلاب وتقويمهم ومتابعتهم: إن معرفة المعلم لتلاميذه من حيث الخلفية العلمية والاجتماعية ومستويات النضج والتهيؤ التي حققها، وإلمامه بمدى تقدمهم في المجالات التي يدرسونها، والمهارات التي يتدربون عليها، من أساسيات ومقومات الإدارة الصفية الناجحة (حميدة وآخرون، 2003، صفحة 243)، إن عملية التقويم عملية مستمرة تبدأ منذ بداية الحصة وتنتهي بانتهائها، فالمعلم بصفته مديرا

للصف فإنه يقوم بتقويم عمل الطالب، ومعرفة درجة تقدمه ومدى استفادته من الدرس منذ مقدمته حتى التقويم الختامي للحصة، فهو يلاحظ ويقوِم الطالب أثناء عرض الدرس، وتقديم المعرفة حتى الانتهاء من الحصة، ويلجأ المعلم في تقويمه إلى أساليب متعددة ومتنوعة فيستخدم الأسئلة والاختبارات الشفوية والملاحظة والمقابلة وغيرها. (اللصاصمة، 2006، ص 48)

6.7 تقديم تقارير عن سير العمل: يحتاج المعلم إلى سجلات وملفات يدون فيها درجات وتقديرات كل تلميذ بطريقة منتظمة، وبشكل يجعل الوصول إليها سهلا، وتعتبر هذه السجلات والملفات وسيلة أساسية من وسائل التقويم، ومصدرا للمعلومات يُقدم كسند لإدارة المدرسة وأولياء أمور التلاميذ. (أبو خليل، 2011، ص 34)

تظهر النقاط السابقة أهمية دور المعلم في إدارة الصف بفعالية، إن تحقيق النجاح التعليمي يعتمد بشكل كبير على القدرة الإدارية للمعلم، حيث يجب عليه القيام بعدة مهام متزامنة لضمان بيئة تعليمية مناسبة وفعالة، يتعين على المعلم أن يكون مديرًا جيدًا للصف، يتفهم احتياجات الطلاب ويتفاعل معهم بشكل إيجابي، بالإضافة إلى ذلك يجب عليه توفير الدعم اللازم للتلاميذ وتقديم فرص تعليمية تشجع على التفكير والاستكشاف، نؤكد أيضًا على أهمية تقييم الأداء ومتابعة تقدم الطلاب مما يساعد في تحسين عملية التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية بفعالية أكبر، وبشكل عام يجسد الدور الكبير للمعلم في إدارة الصف العديد من التحديات والمسؤوليات، ويتطلب منه مهارات إدارية وتربوية متقدمة لضمان توجيه الطلاب نحو التعلم الفعّال وتحقيق النجاح التعليمي.

8. أهمية الإدارة الصفية:

تنبع أهمية إدارة الصف من تشعب مُدخلاتها، وتنوعها، وازدياد تعقيدها، ويمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفا وشروطا مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها. (نبهان، 2010، ص18)

كما تلعب الإدارة الصفية دورا هاما في استثمار الوقت والإمكانات وتوظيفها في تحقيق تعلم ذا معنى للتلاميذ وقابل للانتقال والاستفادة منه في المواقف الحياتية ذات الصلة، وهذا يعني أن الإدارة الصفية الفعّالة شرط ضروري للتعلم الفعّال، وقد أثبتت البحوث في مجال التربية التي أجريت على فعالية التدريس أهمية الإدارة الفاعلة للصف في تحقيق الأهداف التربوية، فهناك علاقات موجبة بين أساليب معينة للمعلم في إدارة الصف وبين نتائج سلوكية مرغوب فيها لدي التلاميذ (آل ناجي، 2016، ص 381)، كما أكدت البحوث النفسية التي أُجريت على الإدارة الصفية الفاعلة داخل غرفة الصف أهميتها في تحقيق أهداف المعلم الموضوعة لتعليم طلابه، ومن هنا فقد أكد التربويون على أنه من أراد أن يعلم ويحقق أهدافه التعليمية ويصل إلى تعليم نوعي لابد وأن يركز على إدارة الصف. (الزكي وآخرون، 2013، ص 20)

مما سبق يمكننا إيجاز أهمية الإدارة الصفية في النقاط التالية:

- تعزيز التفاعل الإيجابي.
- تحقيق الأهداف التعليمية.
- استثمار الوقت والإمكانيات.
- الارتباط بالنتائج السلوكية المرغوبة.

- تحقيق التعلم النوعي والفعّال.
- تعزيز العمل الجماعي والمسؤولية الفردية.

9. أنماط الإدارة الصفية:

قبل أن نتعرض إلى أنماط المعلمين في إدارة الصف لابد أن نتعرف على مفهوم النمط، عرف غيث (1989) النمط على أنه خصائص فرد أو جماعة أو ثقافة تميزه عن الآخرين، ويعرفه أيضا سعيد (1991) أنه السلوك المتكرر أو الغالب للشخص في مواجهة موقف معين. (الداهري، 2015، ص 252)

يتبع كل معلم في تعامله مع تلاميذه نمطا معينا في إدارته لصفه، إذ أن هناك عدة أنماط يمارسها المعلم في تعامله مع تلاميذه، ويعود هذا التعدد في الأنماط إلى تعدد الاتجاهات التربوية التي يتبناها المعلمون، وطريقة إعدادهم وتكوينهم وكذا خبرتهم ونمط شخصيتهم، كما يمكن أن يعود هذا التعدد في الأنماط إلى شخصية التلاميذ أنفسهم. (الشايب والشايب، 2014، ص190)

يعرف الغامدي (2001) أنماط الإدارة الصفية بأنها الأسلوب أو المنهجية التي يستخدمها المعلم في تعامله مع الطلبة داخل الفصل بما يتناسب مع الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها. (العثيمين، 2023، ص511)

تناول الباحثون موضوع أنماط الإدارة الصفية وفق العديد من التصنيفات لكن يبقى تصنيف هذه الأنماط وفقا لنظرية الأنماط القيادية (القائد المتساهل، القائد الديكتاتوري، القائد الديمقراطي) هو التصنيف الأكثر شيوعا بين هذه التصنيفات كون هذه نظرية تهتم بالممارسات أكثر من اهتمامها بالصفات مما يجعل هذا التصنيف ملائما لخصائص جماعة الفصل؛ وهو التصنيف الذي تبناه الباحث في هذه الدراسة.

1.9 النمط التساهلي: يطلق عليه عدة تسميات كالنمط اللامبالي أو نمط الإهمال أو النمط التسيبي حيث يتسم بإعطاء حرية متناهية للطلاب في توجيه شؤونهم والتصرف كما يحلو لهم (أسعد، 2018، ص 137)، فيسود عدم النظام في كل شيء، فليس هناك تخطيط من المعلم يسير عليه في عمله، كما أن شخصيته ضعيفة ومهزوزة، فهو دائم التخبط والتردد في أحكامه، ليس لديه أهداف واضحة ولا يستطيع أن يحافظ على الهدوء والنظام في صفه كما أنه لا يستطيع كبح جماح التلاميذ من ذوي السلوك غير المقبول (حميدة وآخرون، 2003، ص 238)، يشعر طلاب المعلم المتساهل بالحيرة والضياع وفقدان القدرة الموجهة، يمتازون بالتردد وضعف قدراتهم على تحمل المسؤولية ولا يشعرون بالحماية، يمتازون بضعف الإنتاج في وجود المعلم أو غيابه، يعيشون جوا من التوتر النفسي ولا يمتلكون القدرة على التخطيط لأعمالهم لعدم وضوح أهدافهم (العشي، 2010، ص 23)، إلّا أن النمط التساهلي يكون مفيدا أحيانا وفي بعض المواقف خصوصا مع التلاميذ في سن المراهقة. (عفيفي، 2007، ص 31)

2.9 النمط الديكتاتوري: يُطلق على هذا النمط عدة تسميات مثل النمط الأوتوقراطي أو النمط الاستبدادي أو النمط التسلطي؛ فيه يحصر المدرس جميع السلطات بيده، فهو الوحيد الذي يأخذ القرارات ويصدر الأوامر ويوجه الطلاب وفق رغباته وقناعته ويفرض عليهم طاعته (أسعد، 2018، ص 135) يستبد برأيه ولا يسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم ويستخدم أساليب التخويف كما أنه يتبع اللوائح والقوانين بحرفية شديدة، يهتم فقط بعملية تحسين التحصيل الأكاديمي ولا يثق في قدراتهم أو في استطاعتهم القيام بأي مهام قد يوكلها لهم، وينصب تركيزه فقط على الانضباط والنظام داخل الفصل عن طريق استخدام العقاب (عبد العزيز وعبد العظيم، 2007، ص 44)، في هذا النمط لا يحاول المعلم التعرف على الطلاب ولا

يبذل جهدا لمعرفة مشاكلهم، ولا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبينهم، ويمنح القليل من الثناء لاعتقاده أن ذلك يفسد الطلاب (العاجز، 2007، ص 19) إلّا أن النمط الديكتاتوري يملك بعض الآثار الإيجابية على عملية التدريس (عفيفي، 2007، ص 31) فالمعلم الديكتاتوري يكون محددا لهدفه ولذلك يقتصد الجهد والوقت في تنفيذ هذا الهدف، كما أن مستوى التحصيل لدى طلابه غالبا ما يكون مرتفعا. (نبهان، 2010، ص03)

3.9 النمط الديمقراطي: يقوم هذا النمط على الاحترام المتبادل بين المعلم والطلبة، حيث يعامل المعلم الطلبة باحترام ويستمع إلى آرائهم وأفكارهم وملاحظاتهم، ويأخذ حاجاتهم واهتماماتهم بعين الاعتبار ويراعي الموضوعية والدقة في اتخاذ القرارات والأنشطة التعليمية المختلفة، بحيث يبتعد قدر المستطاع عن التحيزات والاهتمامات الشخصية، فهو يركز على إنسانية الطلبة ويشاركهم الآراء ويساعدهم على حل المشكلات ويتقبل تعاونهم ومشاركتهم في إدارة الصف والتخطيط والتنفيذ للأنشطة التعليمية (السبيعي، 2018، ص21) مما يسهم في شعور الطلبة بالحرية وقرب المعلم إليهم، فهو بالنسبة لهم قائد وأب وصديق، يرى فيه الطلبة القدوة والأنموذج، فهو بذلك يقودهم إلى الاستماع إلى الآخرين، وتقبل آرائهم ووجهات نظرهم، كما ينمي لدى الطلبة مهارة استخدام الحجة والدليل في الدفاع عن الرأي. (المواضية، 2006، ص16)

يُعد النمط الديمقراطي من أفضل الأنماط المستخدمة داخل الغرفة الصفية، إلّا أنه أصعبها، ويعود السبب في صعوبته إلى طريقة تطبيقه من حيث صعوبة الموازنة بين النمط الديكتاتوري والنمط التساهلي، فضلا عن قلة الإدراك الاجتماعي لمفهوم الديمقراطية وأهميتها في المجتمع، نظرا لما يتضمنه هذا النمط من علاقات ومشاعر إنسانية. (جلنبو، 2016، ص34)

يجدر بالذكر أن هذا التصنيف لأنماط الإدارة الصفية لا يعني تبني أستاذ ما نمطا محددا دون غيره بصورة مطلقة، فالأستاذ الذي ينتهج النمط الديكتاتوري لا يعني أنه يتّبع هذا الأسلوب دائما، إلا أنه يشير إلى النمط الذي يسود تصرفاته عموما، الإدارة الصفية تحتاج إلى توازن بين الأنماط الثلاثة: التساهلي، الديكتاتوري، والديمقراطي، الأستاذ الفعّال هو من يعرف متى يناسب توظيف كل نمط ومع من يجب استخدامه؛ المرونة في التبني والاستخدام المناسب لهذه الأساليب يعتبر أمرا حيويا، فقد تتطلب بعض المواقف الممارسات الديمقراطية لتشجيع مشاركة الطلاب، بينما تحتاج حالات أخرى إلى الديكتاتورية لتوجيه وتنظيم الأنشطة أو النقاشات، في حين يحتاج الأستاذ إلى التصرف بطريقة لامبالية أحيانا؛ فهم احتياجات التلاميذ وتكييف الأساليب بحكمة يشكل أساس الإدارة الصفية الناجحة والفعّالة.

10. العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية:

تتأثر الإدارة الصفية بعوامل عديدة متنوعة يتصل بعضها بنمط الإدارة المدرسية ويتصل بعضها الآخر بالمعلم ومفهومه للنظام وإدارة الصف والتفاعل الصفي، ويتصل بعضها الآخر بالتلاميذ والمناخ الصفي، كما تتوقف إدارة الصف على توافر المواد التعليمية والوسائط والتقنيات التعليمية وحسن توظيفها في عملية التعلم (العجمي، 2011، ص96) وتبدو أهم وأقوى العوامل المؤثرة في إدارة الفصل ممثلة فيما يلي:

1.10 النظام المدرسي السائد في المدرسة: الإدارة المدرسية هي الكيفية التي يُدار بها النظام المدرسي حتى يتمكن من تحقيق أهدافه، ويُعد المعلم والتلميذ المُدخلان الرئيسيان لهذا النظام بالإضافة إلى كافة العناصر المادية والبشرية التي يمكنهما توظيفها لتوفير بيئة دراسة ملائمة بما يحقق أهداف العملية التعليمية، إن الإدارة

الصفية هي نظام فرعي للإدارة المدرسية مما يؤكد مدى التوافق بين قوانين المدرسة وقواعد الانضباط الصفي والتكامل بينهما، فدرجة الانضباط العام في النظام المدرسي ينعكس مباشرة على درجة الالتزام والانضباط الصفي لدي المعلم وتلاميذه معا. (العاجز، 2007، ص 27)

2.10 نمط الإدارة الصفي: ينقسم المعلمون في إدارتهم لصفوفهم إلى ثلاثة أنماط رئيسية هي: النمط الديكتاتوري، النمط الديمقراطي، النمط التساهلي (سبق الحديث عن هذه الأنماط في العنصر السابق)، ولكل نمط خصائصه وأثره على السلوك العام النمط الاجتماعي السائد في الصف المدرسي، ففي الإدارة الديكتاتورية يٌعامل الطلاب بأسلوب القمع وعدم الاحترام وكبت الحريات مما يؤثر على شخصياتهم فتنتج عن ذلك المشكلات الصفية السلوكية كنوع من إطلاق للحريّات، أمّا الإدارة التساهلية فتكثر فيها المشكلات لعدم وضع لوائح وقواعد تحدد أنماط السلوك المرغوب مما يؤثر سلبا على الإدارة الصفية للمعلم في حين أن الإدارة الديمقراطية المرغوبة في هذا الجانب فيتمتع الطلاب فيها بالحرية المشروطة والتعبير عن الرأي مما ينمي لديهم روح المسؤولية والانضباط الذاتي والقدرة على التعبير عن أفكارهم مما يؤثر إيجابا على الإدارة الصفية للمعلم. (العاجز، 2007، ص 28)

3.10 وضوح الأهداف التعليمية وتوافر المواد اللازمة لتحقيقها: لأجل تحقيق إدارة صفية فعّالة ينبغي أن تتضح للمعلم الأهداف المنشودة وكذا للمتعلم، وذلك لكي يعرف كل تلميذ المرامي التي يقصد، والنتائج التي يسعى إلى بلوغها، كما ينبغي أن يتضح للتلميذ ما الذي ينبغي عليه فعله والقيام به لتحقيق النتاجات المنشودة، إنّ هذا الوضوح في أهداف التعلم وفي الظروف والشروط اللازمة لبلوغها توفر لكل متعلم الانهماك الواعي في عملية التعلم، كما أن حرص المعلم على إيضاح ذلك كله

للتلاميذ يؤكد دوره في تنظيم عملية التعلم وإدارة الموقف التعليمي بشكل إيجابي. (العجمي، 2011، ص99).

4.10 التفاعل الصفي ومهارات التواصل: حظي مفهوم التفاعل الصفي ومهارات التواصل باهتمام العديد من علماء النفس في المجالات التربوية والإدارية والمهنية، وعملية التفاعل الصفي تنطوي على قدرة متميزة على التواصل مع الآخرين، وعلى معرفة سليمة بأساليب التواصل ووسائله، فالتواصل الصفي له دوره المؤثر على سلوك الطلاب، وحفظ النظام والانضباط. ومما لا شك فيه أن التفاعل الصفي الفعّال يتوقف على إنجاز تواصل صفي فعّال، وربما كانت مهارات: الإصغاء والشرح والمناقشة والاستجابة والتقويم من أهم مهارات ذلك النوع من العلاقات التواصلية، فعلى المدرس أن يُحسن استخدام أسلوب التعزيز والنقد البناء لا الانتقاد الساخر، وتقبل أفكار الآخرين لأجل خلق تفاعل صفي جيد. (العجمي، 2011، ص102)

إن إدارة الصف هي عملية معقدة يؤثر فيها العديد من العوامل المختلفة، وهذه العوامل لا تعمل بشكل منفصل بل تتداخل مع بعضها البعض بشكل كبير لتحقيق بيئة صفية متكاملة، على سبيل المثال النظام المدرسي في المدرسة يلعب دورا حاسما في تحديد كيفية تفاعل المعلمين والتلاميذ داخل الصف فإذا كان هناك توافق بين قوانين المدرسة وقواعد الانضباط الصفي، سيكون هناك إطار قوي لإدارة صفية ناجحة ومن جهة أخرى، فإن نمط إدارة المعلم للصف يمكن أن يكون له تأثير كبير على سلوك التلاميذ، النمط الديمقراطي مثلا يشجع على المشاركة الفعّالة ويعزز من التفاعل الإيجابي في الصف وفي المقابل فإن المبالغة في ممارسة النمط الديكتاتوري قد تؤدي إلى زيادة التوتر والمشكلات الصفية، بالإضافة إلى ذلك يجب أن تكون الأهداف التعليمية واضحة ومفهومة لكل من المعلم والتلاميذ، كما أن

المعلم ملزم بالعمل على توفير المواد والأدوات التعليمية الضرورية لتحقيق هذه الأهداف بنجاح.

11. مشكلات الإدارة الصفية:

1.11 أنواع مشكلات الإدارة الصفية: بما أن التدريس يتألف من مجموعتين من الأنشطة هما الأنشطة التعليمية والأنشطة الإدارية وبطبيعة الحال يُتوقع دائما أن يواجه المعلم نمطين من المشكلات داخل الفصل مشكلات تعليمية ومشكلات إدارية (زيتون ح، 2003، ص 530)

المعلم القدير هو الذي يستطيع التمييز بين المشكلات التعليمية التي تتطلب حلولا تعليمية والمشكلات الإدارية التي تتطلب حلولا إدارية (الزكي وآخرون، 2013، ص 21)، ولتتضح الفكرة أكثر نعرض أمثلة لكل نوع من المشكلتين:

أ- مشكلات إدارية: منها ما يلي:

- كثرة الحركة والالتفات والتجول داخل الصف.
- الأحاديث الجانبية وإثارة الفوضى.
- عدم التقيد بنظام معين للإجابة عن الأسئلة.
- الاعتداء على الآخرين: بالضرب، وتحطيم الأشياء، والسرقة والوشاية.

(السبيعي، 2018، ص28)

ب- مشكلات تعليمية: ومن أمثلتها:

- سرعة الفتور وتشتت الانتباه.
- بطء التعلم وسرعة النسيان.
- الانشغال عن الدروس والشرود.
- عدم المشاركة في التفاعل الصفي.
- إهمال الواجبات المدرسية.

- ضعف التحصيل الدراسي.

(السليتي، 2015، ص 28)

يعتبر التمييز بين المشكلات التعليمية والمشكلات الإدارية أمرًا حاسمًا في تحقيق إدارة صفية فعالة، فالمعلم الخبير هو من يستطيع التعرف على جوهر المشكلة التي يواجهها في الصف وتصنيفها بشكل صحيح بين هاتين الفئتين المختلفتين من المشكلات، تلك المشكلات تتداخل في الواقع ويمكن أن تتأثر ببعضها البعض، مما يجعل التمييز بينهما أمرا صعبا، خاصةً بالنسبة للمعلمين المبتدئين، مشكلات التعليم تتعلق بالعملية التعليمية نفسها، مثل صعوبة في فهم مفهوم معين أو تحفيز الطلاب للمشاركة في الدرس، أما مشكلات الإدارة فتتعلق بإدارة الصف والتنظيم، مثل مشكلة التحكم في السلوكيات السلبية للطلاب أو تنظيم الوقت بين الأنشطة، وعلى سبيل المثال، قد يواجه المعلم مشكلة حينما يجد صعوبة في توجيه الطلاب لفهم مفهوم درس معين (مشكلة تعليمية)، ولكن إذا لم يكن لديه أدوات إدارية فعالة للتعامل مع تشتت الانتباه في الصف وتوجيه الطلاب نحو الموضوع الدراسي (مشكلة إدارية)، فإنه قد يجد صعوبة في حل المشكلة بشكل فعال، بالنسبة للمعلم المبتدئ قد يكون من الصعب في البداية التمييز بين هاتين الفئتين من المشكلات بسبب تداخلهما مما قد يتسبب في اتخاذ قرارات غير فعالة أو توجيه جهد غير كافٍ نحو حل المشكلة الحقيقية، لذلك يحتاج المعلم المبتدئ إلى التدريب والتوجيه لتطوير مهاراته في التمييز بين هاتين الفئتين وفهم كيفية التعامل مع كل نوع من المشكلات بشكل منفصل، إن تحقيق هذا التمييز يساهم في تحسين الإدارة الصفية وجودة التعليم بشكل عام.

2.11 مصادر مشكلات الإدارة الصفية: يرى الكثير من الباحثين أن مشاكل الإدارة الصفية تنجم عن ثمانية مصادر أساسية هي:

أ. مشكلات تنجم عن سلوكيات المعلم: يؤثر أسلوب المعلم في إدارته لصفه تأثيرا مباشرا على سلوك تلاميذه فالخصائص السلبية للمعلم تعد سببا رئيسا في حدوث المشكلات داخل الصف، كما أن إصراره على سيادة الهدوء التام والسكوت وعدم النشاط، وإبقاء الطلاب دون حركة أو ترويح أو تنويع في الأنشطة يؤدي إلى احتمالات حدوث مشكلات في الانضباط الصفي. (حني، 2012، ص69)

ب. مشكلات متعلقة بإدارة المدرسة: بما أن الإدارة الصفية ترتبط بالإدارة المدرسية تنعكس أحوالها إيجابا أو سلبا على الإدارة الصفية، غذ يعاني الكثير من المعلمين من مشكلات أنماط الإدارة المدرسية التقليدية عند تطبيق أسليب تدريسية حديثة لم تكن تُستخدم من قبل. (الأفندي، 2014، ص56)

ت. مشكلات متعلقة بالتلميذ: يعتبر التلميذ من أهم المُدخلات في العملية التعليمية ومن أهم مخرجاتها أيضا ومنه تبرز العديد من المشكلات السلوكية غير المرغوبة داخل غرفة الصف، كالقيام بحركات تهريجية ومدافعة الآخرين وتخريب الوسائل التعليمية وتصنف هذه السلوكيات حسب دوافعها إلى:

- سلوكيات لجذب الانتباه كضرب الآخرين أو إهمال العمل أو إظهار عدم الفهم للحصول على المساعدة المستمرة من المعلم.
- سلوكيات يبحث من خلالها التلميذ عن السلطة والقوة وذلك بالجدال أو رفض الأوامر أو التمرد.
- سلوكيات يظهر فيها الطالب عدم القدرة والكفاءة فيصاب بالفشل وعدم القدرة على إتمام أي عمل يُطلب منه.

(ديرية، 2018، ص38)

ث. مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية: ومن أمثلتها ما يلي:

- صعوبة اللغة التي يستخدمها المعلم.

- كثرة الوظائف التعليمية أو قلتها.
- قلة الإثارة في الوظائف التي يحددها المعلم لتلاميذه.
- اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية.
- تكرار النشاطات التعليمية ورتابتها.
- عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى التلاميذ.

(الزكي، 2013، ص30)

ج. مشكلات متعلقة بتركيب الجماعة الصفية: مثل:

- العدوى السلوكية وتقليد الطلبة لزملائهم.
- الجو العقابي الذي يسود الصف.
- الجو التنافسي العدواني.
- الاحتياطات الدائمة والمستمرة.
- غياب الطمأنينة والأمن.

(ريغي، 2018، ص95)

ح. مشكلات متعلقة بالبيئة الفيزيقية: قد تكون الإنارة ضعيفة أو قوية جدا والتهوية غير كافية ودرجة الحرارة إما مرتفعة أو منخفضة، أو طريقة تنظيم جلوس الطلاب غير مناسب، فيصبح الصف باعثا على الملل ويتسبب ذلك في سلوك مخل بالنظام، كما أن الازدحام داخل الصفوف يصعب مراقبة التلاميذ فينتهز بعضهم خاصة الجالسون في الخلف فرصة ضعف المراقبة لسلوكيات غير مرغوبة. (حرايز، 2022، ص133)

خ. مشكلات متعلقة بالمادة الدراسية: تلعب الطبيعة العلمية للمادة التعليمية دورا فاعلا في زيادة درجة التشويق والإثارة عند التلميذ، فهناك إرث يتناقله التلاميذ

عن بعضهم البعض حول صعوبة المادة العلمية، مما سيولد لدى التلاميذ حكما سلبيا مسبقا تجاه الماجة وأنشطتها. (أبوخليل، 2011، ص 156)

د. مشكلات مصدرها البيئة الاجتماعية: إن التلميذ يتأثر بالمشكلات التي تحدث خارج الصف في بيئته الاجتماعية، ويحاول أن يمارسها مع أعضاء الجماعة التربوية ويمكن تلخيص الأسباب المجتمعية التي قد تكون مصدرا لمشكلات الإدارة الصفية فيما يلي:

- تقليد التلميذ لسلوكيات أفراد أسرته الناشئة.
- انتشار العنف في المجتمع.
- وسائل الإعلام.
- الافتقاد لبيئة أسرية آمنة.

(حرايز، 2022، ص133)

تشمل النقاط سالفة الذكر ثمانية مصادر أساسية تؤثر على كيفية تسيير الصف والتفاعل بين المعلم والتلاميذ، اللافت في هذا الأمر هو تداخل هذه المصادر، حيث يمكن لكل مصدر أن يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على الآخر، مما يزيد من تعقيد الأمور في بيئة الصف التعليمية، فعلى سبيل المثال سلوك المعلم وأسلوبه في إدارة الصف يمكن أن يؤثر على سلوك التلاميذ داخل الصف مباشرة، فإذا كان المعلم يتبع أسلوبا صارما وغير متجاوب مع احتياجات الطلاب قد يزيد ذلك من احتمالية حدوث مشكلات في الانضباط الصفي، ومن ناحية أخرى، يمكن أن يكون لأسلوب إدارة المدرسة والسياسات المدرسية تأثير كبير على الإدارة الصفية إذا كان هناك تباين في أساليب الإدارة بين المعلمين والمدراء المدرسيين، فقد يكون لهذا تأثير سلبي على تجربة التعلم في الصف، هذه التداخلات تعكس التعقيد الكبير في مجال الإدارة الصفية وضرورة تفهم المعلمين لكيفية التعامل مع مصادر المشكلات

المتعددة والتفاعل بينها بشكل فعّال لتحقيق بيئة صفية تعليمية جيدة ومثلى للتلاميذ.

الفصل الثالث:
الدافعية للتعلم

تمهيد

I. الدافعية

1. مفهوم الدافعية.

2. المفاهيم المرتبطة بالدافعية.

3. الاتجاهات النظرية المفسرة للدافعية.

4. أنواع الدوافع وتصنيفها.

5. علاقة الدافع بالسلوك.

II. الدافعية للتعلم.

1. تعريف الدافعية للتعلم.

2. أنواع الدافعية للتعلم.

3. وظائف الدافعية للتعلم.

4. أهمية الدافعية للتعلم في الوسط المدرسي.

5. استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم.

III. نظريات الدافعية للتعلم (إسقاط على أنماط الإدارة الصفية).

تمهيد:

تحظى الدافعية للتعلم بأهمية بالغة في ساحة التعليم، إذ تعد أساسا حيويا لاستمرارية وتفاعل التلاميذ مع عملية التعلم، تعتبر الدافعية المحفز الرئيسي للتحفيز والتوجيه لدى الأفراد نحو النجاح الأكاديمي وتحقيق أهدافهم التعليمية، إن فهم أساسيات الدوافع التي تحرّك الطلاب للتعلم يعتبر أمرا حيويا للمعلمين والمربين لتصميم بيئة تعليمية محفزة وفعّالة.

يتناول هذا الفصل مفهوم الدافعية للتعلم ودورها الحيوي في عملية التعلم، يتمحور حول المفاهيم الأساسية للدافعية والتصنيفات المختلفة لها وكذلك عناصر علاقتها بالسلوك والنظريات المتعلقة بها، كما يركز على دور الدافعية في البيئة المدرسية وكيفية تعزيزها وأهمية الاستراتيجيات الفعّالة لإثارتها وتحفيز الطلاب لتحقيق أداء أفضل في التعلم.

I. الدافعية:

1. مفهوم الدافعية:

كلمة الدافعية Motivation مشتقة من الكلمة اللاتينية Movere والتي تشير إلى القوة المحركة للسلوك التي تمده بالطاقة.

(أبو غزال، 2015، ص 197)

يعرف مجمع اللغة العربية الدافعية بأنها قوة نفسية تدفع الفرد إلى القيام بسلوك معين وتوجهه وتواصله حتى يتحقق الهدف من السلوك.

(مجمع اللغة العربية، 2008، ص 83)

الدافعية حراك وجداني يحرك الانفعالات الكامنة في داخل الانسان نحو الأشياء الخارجية بشوق ورغبة.

(أبو شريخ، 2008، ص 24)

حالة تغير ناشئة في نشاط الكائن الحي تتميز بالاستثارة وبالسلوك الموجه نحو تحقيق الهدف.

(الشرقاوي، 2012، ص 234)

مثير داخلي شعوري أو لاشعوري بيولوجي أو سيكولوجي يحرك سلوك الكائن الحي ويوجهه مستهدفا خفض التوتر أو الاستثارة أو استعادة التوازن البيولوجي أو النفسي.

(الزيات، 2004، ص 452)

حالة تحدث عند الكائن البشري بفعل عوامل داخلية أو خارجية تُثير لديه سلوكا معينا وتوجهه نحو تحقيق هدف معين.

(الزغلول، 2012، ص 215)

الإشارة على ما يحض الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة.

(حسانين، 2012، ص 59)

حالة شعورية أو حاجة تقود أو تؤدي إلى القيام بسلوك ما، مفهوم مركب عام يشمل عدة مفاهيم من ضمنها الحاجة والحافز.

(حلس وأبو شقير، 2010، ص 198)

الدافعية هي العملية التي يتم من خلالها تحقيق الأنشطة المستهدفة والمحافظة عليها.

(Cahyati, 2019, P 290)

حالة فيسيولوجية وسيكولوجية تدفع الفرد للقيام بنشاط معين يعمل على خفض التوتر وإعادة التوازن النفسي إلى صورته الطبيعية وإشباع رغباته.

(محمود وأحمد، 2004، ص 54)

حالات شعورية داخلية تحض الفرد على السلوك وتوجهه وتبقي عليه.

(نشواتي، 2003، ص 206)

هي تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه، لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها، أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له؛ وتُستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، وخصائصه، وميوله واهتماماته)، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات).

(شحاتة وآخرون، 2003، ص 184)

والدافع حسب قطامي وقطامي (2000) مثير داخلي يحرك سلوك الفرد للوصول إلى هدف معين، وهو القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع

حاجة أو هدف، ويعتبر الدافع شكلا من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط أو الفعالية، وهو عبارة عن مفهوم افتراضي يرتبط به مفهوم يشير إلى نزعة الفرد للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبيا، وينظر إلى السلوك الإنساني على أنه حلقة مستمرة من التوتر وخفض التوتر.

(بن يوسف، 2008، ص 28)

حالة داخلية في الكائن الحي تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

(العناني، 2014، ص 130)

عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل، مع أنه لا يلاحظ مباشرة إنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير السلوك.

(الداهري والكبيسي، 1999، ص 95)

المحرك الذي يقف وراء السلوك الإنساني ولكي يحدث السلوك لابد من وجود دافع معين يدفع الإنسان للقيام بعمل ما والاستمرار فيه حتى يتم اشباع هذا الدافع.

(البكري وعجور، 2011، ص 170)

عرف ماسلو Maslow الدافعية بأنها خاصية ثابتة، ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة، وعامة، تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.

(قنوعة، 2019، ص 40)

مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لسد نقص أو حاجة معينة سواء أكانت بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية.

(القدوم وآخرون، 2014، ص 187)

من خلال كل التعريفات السابقة يمكن القول أن الدافعية هي الحالة الداخلية التي تحرك الفرد للقيام بسلوك معين أو توجيهه نحو تحقيق هدف، وهذا يمكن أن

يكون استجابة لاحتياجاته الفيزيولوجية أو العاطفية أو الاجتماعية، وتلعب دورا مهما في توجيه السلوك وتحفيز الفرد على العمل وتحقيق أهدافه.

2. المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

بعد التعرض لمفهوم الدافعية، وجب التمييز بين هذا المفهوم والمفاهيم الأخرى التي ترتبط به مثل: الحاجة، الحافز، الباعث، الانفعال، القيمة. وذلك على النحو التالي:

أ.مفهوم الحاجة (Need):

شعور بالنقص في شيء معين يسعى الإنسان إلى إكماله ويؤدي إشباعه إلى إعادة توازن الفرد وبالتالي تسهيل توافقه. (الفلفلي، 2013، ص 129)

تغير أو نقص أو زيادة في حالة الفرد مما يسبب حالة من التوتر والقلق يسعى الدافع إلى إزالتها وإعادة الفرد إلى حالة من التوازن والتكيف. (العتوم وآخرون، 2014، ص 188)

تُعرف على أنها نقص في شيء معين يؤدي استكماله بالفرد إلى استعادة توازنه وبالتالي إلى تسهيل توافقه وسلوكه العادي. (حلس وأبوشقير، 2010، ص 198)

الحاجة هي نقطة البداية لإثارة الكائن الحي إذ تحفز طاقته وتبعثه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها، فالحاجة نامية وفيسيولوجية تنشأ عن اختلال التوازن العضوي. (الفلفلي، 2013، ص 129)

نظرا للصلة الوثيقة بين الدافع والحاجة فقد فهم بعضهم أنهما اسمان للشيء نفسه، واستخدمهما بعض علماء النفس بالمعنى نفسه، وللتمييز بينهما يُستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحالة الفيزيولوجية للخلايا الناجمة عن الحرمان، بينما يُستخدم مفهوم الدافع للدلالة عن الحالة السيكولوجية الناجمة عن الحاجة والتي

تدفع الفرد للسلوك باتجاه إشباع الحاجة وبهذا يمكن القول أن الدافع هو الجانب السيكولوجي للحاجة. (قنوعة، 2019، ص 43)

ب. مفهوم الحافز **(Drive)**:

يُطلق اصطلاح الحافز على بعض المواقف التي تنشط الدافع وترضيه في وقت واحد كرؤية الطعام أو وجود جائزة أو مكافأة أو منافسة أو غير ذلك مما يطمح الفرد إلى الظفر به، ويُطلق أيضا على المعايير والقوانين والزواجر التي تحمل الفرد على تعديل سلوكه وتكييفه وفقا لمطالب المجتمع، وبالتالي مصلحة الفرد. (زيدان والسمالوطي، 1994، ص 73)

المنبه الداخلي الذي يُثير الكائن الحي مما يسبب له توترا وضيقا يسعى على أثره للقيام بسلوك معين لتخفيف حدة هذا التوتر أو استعادة توازنه الفيسيولوجي. (الفلفلي، 2013، ص 130)

يُعرف بأنه زيادة توتر الفرد نتيجة لوجود حاجة غير مشبعة، أو نتيجة للتغير في حالة عضوية عنده، وهذا التوتر يجعل الفرد مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين بهدف اشباع حاجاته أو استعادة توازنه الفيسيولوجي. (حلس وأبو شقير، 2010، ص 198)

يرتبط بمفهوم أو مبدأ التوازن والحافز هو ميل الكائن الحي إلى الاحتفاظ بحالة داخلية ثابتة. (العناني، 2014، ص 131)

تلعب الحوافز بأشكالها المختلفة دورا هاما في توجيه الدافعية بشكل عام وتحديد قدرة الدوافع على إشباع الحاجات وتحقيق التوازن، ولذلك فإن الحوافز تشكل عوامل داخلية أو خارجية تعمل على تقوية الدوافع أو إضعافها، حيث تعمل الحوافز الإيجابية على تقوية الدوافع وتعمل الحوافز السلبية على إضعافها. (العتوم وآخرون، 2014، ص 189)

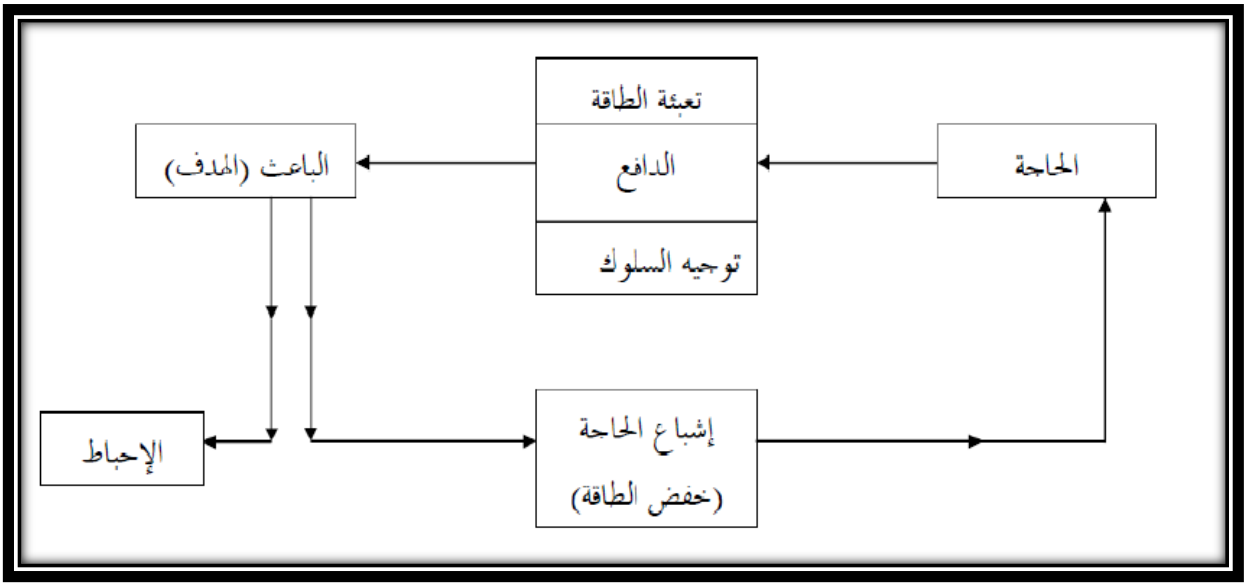
ت. مفهوم الباعث (Incentive):

هو ما يشبع الدافع وإليه يتجه السلوك، إنه النهاية التي يقف عندها السلوك، والباعث إن كان ماثلا أمام الإنسان كطعام أمامه أو موضوع تصوره أو تذكره كان الباعث شعوريا وساعد على توجيه السلوك توجيها ملائما. (زيدان والسمالوطي، 1994، ص 73)

يُشير إلى الشيء الذي يهدف إليه الفرد ويوجه استجاباته سواء نحوه أو بعيدا عنه، ومن شأنه أن يعمل على إزالة حالة الضيق أو التوتر التي يشعر بها الفرد. (حلس وأبو شقير، 2010، ص 199)

هو الموضوع الخارجي الذي يوجه السلوك ناحيته أو بعيدا عنه بناء على مدى ما يحققه للفرد من إشباع، وبالتالي الإحساس بالرضا والشعور بالراحة نتيجة هذا الاشباع، والباعث يعمل على إزالة حالة الضيق أو التوتر التي يشعر بها الفرد، فباعث الطعام يقابل حافز الجوع، وباعث الماء يقابل حافز العطش. (الفلفلي، 2013، ص 130)

في ضوء ما سبق فإن الحاجة تنشأ نتيجة نقص أو تغير في الفرد، والحافز يزيد توتره بسبب حاجة غير مشبعة، والباعث يوجه سلوك الفرد نحو هدف معين، تتفاعل هذه العناصر لتكوين الدافعية وتحفيز الفرد، حيث تمثل الحاجة الدافع الأساسي، ويُعد الحافز العامل الذي يُهيئ الفرد للعمل لتحقيق الهدف الناتج عن الباعث؛ هذا التفاعل والترابط يلعبان دورا حاسما في توجيه الفرد نحو تحقيق أهدافه ورغباته، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم **(01)** يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة الحاجة والدافع والباعث (جناد، **2014**، ص**47)**

ث. مفهوم العادة **(Habit)**:

تشير إلى قوة الميل السلوكي أي الإمكانية للقيام أو تكرار السلوك، بيد أن الدافع يركز بشكل خاص على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة، وبالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعا فعالا من العادات أو سلوكا متعلما يتسم بالفعالية. (قنوعة، 2019، ص 44)

ج. مفهوم القيمة **(Value)**:

ينظر فيذر Feather للقيمة بأنها فئة من الدوافع، ولا يعني أن كل قيمة تعتبر دافعا، فأحيانا يريد الشخص شيئا ما أو يشعر بوجوب عمل معين، ولكنه لا يفعل شيئا، فالقيمة لها وجهتان إحداهما سلبية والأخرى إيجابية. (مرباح، 2019، ص 81)

ح. مفهوم الانفعال **(Emotion)**:

يدل الانفعال على أنه اضطراب يشمل الفرد كله، ويؤثر على سلوكه ووظائفه الداخلية الفيزيولوجية، ومصدره نفسي، وقد تعمل الانفعالات كالدوافع في بعض الأحيان، إذ تولد الاستجابات فالغضب مثلا قد يدفع الشخص لأن يسلك سلوكا معينا في الموقف الموجود فيه، ويتسم هذا السلوك بالاضطراب؛ والتركيز في الانفعال

يكون على الخبرات الذاتية والوجدانية المرافقة للسلوك، أمّا في الدافع فيكون التركيز على النشاط الموجه نحو الهدف. (بوط، 2009، ص 56)

تمتاز العلاقة بين الدافع، الحاجة، الحافز، الباعث، العادة، القيمة، والانفعال بالتعقيد، وتلعب هذه العناصر دورا كبيرا في تشكيل سلوك الإنسان، الحاجات تكون الأساس، حيث تمثل الرغبات والاحتياجات الأساسية التي تحفز الأفراد، هذه الحاجات تولد الدافع الذي يعتبر القوة التي تدفع الأفراد للقيام بالسلوك، بالنسبة للبواعث فإنها تعمل بدورها كمكافآت تزيد من الدافع من خلال وعد بالرضا أو تحقيق تلك الاحتياجات، بتكرار الأفعال مع مرور الوقت تتطور هذه الأفعال لتصير عادات، مما يؤدي إلى سلوكيات أكثر تلقائية وروتينية، تعرض المواقف الحياتية تداخل أكثر من حاجة في وقت واحد فتساعد القيم الأفراد في تحديد أي الحاجات والحوافز هي الأكثر أهمية، وبالتالي تُوجه أفعالهم وفقًا لهذه القيم؛ الانفعالات بدورها تعتبر مؤثرات قوية، حيث يمكن أن تزيد أو تقلل من الدافع، هذه العناصر المترابطة تؤثر بشكل جماعي على سلوك الإنسان واتخاذ القرارات، مشكلة شبكة معقدة يدرسها علماء النفس والباحثون لفهم كيفية تحفيز الأفراد وتوجيههم في مختلف جوانب الحياة.

3. الاتجاهات النظرية المفسرة للدافعية:

أ. الاتجاه السلوكي: ترى هذه النظرية أن الدافعية تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية، بحيث يصدر عن الفرد سلوك أو نشاط استجابة لهذه المثيرات، ويؤكد سكينر Skinner أنّ خبرات الفرد بنتائج السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات اللاحقة، إذ يرى أن نتائج السلوك ولا سيما التعزيزية منها تشكل الحافز أو الباعث الذي يدفع الأفراد للسلوك بطريقة معينة

في موقف ما، وإن حصول الفرد على المعززات أو المكافآت على سلوكاته ستغير لديه الدافعية للحفاظ على هذه السلوكات وتكرارها. (الصانع، 2008، ص 11)

استفادت طرق التعليم الحديثة من مفاهيم ومبادئ الاتجاه السلوكي في تفسير الدافعية، حيث تشمل التوجهات الحديثة استراتيجيات تحفيزية مبنية على تقنيات السلوك والتعزيز، يتضمن ذلك تحديد أهداف التعلم بوضوح واستخدام المكافآت الإيجابية لتعزيز السلوك التعليمي المرغوب، من خلال هذه الأساليب يمكن تحفيز الطلاب وزيادة استعدادهم للمشاركة في عمليات التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية بنجاح.

ب.الاتجاه المعرفي: مع التحول من نظريات السلوك التي أكدت على المكافآت والعادات إلى النظريات المعرفية التي تضمنت التوقعات والقيم، تقل الحاجة إلى تصور محفز أو منشط للسلوك (مثل المكافأة، الغريزة، الدافع، الحاجة، العادة)، تفترض النظريات المعرفية أن البشر متحفزون للتعلم والتكيف مع بيئاتهم، وبناء على ذلك تهتم النظريات المعرفية للدافعية أكثر باتجاه السلوك، أو كيف يقرر الأفراد الأهداف أو المسارات التي سيتبعونها وكيف سيركزون طاقتهم وفضولهم ونشاطهم (Schunk, 2014, P 54)، ويسلم الاتجاه المعرفي بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثيري الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي، فظاهرة حب الاستطلاع مثلا هي نوع من الدافعية الذاتية، وقد أشار

بعض الباحثين إلى ضرورة هذا الدافع وأثره في التعلم والابتكار لأنه يمكن المتعلمين من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحو إيجابي، ومن إبداء الرغبة في المزيد من البحث والاستكشاف وهي أمور ضرورية للتعلم. (حسانين، 2012، ص 62)

تعتمد المدرسة الحديثة على مفاهيم النظرية المعرفية لتحفيز دافعية التعلم لدى الطلاب من خلال فهم كيفية تأثير العمليات العقلية والمعرفية على سلوكهم التعليمي، حيث يساعد المعلمون الطلاب على فهم أهمية مواد التعلم وكيفية تطبيقها في الحياة الواقعية، ويتعلم الطلاب كيفية استخدام استراتيجيات معرفية مثل التخطيط والتنظيم والتحليل لتحسين فهمهم وتطوير مهاراتهم.

ت.الاتجاه التحليلي: ترى هذه النظرية بأن وراء كل سلوك دوافع معينة وبأن تصرفات الإنسان كلها حتى اللاإرادية منها تكون دائما من اجل إشباع رغبة او تحقيق غاية، ويعتمد فرويد في تفسيره للأمراض العصبية على الدوافع، ويفسر فرويد دوافع الإنسان بغريزتين أساسيتين هما غريزتا الحياة والموت، أمّا الغريزة الأولى والتي تسمى بالإيروس فهي التي تضم النزوات الجنسية ونزوات حفظ الذات، أمّا الغريزة الثانية والتي تدعى بالثناتوس فتتكون من مجموعة من النزوات التي تتعارض من الناحية الوظيفية مع نزوات الحياة ومن أبرز مكوناتها غريزة العدوان، وهاتان الغريزتان تشكلان طاقة حيوية عامة تسمى الليبيدو والتي تعبر عن كونها طاقة نفسية انفعالية نابعو من الحافز البيولوجي للجنس؛ المفهوم الرئيسي الآخر في نظرية فرويد هو الدافع اللاشعوري الذي يفسر لماذا لا يستطيع الأفراد فهم ما يسلكون ففي معظم الأحيان يكونون غير قادرين على التعرف على الدوافع الحقيقية التي تكمن وراء سلوكهم بفعل الكبت، فهو بمثابة

النشاط العقلي الذي يودع الدوافع او الأفكار في اللاشعور كميكانيزم دفاعي لتجنب التعامل معها على مستوى الشعور. (جناد، 2014، ص 58)

على الرغم من أن نظرية التحليل النفسي قد تبدو بعيدة عن مجال التعلم الصفي والتحصيل، إلا أن استكشافها للمفاهيم والتفسيرات المتعلقة بتطور السلوك الإنساني وآلياته تثري فهم الأستاذ لسلوك التلاميذ بشكل أعمق، يساعد هذا الفهم الأستاذ على التواصل بشكل أفضل مع تلاميذه ويمكنه من تحقيق تعليم أكثر فعالية، وبالتالي يمكن أن يسهم هذا في تحسين تجربة التعلم وزيادة جودة التعليم.

ث.الاتجاه الإنساني: جاءت النظرية الإنسانية في تفسير دافعية السلوك بربطه بدراسات الشخصية إذ نظرت للإنسان بوصفه كلا متكاملا (عقل، جسد، روح) أي أنها قد أعادت الإنسان إلى إنسانيته بعد أن فقد هويته الشخصية، ومن أبرز منظريها روجرز وماسلو، إذ أكدت الحرية الشخصية للفرد، واختياره القرار الذاتي، والسعي للنمو والتطور الذي يعد أساسا للدافعية للقيام بالمهمات؛ وتذهب هذه النظرية إلى أن المتعلم يسعى في تعلمه لاستغلال أقصى طاقاته لكي يحقق ذاته ويبدع أشياء جديدة لإشباع حاجاته المختلفة، وفي قمتها الحاجات المعرفية والجمالية، لذلك فإن النجاح والإنجاز يتحقق للطلبة إذا ما أتيحت لهم فرص مناسبة لاستغلال قدراتهم التي تساعد على إشباع حاجاتهم إلى جانب تحقيق الذات والإبداع . (شيبة، 2015، ص 46)

استفادت المدرسة الحديثة بشكل كبير من الاتجاه الإنساني في رفع دافعية التعلم لدى التلاميذ في الصف من خلال تنفيذ استراتيجيات وإجراءات تعليمية تعزز الجوانب الإنسانية والنفسية للتلاميذ، يتمثل ذلك في توجيه الاهتمام نحو النمو الشخصي للتلاميذ وتطوير مفاهيم مثل تطوير الذات وتحسين العلاقات الاجتماعية وتعزيز الثقة بالنفس، كما تشجع التوجهات الحديثة في التعليم على التفاعل

الإيجابي بين الأساتذة والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم مما يخلق بيئة داعمة تشجع على الشعور بالمحبة والثقة والانتماء، وبالتالي يزيد من دافعية التعلم، تنظم المدرسة الحديثة أنشطة تعليمية متنوعة تشجع على المشاركة الفعّالة والمساهمة الشخصية وتسعى لتنمية التفكير والاندفاع المعرفي لدى التلاميذ، كما تؤكد على تقدير الأداء الفردي والجماعي للتلاميذ، مما يمكن أن يشجع على زيادة الدافعية من خلال تقدير الجهد والإنجاز، تسعى طرق التدريس الحديثة أيضا إلى تعزيز التفاعل بين الأساتذة والتلاميذ بهدف تحسين الدافعية وتعزيز رغبة التلاميذ في التعلم وتطوير إمكانياتهم بشكل أفضل.

4. أنواع الدوافع وتصنيفها: يصنف علماء النفس الدوافع في مجموعتين رئيسيتين هما:

(الزيات،2004)

1.4 الدوافع بيولوجية المنشأ: تسمى أيضا بالدوافع فيسيولوجية المنشأ، وهي تعبر عن حاجات فيسيولوجية أولية وتشمل الحاجة إلى الطعام والشراب وحفظ النوع، ويترتب على إشباعها استعادة التوازن البيولوجي للكائن الحي، وتستثير هذه الحاجات دافع الجوع ودافع العطش ودافع الجنس على الترتيب. وفي المجتمعات المتقدمة يقل اهتمام الناس بالدوافع والحاجات الأولية لسهولة ويُسر إشباعها ومن ثم ينصب اهتمامهم على الحاجات العليا او الأرقى، وعلى العكس من ذلك يكون اهتمام الناس في المجتمعات النامية والمتخلفة بالحاجات والدوافع الأولية أكبر لصعوبة إشباعها ومن ثم تحتل الدوافع والحاجات الأرقى مرتبة ثانوية في الإشباع. وتتصف الدوافع البيولوجية بالخصائص التالية:

- الشدة والحدة أو الإلحاح في طلب الإشباع.

- تُختزل تماما ويزول أثرها بمجرد إشباعها.
- لا يمكن الاعتماد عليها في التعلم الإنساني.
- فطرية موروثة وليست بيئية مكتسبة ولا تختلف باختلاف النوع أو الإطار الثقافي.

(الزيات، 2004، ص 452)

2.4 الدوافع سيكولوجية المنشأ: وتمثل دوافع النمو الإنساني، ويتم اكتسابها من الإطار الثقافي الحاضن لها، وتختلف أساليب التعبير عنها وإشباعها باختلاف خصائص الإطار الثقافي وأساليب التنشئة، وذكاء الفرد، ونسقه القيمي، ومستوى تعليمه أو ثقافته وأصوله الاجتماعية. (الشمايلية، 2006، ص 33)

وفيما يخص تحديد عددها فقد فشل علماء النفس في الاتفاق عليها تماما فالبعض يضع لها قائمة، والآخر يذكر قائمة مغايرة لها والسبب الرئيسي لهذا الاختلاف هو أن هذه الدوافع مكتسبة وتخضع في تكوينها لظروف الكائن الخاصة، وكلما تعددت تلك الظروف الاجتماعية تعددت معها دوافع الكائن الحي فهي ليست ثابتة محدودة يمكن حصرها بل إنها في نفس الوقت متغيرة لدى الفرد الواحد طوال حياته وذلك على عكس الدوافع البيولوجية التي تمكن العلماء من حصرها نوعا ما لأنها مجدودة بحاجات الجسم الإنساني. (عويضة، 1996، ص 65)

5. علاقة الدافع بالسلوك:

تكمن أهمية الدافعية باعتبارها تشمل العوامل المهيئة والمرسبة والكامنة المحركة للسلوك، وقد تتضافر الأسباب وراء كل سلوك، وقد تؤثر العوامل البيئية بذاتها على الجهاز العصبي، وقد يتطلب الموقف أن تعرف شيئا عن حالة الفرد الداخلية مثل رغباته، وميوله، واتجاهاته، وحاجاته، وما يحاول تحقيقه من أهداف،

وهذا يعني ان أسباب السلوك تكمن في الدوافع والخبرات، ومما يجعل العلاقة بينهما أكثر صعوبة هو أن العلاقة بين الدوافع والسلوك ليست موحدة وتمتاز بـ:

- الدافع الواحد قد يسبب أكثر من سلوك، كما تتأثر قوة السلوك بقوة الدافع.
- السلوك الواحد قد ينجم عن عدة دوافع.

(محمود وأحمد، 2004، ص 55)

- يختلف شكل التعبير عن الدوافع الإنسانية من ثقافة إلى أخرى، ومن ثقافة فرعية لأخرى داخل الثقافة الواحدة، ومن شخص لآخر داخل نفس الثقافة، وتنشأ هذه الفروق لأن العديد من الدوافع يتم تعلمها نتيجة للخبرات النوعية التي يمر بها الأشخاص.
- يمكن التعبير عن بعض الدوافع المختلفة من خلال أشكال متشابهة من السلوك، فربما نجد شخصين يزاولان الرسم بالزيت: الأول بدافع إسعاد والده الذي يشجعه على مزاولة هذه الهواية، والثاني بدافع مضايقة والده الذي يرفض مزاولته لهذه الهواية.
- تظهر بعض الدوافع أحيانا في أشكال مستترة، أي يظهر دافع معين ليخفي وراءه دافعا آخر، فبعض الأشخاص مثلا يقومون بالسرقة ليس بدافع مادي ولكن بدافع الانتقام من الأشخاص المسروقين.
- قد لا تؤدي الدوافع بالضرورة إلى سلوك يهدف إلى إشباع الحاجات التي أُثيرت، على أساس أن الشخص ربما لا يعبر عن دوافعه بصورة صحيحة.

(مرباح، 2019، ص 82)

II. الدافعية للتعلم:

1. تعريف الدافعية للتعلم:

لقد ركزت الأبحاث النفسية بشكل كبير على موضوع الدافعية، وعلى العوامل والظروف التي تثيرها لدى الطلبة وتساهم في الحفاظ عليها، يُعَد موضوع الدافعية تحديا معقدا بسبب تعدد الأطراف المتصلة به، وتنوُّع متطلباتها في السياق الصفي، والضرورة لتبني استراتيجيات تعليمية مناسبة تشمل تجارب تعلم تستدعي اندماج الطلبة، كما أن البحوث النفسية تناولت هذا الموضوع من منظورات متنوعة، سواء من خلال النهج السلوكي أو النهج المعرفي أو النهج الإنساني أو النهج التحليلي في علم النفس، ويمكن تحديد تعريفات لدافعية التعلم في ظل مفهومها العام على النحو التالي:

حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة التي تحقق التعلم لديه، وتسهم في إيصاله إلى حالة تناغم مع الموقف التعليمي، وتحقق له التكيف مع البيئة المدرسية. (سرحان، 2015، ص 12)

حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. (بشارات، 2017، ص 26)

دافعية التعلم من وجهة نظر السلوكية-المعرفية تعرف بأنها الحالة الداخلية أو الخارجية التي تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه، وتلح عليه للمواصلة أو استمرار الأداء، للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة.

ويعرفها الاتجاه الإنساني بأنها حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته، في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات.

وتعرف من وجهة النظر التحليلية بأنها حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها، من الأدوات والمواد بغية تحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل.

(القني، 2007، ص 50)

حدد قطامي (2000) الدافعية للتعلم على أنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المعنوية (النفسية) بالنسبة له، وتعتبر دوافع قوية عند التلميذ، فهي بمثابة الطاقة التي تثير سلوكه للتوجه نحو تحقيق الهدف، ومن هنا يتبين أهمية الدوافع في سلوك الفرد بوجه عام، وفي مواقفه بالتعلم المدرسي بوجه خاص. (سيسبان، 2017، ص 59)

عرفها غباري (2008) بانها حالة خاصة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلة عند المتعلم، تدفعه للانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (الهديرس، 2019، ص 73)

2. أنواع الدافعية للتعلم:

1.2 الدافعية الداخلية للتعلم:

تشير إلى قيام المتعلم بنشاط من أجل النشاط نفسه بدافع داخلي وبدون أي محفزات خارجية، فالمتعلم الذي يدرس بدافعية داخلية يرى الدراسة ممتعة ولها قيمة بحد ذاتها. (أبو قياص، 2017، ص 19)

تصدر عن المتعلم بهدف تحقيق رغبة داخلية لإرضاء الذات، وكسب المعارف والمهارات، فهي شرط ضروري للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة. (صليح، 2017، ص 101)

قوة توجد داخل النشاط أو الموضوع وبالتالي تجذب المتعلم للرغبة في أداء العمل. (أبو عرة، 2017، ص 19)

الدافعية الداخلية للتعلم هي الدافعية التي تكون جزءا من الوضع التعليمي والتي تنبع من احتياجات وأهداف الطلاب أنفسهم؛ ببساطة هي الدافعية التي لا تحتاج إلى تحفيز خارجي بل تأتي من الدوافع الذاتية للأفراد. (Cahyati et al, 2019, P291)

والدافعية الداخلية للتعلم كما يراها بوجيانو وروبل Boggiano & Ruble هي جزء من عملية التغيير المعرفي، وعندما تتم مواجهة خبرة جديدة بخبرة سابقة لا تتماثل مع البناء المعرفي للفرد تتصارع الخبرات المعرفية ويختل الاتزان المعرفي حتى يكوّن الفرد بناءات معرفية جديدة ويدخل في سلوكيات مثل البحث، السيطرة، حب الاستطلاع، وكلها مؤشرات للدافعية الداخلية. (نصر، 2014، ص 45)

هي الدافعية التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث ينجذب إلى الموقف التعليمي ويقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية أو حاجة نفسية لإرضاء ذاته، أو سعيا وراء الشعور بمتعة التعلم واكتساب المعارف والمهارات التي يميل إليها أو سعيا لتحقيق النجاح والتفوق إشباعا للحاجة إلى الإنجاز. (الطناوي، 2013، ص 147)

2.2 الدافعية الخارجية للتعلم:

تُشير إلى قيام المتعلم بنشاط معين لأجل غاية، فالمتعلم المدفوع بدافعية خارجية يدرس للحصول على علامة عالية، أو بهدف رضى الأهل أو المعلمين أو لغايات أخرى. (أبو قياص، 2017، ص 19)

هي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم، أو إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور، أو حتى الأقران؛ فقد يقبل الطالب على التعلم سعيا لإرضائهم للحصول على تشجيع معنوي أو مادي منهم. (أبو عرة، 2017، ص 19)

قد يكون مصدرها المعلم ويهدف الطالب إلى تحقيقها من أجل الحصول على جوائز مادية أو معنوية، أو كسب رضى المعلم وإعجابه، وقد يكون مصدرها الوالدين من أجل إرضائهم وكسب تقديرهم وحبهم، أو الأقران من باب منافستهم والسعي وراء تحصيل درجة أعلى منهم. (صليح، 2017، ص 101)

الدوافع التي تكون نشطة وتعمل بسبب التحفيز أو التشجيع من الخارج". يمكن أن يسهم التحفيز الخارجي بشكل كبير في تحفيز الطلاب على التعلم. (Cahyati et al, 2019, P292)

وهي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم، والمدرسة، وأولياء الأمور، والأقران حيث يقبل المتعلم على التعلم سعيا لإرضاء المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه أو للحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها، أو يقبل المتعلم على التعلم إرضاء لوالديه أو كسبا لحبهما وتقديرهما لإنجازه، أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما، أو للحصول على استحسان أقرانه وزملائه. (الطناوي، 2013، ص 147)

ومما يجدر الإشارة إليه أنه لا يمكن أن نجد طالبا مدفوعا داخليا بشكل مطلق، كما لا يمكن أن تجد طالبا مدفوعا للدراسة لتوقعه مردودا فقط، ومن هنا فإن

الدافعية الداخلية والخارجية مهمتان معا واستثارتهما مهمة أساسية للمعلم، إذا عمد المعلم إلى خلق الدافعية الداخلية بالتشجيع وجعل التلميذ يشعر بقدرة أكبر على التعلم مهملا منح المكافآت والتعزيزات فإن آمال المتعلمين ستخيب، وحتما فإن التركيز على الحوافز والدعم الخارجي مع إهمال الدافعية الداخلية سيكون تأثيرا مؤقتا يزول بزوال المعززات. (عاشور، 2006، ص 24)

3. وظائف الدافعية للتعلم:

يرى Stipek (1993) أن للدوافع ثلاث وظائف هامة في عملية التعليم:

أ. أنها تضع أما المتعلم أهدافا معينة يسعى لتحقيقها: بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الغرضي، ويتوقف النشاط الذي يبذله الشخص في سبيل تحقيق غرض معين على حيوية الغرض ووضوحه وقربه أو بعده.

ب. أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط: ومعنى ذلك أن الدوافع هي الأساس الأول والمحرك الرئيسي وراء عملية التعلم وهذا مع ملاحظة أن الدوافع تختلف فيما بينها في مقدار الطاقة التي تمد بها الفرد، لكن المهم هو النتيجة النهائية التي تحصل عليها.

ت. أنها تساعد في تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم: ومعنى ذلك أن الدوافع تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى، كما تملي على الفرد طريقة التصرف في موقف معين.

(حسانين، 2012، ص 67)

ويتفق كل من زيدان والسمالوطي (1994) وحلس وأبو شقير (2010) على أن الدافعية في التعلم تؤدي وظيفة من ثلاثة أبعاد هي:

أ. أنها تحرر الطاقة الانفعالية في الفرد والتي تثير نشاطا معينا لديه.

ب. أنها تجعل الفرد يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى، كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف.

ت. أنها تجعل الفرد يوجه النشاط نحو وجهة معينة حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده ويزيل التوتر الكامن لديه أي حتى يصل إلى هدفه.

(حلس وأبو شقير، 2010، ص 200)

يحدد العتوم وآخرون (2014) تأثير الدافعية على تعلم الطلاب وسلوكهم في النقاط التالية:

أ. توجه سلوك الطلاب نحو أهداف معينة: من المعروف ان الطلاب يضعون أهدافا لأنفسهم ويوجهون جهودهم وسلوكياتهم نحو تحقيق هذه الأهداف، ومن هذا المنطلق فإن الدافعية تؤثر في الاختيارات التي تواجه الطلاب.

ب. الدافعية تزيد من الجهود والطاقة المبذولتين لتحقيق هذه الأهداف: فهي تحدد ما إذا كان الطالب سيتابع مهمة معينة بحماس وتشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم أنه سوف يقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة.

ت. الدافعية تزيد من المبادرة للنشاط والمثابرة عليه: فهي تحدد ما إذا كان الطلاب سوف يبادرون ذاتيا للقيام بالنشاط وإذا كانوا يحبونها فإنهم سيميلون إلى الاستمرار في أدائها، والمثابرة عليها.

ث. الدافعية تنمي معالجة المعلومات عند الطلاب: فهي تؤثر في كيفية ومقدار معالجة الطلاب للمعلومات، فالطالب الذي يتمتع بدافعية عالية يكون أكثر انتباها للمعلم وبالتالي فإنه يحصل على معلومات أكثر في الذاكرة القصيرة قصيرة المدى وطويلة المدى.

ج. الدافعية تعود الطلاب على أداء مدرسي أفضل: وذلك يأتي كنتيجة منطقية لكل ما تقدمه من فوائد وبذلك يمكن الاستنتاج أن الطلبة المدفوعين جيدا للتعلم هم

أكثر الطلبة تحصيلا، وأن عملنا كمعلمين يصبح أسهل وأكثر انتاجا إذا كان طلبتنا مدفوعين للنجاح في المدرسة.

(العتوم وآخرون، 2014، ص 190)

كما يتطرق كل من فاليرون وتيل لوظائف الدافعية للتعلم في تعريفها حيث يعرفانها بـأنها " ذلك المفهوم الافتراضي المستعمل لوصف القوى الداخلية-الخارجية التي تعمل على إطلاق وتوجيه وتحديد شدة وديمومة السلوك" ويلخص هذا التعريف وظائف الدافعية والمتمثلة في: إطلاق السلوك، توجيه السلوك، شدة السلوك، ديمومة السلوك واستمراره. (جناد، 2014، ص 49)، ومن ثم يمكن حصر وظائف دافعية التعلم في وظائف الدافعية العامة التي يلخصها Bernestein & al (1997) وHouston (1985) وهو ما اعتمده أيضا كياتي وآخرون Cahyati et al (2019) في:

أ. توليد السلوك فهي تنشط وتحرك سلوكا لدى الأفراد من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين، مثل هذا السلوك أو النشاط الذي يصدر عن الكائن الحي يعد مؤشرا على وجود دافعية لديه نحو تحقيق غاية أو هدف ما.

ب.توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف، فإضافة إلى أنها توجه سلوك الأفراد نحو الهدف فهي تساعدهم في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف.

ت.تحدد الدافعية شدة السلوك اعتمادا على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع.

ث.تحافظ على استمرارية السلوك، فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى لها الفرد.

(الزغلول، 2012، ص 216)

4. أهمية الدافعية للتعلم في الوسط المدرسي:

تعد الدوافع من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام والتعلم بوجه خاص، فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم وكلما كان موضوع الدرس مشبعا لهذه الدوافع والحاجات، كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية، لذلك ينبغي أن يوجه نشاط التلاميذ بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم، وطبيعي أن عمل المدرس لا ينبغي أن ينصرف إلى اشباع ميول التلاميذ ودوافعهم الراهنة فحسب، وإنما يجب أن يعمل على خلق ميول دوافع جديدة تعمل على إنماء شخصياتهم واكسابهم المهارات والمعارف والاتجاهات النافعة، (زيدان والسمالوطي، 1994، ص 83) ويرى البعض أن من الأسباب الرئيسية في وجود الفروق الفردية في التحصيل بين المتعلمين يعود إلى تباين مستوى الدافعية لديهم، وهذا ما دفع العديد من علماء النفس والتربويين ضرورة تأكيد أن تكون الدافعية هدفا تعليميا بحد ذاتها، حتى يتسنى تحقيق التعليم المرغوب لدى المتعلمين. (الزغلول، 2012، ص 227)

ويرى نشواتي أن أهمية الدافعية من الوجهة التربوية تتجلى في كونها هدفا تربويا في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية، وعاطفية، وحركية خارج نطاق العمل المدرسي، وفي حياتهم المستقبلية، هي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي، كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها احد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز. (نشواتي، 2003، ص 206)

5. استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم:

يمكن للمعلم بشكل خاص دفع التلاميذ وإثارة رغبتهم في الدراسة، ويمكن له قتل هذه الرغبة والدافعية إن أراد ذلك، يتكون لدى بعض التلاميذ كراهية ونفور من مادة معينة والسبب وراء ذلك يكون أسلوب المعلم ومعاملته لهؤلاء التلاميذ، ولا نقول هنا بأن المعلم يقصد ذلك وإنما تحصل نتيجة تصرفات تصدر عنه وتكون غير مقصودة أو لا شعورية، إن المعلم الذي يعطي الوظيفة المنزلية مثلا ولا يقوم بتصحيحها بدقة، أو المعلم الذي لا يتسلسل في مادته يوما بيوم رابطا ما أعطاه بالأمس بما سيعطيه اليوم، والمعلم الذي لا يقوم بتحضير مادة درسه أو لا يتقن تلك المادة، والمعلم الذي لا يتحلى هو نفسه بالحماس والدافعية في تدريسه لا يمكن له أن يثير الدافعية بالتالي عند تلاميذه، فالمعلم إذا هو العنصر الأساسي في إثارة الرغبة والدافعية لدى التلاميذ (اللصاصمة، 2006، ص 74)، فالمعلم إذا هو المسؤول الأول عن إثارة دافعية تلاميذه إلّا أن عليه مراعاة أمرين أساسين في ذلك، أولا التلاميذ يختلفون في استجاباتهم لأساليب استثارة الدافعية لديهم، فما يثير دافعية أحد التلاميذ قد لا يثير دافعية الآخر مما يوجب البحث عن أفضل الأساليب التي تدفع أكبر عدد ممكن من التلاميذ للإقبال على التعلم، وثانيا بعض التلاميذ تنبع دافعيتهم من داخلهم، وهؤلاء لا يحتاجون دوما إلى أساليب خارجية لإثارة دافعيتهم (الحيلة، 2014، ص 278)، إن تنوع حاجات التلاميذ وأهدافهم واختلاف منبع دافعيتهم بين الدافعية الداخلية والخارجية يعطي مصوغا لتنوع أساليب الاستثارة بين الأساليب التي تستهدف الدافعية الداخلية والأخرى التي تستهدف الدافعية الخارجية ويمكن إيجاز هذه الأساليب في ما يلي:

1.5 دعم الانجاز: يُشكل الانجاز دافعا داخليا يدفع المتعلم للاستمرار في النشاط التعليمي فعلى سبيل المثال المتعلم الذي يتفوق أو ينجح في أداء مهمته التعليمية

يؤدي به ذلك ويدفعه إلى متابعة تفوقه ونجاحه في مهمات أخرى (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2019، ص 160)، وهذا يتطلب من المعلم تعريف التلاميذ بنتائجهم وتزويدهم بالتغذية الراجعة باستمرار حيث إن إمداد المعلم التلاميذ بمعلومات حول مدى تقدمهم نحو الهدف المرغوب فيه يساعدهم كذلك على التقدم في خطواتهم نحو تعلم المهارة المطلوبة بشكل فعّال. (سلامة، 2006، ص 182)

2.5 إدارة القدرة: تتمثل القدرة في سعي المتعلم إلى صقل قدرته حيث يستطيع القيام بأعمال في مجتمعه وبيئته تكسبه نموا وتقدما فعندما يشعر المتعلم أن سلوكه الذي يمارسه يؤدي إلى شعوره بالنجاح تزداد ثقته بقدراته وذاته فتحفزه لممارسة نشاطات جديدة (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2019، ص 160)، وهذا بدوره يتطلب من المعلم العمل على تحديد جوانب القوة والضعف لدى تلاميذه والحفاظ على مستوى الطموح لدى كل تلميذ بما يتناسب مع مستواه العقلي أو نسبة الذكاء لديه، لذا على المعلم أن يتعرف على معدل التقدم عند كل تلميذ من تلاميذه ومستوى تحصيله حتى لا يعمل على رفع مستوى الطموح لديه إلى درجة تفوق مستوى استعداده مما يؤدي إلى فشل التلميذ وشعوره بالإحباط (الفلفلي،2013، ص 140).

3.5 جعل المادة التعليمية شيقة ومثيرة: ويتحقق ذلك من خلال مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها المعلم كحماس المعلم لمادته الدراسية وإبراز قيمتها العلمية وربطها بالواقع وكذا تغيير الأنشطة التعليمية خلال الحصة واستخدام مواد علمية مطبوعة وسمعية وبصرية مما يثير انتباه التلاميذ وإدخال أنماط متباينة من التعلم كالتعلم بالعمل والملاحظة والقراءة والاستماع والنقاش والاكتشاف (الزيات، 2004، ص 493).

4.5 وضع الأهداف وتحقيقها: تُعتبر هذه العملية من أكثر العمليات المنشطة والدافعة لتحصيل التلميذ حيث يساعد المعلم كل تلميذ على اختيار الأهداف والمحفزات التي

تكون مرتبطة بالدافع من جهة وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، لأن ذلك يساعد على تشجيع تقدم التلاميذ في التحصيل إلى درجة كبيرة، كما يراعي المعلم أن يكون الهدف الذي يختاره مناسبا لمستوى استعدادات التلاميذ العقلية لأن ذلك يؤدي إلى زيادة قوة الدافع كعامل مساعد على ظهور أنواع النشاط المحققة للهدف. (الفلفلي، 2013، ص 139)

5.5 إشباع حاجات التلاميذ وإثارة دافعيتهم الداخلية: إن الاعتماد على حاجات التلاميذ ومحاولة إشباعها عن طريق الربط بين محتوى المادة الدراسية والأنشطة التعليمية وبين إشباع التلاميذ لهذه الحاجات أمر حيوي ويتم ذلك من خلال:

- إعطاء التلاميذ فرصا متزايدة لاختيار أنشطتهم التعليمية وتحديد مستويات التحصيل المستهدفة.
- استغلال فضول التلاميذ وحب الاستطلاع لديهم بإمدادهم بالمواد والأنشطة التعليمية التي تشجع كلا منهم على الاستكشاف بدلا من انشغال كل تلميذ في النشاط نفسه لتعلم نفس المادة.

(الزيّات، 2004، ص 493)

6.5 الثواب المادي وإثارة الدافعية الخارجية: وتعمل على تغذية راجعة تتضمن الثناء والمدح أو الإطراء المتزن وإبداء الإعجاب بالأداء أو الانجاز، وقد ثبت في العديد من الدراسات والبحوث جدوى المكافأة إذا أحسن المعلم استعمالها بحيث لا تصل إلى درجة الابتذال، ومن غير المستحسن أن يبني المدرس علاقته مع التلاميذ على المكافأة فقط وذلك لان التلاميذ يتعودون على العمل من أجل المكافأة إلى أن يزول أثرها وفاعليتها مع التكرار. (اللصاصمة، 2006، ص 74)

تعتبر أساليب المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ ودعم الإنجاز أمرا بالغ الأهمية في سياق التعليم، يظهر مما سبق أن المعلم يمكن أن يلعب دورا حيويا في تحفيز

وتشجيع التلاميذ على الاستمرار في عملية التعلم، ويمكن أن ترتبط الأساليب المذكورة بأنماط الإدارة الصفية المختلفة: التساهلي، الديكتاتوري، والديمقراطي، يمكن للمعلم استخدام هذه الأساليب بطرق مختلفة وفقا لنمط الإدارة الصفية الذي يتبناه، في نمط الإدارة الصفية التساهلي، يمكن للمعلم جعل المادة التعليمية شيقة ومثيرة لتلبية احتياجات التلاميذ الفردية، يتيح هذا النمط للطلاب التحكم النسبي في توجيه التعلم واختيار الأنشطة التي يرونها مناسبة بناء على اهتماماتهم، على الجانب الآخر في نمط الإدارة الصفية الديكتاتوري يمكن للمعلم أن يستخدم أسلوب الإشباع حيث يقوم بتحديد الأهداف والتوجيه بشكل صارم ويكافأ الطلاب بناء على الأداء المحدد من قبله، ويستخدم الثواب المادي هنا بشكل محدود، ولكن يمكن للمعلم جعل المهام التعليمية تكوّن تحديا مثيرا للطلاب ومشوقا بما يكفي لإشباع حاجاتهم الأكاديمية، أما في نمط الإدارة الصفية الديمقراطي فيمكن للمعلم تطبيق مفهوم إدارة القدرة بشكل أكبر، حيث يشجع التلاميذ على تحديد أهدافهم الشخصية ويقدم لهم الدعم اللازم لتحقيقها فيتيح هذا النمط للطلاب المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بعمليات التعلم والتدريس داخل الصف.

باستخدام هذه الأساليب بتوجيه مناسب وفقا لأنماط الإدارة الصفية المختلفة، يمكن للمعلم إنشاء بيئة صفية تعليمية تحفز التلاميذ وتلبي احتياجاتهم وتتوافق مع نهج الإدارة الصفية الذي يفضله، هذا التكامل يساهم في تحقيق التوازن بين تحقيق الأهداف الأكاديمية وتلبية احتياجات التلاميذ في الصف.

III. نظريات الدافعية للتعلم (إسقاط على أنماط الإدارة الصفية):

1. نظريات العزو **Attribution Theories**:

تعد نظريات العزو من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل؛ فهي تهتم بتفسير وفهم العزوات التي يقدمها

الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الأكاديمية منها وغير الأكاديمية. (الزغلول، 2012، ص 221)

نظريات العزو هي مجال في علم النفس الاجتماعي تهدف إلى شرح كيفية تحديد الأفراد لأسباب حدوث حدث أو سلوك، بالإضافة إلى الآثار المترتبة عن مثل هذا العزو على سلوكهم اللاحق، تم تقديم هذه النظرية من قبل هايدر (1958)، وتم تطوير الأطر النظرية الرئيسية بواسطة كيلي Kelly (1967،1973)؛ وينر Weiner وزملائه (1971،1976)؛ انطلاقا من أعمال هايدر تم تطوير العديد من نظريات العزو لكن من بين كل النظريات هناك اتجاهان رئيسيان تم اعتمادهما على نطاق واسع في الأدب الأكاديمي، هما نموذج كيلي ونموذج وينر. (Schmitt, 2015, P01)

نموذج كيلي: وفقا لهارولد كيلي يمكن للأفراد عند رصد سلوك شخص آخر أمام محفز معين في لحظة معينة أن يعزو هذا السلوك إلى ثلاثة أسباب مختلفة، وهي الشخص ذاته، المحفز، ظروف اللحظة (الزمن)، يتم تحديد هذا العزو من خلال مبدأ التغاير بناء على مفهوم تغير السلوك مع مرور الوقت، يصنف هذا العزو بواسطة ثلاثة عوامل رئيسية هي: الاستمرارية (هل يظهر نفس السلوك دائما أم أنه متغير مع مرور الوقت)، والاتفاق (هل يظهر أشخاص آخرون نفس السلوك عند مواجهتهم لمحفزات مماثلة)، والاختلاف (هل يظهر نفس السلوك عند مواجهة محفزات مختلفة)؛ استنادا إلى مستويات الاستمرارية والاتفاق والاختلاف سيقوم المراقبون بتعزيز الأسباب وراء سلوك الشخص إما إلى الدوافع الداخلية (الشخص بنفسه) أو الدوافع الخارجية (الموقف والزمن)، هذا العزو يؤثر على تقدير الشخص للحدث وردة فعله في المستقبل. (Schmitt, 2015, P02)

نموذج وينر: لقد ربط وينر هذه النظرية بالعملية التربوية، ولا سيما بالتعلم والتحصيل المدرسي، ويرى وينر أن لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو

فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في: القدرة، والجهد، والمعرفة، والحظ، والمزاج، والاهتمامات، ووضوح التعليمات.....هذا ويصف واينر هذه العوامل ضمن ثلاث مجموعات هي:

أ. المجموعة الأولى: وتتعلق بمصدر الضبط لدى الأفراد، وقد يكون داخليا مثل (الاستعداد الجيد أو عدم الاستعداد، القدرات) أو خارجيا مثل (تساهل المعلم أو تحيزه، وسهولة الأسئلة أو صعوبتها).

ب. المجموعة الثانية: وتتعلق بالعوامل الثابتة وغير الثابتة مثل القدرة وتقلب المزاج أو الحظ.

ت. المجموعة الثالثة: وتتعلق بالعوامل القابلة للضبط والسيطرة وتلك غير القابلة للضبط والسيطرة. (الزغلول، 2012، ص 222)

حين يعزو التلميذ فشله في الدراسة لعوامل غير خاضعة للضبط كالقدرة فإنه قد يشعر باللامبالاة ويعتاد على الفشل ويصبح محبطا غير مدفوع.....إن اللامبالاة رد فعل طبيعي على الفشل وعلى اعتقاد التلميذ أن أسباب فشله خارجية لا يقدر على تغييرها، أما حين يعزو التلميذ فشله لعوامل خاضعة للضبط فإنه مع بعض التشجيع سوف يشعر بالحاجة إلى النجاح. (العناني، 2014، ص 139)

من الأهمية بمكان أن يدرك التلميذ العلاقة بين ما بذله من جهد وما حصل عليه من نتائج، وأن يعرف بأنه إذا بذل مزيدا من الجهد فإنه سيحصل على مزيد من النجاح، ولكي يكون ذلك فعالا ينبغي تقديم أدلة حقيقية تبرهن على أن جهوده سوف تنتج نجاحا، إن الإدراك من العوامل الرئيسية التي تحدد الدافعية، فإذا اعتقد التلاميذ بأنهم ينقصهم القدرة لاستيعاب الرياضيات على سبيل المثال، فإنهم سيسلكون طريقهم حسب هذا الاعتقاد حتى لو كانت قدراتهم جيدة في هذا المجال. (العناني، 2014، ص 140)

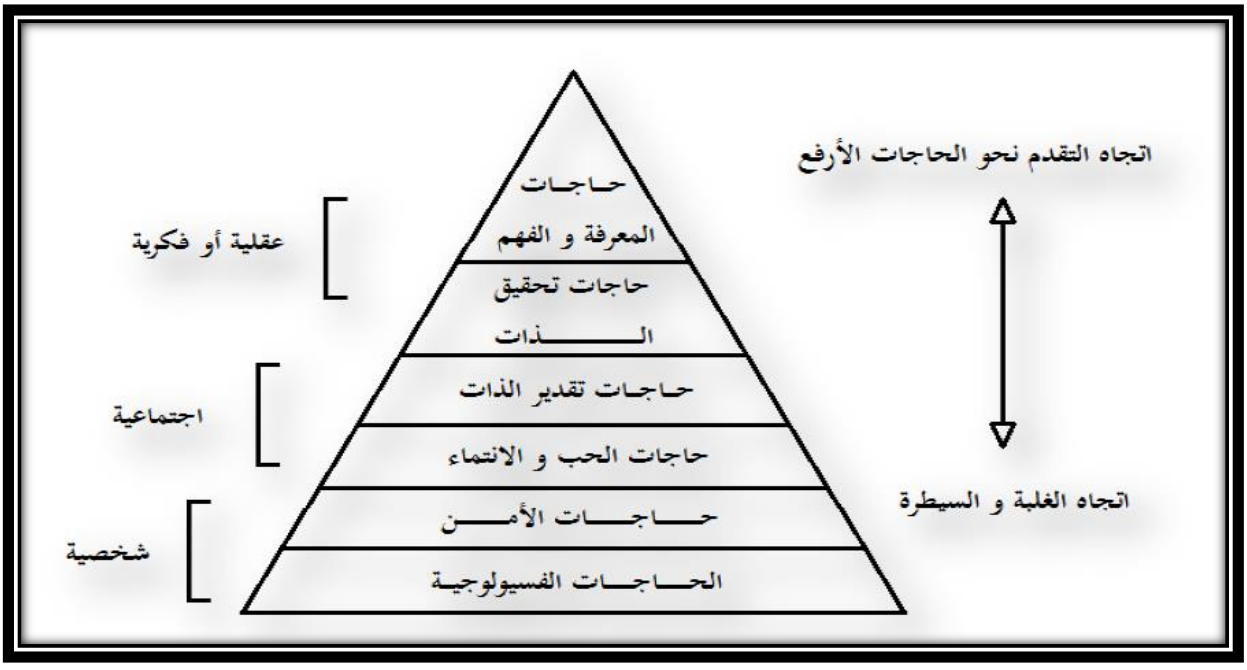
(يرى الباحث) أنه يمكن للأستاذ استغلال مفاهيم وأفكار نظرية العزو في رفع دافعية تلاميذه للتعلم وذلك من خلال ممارسة مختلف أنماط الإدارة الصفية، عند استخدام المعلم للنمط الديمقراطي يشجع تلاميذه على وضع الأهداف والخطط الشخصية لأداء المهام الأكاديمية، بذلك يمكنهم تحديد الخطوات التي يجب اتخاذها لتحقيق النجاح وتقييم أدائهم بناء على تلك الخطط بهذا الشكل يمكن للطلاب أن يعزو نجاحهم إلى جهودهم الشخصية والاستراتيجيات التي قاموا بتطبيقها، يستطيع الأستاذ توجيه انتباه تلاميذه نحو العوامل الثابتة مثل القدرة والاستعداد من خلال تحديد المهام والأهداف اليومية وتقديم توجيه دقيق وصارم، عندما يركز المعلم على أهداف القدرات ويكون صارما في تنفيذها يمكن أن يؤدي ذلك إلى تركيز التلاميذ على العوامل الثابتة؛ أخيرا في النمط التساهلي تساعد مساحات الحرية الواسعة التي يمنحها الأستاذ للتلاميذ في زيادة شعورهم بالمسؤولية واتخاذ القرارات قد يزيد ذلك من شعورهم بالسيطرة والضبط الداخلي.

2. سلم ماسلو للحاجات **Maslow's Hierarchy of Needs**:

يقبل ماسلو فكرة أن بعض أنماط النشاط الإنساني تكون محكومة بإشباع الحاجات البيولوجية ولكنه يرفض تماما قبول فكرة أن جميع الدوافع الإنسانية يمكن تفسيرها من خلال مفاهيم: الحافز أو الحرمان أو التعزيز أو التدعيم، وانطلاقا من ذلك فقد صنف (الحاجات-الدوافع) الإنسانية ورتبها ترتيبا هرميا يقوم على أن حاجات النمو الأرقى أو الأعلى يمكن أن تتحكم في النشاط الذي يصدر عن الفرد فقط بعد أن تكون الحاجات الأدنى قد أُشبعت، بمعنى أن الحاجات التي تستثير السلوك وتحركه هي التي لم تُشبع، فإذا ما أُشبعت انحصرت أهميتها وظهر تأثير الحاجات التي لم تُشبع. (الزيات، 2004، ص 463)

وقد صنف ماسلو الحاجات في مجموعتين هما: الحاجات الأساسية وتتمثل في الحاجات الفيزيولوجية الضرورية لبقاء واستمرار الكائن الحي مثل الطعام والشراب والهواء والمسكن، والحاجات النفسية والاجتماعية وهي ما تسمى بالحاجات النمائية مثل حاجات الأمن والسلامة، والانتماء أو المعرفة، والتقدير والحاجات الجمالية، وتحقيق الذات، ويرى ماسلو أن دافعية الأفراد نحو تحقيق الحاجات العليا كالحاجة إلى الانتماء، والتقدير وتحقيق الذات، لا يتوقف عند حد الإشباع الجزئي لها فحسب، وإنما يسعى الفرد إلى تحقيق مزيد من الإشباع لمثل هذه الحاجات، لأنها دائمة الالحاح ولا تشبع بصفة دائمة أو كلية؛ وهذا ما يفسر استمرارية دافعية الأفراد نحو تحقيق مزيد من النجاح والتميز والتفوق والتقدير. (الزغلول، 2012، ص 224)

يوضح الشكل (02) نموذج هرم ماسلو للحاجات:



شكل رقم **(02)** هرمية ماسلو للحاجات (العناني، **2014**، ص **136)**

(يرى الباحث) أن نظرية ماسلو للحاجات يمكن أن تكون مفيدة لأستاذ التعليم الثانوي في رفع دافعية التعلم لدى تلاميذه من خلال مراعاة حاجاتهم النفسية

والاجتماعية وتوفير البيئة المناسبة لذلك، ويرى الباحث أيضا أنه من الممكن توظيف ممارسات مختلف أنماط الإدارة الصفية في هذا السياق؛ حيث يوفر النمط الديمقراطي لإدارة الصف مناخا صفيا يشجع على المشاركة، استماع الأستاذ إلى آراء التلاميذ يساعده في التحديد الدقيق لاحتياجاتهم وإشباعها، من ناحية أخرى من أجل تلبية الاحتياجات الأمنية والأساسية للتلاميذ يجب أن يحدد الأستاذ القواعد ويوجه التلاميذ نحوها بنوع من الصرامة وهو ما يتضمنه استخدام النمط الديكتاتوري، كما يسمح النمط التساهلي بالمزيد من الحرية والاستقلال للتلاميذ، يمكن استخدام ممارسات هذا النمط لتلبية حاجات التحقيق الذاتي والتقدير.

3. نظريات التوقع والقيمة **Expectancy-Value Theories** :

نظريات التوقع والقيمة في دافعية التعلم تركز على كيفية تأثير توقع الفرد للنجاح في المهمة وقيمتها على دافعيته للتعلم، إذا شعر الفرد بفرصة نجاح عالية وأدرك قيمة المهمة، سيكون أكثر استعدادا وحماسا للتعلم.

نظرية تولمان: ترتبط نظرية إدوارد تولمان Edward Tolman ارتباطا مباشرا بدافعية التعلم، والتي أشار فيها إلى ان السلوك يتحدد من خلال العديد من العمليات الداخلية والخارجية أو البيئية، كما أوضح تولمان أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي:

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

ب. متغير التوقع: الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.

ت. متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

ويتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول إلى الهدف المنشود، فإذا كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز منخفضة ومحدودة كان

التوجه نحو الإنجاز ضعيفا، والعكس صحيح، إذا كانت هناك علاقة وطيدة بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي سيحصل عليها وقيمتها. (قنوعة، 2019، ص 49)

نظرية اتكنسون: قام John Atkinson بتطوير نموذج الدافعية انطلاقا من أعمال لوين وتولمان Lewin & Tolman (بوط، 2009، ص 60) وجمع في هذا النموذج الاحتياجات، والتوقعات، والقيم في إطار شامل؛ اقترح اتكنسون أن السلوك ناجم عن ثلاثة مكونات رئيسية: الدوافع، احتمال النجاح، والقيمة المحفزة؛ الدوافع تمثل الفروق الفردية المستمرة والثابتة والمكتسبة وتشمل دافعين أساسيين لتحقيق النجاح: الدافع للتوجه نحو النجاح والدافع لتجنب الفشل، يمثل الأول توقع الأفراد للنجاح ويعكس قدرتهم على الشعور بالفخر بالإنجاز، أمّا الدافع لتجنب الفشل فيمثل خوف الأفراد من الفشل أو مدى شعورهم بالخجل والذل عند الفشل؛ المكون الثاني عند اتكنسون هو احتمال النجاح أو اعتقاد الشخص الخاص بالنجاح، وتعكس هذه الاعتقادات الشخصية حول احتمالية النجاح تصورا ذاتيا للشخص، المكون الثالث هو القيمة المحفزة للنجاح وتعرف أيضا بالفخر بالإنجاز، المهام السهلة لا تثير الكثير من الفخر بالإنجاز، بينما المهام الصعبة القابلة للتحقيق تولد المزيد من الفخر وتسهم في تعزيز ذات الشخص عندما ينجح في أدائها، القيمة المحفزة ترتبط عكسيا بصعوبة المهمة، ونظرا للعلاقة العكسية بين القيمة المحفزة واحتمال النجاح توقع نموذج اتكنسون أن يكون الدافع للإنجاز أعلى عندما تكون صعوبة المهام متوسطة؛ هذا التوقع دعمته نتائج الكثير من الأبحاث حول الدافع للإنجاز الدراسي (Schunk et al, 2014, P55-56)

اقترح اتكنسون نموذجا يبين فيه أن سلوك إشباع حاجة الإنجاز الدراسي هو نتيجة لصراع انفعالي (عاطفي) بين الدافعية لتحقيق النجاح والدافعية لتجنب الفشل، وهو موضح كما يلي:

$$Ta = (Ms * Ps * Is).(Mf * Pf * If)$$

Ta: سلوك إشباع حاجة الإنجاز الدراسي. Ms: دافعية النجاح الدراسي.

Ps: إدراك توقع تحقيق النجاح الدراسي. Is: إدراك قيمة النجاح الدراسي.

Mf: دافعية تجنب الفشل الدراسي. Pf: احتمال تجنب الفشل الدراسي.

If: إدراك القيمة السلبية للفشل الدراسي. (بوط، 2009، ص 61)

أبرزت البحوث حول نظرية اتكنسون دور الإدراك والمعتقدات بدلا من السلوك، والحوافز، والاحتياجات، والعادات؛ هذه البحوث نقلت علم النفس الدافعي بعيدا عن الاعتماد على نموذج الاستجابة محددة (مثير-سلوك) إلى نموذج اعتقادي هو سائد اليوم. (Schunk et al, 2014, P57)

(يرى الباحث**)** أن النمط الديمقراطي لإدارة الصف يشجع الطلاب على المشاركة في اتخاذ القرارات مما يساهم في شعور الطلاب بأن لديهم فرصا حقيقية لتحقيق النجاح، كما أن ممارسات هذا النمط تعزز من قيمة الإنجازات الشخصية للطلاب وتنشأ ترابطا بين النجاح من جهة والاعتراف والتقدير من جهة أخرى وهو ما يسهم في رفع دافعية النجاح؛ النمط الديكتاتوري يساعد الأستاذ في تعزيز نظام المكافأة والعقوبة، وهو ضروري لأن يعرف التلاميذ أن هناك عواقب لعدم بذل الجهد ومكافآت لتحقيق النجاح، يشجع النمط التساهلي الاستقلالية مما يسهم في منح التلاميذ مساحة لاختيار ما يرغبون فيه وهو ما يضمن دافعا داخليا قويا للتلميذ في النشاط الذي اختاره.

4. نظريات الأهداف Goals Theories:

نظريات الأهداف في دافعية التعلم تركز على الأهداف التي يمكن أن تحفز الفرد على التعلم والتحصيل الأكاديمي، هذه النظريات تسلط الضوء على الغايات كمحفزات رئيسية للسلوك والأداء، ترى هذه النظريات أن وجود أهداف واضحة ومحددة يمكن أن يحفز التلاميذ للتعلم والاجتهاد.

نظرية توجه الأهداف: تعد نظرية توجه الأهداف منحى نظريا هاما في ميدان الدافعية الأكاديمية، إذ قدمت هذه النظرية إطارا نظريا قويا للبحث الشامل في التوجهات الدافعية التي تلعب دورا حاسما في الأساليب التكيفية وغير التكيفية لانهماك الطلبة في المهمات الأكاديمية، وتفترض هذه النظرية إمكانية فهم دافعية الطلبة الأكاديمية بالنظر إليها كمحاولات لإنجاز أهداف معينة، إذ تعد سلوكات الطلبة نتاجا لرغباتهم في تحقيق تلك الأهداف. (أبو غزال، 2015، ص 221)

حدد المربون أن لدى الطلاب أسبابا أو أغراضا مختلفة لتحقيق النجاح، يعتقد دويك و ليجت Dwek & Leggett (1988) أن الأهداف التي يسعى الطلاب لتحقيقها تنقسم إلى نوعين أهداف الاجتياز أو الاتقان وأهداف الأداء (Myron, 2004, P65) وهذا التقسيم اعتمده أيضا أمس و آرشر Ames & Archer حيث قسما الأهداف إلى قسمين: أهداف يسعى فيها غاية الفرد إلى تطوير ذاته وتحسين مهاراته وإتقان المهمات وأهداف أخرى غاية الفرد منها إظهار كفاءاته. (أبو غزال، 2015، ص 222)

يوضح الجدول التالي سمات الطلبة ذوي توجهات الأهداف الإتقانية والأدائية.

جدول رقم **(01)** مقارنة بين أهداف الإتقان وأهداف الأداء: **(أبو غزال، 2015، ص 223)**

الطلبة ذوو أهداف الإتقان	الطلبة ذوو أهداف الأداء
تقدير ذات مرتفع	تقدير ذات منخفض
مسوفون بدرجة متدنية	مسوفون بدرجة منخفضة
يستخدمون استراتيجيات تعلم متعمقة	يستخدمون استراتيجيات تعلم سطحية
يستجيبون للمهام السهلة بمشاعر الملل والإحباط وخيبة الأمل	يستجيبون للمهام السهلة بمشاعر الفخر والارتياح
يقيمون أدائهم في ضوء ما يحققونه من تقدم	يقيمون أدائهم في ضوء مقارنة أنفسهم بغيرهم
أكثر ميلا للدافعية الداخلية	أكثر ميلا للدافعية الخارجية
يفسرون الفشل على أنه دليل على ضرورة بذل مزيد من الجهد	يفسرون الفشل على أنه دليل على القدرة المتدنية وعلى المزيد من الفشل المستقبلي
ينظرون للمعلم كمصدر للتعلم وموجها له	ينظرون للمعلم كمصدر وحيد للتعزيز والعقاب
يعتبرون الأخطاء جزءا مفيدا للتعلم	يعتبرون الأخطاء مؤشر على الفشل وعدم الكفاءة
يعتقدون بتحسن الكفاءة من خلال الجهد	يعتقدون بثبات الكفاءة، وأن الجهد مؤشر على عدم الكفاءة

يؤثر توجه الأهداف الذي يعتمده الطلاب في الفصل على الجهد الذي يبذلونه في مهام التعلم ونوع استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها، وبالتالي عندما يعتمد الطلاب توجه أهداف الاتقان فإنهم أقرب إلى تبني نهج إيجابي تجاه المهمة، ومراقبة فهمهم الخاص واستخدام استراتيجيات تعلم أكثر تعقيدا، وربط المواد الجديدة التي تم تعلمها حديثا بالمواد التي تم تعلمها سابقا، وعلى النقيض من ذلك، الطلاب الذين يعتمدون توجه أهداف الأداء يميلون إلى التركيز على الحفظ واستراتيجيات التعلم الروتينية الأخرى وغالبا لا يشاركون في حل المشكلات والتفكير النقدي عموما، إنهم لا يفكرون فيما يتعلمون ولكن يبحثون عن اختصارات ومكافآت سريعة،

يرغب الطلاب الدين يتبعون توجه أهداف الأداء في الظهور على أنهم أكفاء. (Myron, 2004, P65)

نظرية الهدف الاجتماعي **Social Goal Theory**: وضع وينتزل Wentzel (1991-1996) نظريته للأهداف الاجتماعية بعد ملاحظته أن الأهداف يمكن ان تنبع من الفرد أو من السياق الاجتماعي، في الفصول الدراسية يتعين على المتعلمين في الكثير من الأحيان ترك أهدافهم الشخصية جانبا وتحقيق أهداف الآخرين، أو محاولة دمج الأهداف الشخصية و الاجتماعية حيث يمكن للطلاب أن يسعوا لتحقيق النجاح والتعلم، وتكوين الصداقات، والامتثال لقواعد الفصل والمدرسة كل ذلك في نفس الوقت؛ وفي هذا السياق ناقش أوردن و مير (1995) Urdan & Maehr كيف يمكن للطلاب السعي وراء تحقيق أهداف التعلم والإنجاز بشكل أفضل من الآخرين لأسباب اجتماعية؛ وأكدوا ضرورة توسيع نظرية توجه الأهداف إلى ما وراء التركيز على أهداف الإتقان والأداء باعتبار الأهداف الاجتماعية قد تؤدي إلى أهداف الإنجاز.

اقترح وينتزل ثلاثة نماذج لكيفية علاقة السعي وراء تحقيق الأهداف الاجتماعية بالأهداف الأكاديمية والإنجازات؛ النموذج الأول هو نموذج العلاقات المكملة بين الأهداف الاجتماعية والأكاديمية، حيث يتم السعي وراء تحقيق الأهداف بشكل مستقل نسبيا، مثلا تؤدي محاولات تحقيق الأهداف الاجتماعية إلى تفاعلات إيجابية بين المعلمين والأقران، مما يؤدي إلى تحقيق إنجازات أكاديمية أفضل بشكل مستقل عن السعي وراء تحقيق الأهداف الأكاديمية؛ في النموذج الثاني، العلاقات تطورية، الأهداف الاجتماعية تعزز الأهداف الأكاديمية والتي بدورها تؤدي إلى تحقيق إنجازات أعلى، في هذه الحالة تعتبر التنمية المبكرة للأهداف الاجتماعية وتحقيقها سلوكا هاما يسبق تطوير الأهداف الأكاديمية؛

النموذج الثالث هو نموذج تسلسلي، حيث تؤدي الأهداف الاجتماعية إلى الأهداف الأكاديمية وفي الوقت نفسه تؤدي الأهداف الأكاديمية، مثلا يمكن للطلاب أن يسعوا لتحقيق أهداف اجتماعية مثل الحصول على التقبل من الآخرين كالمعلم، ولكن مع مرور الوقت تؤدي الغاية من ارضاء المعلم إلى المشاركة الأكاديمية وتحقيق إنجاز أفضل، كما أن الطالب الذي يحاول تحقيق أهداف أكاديمية يرى أن التحقيق على مستوى عالي يسعد المعلم، وبذا يمكن للسعي وراء هذه الغاية الأكاديمية أن يساعد في تحقيق الهدف الاجتماعي بتقبل الآخرين؛ بغض النظر عن الطريقة التي تتفاعل بها الأهداف الأكاديمية والاجتماعية معا، فمن الواضح أنها يمكن أن تعمل معا لتسهيل تعلم الطلاب. (Schunk et al, 2014, P65)

(يرى الباحث) أنه بإمكان الأستاذ في المرحلة الثانوية أن يعزز التحول من الأهداف الخاصة بالأداء إلى أهداف الاتقان باستخدام مجموعة من الأساليب التي تأخذ في اعتبارها احتياجات وأسلوب تعلم التلاميذ، كما يمكن للأستاذ أن يستفيد من نظرية الهدف الاجتماعي عن طريق ربط الأهداف الأكاديمية بالأهداف الاجتماعية بشكل فعال، مستغلا مختلف أنماط الإدارة الصفية، يساعد النمط الديكتاتوري في وضع أهداف محددة للتلاميذ مع توجيهات صارمة لتحقيقها، تخضع هذه العملية لمراقبة شديدة لأداء التلاميذ ويتخذ فيها الأستاذ إجراءات مناسبة لضمان التنفيذ الصحيح؛ لكن بعض الأحيان يحتاج التلاميذ مساحة أوسع لاختيار أهدافهم الخاصة يوفر النمط التساهلي لإدارة الصف هذه الحرية في الاختيار، كما يسمح هذا النمط بتطوير مهارات التواصل والتعاون بين التلاميذ حيث يمكنهم التفاعل مع بعضهم البعض بشكل أفضل لتحقيق أهدافهم الاجتماعية؛ يستفيد الأستاذ من الأسلوب الديمقراطي بمشاركة التلاميذ في تحديد الأهداف، ويعمل معهم على تطوير خطط مشتركة لتحقيق هذه الأهداف، يتيح لهم التقدير والاهتمام

تقييم أدائهم، كما يشجع هذا النمط على تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ.

5. نظريات الذات **Self Theories**:

نظرية الفاعلية الذاتية المدركة (الكفاءة الذاتية) **Self-Efficacy Theory**:

مصطلح Self-Efficacy يعني فعالية الذات أو كفاءة الذات ويستخدم أحد التعبيرين محل الآخر بنفس المعنى، وتعتبر الكفاءة الذاتية من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية لبندورا Bandura والتي افترضت أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة؛ ويعرف جابر الكفاءة الذاتية بأنها توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائجا مرغوبا فيها في أي موقف معين؛ وبالتالي فإنه عندما تواجه الفرد مشكلة أو موقفا معينا يتطلب حلا، فإن الفرد يحاول أن يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك أو حل للمشكلة قبل أن يبدأ بالسلوك، أي يتوقع أن باستطاعته مواجهة هذا الموقف، وهذه الاستطاعة أو القدرة يجب أن تكون موجودة عند الفرد على أساس من المعرفة الحقيقية وليس بشكل خيالي أو دون قناعة واقعية. (بوسعيد، 2021، ص ص 32-33)

هناك متغيرات أخرى تتشابه مع الكفاءة الذاتية الذي هو اعتقاد الفرد بقدرته على القيام بشيء أو تعلم شيء ما وهو لا يعني معرفة الفرد ما يجب القيام به في موقف ما (مفهوم القدرة أو المهارة)، الطلاب الذين يمتلكون مهارات وقدرات أعلى يميلون لتحقيق مستوى أعلى من الكفاءة الذاتية، لكن لا توجد علاقة تلقائية بين الكفاءة الذاتية والمهارة الأكاديمية، من ناحية أخرى تقييم الذات هو مفهوم آخر يشابه مفاهيميا الكفاءة الذاتية حيث يشير تقدير الذات إلى التقييم العاطفي العام للشخصية الخاصة بالفرد، فإذا كانت اعتقادات الكفاءة الذاتية تدور حول أسئلة مثل (هل يمكنني كتابة هذا المقال؟ هل يمكنني حل هذه المشكلة؟)، فإن اعتقادات تقدير

الذات تبرز أسئلة مثل (هل أحب نفسي؟ كيف أشعر بنفسي ككاتب؟)، اعتقادات الإنسان حول ما يمكنه فعله تجاه شيء ما قد تحمل جزءا صغيرا عن كيفية شعوره بنفسه؛ قد يكون بعض الطلاب ذوو التقدير الذاتي العالي لا يتمتعون بالكفاءة الذاتية في المجال الأكاديمي، وفي المقابل قد يحمل بعض الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة تقديرا ذاتيا منخفضا لأن زملائهم يرونهم بشكل سلبي.

(Schunk & Dibenedetto, 2016, P39-40)

أشار كل من بيك وسيرفون Peake & Cervoune إلى أن معتقدات الناس حول فاعلية الذات (الكفاءة الذاتية) تحدد مستوى الدافعية لديهم، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العوائق، وكلما زادت ثقة الأفراد في كفاءة أو فعالية الذات زادت مجهوداتهم وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عوائق، وعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية لحل المشكلات فإنهم يقللون من مجهوداتهم، بل ويحاولون حل هذه المشكلات بطريقة غير ناضجة بينما ذوو الثقة المرتفعة في القدرة الذاتية لديهم مجهود عظيم في السيطرة على مواقف الصراع. (بوسعيد، 2021، ص 38)

يفترض باندورا (1997) أن الكفاءة الذاتية تؤثر على السلوك والبيئات وفي المقابل تتأثر بهما، الطلاب الذين يشعرون بمستوى أعلى من الكفاءة الذاتية يكونون أكثر استعدادا للمشاركة في التعلم الذاتي المنظم (مثل وضع الأهداف، استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة...)، وخلق بيئات فعّالة للتعلم (مثل التخلص من التشتت أو تقليله، العثور على شركاء دراسة فعّالين...)؛ وفي المقابل يمكن أن تتأثر الكفاءة الذاتية بنتائج السلوك مثل التقدم في الأهداف، والإنجازات والمدخلات البيئية مثل التغذية الراجعة من المعلمين والمقارنات الاجتماعية مع الأقران؛ كما أن الأفراد

يكتسبون معلومات حول قدراتهم بشكل عقلي من خلال معرفتهم بكيفية أداء الآخرين، التشابه مع الآخرين هو مؤشر لقياس الكفاءة الذاتية، يمكن أن ترتفع الكفاءة الذاتية لدى المراقبين من خلال رؤية أقرانهم ينجحون ويشجعهم ذلك على المحاولة لأنهم يعتقدون أن باستطاعتهم فعلها أيضا.

(Schunk & Dibenedetto, 2016, P35)

نظرية محددات الذات **(SDT) Self-Determination Theory**:

أصبحت نظرية ريان وديسي Ryan & Deci نظرية مؤثرة بشكل كبير في مجال الدافعية الإنسانية، فهي تقدم مخططا لفهم الأسس الدافعية للشخصية والسلوك الاجتماعي وعلاقة الاحتياجات النفسية الأساسية بالازدهار النفسي وجودة الحياة؛ تختلف نظرية محددات الذات SDT عن معظم المناهج التاريخية والمعاصرة التي تعاملت مع الدافعية كمفهوم موحد بدلا من ذلك ركزت نظرية SDT على أشكال مختلفة من الدافعية حيث ميزت بين الدافعية الذاتية (الداخلية) والمتحكم بها (الخارجية). (Ryan & Deci, 2022, P01)

تعد هذه النظرية نموذجا للدافعية والشخصية المبنية على مفهوم أكثر دقة للحاجات الإنسانية حيث تناولت ثلاثة أنواع من الحاجات النفسية الضرورية وهي الكفاءة والاستقلال والانتماء، وتعتبر العوامل البيئية والشخصية التي تُشبع هذه الحاجات داعمة للذات ومقوية لها بينما تلك التي تحبط إشباع هذه الحاجات فإنها تؤدي إلى المرض والاضطراب. (العناني، 2014، ص 137)، وقد أكدت النظرية على أن الحاجات الثلاث السابق ذكرها أساسية لجميع مراحل النمو المختلفة؛ وعلى هذا الأساس فإن الصحة النفسية تتطلب إشباع الحاجات الثلاث، وإن إشباع واحدة أو اثنين فقط لا يكفي. (جناد، 2014، ص 64)

الكفاءة: وفقا لديسي وريان يأتي الشعور بالكفاءة من تجارب النجاح والمشاعر الإيجابية تجاه نشاط ما، ويمكن شرح الكفاءة على أفضل وجه عند مراقبة الأطفال الصغار وهم يستكشفون بيئتهم وكيف يبدو الفرح على وجوههم عندما يجدون حلا للمشاكل التي أمامهم، الشعور بالكفاءة والقدرة على تحقيق تحديات مثلى تسهم جميعها في تطوير الدافعية الداخلية.

الاستقلالية: من أجل تعزيز الدافع الداخلي يجب أن ترافق الاستقلالية الشعور بالكفاءة، عندما تتاح للفرد حرية الاختيار والبوح بالمشاعر وتُعطى له فرصة توجيه نفسه فإن ذلك سيساهم في تعزيز مشاعر الرضا الداخلي، خلال سنوات المدرسة يكون دور الوالدين أو المعلمين هو دعم الدافع الداخلي الذي يكمن في الطفل بطبيعته، من خلال تبني وجهات نظر الطفل وتشجيع روح المبادرة فيه، يمكن دعم الاستقلالية أيضا من خلال دعم اختيارات الفرد، إن توفير فرص تعلم تأخذ في اعتباراتها اهتمامات الطالب الشخصية تسمح للمعلمين والوالدين استغلال فوائد الدافع الداخلي لدى طلابهم.

الانتماء: دعم الاستقلالية والانتماء يتماشيان معا، حيث يؤثر كل منهما في النتائج المعرفية والعاطفية للتعليم، لقد أكد الباحثون أن الآباء والمعلمين الذين يتشاركون اللحظات أكثر مع أطفالهم يملك أطفالهم فعالية داخلية عالية، أكد ستانلي وبلوكر Stanley & Plucker (2008) أن إنشاء علاقات داخل مجال التعليم هو المفتاح لإصلاح التعليم، وأنه من الضروري أن يشعر كل طالب بالاتصال بمجتمع التعلم الخاص به، يزيد هذا الاتصال من المشاركة في بيئات التعليم وفي كثير من الحالات يعد مؤشرا على النجاح الأكاديمي والشخصي. (Riley, 2016, P03-04)

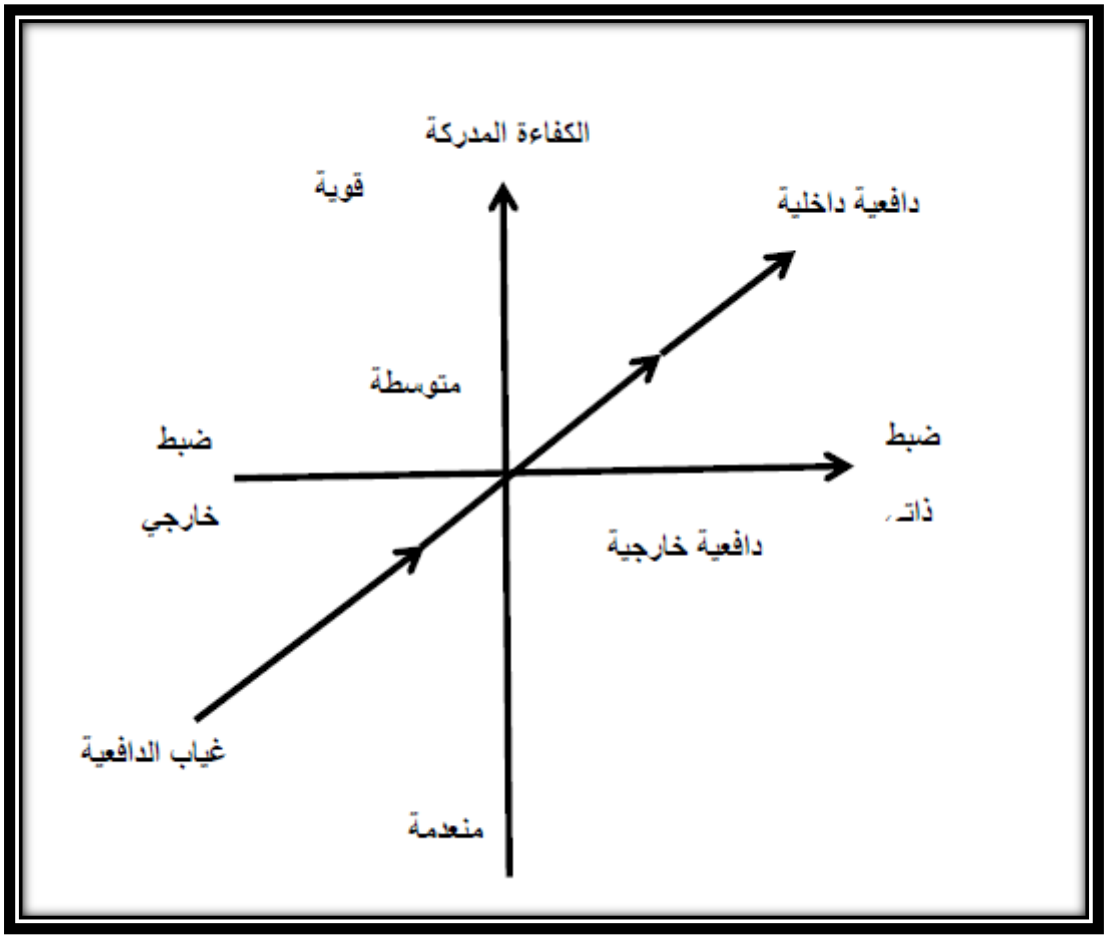
ويحدد ديسي وريان في نظريتهما ثلاثة أنواع من الأنشطة المحددة ذاتيا تتدرج على طول متصل يمتد من الدافعية الداخلية إلى اللا دافعية وبين هذين

الطرفين يوجد المجال الأوسع الدافعية الخارجية، بحيث تشير اللا دافعية في بداية المتصل إلى حالة النقص في النية للفعل ناتجة عن عدم تقييم الفرد للنشاط، أو عدم الشعور بالكفاءة أو الاعتقاد بأنه سوف يؤدي إلى نتيجة غير مرغوبة، وتشير الدافعية الداخلية في نهاية المتصل إلى أداء الفعل بسبب الرضا الناتج عنه، وتتمتع بدرجة من الاستقلالية وهي مثال نموذجي لحرية الإرادة، بينما تشير الدافعية الخارجية إلى أداء الفعل بسبب فائدته في تحصيل غاية مرغوبة أخرى؛ واعتبر ريان وديسي أن عملية التحول من متعلم مدفوع خارجيا إلى متعلم مدفوع داخليا تمر ضمن سلوكيات متسلسلة لا يتم الانتقال من السلوك التالي منها إلا إذا تخلص المتعلم من ممارسة السلوك السابق، ففي البداية يكون المتعلم المدفوع خارجيا معتمدا في تنظيمه لتعلمه على المعززات الخارجية، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تنظيم تعلمه نتيجة الإحساس بالضغط من أجل تجنب الشعور بالذنب أو القلق، أو الحصول على تعزيز الذات، وهو ما يدعى بالتنظيم المتبنى، ثم يتخلص من هذا السلوك وينتقل إلى التعرف على أهمية السلوك، أي استقلاليته في تنظيم تعلمه، لكن مستوى هذه الاستقلالية يبقى منقوصا طالما أن التنظيم لم يدخل إلى ذاته، وهو ما يدعى بالتنظيم المعرف، وأخيرا يحدث التحول عندما يصبح المتعلم منظما ذاتيا لتعلمه، وهو ما يدعى بالتنظيم المدمج أو المتكامل، عندها يكون المتعلم مدفوعا داخليا نحو التعلم. (نصر، 2014، ص ص 55-56)

نظرية التقييم المعرفي **(CET) Cognitive Evaluation Theory**:

جاءت نظرية التقييم المعرفي التي قُدمت من قبل ريان وديسي لتحدد العوامل المسؤولة عن الدافعية الداخلية وتأثير السياقات الاجتماعية عليها، وتعد جزءا من نظرية تحديد الذات. (نصر، 2014، ص 54)

تنص الفرضية على أن الدافعية الداخلية للفرد تتطور وتأخذ أشكالا مختلفة بتفاعل نوعين من الحاجات هما: الكفاءة المدركة والضبط الذاتي، فكلما كان إدراك الفرد على أن كفاءته الذاتية مرتفعة وفي وضعية الضبط الذاتي (الاختيار الحر للنشاط) تصبح الدافعية الداخلية قوية، وكلما تراجع إدراك الفرد لمدى كفاءته وتناقص الضبط الذاتي للنشاط كلما تراجعت الدافعية الداخلية لتكون خارجية. (سيسبان، 2014، ص 66)



شكل رقم **(03)** أثر تفاعل كل من الكفاءة المدركة والضبط الذاتي على الدافعية للتعلم (سيسبان، **2017**، ص **67)**

إن الفرضية الأساسية التي انبثقت عنها هذه النظرية هي أن السلوك قد يتأثر سلبيا بالمكافآت والتعزيزات التي تصدر عن البيئة الخارجية، ذلك لأن المكافآت والتعزيزات تصبح شروطا خارجية تحكم مسار سلوك الأفراد وبالتالي تقود الفرد

لإدراك أن سلوكه موجه من البيئة الخارجية وليس مدفوعا داخلي، (نصر، 2014، ص 54) أظهرت العديد من الأبحاث أن المكافآت الخارجية المعروفة بمفهوم (الجزرة والعصا) والامتحانات النهائية والتقييمات تؤدي إلى التقليل من التحفيز الداخلي لدى الطلاب في حين أن إعطاءهم حرية الاختيار والتعبير عن المشاعر يؤدي إلى تحفيز الدافع الداخلي لديهم، تبين نظرية التقييم المعرفي أن أيضا أن التغذية الراجعة الإيجابية تعزز الدافع الداخلي في حين أن التغذية الراجعة السلبية تقلل منه، أيضا أنه كلما زاد الدافع الداخلي لدى الطلاب كانوا أفضل في تعلم المواد المفهومة وأكثر فعالية في حل المشكلات وأكثر إبداعا في أعمالهم. (Ryan & Deci, 2022, P03)

وقد أوضح ديسي وريان منهجهم المعرفي للدافعية، وأكدا فيه أن الأفراد يختارون سلوكياتهم على أساس أهدافهم وتقييمهم لها، ويفحص فيما إذا كانت هذه السلوكيات تؤدي بهم إلى الغاية المنشودة أم لا، ويؤكدان على أن عملية التعلم لدى الأفراد في أساسها عملية ذاتية الدفع، فهي تنطوي على عملية تعزيز ذاتية، وبعبارة أخرى فإن النشاط التعلمي نشاط ممتع بذاته، مما يجعله معززا لذاته، وتكتيب مثل هذه النشاطات خصائصها هذه لإشباع حاجات إنسانية عميقة، هي الحاجات التي تزود الدوافع الداخلية بالطاقة. (نصر، 2014، ص 56)

(يرى الباحث) أنه يمكن توظيف استراتيجيات الأنماط الثلاثة للإدارة الصفية في رفع دافعية تعلم التلاميذ انطلاقا من مسلمات نظريات الذات، تتفق نظريات الذات على أهمية الكفاءة المدركة في رفع دافعية التعلم، يسهم معرفة مدى التقدم في تحقيق الأهداف في رفع الكفاءة الذاتية للتلاميذ، يمكن تحفيز التلاميذ على تحقيق التقدم في أهدافهم الشخصية والأكاديمية من خلال توجيههم بشكل صارم نحو تحقيق الأهداف المحددة، يستطيع الأستاذ توجيه التلاميذ بشكل دقيق نحو

تحديد أهداف واضحة وملموسة وتقديم إشراف ودعم لضمان تقدمهم، ويمكن له بواسطة النمط الديكتاتوري للإدارة الصفية توجيه الاهتمام نحو أداء الآخرين من خلال تطبيق إجراءات صارمة مثل إصدار توجيهات دقيقة ومحددة ومراقبة الأداء بعناية وتقديم تقييمات دورية، بفرض الانضباط وتوجيه الانتباه يتيح الأستاذ للتلاميذ معاينة نجاح أقرانهم، وهذا قد يشجعهم على المحاولة والتطور بناء على اعتقادهم في قدرتهم على تحقيق النجاح أيضا؛ تعزز الاستقلالية الدافعية الداخلية لدى الأفراد من خلال منحهم حرية اتخاذ القرارات والتحكم في تصرفاتهم، يمكن أن يلعب النمط التساهلي في إدارة الصف دورا مهما في تعزيز الاستقلالية لدى التلاميذ، عندما يستخدم الأستاذ نمط الإدارة التساهلي يعمل على تشجيع الاختيار ومنح التلاميذ حرية اتخاذ القرارات المتعلقة بأنشطتهم وتعلمهم، كما تشجيع التلاميذ على المبادرة وتطوير أفكارهم الخاصة، مما يتيح لهم الفرصة للتفكير الإبداعي والمشاركة بنشاط في تنفيذ مشروعاتهم الشخصية. هذا النمط من الإدارة الصفية قد يعزز تطوير مهارات الاختيار واتخاذ القرار ويمكّن الطلاب من تولي المسؤولية الشخصية عن تعلمهم؛ إن دعم الاستقلالية والانتماء يتماشيان معا، حيث يؤثر كل منهما في النتائج المعرفية والعاطفية للتعليم، نمط الإدارة الديمقراطي يلعب دورا مهما في تحقيق الانتماء وتلبية الاحتياجات الاجتماعية للتلاميذ، من خلال تشجيع المشاركة الصفية والمساهمة في اتخاذ القرارات، يمكن للتلاميذ أن يشعروا بأن آرائهم واحتياجاتهم مهمة ومأخوذة في الاعتبار، هذا يشجع على بناء علاقات قوية بين التلاميذ ويعزز مهارات التواصل والتعاون؛ يمكن للنمط الديمقراطي أيضا تلبية الاحتياجات الاجتماعية من خلال السماح للتلاميذ بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية داخل الصف وبالتالي تعزيز تواصلهم مع زملائهم، كما يساهم النمط الديمقراطي في تعزيز الشفافية والنقاش المفتوح بين التلاميذ والمعلم وهو مما

يساعد التلاميذ على فهم أفضل لأسباب القرارات المدرسية ويزيد من مشاركتهم في تحسين البيئة التعليمية ويعزز اندماجهم الاجتماعي في المدرسة؛ الكفاءة الذاتية المرتفعة والاستقلالية والانتماء تعتبر عوامل ترتبط بزيادة الضبط الذاتي؛ الكفاءة الذاتية تمكن الأفراد من تنفيذ المهام وتحقيق الأهداف بفعالية، وهذا يسهم في تعزيز الضبط الذاتي، حيث يشعر الفرد بقدرته على الأداء واتخاذ القرارات الصحيحة، أمّا الاستقلالية والحرية في اتخاذ القرارات تمنح التلاميذ الفرصة للتحكم في توجيه سلوكاتهم التعليمية، مما يعزز الضبط الذاتي، الانتماء إلى مجموعة أو مجتمع يمكن أن يوفر الدعم والتفهم ويعزز الالتزام بالقواعد والأنظمة، مما يساهم في تعزيز الضبط الذاتي، تعمل هذه العوامل بالتأثير المشترك على زيادة الضبط الذاتي وتشجيع التلاميذ على اتخاذ القرارات الصحيحة والتحكم في سلوكهم وأدائهم مما ينعكس إيجابا على مستوى دافعية التعلم لديهم.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. المنهج المتبع في الدراسة.
2. مجتمع الدراسة.
3. عينة الدراسة.
4. أدوات الدراسة.
5. إجراءات الدراسة الأساسية.
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

تمهيد:

يستعرض هذا الفصل المنهج المتبع في الدراسة مع تفسيرات حول سبب اعتماده، ويسلط الضوء على مجتمع الدراسة مع تفاصيل عن خصائص هذا المجتمع، كما يتناول الفصل عينة الدراسة وخصائصها وكيفية اختيارها وتوزيعها على متغيرات الدراسة، يعرض الفصل الخامس أيضا أدوات الدراسة وخطوات بنائها، نتائج الدراسة الاستطلاعية وإجراءات الدراسة الأساسية والعمليات المتبعة في جمع البيانات، وأخيرا يلقي الضوء على الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات للتحقق من صحة الفرضيات.

1. المنهج المتبع في الدراسة:

تندرج دراستنا ضمن تصنيفات الدراسات الوصفية المقارنة، وهو ما يتلاءم مع طبيعة مشكلة هذه الدراسة في وصف وتحليل السمات والخصائص المشتركة والمختلفة بين مجموعتين مختلفتين بغية فهم العلاقات بينها، ويقوم المنهج الوصفي المقارن على دراسة الظواهر من خلال المقارنة بينها، حيث يبرز أوجه الشبه والاختلاف فيما بين ظاهرتين أو أكثر (المحمودي، 2019، ص 76).

وعلى هذا الأساس فهذا النوع من المنهجية يلاءم هدف دراستنا في تحليل أنماط الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الرياضيات والأدب العربي وعلاقتها بدافعية تعلم هاتين المادتين من خلال المقارنة بينهما.

2. مجتمع الدراسة:

يعرف أبو زايدة مجتمع الدراسة بأنه جميع أفراد المجتمع الذين تتعلق بهم مشكلة الدراسة وستعمم نتائجها عليهم ومنهم تشتق العينة (أبو زايدة، 2018، ص 158)، وعلى هذا الأساس فإن مجتمع هذه الدراسة تكون من جميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مدينة الجلفة والذين هم مسجلين في قائمة مديرية التربية لولاية الجلفة للسنة الدراسية 2022/2021 وممن يتابعون دراستهم في ثانويات مدينة الجلفة، والذين بلغ عددهم حسب إحصائيات المديرية (2898) تلميذا من بينهم (1145) تلميذا من شعبة آداب وفلسفة و(1753) تلميذا من شعبة علوم تجريبية، وهم مقسمون حسب ثانويات مدينة الجلفة كما يلي:

جدول رقم **(02)** يوضح توزيع تلاميذ السنة الثانية ثانوي على ثانويات مدينة الجلفة للموسم الدراسي **2022/2021**

الثانوية	عدد التلاميذ	التخصص	
		آداب وفلسفة	علوم تجريبية
الشيخ نعيم النعيمي	252	92	160
أول نوفمبر	229	81	148
طاهيري عبد الرحمان	188	77	111
بن الأحرش السعيد	218	76	142
المجاهد العلامة حاشي مصطفى (مسعودي عطية)	128	46	82
عبد الحق بن حمودة	163	60	103
لغريسي عبد العالي	101	60	41
سي الشريف بلحرش المتشعبة	186	72	114
الشهيد الرائد بن سليمان محمد بن العربي (النجاح)	187	77	110
ابن خلدون	108	44	64
كيحل بن شهرة	112	50	62
المجاهد صديقي نوري	155	85	70
المجاهد نوراني مصطفى	132	33	99
عمور عبد القادر	157	46	111
المجاهد الصيلع المبروك	80	38	42
عريوة عمر	130	42	88
الشهيد نواري بلقاسم (عين السرار الجديدة)	132	63	69
فضة عبد القادر (القطب الحضري بربيح)	72	39	33
الشهيد بن الضيف الحفناوي	126	46	80
المجاهد ونوقي معمر	42	18	24
المجموع	2898	1145	1753

3. عينة الدراسة:

1.3 عينة الدراسة الأساسية:

تعرف العينة بأنها مجموعة من الأفراد أو المفردات أو الوحدات التي يتم اختيارها من مجتمع الدراسة لتمثل هذا المجتمع في البحث محل الدراسة (الشربيني وآخرون، 2013، ص 205) لانتقاء عينة الدراسة الأساسية قمنا بإتباع الخطوات التالية:

- تحديد المجتمع الأصلي بدقة: توجه الباحث في البداية إلى مديرية التربية لولاية الجلفة مرفقا بتسهيل المهمة المحصل عليه من جامعة محمد خيضر بسكرة، من أجل الحصول على المعلومات الكافية حول مجتمع الدراسة وعدد أفراده، قُدمت هذه المعلومات على شكل جداول تضم عدد التلاميذ المسجلين في كل ثانوية من ثانويات مدينة الجلفة، كما قدمت المديرية للباحث الموقع الجغرافي لكل ثانوية، بلغ عدد ثانويات مدينة الجلفة (20) ثانوية تضم (2898) تلميذا وتلميذة في السنة الثانية للسنة الدراسية 2022/2021 كما هو موضح في الملحق رقم (9).
- اختيار العينة الممثلة بعدد كاف من الأفراد: تم في هذا البحث اعتماد طريقة "العينة العشوائية الطبقية" لاختيار العينة، بدأ الباحث بحساب عدد أفراد العينة بدقة، استنادا إلى عدد أفراد مجتمع الدراسة، في الأبحاث التي تستهدف مجتمعات متوسطة الحجم، يُفترض عادة أن نسبة العينة العشوائية تكون حوالي 25٪ من إجمالي أفراد المجتمع، بناء على هذا الاعتقاد ونظرا لعدد الطلاب البالغ 2898 تلميذا في مجتمع الدراسة، تم حساب عدد أفراد العينة المطلوبين ببساطة، بلغ عدد أفراد العينة المطلوب 725 تلميذا، في الخطوة التالية، توجه الباحث إلى كل ثانوية في مدينة الجلفة (ماعدا ثانوية عبد الحق بن حمودة التي

أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية) وقام بعشوائيّة باختيار قسم من أقسام السنة الثانية ثانوي من التخصصين علوم تجريبية وقسم آداب وفلسفة، وزع الباحث مجموعة من المقاييس تبلغ 760 مقياسا (مقياس أنماط الإدارة الصفية مُرفقا بمقياس دافعية التعلم)، وبعد دراسة إجابات أفراد العينة تم استبعاد 17 إجابة بسبب عدم استكمال المبحوث للإجابة على أغلب البنود، وبعد هذا الاستبعاد بلغ عدد أفراد العينة الأساسية في النهاية 743 تلميذا.

جدول رقم **(03)** يوضح أفراد عينة الدراسة موزعين على الثانويات والتخصص

الثانوية	عدد التلاميذ	التخصص	
		آداب وفلسفة	علوم تجريبية
الشيخ نعيم النعيمي	60	23	37
أول نوفمبر	52	20	32
طاهيري عبد الرحمان	47	18	29
بن الأحرش السعيد	48	18	30
المجاهد العلامة حاشي مصطفى (مسعودي عطية)	41	14	27
لغريسي عبد العالي	33	15	18
سي الشريف بلحرش المتشعبة	45	17	28
الشهيد الرائد بن سليمان محمد بن العربي (النجاح)	42	15	27
ابن خلدون	36	17	19
كيحل بن شهرة	30	14	16
المجاهد صديقي نوري	33	14	19
المجاهد نوراني مصطفى	37	14	23
عمور عبد القادر	48	19	29
المجاهد الصيلع المبروك	30	13	17
عريوة عمر	37	13	24

الشهيد نواري بلقاسم (عين السرار الجديدة)	36	15	21
فضة عبد القادر (القطب الحضري بربيح)	29	14	15
الشهيد بن الضيف الحفناوي	32	12	20
المجاهد ونوقي معمر	27	12	15
المجموع	743	297	446

- توزيع التلاميذ (أفراد العينة) حسب متغير التخصص:

جدول رقم **(04)** يوضح نسبة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية للعينة من المجتمع الأصلي
التلاميذ العلميين	446	% 25.44
التلاميذ الأدبيين	297	% 25.93
المجموع	743	% 25.63

نلاحظ من الجدول رقم (04) أن عينة التلاميذ العلميين تمثل نسبة 25.44 **%** من مجتمع الدراسة وأن عينة التلاميذ الأدبيين تمثل نسبة 25.93 **%** من مجتمع الدراسة، هذه النسب المتقاربة تعطي توازنا نسبيا بين التلاميذ العلميين والأدبيين في العينة، يساعد هذا التوازن في تسهيل مقارنة الخصائص والسلوكيات بين هذين الفريقين حيث أن اختلافات التوازن تكون أقل تأثيرا مما يعطي دقة أكبر لنتائج الدراسة المقارنة.

2.3 عينة الدراسة الاستطلاعية:

المجموعة الأولى: لقد تم اعتماد هذه المجموعة من العينة الاستطلاعية لإجراء حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس أنماط الإدارة الصفية، وهم مجموعة من التلاميذ يتابعون دروسهم بأقسام السنة الثانية من التعليم الثانوي في ثانوية عبد الحق بن حمودة بحي بربيح بالسنة الدراسية 2022/2021 والذين تم

اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، وبلغ عدد أفرادها 52 تلميذ وتلميذة موزعين على الشعبتين العلمية والأدبية، وقد أُجريت الدراسة الاستطلاعية بتاريخ 2022/01/11 وكانت العينة الاستطلاعية الأولى موزعة على الشكل التالي:

جدول رقم **(05)** يوضح توزيع العينة الأولى للدراسة الاستطلاعية حسب متغيري الشعبة والجنس:

الشعبة / الجنس	ذكور	إناث	المجموع	
			العدد	النسبة من العينة
التلاميذ العلميين	15	12	27	% 51.92
التلاميذ الأدبيين	10	15	25	% 48.08
المجموع	25	27	52	% 100

نلاحظ من الجدول رقم (05) أن نسبة التلاميذ العلميين في الدراسة الاستطلاعية بلغت 51.92% في حين بلغت نسبة التلاميذ الأدبيين 48.08% وهي نسب متساوية تقريبا مما يساعد في جعل الأدوات المستخدمة في الدراسة قابلة للتطبيق في مجموعة متنوعة من السياقات التعليمية المتعددة تتعامل مع تلاميذ من مختلف التخصصات.

المجموعة الثانية: تم اختيار المجموعة الثانية من عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس دافعية تعلم الرياضيات، تتألف هذه العينة من مجموعة من التلاميذ الذين يتابعون دروسهم في قسم السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة علوم تجريبية في ثانوية عبد الحق بن حمودة بحي بربيح خلال السنة الدراسية 2022/2021، تم اختيار هؤلاء التلاميذ باستخدام طريقة العينة العشوائية، وبلغ إجمالي عددهم 53 تلميذا وتلميذة، تمت هذه الدراسة الاستطلاعية بتاريخ: 2022/01/11، الجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

جدول رقم **(06)** يوضح توزيع العينة الثانية للدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس:

التلاميذ	ذكور	إناث	المجموع
العدد	22	31	53
النسبة	% 41.51	% 58.49	% 100

المجموعة الثالثة: من أجل التحقق من صدق وثبات مقياس دافعية تعلم الأدب العربي، تم انتقاء مجموعة تتألف من 56 تلميذا وتلميذة يدرسون في السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة عبد الحق بن حمودة بحي بربيح خلال العام الدراسي 2022/2021، تم اختيار هؤلاء التلاميذ بالطريقة العشوائية، وقد تم تنفيذ الدراسة بتاريخ: 2022/01/11، الجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الثالثة للدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس:

جدول رقم **(16)** يوضح توزيع العينة الثالثة للدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس:

التلاميذ	ذكور	إناث	المجموع
العدد	20	36	56
النسبة	% 35.70	% 64.30	% 100

4. أدوات الدراسة:

1.4 الخطوات المنهجية المتبعة لبناء أدوات القياس في الدراسة:

أ. تحديد الغرض والمستخدمين.

ب. الاطلاع على الأدب النظري.

ت. تحديد الأبعاد وصياغة البنود.

ث. تحكيم الأداة.

ج. الخصائص السيكومترية للأداة.

ح. الصورة النهائية للمقياس.

2.4 تصميم أداة قياس المتغير الأول للدراسة (مقياس أنماط الإدارة الصفية):

يُبرر بناء مقياس جديد للإدارة الصفية وعدم الاعتماد على أحد المقاييس المذكورة في الدراسات السابقة بالاختلافات الثقافية والسياق الاجتماعي بين هذه البلدان والتي تؤثر على أساليب إدارة الصفوف والتحديات المتعلقة بذلك، بالإضافة إلى أن اعتماد اللغة المحلية في بناء المقياس يلعب دورا مهما في دقة النتائج وفهمها مما يزيد من صلة البحث بالواقع التعليمي الجزائري.

يتألف هذا المقياس في صورته الأولية من (46) فقرة موزعة على (03) أبعاد أساسية تمثل أنماط الإدارة الصفية (النمط التساهلي، النمط الديكتاتوري، النمط الديمقراطي) وتم تصميم شكل الاستجابات على المقياس وفق سلم ليكرت (Likert) بحيث يجيب التلميذ عن كل فقرة من فقرات المقياس بأحد البدائل التالية: (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا)، كما هو موضح في الملحق رقم (1) (أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات) والملحق رقم (2) (أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الأدب العربي).

بني المقياس وفق الخطوات التالية:

أ. تحديد الغرض والمستخدمين: وهي من أهم وأول الخطوات التي قمنا بها في بناء المقياس يتمثل الغرض الأساسي للمقياس في قياس مختلف أنماط الإدارة الصفية وهي النمط التساهلي، النمط الديكتاتوري، النمط الديمقراطي، التي يمارسها أساتذة التعليم الثانوي في سياق إدارة الصفوف التعليمية، حيث يهدف المقياس إلى فهم وتقييم كيفية تطبيق هذه الأنماط من قبل المعلمين، أمّا المستخدمين الرئيسيين للمقياس فهم تلاميذ المرحلة الثانوية، تطرقنا إلى محاولة الإلمام بخصائص تلاميذ المرحلة الثانوية كالفهم اللغوي ومستوى العمر والتطور العقلي والاجتماعي لهم من أجل ضمان دقة أكبر لنتائج الدراسة.

ب. الاطلاع على الأدب النظري: قام الباحث بعملية مراجعة مكثفة للأدب النظري ذي الصلة بموضوع الدراسة وعلى الرغم من تفرد الدراسات السابقة واختلافها عن البيئة المحلية في الجزائر، إلا أن الباحث استفاد بشكل فعّال من المقاييس التي تم استخدامها في هذه الدراسات التي تتعلق بنفس الموضوع في بلدان أخرى من المشرق العربي، استند الباحث إلى الأبحاث والمقاييس المشابهة لفهم الأسس النظرية والمفاهيم ذات الصلة بأنماط الإدارة الصفية ثم قام بتكييف هذه المقاييس وتعديلها بحيث تتناسب مع السياق والبيئة المحلية في الجزائر، هذا التغيير يشمل بعض العبارات أو البنود لضمان توافقها مع الظروف المحلية واحتياجات البحث، بهذه الطريقة حاول الباحث تحقيق توازن بين الاستفادة من الأدب النظري العام وتخصيص المقاييس لتناسب سياق دراسته في الجزائر.

ومن المقاييس التي استعان بها الباحث نذكر:

- مقياس أساليب الإدارة الصفية لعلي محمد فهيد العجمي (2006) ضمن بحث مقدم لنيل درجة الماجستير بعنوان أساليب الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.
- مقياس النمط السائد في الإدارة الصفية لعلي محمد فهيد العجمي (2007) ضمن بحث مقدم لنيل درجة الماجستير بعنوان أنماط الإدارة الصفية السائدة في المدارس المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم.
- مقياس أساليب الإدارة الصفية لأسماء جليل الكريطي وشافي حسين علي الشريفي (2012) ضمن دراسة بعنوان أساليب الإدارة الصفية التي يمارسها تدريسيو الجامعة المستنصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

- مقياس أنماط الإدارة الصفية لحليمة عطية حسن جلنبو (2016) ضمن بحث مقدم لنيل درجة الماجستير بعنوان مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقته بالاحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم.
- مقياس أنماط الإدارة الصفية لعبد الرحمان عبد الله السبيعي (2018) ضمن بحث مقدم لنيل درجة الماجستير بعنوان الأنماط الإدارية الصفية التي يمارسها معلمو مراكز السراج المنير في وزارة الأوقاف الكويتية.
- مقياس أنماط الإدارة الصفية لمحمد يوسف بزيز وعاطف عمر بن طريف (2018) ضمن دراسة بعنوان أنماط الإدارة الصفية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز من وجهة نظرهم في الأردن.

ت. تحديد الأبعاد وصياغة البنود لمقياس أنماط الإدارة الصفية: بعد اطلاعنا على الجانب النظري وجمع المادة المناسبة حول أنماط الإدارة الصفية لبناء أداة تقيس فعلا ما يجب قياسه تم تصميم الفقرات والعبارات التي تعكس بدقة أبعاد مقياس الإدارة الصفية (النمط التساهلي، النمط الديكتاتوري، النمط الديمقراطي)، تم مراعاة خصائص التلاميذ الذين سيجيبون على المقياس في هذه الخطوة، حيث تم تصميم البنود لتكون ملائمة لفهم واستيعاب تلاميذ المرحلة الثانوية من حيث مستوى لغتهم ومعرفتهم السابقة، تم أيضا مراعاة تجربتهم التعليمية ومدى تطابق البنود مع السياق التعليمي والروتين اليومي في الصف، هدف تصميم البنود هو ضمان أن المقياس سيكون دقيقا وملائما لما وضع من أجله.

- البعد الأول: يتضمن مجموعة من الفقرات هدفها الحصول على معلومات حول مدى مرونة واسترخاء أساتذة الثانوية في توجيه الصف وإدارة السلوكيات الصفية، ويُقاس هذا البعد بـ (15) بندا.

- البعد الثاني: يقيس هذا البعد مدى سيطرة الأستاذ وسياسته الصارمة في توجيه التلاميذ دون منح التلاميذ حرية كبيرة في اتخاذ القرارات أو المشاركة في الصف، ويُقاس هذا البعد بـ (16) بندا.
- البعد الثالث: من خلال هذا البعد نود قياس مدى تشجيع الأستاذ لمشاركة التلاميذ في عملية اتخاذ القرارات والتفاعل التعاوني في الصف، ويُقاس هذا البعد بـ (15) بندا.

يجب الإشارة هنا إلى أن مقياس أنماط الإدارة الصفية صالح لقياس هذه الأنماط لدى جميع أساتذة التعليم الثانوي بمختلف التخصصات، يعتمد هذا المقياس على الخصائص العامة للإدارة الصفية ولا يتأثر بالخصائص المحددة لمادة معينة وبالتالي يمكن استخدامه بنجاح لتقييم أنماط إدارة الصف لدى أستاذ الرياضيات، أستاذ الأدب العربي، وأساتذة التخصصات الأخرى على حد سواء، إن هذا المقياس يساعد في فهم كيفية تفاعل الأساتذة مع التلاميذ وإدارة الفصل الدراسي بشكل عام دون تقييده بالتخصص المحدد، يُفيد استخدام مقياس موحد دون الحاجة إلى تعديله لقياس أنماط الإدارة الصفية لدى جميع الأساتذة في تسهيل عملية المقارنة والتحليل بشكل أفضل، حيث يمكن من استغلال البيانات بشكل أكبر وتحسين القوة الإحصائية للدراسة، وبالتالي يتيح اكتشاف الاتجاهات والاختلافات بسهولة أكبر.

ث. تحكيم مقياس أنماط الإدارة الصفية: في هذه المرحلة قمنا بعرض مقياس أنماط الإدارة الصفية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في علم النفس وعلوم التربية، هؤلاء الأساتذة لديهم الخبرة في مجالات التعليم وإدارة الصف وتربية التلاميذ، قُدم المقياس للمحكمين وشُرحت لهم طريقة استخدامه وهدفه في تقييم أنماط إدارة الصف، بعد ذلك قمنا بجمع آرائهم و تقييماتهم حول محتوى المقياس وصدقه وفعاليته في قياس الأبعاد المختلفة لإدارة الصف، تلك التقييمات

والملاحظات التي قدموها تمثلت في مدى ملائمة الأسئلة والمعايير لاحتياجات التقييم ومدى توافقها مع مفهوم إدارة الصف ومدى وضوح البنود من حيث الصياغة مع المستوى اللغوي والمعرفي لعينة الدراسة، والجدول التالي يضم أسماء الأساتذة المحكمين ودرجاتهم العلمية وتخصصاتهم إضافة إلى الجامعات التي ينتمون إليها.

جدول رقم **(08)** يضم قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس أنماط الإدارة الصفية:

الأستاذ المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
غريب حسين	أستاذ-دكتور	علم النفس	زيان عاشور الجلفة
درماش آسيا	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس	زيان عاشور الجلفة
حربي سليم	أستاذ محاضر -أ-	علوم التربية	زيان عاشور الجلفة
عروي مختار	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس	زيان عاشور الجلفة
بن الشيخ أسماء	أستاذ محاضر -أ-	علوم التربية	زيان عاشور الجلفة
عمومن رمضان	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس	عمار ثليجي الأغواط
شلالي لخضر	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس	المركز الجامعي شريف بوشوشة أفلو

بناء على ملاحظات ونتائج حساب نسبة الاتفاق (صدق المحكمين) لعبارات الصورة الأولية للمقياس بتطبيق معادلة كوبر تم اتخاذ الإجراءات التالية:

- تثبيت البنود التي تحصلت على نسبة اتفاق عالية (أكبر من 90%).
- إعادة صياغة البنود التي سجلت نسبة اتفاق متوسطة (من 80 إلى 90%).
- حذف البنود التي سجلت نسبة اتفاق ضعيفة (أقل من 80%).

معادلة كوبر:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات عدم الاتفاق} + \text{عدد مرات الاتفاق}} * 100$$

جدول رقم **(09)** نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية:

البعد	أرقام البنود التي سجلت نسبة اتفاق من 90 إلى 100%	أرقام البنود التي سجلت نسبة اتفاق من 80 إلى 90%	أرقام البنود التي سجلت نسبة اتفاق أقل من 80%
النمط التساهلي	12.10.09.08.06.04.03.01.13	15.14.11.05.02	07
النمط الديكتاتوري	25.24.23.21.19.18.17.16.31 .29.28.26	30.27.22.20	/
النمط الديمقراطي	45.43.42.41.39.37.36.33	46.44.40.35.34.32	38

نلاحظ من الجدول رقم (09) أنه في النمط التساهلي حظيت تسعة بنود بنسبة اتفاق تفوق 90% في حين كان عدد البنود التي بلغت نسبة الاتفاق فيها ما بين 80% و 90% خمسة بنود، و سجل بند واحد نسبة اتفاق أقل من 80% ويتعلق الأمر بالبند رقم (07)، بالنسبة للنمط الديكتاتوري فاقت كل البنود نسبة اتفاق بين المحكمين 80% حيث حظي اثنا عشر بندا بنسبة فاقت 90% وحققت أربعة بنود نسبة اتفاق تراوحت بين 80% و 90%، أمّا بالنسبة للنمط الديكتاتوري تسعة بنود كانت نسبة اتفاقها تتجاوز 90%، وسجلت ستة بنود نسبة اتفاق بين الأساتذة المحكمين محصورة بين 80% إلى 90% في حين بلغ ارتباط البند رقم (38) نسبة اتفاق أقل من 80%، وقد تم حذف البند رقم (07) والبند رقم (38) ليصبح المقياس يحوي في صورته قبل النهائية على (44) بندا (النمط التساهلي (14) بندا، النمط الديكتاتوري (16) بندا، النمط الديمقراطي (14) بندا).

ج. الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط الإدارة الصفية:

- الصدق: يعتبر المقياس صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه.

- الصدق التمييزي: وهو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها حيث يطبق المقياس على أفراد العينة ثم ترتب الدرجات التي تم الحصول عليها ترتيبا تنازليا أو تصاعديا، ثم نسحب نسبة 27% من الجهتين العليا والدنيا ونقارن بين المجموعتين المتناقضتين اللتان تقعان على طرفي الخاصية باستعمال اختبار ت T.test.

جدول رقم **(10)** يوضح الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل نمط من أنماط مقياس الإدارة الصفية:

النمط	مجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التساهلي	المجموعة العليا	14	44.07	08.22	0.00	10.06	26	دال عند 0.01
	المجموعة الدنيا	14	20.93	02.56				
الديكتاتوري	المجموعة العليا	14	65.29	04.08	0.00	22.19	26	دال عند 0.01
	المجموعة الدنيا	14	33.64	03.43				
الديمقراطي	المجموعة العليا	14	58.36	08.16	0.00	15.82	26	دال عند 0.01
	المجموعة الدنيا	14	19.93	04.01				

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن هناك فرقا معتبرا بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين العليا والدنيا بالنسبة لكل نمط وبالنظر إلى نتائج الاختبار "ت" وعند المقارنة بين قيمة (Sig) ومستوى الدلالة نجد أن الفروق دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 وذلك لجميع الأنماط وبالتالي يمكننا القول أن المقياس يتمتع بقيمة صدق تمييزي عالية جدا.

- صدق الاتساق الداخلي: من أجل حساب صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، تم اعتماد معامل بيرسون لحساب درجات الارتباط.

جدول رقم **(11)** يوضح قيم ارتباط بنود النمط التساهلي بالدرجة الكلية للنمط:

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.70	دال عند 0.01	09	0.47	دال عند 0.01
02	0.67	دال عند 0.01	10	0.49	دال عند 0.01
03	0.58	دال عند 0.01	11	0.37	دال عند 0.01
04	0.68	دال عند 0.01	12	0.53	دال عند 0.01
05	0.68	دال عند 0.01	13	0.58	دال عند 0.01
06	0.71	دال عند 0.01	14	0.48	دال عند 0.01
08	0.61	دال عند 0.01	**15**	**0.22**	غير دال

نلاحظ من الجدول رقم (11) أن معظم بنود البعد الأول (النمط التساهلي) لها ارتباط قوي ودال عند مستوى الدلالة (0.01) مع الدرجة الكلية للبعد باستثناء البند رقم (15) حيث لم يكن هذا البند دالا، لذا قمنا بحذفه وعليه أصبح البعد الأول لمقياس أنماط الإدارة الصفية يتكون من (13) بندا.

جدول رقم **(12)** يوضح قيم ارتباط بنود النمط الديكتاتوري بالدرجة الكلية للنمط:

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
16	**0.24**	غير دال	24	0.62	دال عند 0.01
17	0.68	دال عند 0.01	25	0.42	دال عند 0.01
18	0.34	دال عند 0.05	**26**	**-0.17**	غير دال
19	0.69	دال عند 0.01	27	0.78	دال عند 0.01
20	0.68	دال عند 0.01	28	0.67	دال عند 0.01
21	0.73	دال عند 0.01	29	0.69	دال عند 0.01
22	0.41	دال عند 0.01	30	0.50	دال عند 0.01
23	0.38	دال عند 0.01	31	0.66	دال عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (12) أن معظم بنود البعد الثاني (النمط الديكتاتوري) لها ارتباط قوي ودال عند مستوى الدلالة (0.01 و0.05) مع الدرجة الكلية للبعد

باستثناء البنود التالية (16،26) حيث لم تكن هذه البنود دالة، لذا قمنا بحذفها وعليه أصبح البعد الثاني لمقياس أنماط الإدارة الصفية يتكون من (14) بندا.

جدول رقم **(13)** يوضح قيم ارتباط بنود النمط الديمقراطي بالدرجة الكلية للنمط:

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
32	0.77	دال عند 0.01	40	0.86	دال عند 0.01
33	0.70	دال عند 0.01	41	0.77	دال عند 0.01
34	0.61	دال عند 0.01	42	0.76	دال عند 0.01
35	0.67	دال عند 0.01	43	0.82	دال عند 0.01
36	0.67	دال عند 0.01	44	0.73	دال عند 0.01
37	0.76	دال عند 0.01	45	0.69	دال عند 0.01
39	0.65	دال عند 0.01	46	0.68	دال عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (13) أن كل بنود البعد الثالث (النمط الديمقراطي) لها ارتباط قوي ودال عند مستوى الدلالة (0.01) مع الدرجة الكلية وعليه يبقى البعد الثاني لمقياس أنماط الإدارة الصفية دون حذف أي بند ليبقى متكونا من (14) بندا.

- الثبات: بعد الانتهاء من خطوات تصميم الأداة الأولى للدراسة " مقياس أنماط الإدارة الصفية" والتحقق من صدقه باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، حان دور التحقق من الشرط الثاني من شروط سلامة المقياس وهو تمتعه بالثبات وللتأكد من ذلك نستخدم الأساليب الإحصائية التالية:
- التجزئة النصفية: في هذه الطريقة يتم تقسيم بنود كل نمط إلى نصفين بطريقة عشوائية أو منظمة، (في هذه الدراسة قسمت البنود إلى فردية وزوجية) يتم احتساب نتيجة كل نصف على حدة باعتباره نوعا من تقدير الثبات، وبعد تطبيق معادلة بيرسون لحساب قيمة الارتباط بين بنود نصفي كل نمط من الأنماط الثلاثة للإدارة الصفية تم تصحيحها باستخدام معادلة سبيرمان براون، النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم **(14)** يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لكل نمط من أنماط الإدارة الصفية:

الأنماط	المجموعات	عدد البنود	N	قبل التعديل أو التصحيح معامل بيرسون	بعد التعديل أو التصحيح معادلة سبيرمان براون
النمط التساهلي	الفردية	07	52	0.66	0.79
	الزوجية	07			
النمط الديكتاتوري	الفردية	08		0.74	0.85
	الزوجية	08			
النمط الديمقراطي	الفردية	07		0.80	0.89
	الزوجية	07			

نلاحظ من الجدول رقم (14) أن قيم معامل الارتباط بين النصفين الزوجي والفردي سجلت قيما عالية (أكثر من 0.75) لجميع الأنماط، ومنه يمكن القول إن جميع الأنماط تتمتع بمستوى عالي من الاتساق الداخلي مما يدل على ثبات المقياس.

- معامل ألفا كرونباخ: من أجل التأكد أكثر من ثبات مقياس أنماط الإدارة الصفية قمنا بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من الأبعاد بالإضافة إلى حساب هذا المعامل للمقياس ككل كما نوضحه في الجدول التالي:

جدول رقم **(15)** يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاث لمقياس أنماط الإدارة الصفية:

البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
النمط التساهلي	13	0.82
النمط الديكتاتوري	14	0.82
النمط الديمقراطي	14	0.93

يتضح من الجدول رقم (15) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للأبعاد الثلاثة للمقياس تراوحت بين (0.82) و(0.93)، وهي قيم مرتفعة تدل على أن المقياس يتمتع بثبات عالي.

خ. الصورة النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية:

- أقسام المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من قسمين يضم القسم الأول تعليمة المقياس ويضم القسم الثاني بنود المقياس، كما هو موضح في الملحق رقم (3) (مقياس أنماط الإدارة الصفية لأساتذة الرياضيات) والملحق رقم (4) (مقياس أنماط الإدارة الصفية لأساتذة الأدب العربي).

- القسم الأول: يساعد هذا القسم على جمع المعلومات الأساسية حول المجيب إضافة إلى تعليمة المقياس التي تشرح المقياس والهدف منه وقد نصت التعليمة على ما يلي: "عزيزي التلميذ نرجو منك الإجابة على فقرات هذا المقياس وذلك وفقا لرأيك والرؤية التي تناسبك باختيار أحد البدائل: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا، ونحيطكم علما أن الإجابة على المقياس تعبر عن رأيك فقط ولا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، كما أن المعلومات التي بها تحظى بسرية تامة ولن يتم تداولها إلا لأغراض البحث العلمي".

- القسم الثاني: يحوي القسم الرئيسي على (41) بندا، هذه البنود موزعة على ثلاثة أبعاد كل بعد يمثل نمطا من أنماط الإدارة الصفية، يحتوي النمط التساهلي على (13) بندا والنمط الديكتاتوري على (14) بندا ويحتوي النمط الديمقراطي على (14) بندا.

جدول رقم **(16)** يوضح توزيع الفقرات على الأنماط في مقياس أنماط الإدارة الصفية:

الأنماط	عدد الفقرات	عدد الفقرات
النمط التساهلي	من 01 إلى 13	13
النمط الديكتاتوري	من 14 إلى 27	14
النمط الديمقراطي	من 28 إلى 41	14
المجموع		41

- طريقة تصحيح مقياس أنماط الإدارة الصفية وحساب درجاته: يتكون سلم الإجابة عن كل عبارة من عبارات المقياس من خمسة مستويات هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا)، ويتم التصحيح وفق الطريقة التالية:
  - تعطى (5) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ " دائما ".
  - تعطى (4) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ " غالبا ".
  - تعطى (3) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ " أحيانا ".
  - تعطى (2) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ " نادرا ".
  - تعطى (1) درجة إذا كانت الإجابة عنها بـ " إطلاقا ".

تحسب الدرجة الكلية لكل نمط على حدة بجمع الدرجات التي حصل عليها المجيب في كل عبارة من عبارات النمط.

بالنسبة للنمط التساهلي فإن أعلى درجة يتحصل عليها المجيب هي (65 درجة) وأدنى درجة هي (13 درجة)، وتصنف الدرجة التي نالها التلميذ في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق على النحو التالي:

- أقل من 28 درجة المتحصل عليها في النمط التساهلي لإدارة الصف تعبر عن (ممارسة النمط التساهلي من طرف الأستاذ بدرجة منخفضة).
- الدرجة المتحصل عليها تتراوح ما بين [29 – 49] تعبر عن (ممارسة النمط التساهلي من طرف الأستاذ بدرجة متوسطة).
- الدرجة المتحصل عليها تساوي 50 فما فوق تعبر عن (ممارسة النمط التساهلي من طرف الأستاذ بدرجة مرتفعة).

بالنسبة للنمط الديكتاتوري فإن أعلى درجة يتحصل عليها المجيب هي (70 درجة) وأدنى درجة هي (14 درجة)، وتصنف الدرجة التي نالها التلميذ في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق على النحو التالي:

- أقل من 30 درجة المتحصل عليها في النمط الديكتاتوري لإدارة الصف تعبر عن (ممارسة النمط الديكتاتوري من طرف الأستاذ بدرجة منخفضة).
- الدرجة المتحصل عليها تتراوح ما بين [31 – 53] تعبر عن (ممارسة النمط الديكتاتوري من طرف الأستاذ بدرجة متوسطة).
- الدرجة المتحصل عليها تساوي 54 فما فوق تعبر عن (ممارسة النمط الديكتاتوري من طرف الأستاذ بدرجة مرتفعة).

بالنسبة للنمط الديمقراطي فإن أعلى درجة يتحصل عليها المجيب هي (70 درجة) وأدنى درجة هي (14 درجة)، وتصنف الدرجة التي نالها التلميذ في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق على النحو التالي:

- أقل من 30 درجة المتحصل عليها في النمط الديمقراطي لإدارة الصف تعبر عن (ممارسة النمط الديمقراطي من طرف الأستاذ بدرجة منخفضة).
- الدرجة المتحصل عليها تتراوح ما بين [31 – 53] تعبر عن (ممارسة النمط الديمقراطي من طرف الأستاذ بدرجة متوسطة).
- الدرجة المتحصل عليها تساوي 54 فما فوق تعبر عن (ممارسة النمط الديمقراطي من طرف الأستاذ بدرجة مرتفعة).

3.5 تصميم أداتي قياس متغيرات الدافعية للتعلم **(**مقياس دافعية تعلم الرياضيات ومقياس دافعية تعلم الأدب العربي**)**:

عمد الباحث إلى بناء مقياسين أحدهما لقياس دافعية تعلم الرياضيات والآخر لقياس دافعية تعلم الأدب العربي بهدف إجراء دراسة مقارنة بينهما، ومن أجل ذلك سعى جاهدا لإنشاء صورة شاملة لأشكال الدافعية في مجالي الرياضيات والأدب العربي، تم تصميم المقياسين بطريقة تضمن أقصى تقارب بينهما، بهدف التحقق من

أن الاختلافات في النتائج التي سيتم الحصول عليها في الدراسة المقارنة لا تعود إلى اختلافات في الأدوات المستخدمة.

على الرغم من أن المقياسين لن يكونا متطابقين تماما بسبب الاختلافات الأساسية بين المواد الدراسية، إلا أن الباحث بذل جهدا كبيرا لتقليل هذه الفروقات في الهياكل والمحتوى بين المقياسين اللذين تم إنشاؤهما، تم التركيز على تطابق العناصر والمفاهيم المشتركة بين المواد، وتجنب تضمين مفاهيم مختلفة تماما، هذا الجهد في تصميم المقياسين سيساهم في تحقيق أقصى درجة من الموثوقية والقابلية للمقارنة بين النتائج التي سيتم جمعها خلال الدراسة المقارنة.

تكون المقياس في صورته الأولى من (32) بندا، وللإجابة على فقرات هذا المقياس يُستخدم سلم ليكارت (Likert) الخماسي بالبدائل (ينطبق عليّ بشدة، ينطبق عليّ، ينطبق عليّ إلى حد ما، لا ينطبق عليّ، لا ينطبق عليّ إطلاقا) الملحق رقم (5) الصورة الأولية لمقياس دافعية تعلم الرياضيات، والملحق رقم (6) الصورة الأولية لمقياس دافعية تعلم الأدب.

وقد اتبعنا الخطوات التالية:

أ. تحديد الغرض والمستخدمين: تمثل هذه المرحلة الانطلاقة الأولى في عملية بناء مقياسي دافعية تعلم الرياضيات ودافعية تعلم الأدب العربي، في هذه المرحلة أخذ الباحث الوقت الكافي لتحديد الأهداف الرئيسية لكل مقياس بشكل دقيق وواضح، بالنسبة لمقياس الدافعية في مادة الرياضيات ركز الباحث على تحديد هدف رئيسي يتمثل في قياس مدى تحفيز ودعم الطلاب لتعلم هذا المجال الرياضي، ولتحقيق هذا الهدف تم تحليل وفهم العوامل التي تلعب دورا حاسما في تحفيز الطلاب، مثل أساليب التدريس والمواد التعليمية والتحديات التي يمكن أن يواجهها التلاميذ أثناء دراستهم، بالنسبة لمقياس الدافعية في مادة الأدب العربي تم تحديد هدف مماثل

لقياس الدافعية وفهم التحفيز لدى الطلاب في هذا المجال الأدبي، وهذا يشمل استكشاف العوامل التي تؤثر على اهتمام الطلاب والعوامل التي تلهمهم لتعلم واستكشاف أعمق في مجال الأدب العربي، بعد تحديد الأهداف تم توجيه الاهتمام نحو تحديد الجمهور المستهدف من المقياسين الذي تمثل في تلاميذ المرحلة الثانوية الذين يخضعون لتقييم دافعيتهم في المواد المحددة.

ب. الاطلاع على الأدب النظري: بعد إجراء استقصاء شامل لموضوع الدافعية للتعلم في مجالي الرياضيات والأدب العربي بالمرحلة الثانوية، وبعد دراسة عميقة للخصائص الفريدة لهاتين المادتين بما في ذلك مناهجهما وأساليب تدريسهما، وبعد مراجعة شاملة للأبحاث السابقة التي استكشفت مفهوم الدافعية في هذين السياقين، تكونت لدينا رؤية شاملة حول مقياس الدافعية المزمع بناؤه.

تأتي أسباب اعتمادنا على بناء هذا المقياس منطلقة من ضرورة تحقيق هدفنا الأساسي في الدراسة، وتحقيق ذلك ينطوي على مجموعة من المعايير والاعتبارات، السبب الأول يتمثل في رغبتنا في تطوير مقياس متوازن بين مقاييس الدافعية في تعلم الرياضيات ومقاييس الدافعية في تعلم الأدب العربي، نهدف من ذلك إلى توفير أداة تكون قابلة للمقارنة بين الطلاب في هاتين المادتين المختلفتين، أمّا السبب الثاني والمهم وراء بناء هذين المقياسين فهو رغبتنا في مقياس يتيح لنا فهم الارتباط المباشر بين أساليب الأستاذ في إدارة الصف ودافعية تعلم التلاميذ بدلا من التركيز على العوامل الجانبية التي قد تؤثر في دافعية التلاميذ مثل الأسرة أو المنهج، لذا سعينا إلى وضع بنود تعكس العلاقة المباشرة بين سلوكيات الأستاذ ودافعية التعلم لدى الطلاب.

من أجل بناء مقياسي الدافعية استعان الباحث ببعض المقاييس يمكن إيجازها فيما يلي:

- مقياس الدافعية نحو التعلم من انجاز أحمد دوقة وآخرون (2007) ضمن دراسة بعنوان تطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط.
- مقياس الدافعية نحو التعلم من انجاز يوسف قطامي يحوي 36 بندا.
- مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات من انجاز فريال سليمان الهزهوزي (2016) ضمن بحث مقدم لنيل درجة الماجستير بعنوان أثر استخدام استراتيجية "التعلم المستند إلى المشروع" في التفكير الرياضي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات الصف السابع الأساسي في محافظة جنين.
- مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات من انجاز إيمان رشاد أحمد هندي (2017) ضمن بحث مقدم لنيل درجة الماجستير بعنوان أثر التدريس باستراتيجية التواصل الرياضي في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس.
- مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات من انجاز يمان مؤيد محمد صليح (2017) ضمن بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه بعنوان استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وأثرها على تحصيل الطلاب ودافعيتهم نحو مادة الرياضيات.
- مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات من انجاز أمل مصطفى علي بشارات (2017) ضمن بحث مقدم لنيل درجة الماجستير بعنوان أثر استخدام الألعاب المحوسبة على القلق والمتعة والدافعية والنظرة إلى الذات لدى طالبات الصف السادس في مدارس محافظة طوباس عند تعلمهم مادة الرياضيات.
- مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات من إنجاز ياسمين عادل أبو قياص (2017) ضمن بحث مقدم لنيل درجة الماجستير بعنوان اتجاهات ودافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات ومفهوم الذات ليديهم ومشاعرهم أثناء تعلمها في المرحلة الأساسية العليا في مديرية قباطية فلسطين.

- مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية من إنجاز صالحة عبد الوهاب الداهري (2017) ضمن بحث مقدم لنيل درجة الماجستير بعنوان مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية في محافظة بغداد.
- مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية من إنجاز مراد أحمد محمد خليلية (2016) ضمن بحث مقدم لنيل درجة الماجستير بعنوان فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين.

ت. تحديد الأبعاد وصياغة البنود لمقياسي الدافعية للتعلم: بناء على البحث النظري الواسع وجمع المعلومات الضرورية المتعلقة بموضوع الدافعية في تعلم الرياضيات والأدب العربي، ركزنا جهودنا على تصميم بنود المقياسين المخصصين لكل من هذين المجالين بعناية ودقة فائقة، تم تطوير العبارات والفقرات بطريقة مدروسة لتعكس بدقة أبعاد مقياس الدافعية لتعلم الرياضيات ومقياس الدافعية لتعلم الأدب العربي، كما تم مراعاة الفئة المستهدفة من الدراسة، والتي تشمل تلاميذ المرحلة الثانوية الذين سيشاركون في جمع البيانات من خلال هذين المقياسين، تم تصميم البنود بحيث تكون مناسبة لمستوى اللغة والمعرفة السابقة للتلاميذ في هذه المرحلة التعليمية، مع مراعاة تجربتهم التعليمية وملائمة البنود للبيئة التعليمية والروتين الصفي.

وفيما يتعلق بالتطابق بين المقياسين، يجدر بالذكر أنه تم تحقيق توازن ملحوظ بينهما، حيث يتقاطع أكثر من 80% في المئة من محتواهما، بينما اختلفا في أقل من 20%، يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف طبيعة المادتين، ويتيح هذا التوازن للباحث تحليل ومقارنة النتائج بشكل أكثر دقة وموضوعية، حيث يمكنه

فصل التأثيرات الناجمة عن الاختلافات الجوهرية بين المواد عن تلك التي ترتبط بالدوافع والأساليب التعليمية، يضم المقياسان في الصورة الأولية (32) بندا لكل منهما مثلما هو موضح في الملحق رقم (5) والملحق رقم (6).

كما أشرنا سابقا لم يتم تماثل المقياسين بشكل كامل، حيث تبلغ نسبة الاختلاف بينهما حوالي 20%، بالرجوع إلى الجدول أدناه يمكننا الاطلاع على البنود التي تم صياغتها بشكل مختلف أو استبدالها بالنسبة للمقياسين.

جدول رقم **(17)** يضم أرقام وعبارات البنود المتمايزة بين مقياس دافعية تعلم الرياضيات ومقياس دافعية تعلم الأدب العربي:

رقم البند	البند الأصلي (استبيان دافعية تعلم الرياضيات)	البند المعدل أو المستبدل (استبيان دافعية تعلم الأدب العربي)
11	أفضل أن يعطينا أستاذ الرياضيات أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.	أفضل أن يعطينا أستاذ الأدب العربي أسئلة غير مباشرة تحتاج إلى تفكير.
15	أطمح دائما إلى فهم مادة الرياضيات.	أطمح دائما إلى التمكن من مادة الأدب العربي.
22	لدي القدرة على فهم كل دروس مادة الرياضيات.	لدي القدرة على الإلمام بكل دروس مادة الأدب العربي.
28	لدي رغبة ذاتية لتعلم مادة الرياضيات.	أشعر بأهمية إتقان اللغة العربية.
31	أشعر بأن غالبية دروس مادة الرياضيات غير مثيرة.	أشعر بأن غالبية دروس مادة الأدب العربي غير مشوقة.
32	عندما أخطئ في حصة الرياضيات أحب أن أسأل الأستاذ عن الطريقة الصحيحة للحل.	عندما أخطئ في حصة الأدب العربي أحب أن أسأل الأستاذ عن الإجابة النموذجية.

ث. تحكيم مقياسي الدافعية للتعلم: في هذه المرحلة من عملية البناء، تم عرض المقياسين أمام مجموعة من الأساتذة المحكمين الذين هم أساتذة جامعيون ذوو خبرة في مجال علم النفس وعلوم التربية، تم الاستفادة من ملاحظاتهم حول محتوى البنود وصياغتها بطريقة تضمن الصدق الظاهري للمقياس، كما تم تقدير مدى ملائمة هذه البنود لخصائص العينة المستهدفة وقدراتها.

هذه المرحلة تعتبر حاسمة لضمان جودة المقياس وموثوقيته، تم توجيه الاهتمام نحو تحسين وتنقية محتوى البنود وضمان أنها تعكس بدقة السمات

المستهدفة للقياس، هذه المراجعة النقدية والاستشارية من قبل الخبراء تسهم بشكل كبير في تحسين دقة وجودة المقياس، والجدول التالي يضم أسماء الأساتذة المحكمين ودرجاتهم العلمية وتخصصاتهم إضافة إلى الجامعات التي ينتمون إليها.

جدول رقم **(18)** يضم قائمة الأساتذة المحكمين لمقياسي دافعية تعلم الرياضيات ودافعية تعلم الأدب العربي:

الأستاذ المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
غريب حسين	أستاذ-دكتور	علم النفس	زيان عاشور الجلفة
درماش آسيا	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس	زيان عاشور الجلفة
حربي سليم	أستاذ محاضر -أ-	علوم التربية	زيان عاشور الجلفة
عروي مختار	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس	زيان عاشور الجلفة
بن الشيخ أسماء	أستاذ محاضر -أ-	علوم التربية	زيان عاشور الجلفة
عمومن رمضان	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس	عمار ثليجي الأغواط
شلالي لخضر	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس	المركز الجامعي شريف بوشوشة أفلو

بناء على ملاحظات ونتائج حساب نسبة الاتفاق (صدق المحكمين) لعبارات الصورة الأولية للمقياس بتطبيق معادلة كوبر تم اتخاذ الإجراءات التالية:

- تثبيت البنود التي تحصلت على نسبة اتفاق عالية (أكبر من 90%).
- إعادة صياغة البنود التي سجلت نسبة اتفاق متوسطة (من 80 إلى 90%).
- حذف البنود التي سجلت نسبة اتفاق ضعيفة (أقل من 80%).

معادلة كوبر:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات عدم الاتفاق} + \text{عدد مرات الاتفاق}} * 100$$

جدول رقم **(19)** نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود مقياس دافعية تعلم الرياضيات ولبنود مقياس دافعية تعلم الأدب العربي:

المقياس	أرقام البنود التي سجلت نسبة اتفاق من 90 إلى 100%	أرقام البنود التي سجلت نسبة اتفاق من 80 إلى 90%	أرقام البنود التي سجلت نسبة اتفاق أقل من 80%
دافعية تعلم الرياضيات	15.14.13.09.07.05.04.02.24 .23.22.21.19.18.17.16.31.2 9.27.26.25	20.11.08.06.03.01.32.28	30.12.10
دافعية تعلم الأدب العربي	15.14.13.09.07.05.04.02.24 .23.22.21.19.18.17.16.31.2 9.27.26.25	20.11.08.06.03.01.32.28	30.12.10

نلاحظ من الجدول رقم (19) أنه في المقياسين حظي واحد وعشرون بندا بنسبة اتفاق تفوق 90% في حين كان عدد البنود التي بلغت نسبة الاتفاق فيها ما بين 80% و90% ثمانية بنود، وسجلت ثلاثة بنود نسبة اتفاق أقل من 80% ويتعلق الأمر بالبنود رقم (10) و(12) و(30)، وقد تم حذف هذه البنود ليصبح كل مقياس يحتوي في صورته قبل النهائية على (29) بندا.

ج. الخصائص السيكومترية لمقياسي الدافعية للتعلم:

أولا: مقياس دافعية تعلم الرياضيات:

- الصدق: من أجل التحقق من صدق مقياس دافعية تعلم الرياضيات عمد الباحث إلى استخدام أسلوبين هما الصدق التمييزي وصدق الاتساق الداخلي، فيما يلي نبين نتائج كل أسلوب.

- الصدق التمييزي: يتمثل دور المقياس في تمييز بين الأفراد الذين يختلفون في الخاصية التي يهدف المقياس إلى قياسها ولتحقيق هذا الهدف يُطبق المقياس على جميع أفراد العينة المستهدفة ثم يُصنف أداء كل فرد ليتم ترتيب الأفراد حسب درجاتهم بترتيب تصاعدي أو تنازلي وبعد ذلك يُقسم الأفراد إلى مجموعتين متناقضتين تحتل كل منهما نسبة 27% من الجهتين العليا والدنيا

من التصنيف، هاتان المجموعتان المتناقضتان تحملان في طياتهما أفرادا يمثلون تنوعا من الأداء على الخاصية المراد قياسها.

جدول رقم **(20)** يوضح الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لمقياس دافعية تعلم الرياضيات:

المجموعات / البيانات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	14	125.64	05.89	0.00	-19.80	26	دال عند 0.01
المجموعة الدنيا	14	72.36	08.17				

نلاحظ من الجدول رقم (20) أن هناك فرقا معتبرا بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين العليا والدنيا وبالنظر إلى نتائج الاختبار "ت" وعند المقارنة بين قيمة (Sig) ومستوى الدلالة نجد أن الفروق دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 وبالتالي يمكننا القول أن المقياس يتمتع بقيمة صدق تمييزي عالية جدا.

- صدق الاتساق الداخلي: يضم صدق الاتساق الداخلي معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بند والدرجة الكلية للمقياس، فيما يلي الجدول الذي يبين نتائج هذه الارتباطات:

جدول رقم **(21)** يوضح قيمة ارتباط بنود مقياس دافعية تعلم الرياضيات بالدرجة الكلية للمقياس:

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.79	دال عند 0.01	18	0.43	دال عند 0.01
02	0.67	دال عند 0.01	19	0.15	غير دال
03	0.59	دال عند 0.01	20	0.46	دال عند 0.01
04	0.37	دال عند 0.01	21	0.56	دال عند 0.01
05	0.69	دال عند 0.01	22	0.59	دال عند 0.01
06	0.59	دال عند 0.01	23	0.64	دال عند 0.01
07	0.73	دال عند 0.01	24	0.53	دال عند 0.01
08	0.20	غير دال	25	0.44	دال عند 0.01
09	0.50	دال عند 0.01	26	0.54	دال عند 0.01
11	0.48	دال عند 0.01	27	0.71	دال عند 0.01
13	0.67	دال عند 0.01	28	0.58	دال عند 0.01
14	0.67	دال عند 0.01	29	0.33	دال عند 0.05
15	0.56	دال عند 0.01	31	0.44	دال عند 0.01
16	0.55	دال عند 0.01	32	0.48	دال عند 0.01
17	0.78	دال عند 0.01	/	/	/

نلاحظ من الجدول رقم (21) أن معظم بنود المقياس لها ارتباط قوي ودال عند مستوى الدلالة (0.01 و0.05) مع الدرجة الكلية للمقياس باستثناء البنود أرقام (08،19) حيث لم تكن هذه البنود دالة، لذا قمنا بحذفها وعليه أصبح مجموع بنود مقياس دافعية تعلم الرياضيات يتكون من (27) بندا كما هو موضح في الملحق رقم (7).

- الثبات: بعد إكمال مراحل تصميم مقياس دافعية تعلم الرياضيات، والتحقق من صدقه باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، تأتي الخطوة التالية التي

تتعلق بالتحقق من الثبات كشرط ثانٍ لسلامة المقياس، ولضمان ذلك نستخدم الأساليب الإحصائية التالية:

- التجزئة النصفية: في هذه الطريقة يتم تقسيم البنود إلى نصفين بطريقة عشوائية أو منظمة، (في هذه الدراسة قسمت البنود إلى فردية وزوجية) يتم احتساب نتيجة كل نصف على حدة باعتباره نوعا من تقدير الثبات، وبعد تطبيق معادلة بيرسون لحساب قيمة الارتباط بين بنود نصفي المقياس كانت النتيجة مثلما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم **(22)** يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لمقياس دافعية تعلم الرياضيات:

المجموعات / البيانات	البنود	N	قبل التعديل أو التصحيح معامل بيرسون	بعد التعديل أو التصحيح معادلة سبيرمان براون
المجموعة الفردية	15	53	0.86	0.93
المجموعة الزوجية	14			

نلاحظ من الجدول رقم (22) أن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس بلغت القيمة (0.86) قبل التصحيح وبلغت القيمة (0.93) بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون، وكلا القيمتين مرتفعة ومنه يمكن القول أن المقياس يتمتع بمستوى عالي من الاتساق الداخلي مما يدل على ثباته.

- معامل ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس دافعية تعلم الرياضيات، يمكن الاطلاع على النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم **(23)** يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس دافعية تعلم الرياضيات:

البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	27	0.92

يتضح من الجدول رقم (23) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس بلغت (0.92) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس يتمتع بقيمة ثبات عالية.

ثانيا: مقياس دافعية تعلم الأدب العربي:

- الصدق: من أجل التحقق من صدق مقياس دافعية تعلم الأدب العربي عمد الباحث إلى استخدام أسلوبين هما الصدق التمييزي وصدق الاتساق الداخلي، فيما يلي نبين نتائج كل أسلوب.

- الصدق التمييزي: للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس يتم تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية، يتم تصنيف أداء كل فرد وترتيبه بناءً على درجاته، سواءً بالتصاعدي أو التنازلي، بعد ذلك يتم تقسيم الأفراد إلى مجموعتين متناقضتين، حيث تمثل كل مجموعة نسبة 27% من الأعلى والأدنى من الترتيب، هذه المجموعتين تحملان مجموعة متنوعة من الأداء على الخاصية المراد قياسها.

جدول رقم **(24)** يوضح الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي:

المجموعات / البيانات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المجموعة الدنيا	14	73.00	11.53	0.00	15.62	26	دال عند 0.01
المجموعة العليا	14	128.14	06.44				

نلاحظ من الجدول رقم (24) أن هناك فرقا معتبرا بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين العليا والدنيا وبالنظر إلى نتائج الاختبار "ت" وعند المقارنة بين قيمة (Sig) ومستوى الدلالة نجد أن الفروق دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 وبالتالي يمكننا القول أن المقياس يتمتع بقيمة صدق تمييزي عالية جدا.

- صدق الاتساق الداخلي: يتطلب صدق الاتساق الداخلي حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بند والدرجة الكلية للمقياس بأكمله.

جدول رقم **(25)** يوضح قيمة ارتباط بنود مقياس دافعية تعلم الأدب العربي بالدرجة الكلية للمقياس:

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.71	دال عند 0.01	18	0.43	دال عند 0.01
02	0.64	دال عند 0.01	**19**	**0.14**	غير دال
03	0.50	دال عند 0.01	20	0.49	دال عند 0.01
04	0.33	دال عند 0.01	21	0.56	دال عند 0.01
05	0.66	دال عند 0.01	22	0.39	دال عند 0.01
06	0.65	دال عند 0.01	23	0.52	دال عند 0.01
07	0.75	دال عند 0.01	24	0.62	دال عند 0.01
08	**0.17**	غير دال	25	0.34	دال عند 0.01
09	0.59	دال عند 0.01	26	0.47	دال عند 0.01
11	0.38	دال عند 0.01	27	0.50	دال عند 0.01
13	0.51	دال عند 0.01	28	0.61	دال عند 0.01
14	0.62	دال عند 0.01	29	0.48	دال عند 0.01
15	0.57	دال عند 0.01	31	0.59	دال عند 0.01
16	0.68	دال عند 0.01	32	0.52	دال عند 0.01
17	0.64	دال عند 0.01	/	/	/

نلاحظ من الجدول رقم (25) أن معظم بنود المقياس لها ارتباط قوي ودال عند مستوى الدلالة (0.01) مع الدرجة الكلية للمقياس باستثناء البنود (08،19) حيث لم تكن هذه البنود دالة، لذا قمنا بحذفها وعليه أصبح مجموع بنود مقياس دافعية تعلم الأدب العربي يتكون من (27) بندا كما هو موضح في الملحق رقم (8).

- الثبات: بعد الانتهاء من مراحل تصميم مقياس دافعية تعلم الأدب العربي والتحقق من صدقه باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، ننتقل إلى الخطوة التالية المتعلقة بالتحقق من الثبات كشرط ثانٍ لضمان سلامة المقياس، ولضمان ذلك نقوم باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التجزئة النصفية: في هذا الأسلوب يتم تجزئة البنود إلى قسمين بشكل عشوائي أو منهجي، في هذه الدراسة تم تجزئة البنود إلى بنود فردية وبنود زوجية، ثم يُحسب أداء كل قسم بشكل منفصل كجزء من عملية تقدير الثبات، بعد ذلك تطبق معادلة بيرسون لحساب قوة الارتباط بين البنود في القسمين، الجدول التالي يبين نتائج هذا الاختبار:

جدول رقم **(26)** يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي:

المجموعات / البيانات	البنود	N	قبل التعديل أو التصحيح معامل بيرسون	بعد التعديل أو التصحيح معادلة سبيرمان براون
المجموعة الفردية	15	56	0.89	0.94
المجموعة الزوجية	14			

نلاحظ من الجدول رقم (26) أن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس بلغت القيمة (0.89) قبل التصحيح وبلغت القيمة (0.94) بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون، وكلا القيمتين مرتفعة ومنه يمكن القول أن المقياس يتمتع بمستوى عالي من الاتساق الداخلي مما يدل على ثباته.

- معامل ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي، يمكن الاطلاع على النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم **(27)** يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي:

البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	27	0.93

يتضح من الجدول رقم (27) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس بلغت (0.93) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس يتمتع بقيمة ثبات عالية.

د. الصورة النهائية لمقياسي الدافعية للتعلم:

- أقسام المقياسين: يتكون كل من المقياسين في صورته النهائية من قسمين يضم القسم الأول تعليمة المقياس ومعلومات عامة حول التلميذ المجيب ويضم القسم الثاني بنود المقياس، كما هو موضح في الملحق رقم (7) (الصورة النهائية لمقياس دافعية تعلم الرياضيات) والملحق رقم (8) (الصورة النهائية لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي).

- القسم الأول: يساعد هذا القسم على جمع المعلومات الأساسية حول المجيب إضافة إلى تعليمة المقياس التي تشرح المقياس والهدف منه وقد نصت التعليمة على ما يلي: "عزيزي التلميذ في إطار انجاز بحث علمي نرجو منك الإجابة على بنود هذا المقياس، الإجابة على البنود تعبر عن رأيك فقط والمعلومات التي بها لن يتم تداولها إلا لأغراض البحث العلمي، الرجاء الإجابة على جميع الفقرات ضمن الاختيار الذي يناسبك.
- القسم الثاني: يحوي هذا القسم على (27) بندا منها بنود موجبة وأخرى سالبة، صممت الإجابة على طريقة ليكرت الخماسي حيث يختار التلميذ أحد البدائل (ينطبق علي بشدة، ينطبق علي، ينطبق علي إلى حد ما، لا ينطبق علي، لا ينطبق علي إطلاقا) في الإجابة على كل بند.

طريقة تصحيح مقياسي الدافعية للتعلم وحساب الدرجات: يتكون سلم الإجابة عن كل عبارة من عبارات المقياس من خمسة مستويات هي (ينطبق عليّ بشدة، ينطبق عليّ، ينطبق عليّ إلى حد ما، لا ينطبق عليّ، لا ينطبق عليّ إطلاقا).

- حالة البنود الموجبة يتم التصحيح بالطريقة التالية:
  - تعطى (5) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ " ينطبق عليّ بشدة ".
  - تعطى (4) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ " ينطبق عليّ ".

- تعطى (3) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ " ينطبق عليّ إلى حد ما ".
- تعطى (2) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ " لا ينطبق عليّ ".
- تعطى (1) درجة إذا كانت الإجابة عنها بـ " لا ينطبق عليّ إطلاقا ".

○ حالة البنود السالبة يتم التصحيح بالطريقة التالية:

- تعطى (5) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ " لا ينطبق عليّ إطلاقا ".
- تعطى (4) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ " لا ينطبق عليّ ".
- تعطى (3) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ " ينطبق عليّ إلى حد ما ".
- تعطى (2) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ " ينطبق عليّ ".
- تعطى (1) درجة إذا كانت الإجابة عنها بـ " ينطبق عليّ بشدة ".

ضم المقياسان (09) بنود سالبة، الجدول التالي يوضح أرقام هذه البنود وعباراتها:

جدول رقم **(28)** يضم أرقام وعبارات البنود السالبة في مقياسي دافعية التعلم:

رقم البند	عبارة البند السالب في مقياس دافعية تعلم الرياضيات	عبارة البند السالب في مقياس دافعية تعلم الأدب العربي
03	أكره حصة الرياضيات لأن الأستاذ صارم.	أكره حصة الأدب العربي لأن الأستاذ صارم.
04	أدرس مادة الرياضيات من أجل النجاح فقط.	أدرس مادة ا الأدب العربي من أجل النجاح فقط.
08	أشعر بالملل عند دراسة مادة الرياضيات.	أشعر بالملل عند دراسة مادة الأدب العربي.
14	أفرح عند انتهاء حصة مادة الرياضيات.	أفرح عند انتهاء حصة مادة الأدب العربي.
15	يصعب على الانتباه لشرح أستاذ الرياضيات ومتابعته.	يصعب على الانتباه لشرح أستاذ الأدب العربي ومتابعته.
16	لا أفهم مادة الرياضيات بسبب أسئلتها الصعبة.	لا أفهم مادة الأدب العربي بسبب أسئلتها الصعبة.
17	أفضل أن تكون حصص الرياضيات أقل مما هي عليه الآن.	أفضل أن تكون حصص الأدب العربي أقل مما هي عليه الآن.
25	أجد صعوبة في طرح الأسئلة على أستاذ الرياضيات.	أجد صعوبة في طرح الأسئلة على أستاذ الأدب العربي.
26	أشعر بأن غالبية دروس مادة الرياضيات غير مثيرة.	أشعر بأن غالبية دروس مادة الأدب العربي غير مشوقة.

تحسب الدرجة الكلية لكل مقياس بجمع الدرجات التي حصل عليها المجيب في كل عبارة من عبارات المقياس، ومن الناحية النظرية فإن أعلى درجة يتحصل عليها المجيب في كل من المقياسين هي (135 درجة) وأدنى درجة هي (27 درجة)، وتصنف الدرجة التي نالها التلميذ في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق على النحو التالي:

- أقل من 58 درجة المتحصل عليها في مقياس الدافعية لتعلم الرياضيات تعبر عن دافعية منخفضة لتعلم الرياضيات؛ أقل من 58 درجة المتحصل عليها في مقياس الدافعية لتعلم الأدب العربي تعبر عن دافعية منخفضة لتعلم الأدب العربي.
- الدرجة المتحصل عليها في مقياس دافعية تعلم الرياضيات تتراوح ما بين [59 – 103] تعبر عن دافعية متوسطة لتعلم الرياضيات؛ الدرجة المتحصل عليها في مقياس دافعية تعلم الأدب العربي تتراوح ما بين [59 – 103] تعبر عن دافعية متوسطة لتعلم الأدب العربي.
- الدرجة المتحصل عليها في مقياس الدافعية لتعلم الرياضيات أكبر من أو تساوي الدرجة 104 تعبر عن دافعية مرتفعة لتعلم الرياضيات؛ الدرجة المتحصل عليها في مقياس الدافعية لتعلم الأدب العربي أكبر من أو تساوي الدرجة 104 تعبر عن دافعية مرتفعة لتعلم الأدب العربي.

5. إجراءات الدراسة الأساسية:

لتحقيق الهدف والغرض من دراستنا الحالية قمنا بـ:

1) تم إنجاز الصور النهائية لأدوات الدراسة (مقياس أنماط الإدارة الصفية، مقياس دافعية تعلم الرياضيات، مقياس دافعية تعلم الأدب العربي) وطباعة عدد كبير من النسخ لتجنب أي مفاجآت.

2) التعرف على مواقع جميع ثانويات مدينة الجلفة وبرمجة القريبة من بعضها بنفس اليوم.
3) التوجه إلى المؤسسات التربوية (الثانويات) تعمد الباحث التوجه إلى المؤسسات صباحا لأنه لاحظ الفروق في مستوى نشاط التلاميذ وانتباههم بين الفترتين الصباحية والمسائية عند إجرائه للدراسة الاستطلاعية، وبعد ولوج المؤسسة اتجه الباحث إلى الإدارة للتحدث مع المدير أو المستشار التربوي لغياب المدير أحيانا وتسليمهم رخصة الموافقة المصحوبة معنا من مديرية التربية لولاية الجلفة_ كما هو موضح في الملحق رقم (10) _ لتوزيع المقاييس على التلاميذ، ليُسمح لنا بعدها بتطبيق المقاييس.
4) تم اختيار قسمين من أقسام السنة ثانية ثانوي واحد من أقسام العلوم التجريبية والثاني من أقسام آداب وفلسفة بطريقة عشوائية بعد التأكد من أن توزيع التلاميذ في هذه الأقسام لم يكن تبعا للمعدل أو التفوق.
5) توجهنا إلى القسمين المختارين بمرافقة المدير أو مستشار التربية أو أحد الأساتذة أحيانا، فبعد تحضير التلاميذ وتهيئتهم نفسيا وإعطائهم التعليمات اللازمة حول المقاييس شدد الباحث على أنه مقياس حول الآراء ولا توجد إجابات صحيحة وخاطئة بصفة مطلقة، فالإجابة الصحيحة هي التي تتطابق مع ما يحس به التلميذ فعلا، كما أكد الباحث للتلاميذ أن المقاييس الموزعة عليهم لا تحتوي على اسم المجيب وبالتالي فهي تحظى بالسرية التامة وأن الإجابات لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.
6) تم تطبيق أدوات الدراسة (المقاييس الثلاثة)، مع نفس الإجراءات المتبعة على مستوى كل ثانويات مدينة الجلفة ماعدا ثانوية عبد الحق بن حمودة التي طبقت فيها الدراسة الاستطلاعية.

7) طُبقت المقاييس لجمع البيانات اللازمة على عينة مكونة من 743 تلميذا وتلميذة.

8) استغرقت مدة التطبيق لأدوات الدراسة حوالي 40 دقيقة تقريبا.

9) طُبقت الدراسة الأساسية في شهر مارس 2022.

10) بعد الانتهاء من التطبيق قمنا بإعادة النظر في إجابات التلاميذ مما جعلنا نستبعد بعضها، لعدم الإجابة على كل الفقرات، بلغ عدد الاستمارات الملغاة حوالي 25 استمارة.

11) عمد الباحث بعدها إلى تفريغ جميع درجات التلاميذ للمقاييس الثلاثة باستخدام جهاز الكومبيوتر وعن طريق برنامج (SPSS 23).

12) في الخطوة الأخيرة قمنا بتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية عن طريق برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف دراستنا والتحقق من فروضها استخدمنا مجموعة من الأساليب الإحصائية (أساليب إحصائية وصفية وأساليب إحصائية استدلالية)، وقد تمثل هذه الأساليب في:

1.6 معامل ارتباط بيرسون: هو أكثر معاملات الارتباط انتشارا لأنه عبارة عن الوسط الحسابي لحاصل ضرب العلامات المعيارية للمتغيرين الداخلين في الارتباط. (محاسنة، 2013، ص 66)

استعماله: تم استعمال معامل الارتباط بيرسون في كل من الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، حيث استعمل في اختبارات صدق وثبات أدوات الدراسة، كما استخدم المعامل للتحقق من العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة.

2.6 معامل التصحيح سبيرمان براون: إجراء إحصائي يستخدم في ارتباط التجزئة النصفية لاختبار تقدير ثبات الاختبار الكلي. (الداهري، 2011، ص 366)

استعماله: استعمل الباحث هذا المعامل عند التأكد من ثبات أدوات الدراسة في اختبار التجزئة النصفية.

3.6 معامل ألفا كرونباخ: يمثل الصيغة العامة لحساب ثبات الاختبار من خلال التجانس الداخلي، ويعتمد على عدد الفقرات ومجموع تباينات الفقرات المكونة للاختبار وكذا تباين الاختبار ككل. (محاسنة، 2013، ص 134)

استعماله: استعمل الباحث هذا المعامل للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.

4.6 معامل الالتواء: هو مدى انحراف توزيع البيانات عن التوزيع الاعتدالي (الطبيعي)، ويكون مساويا للصفر في حالة التوزيع الاعتدالي للبيانات. (زين، 2022، ص 272)

استعماله: تم التأكد بعد حساب قيم هذا المعامل أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي بدون التواء وذلك لجميع متغيرات الدراسة.

5.6 معامل التفلطح: معامل يبين مدى تدبب قمة المنحنى، ويكون مساويا للقيمة 3 في حالة اعتدالية التوزيع. (زين، 2022، ص 272)

استعماله: ساعد حساب معامل التفلطح الباحث في التأكد من اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي.

6.6 اختبار شبيرو-ويلك واختبار كولموغوروف-سميرنوف: اختباران إحصائيان كلاهما يقوم باختبار الفرضية الصفرية التي تقضي بتبعية توزيع المتغير أو العينة للتوزيع الطبيعي. (جبريل، 2020، ص 90)

استعمالهما: لجأ الباحث لهذين الاختبارين من أجل زيادة التأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات.

7.6 المتوسط الحسابي: من أهم مقاييس النزعة المركزية وأكثرها استخداما، وهو يدل على الدرجة التي تعبر عن مجموعة من الدرجات مثل درجات التحصيل

الدراسي، ويمكن استخدام المتوسط لأغراض المقارنة بين مجموعتين. (عمر وآخرون، 2009، ص 55)

استعماله: تعددت استعمالات المتوسط الحسابي في هذه الدراسة انطلاقا من المقارنة بين المجموعات العليا والدنيا للتأكد من صدق الأدوات وصولا إلى مقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعات (التلاميذ العلميين والأدبيين) في فرضيات الدراسة.

8.6 الانحراف المعياري: أكثر مقاييس التشتت استخداما ويفيد في معرفة الفروق والاختلافات بين درجات الأفراد، يُحسب من خلال إيجاد الفروق بين الدرجات ومتوسطات الدرجات ومن ثم تربيع هذه الفروق ثم تجمع مربعات الانحرافات وتقسم على عدد الدرجات وتقسم على الجذر التربيعي. (الطريري، 2014، ص 103)

استعماله: على غرار المتوسط الحسابي يساهم الانحراف المعياري في مقارنة المجموعات المختلفة في الدراستين الاستطلاعية والأساسية.

9.6 اختبار **T.Test**: إجراء إحصائي لاختبار فرضية تتعلق بالفرق بين وسطين. (الداهري، 2011، ص 370)

استعماله: لجأ الباحث الى هذا الاختبار في دراسته الاستطلاعية للتأكد من صدق وثبات أدواته، كما استخدمه للتحقق ما إذا كان هناك فرق بين متوسطين للعينتين المختلفتين (علميين، أدبيين)، استعمل كذلك الباحث اختبار T.Test لعينة واحدة للتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية والمتوسطات المحسوبة.

الفصل الخامس:

عرض و تحليل نتائج الدراسة

تمهيد

I. التوزيع الاعتدالي لمتغيرات الدراسة.

II. عرض وتحليل نتائج الفرضيات.

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.

6. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة.

7. عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل نتائج فرضيات الدراسة بعرضها وقراءتها وتحليلها، تعد هذه العمليات ضرورية لفهم وتفسير النتائج الإحصائية المستخدمة لاختبار وتحليل فرضيات الدراسة، يقدم هذا الفصل البيانات والنتائج بطريقة أكثر وضوحا للتمكن من استنتاج العلاقات وملاحظة الفروقات.

I. التوزيع الاعتدالي لمتغيرات الدراسة :

1. معامل الالتواء ومعامل التفلطح:

جدول رقم **(29)** يوضح قيم معاملي الالتواء والتفلطح لمقاييس متغيرات الدراسة:

المقياس		معامل الالتواء Sekweness		معامل التفلطح Kurtosis	
		القيمة	المحك	القيمة	المحك
أنماط الإدارة الصفية	التساهلي	0.15	0.00	2.11	3.00
	الديكتاتوري	0.11		2.28	
	الديمقراطي	0.05		2.51	
الدافعية لتعلم الرياضيات		0.10		2.15	
الدافعية لتعلم الأدب العربي		- 0.11		2.33	

نلاحظ من الجدول (29) أن قيم معامل الالتواء بالنسبة لمقاييس الدراسة تراوحت بين القيمة (0.11-) والقيمة (0.15) وهي قيم قريبة من الصفر (القيمة المثلى لمعامل الالتواء)، مما يدل على تناظر توزيع البيانات بالنسبة للمحور الأفقي، نلاحظ أيضا تراوح قيم معامل التفلطح لمقاييس الدراسة بين القيمتين (2.11) و(2.51) وهي قيم قريبة من القيمة المثلى لمعامل التفلطح (3)، ومنه فمقاييس الدراسة تتمتع بتوزيع طبيعي على المحور العمودي.

2. معامل كولموغوروف-سميرنوف ومعامل شبيرو-ويلك:

للتأكد أكثر من التوزيع الاعتدالي للبيانات لجأ الباحث لحساب معاملي شبيرو-ويلك وكولموغوروف-سميرنوف، يعتمد هذا الاختبار على اقتراح فرض صفري H0 ينص على اعتدالية توزيع البيانات، النتائج المحصل عليها مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم **(30)** يوضح قيم معامل كولموغوروف-سميرنوف ومعامل شبيرو-ويلك لمقاييس متغيرات الدراسة:

المقياس		معامل Shapioro-wilk		معامل Kolmogorov-smirnov	
		القيمة	Sig	القيمة	Sig
أنماط الإدارة الصفية	التساهلي	0.953	0.089	0.812	0.270
	الديكتاتوري	0.967	0.287	0.688	0.214
	الديمقراطي	0.956	0.251	0.733	0.384
الدافعية لتعلم الرياضيات		0.977	0.273	0.777	0.310
الدافعية لتعلم الأدب العربي		0.947	0.092	0.770	0.201

نلاحظ من الجدول (30) أن قيم الدلالة المعنوية لمقاييس أنماط الإدارة الصفية، الدافعية لتعلم الرياضيات والدافعية لتعلم الأدب العربي في كلا المعاملين كانت كلها أكبر من القيمة (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على اتباع البيانات للتوزيع الاعتدالي.

II. عرض وتحليل نتائج الفرضيات :

1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

كان نص الفرضية الأولى: يسود النمط الديمقراطي لإدارة الصف لدى أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم العلميين، للتحقق من هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الإدارة الصفية لأساتذة الرياضيات بالنسبة للنمط ككل، إضافة إلى ذلك قام الباحث بحساب معدل كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبنود كل نمط من الأنماط الثلاثة، ولزيادة دقة المقارنة بين هذه الأنماط، تم حساب الوزن النسبي والدرجة المقابلة لكل منها، وقد أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية على ما يلي:

جدول رقم **(31)** يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات:

أنماط الإدارة الصفية	إحصائيات المقياس		إحصائيات معدل البنود		الدرجة	الرتبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
النمط الديكتاتوري	43.09	12.14	03.08	01.47	متوسط	01
النمط الديمقراطي	36.44	14.68	02.60	01.43	متوسط	02
النمط التساهلي	32.12	10.65	02.47	01.44	متوسط	03

من الجدول رقم (31) يُلاحظ أن المتوسط الحسابي للنمط الديكتاتوري كان الأعلى بقيمة (43.09 درجة) وبانحراف معياري قدره (12.14 درجة) تلاه النمط الديمقراطي بقيمة (36.44 درجة) وبانحراف معياري قدره (14.68 درجة)، وفي المرتبة الأخيرة جاء النمط التساهلي بمتوسط حسابي قدره (32.12 درجة) وانحراف معياري بلغ (10.65 درجة)، كما يُظهر الوزن النسبي أن الأنماط الثلاثة للإدارة الصفية تُمارس بدرجة متوسطة من قبل أساتذة الرياضيات من وجهة نظر تلاميذهم.

تظهر النتائج الأولية من الجدول تقاربا في قيم الأنماط الثلاثة، ويبدو أن كل منها يقع في الدرجة المتوسطة، ومن أجل التحقق من تباين ممارسة هذه الأنماط لدى أساتذة الرياضيات، نعرض الجدول التالي الذي يبين توزيع التلاميذ العلميين على أنماط الإدارة الصفية لدى أستاذ الرياضيات:

جدول رقم **(32)** يوضح توزيع تلاميذ العينة العلميين على الأنماط الإدارية للصف:

أنماط الإدارة الصفية	الدرجات	المستوى	التكرارات	النسبة المئوية
النمط التساهلي	أقل من 29 درجة	منخفض	210	% 47.10
	من 29-49 درجة	متوسط	204	% 45.70
	أكثر من 49 درجة	مرتفع	32	% 07.20
النمط الديكتاتوري	أقل من 31 درجة	منخفض	136	% 30.50
	من 31-53 درجة	متوسط	280	% 62.80
	أكثر من 53 درجة	مرتفع	30	% 06.70
النمط الديمقراطي	أقل من 31 درجة	منخفض	180	% 40.40
	من 31-53 درجة	متوسط	196	% 43.90
	أكثر من 53 درجة	مرتفع	70	% 15.70

نلاحظ من الجدول رقم (32) أن:

بالنسبة للنمط التساهلي: أكثر من 47 % من التلاميذ العلميين يرون أن ممارسة أستاذ الرياضيات لنمط الإدارة التساهلي كان بدرجة منخفضة، في حين يرى أكثر من 45 % من هؤلاء التلاميذ أن أستاذ الرياضيات يمارس هذا النمط في إدارته لصفه بدرجة متوسطة، بينما لا تتعدى نسبة 07.50 % من التلاميذ الذين يرون أن نمط الإدارة التساهلي سائد بدرجة مرتفعة.

بالنسبة للنمط الديكتاتوري: يظهر الاختلاف في تصورات التلاميذ حول هذا النمط، فبينما يعتبر أكثر من 30% من طلاب العلميين أن أستاذهم يتبنى نمطًا منخفضًا من الديكتاتورية، يرى أكثر من 62% منهم أن هذا النمط يمارس بدرجة متوسطة، وفي نفس السياق نسبة لا تتجاوز 07% من التلاميذ يرون أن نمط الإدارة الديكتاتوري هو السائد بدرجة مرتفعة.

بالنسبة للنمط الديمقراطي: يُظهر الجدول أن 40.40% من طلاب العلميين يرون أن أستاذ الرياضيات يمارس نمطًا منخفضًا من الديمقراطية، بينما يعتقد 43.90% منهم أن هذا النمط يمارس بدرجة متوسطة، يشير الجدول كذلك إلى أن هناك نسبة صغيرة تبلغ 15.70% من التلاميذ يرون أن نمط الإدارة الديمقراطي هو السائد بدرجة مرتفعة.

تؤكد نتائج الجدول رقم (32)، أهمية الفروق في ممارسة أساتذة الرياضيات للنمط الديكتاتوري مقارنة بالنمطين الديمقراطي والتساهلي.

من خلال نتائج الجدول (31) و (32) يمكننا القول بأن النمط الديكتاتوري لإدارة الفصل هو أكثر الأنماط شيوعا لدى أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم وبالتالي فهذه النتيجة تشير إلى عدم تحقق الفرضية الأولى التي كان نصها: يسود النمط الديمقراطي لإدارة الصف لدى أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم العلميين.

2.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه يسود النمط الديمقراطي لإدارة الصف لدى أساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم الأدبيين، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الإدارة الصفية لأساتذة الأدب في المرحلة الثانوية بالنسبة للمقياس ككل، بالإضافة إلى ذلك قام الباحث بحساب معدل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبنود كل نمط من الأنماط الثلاثة، إليكم نتائج التحليلات الإحصائية الناتجة عن هذا البحث:

جدول رقم **(33)** يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الأدب العربي:

أنماط الإدارة الصفية	إحصائيات المقياس		إحصائيات معدل البنود		الدرجة	الرتبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
النمط الديمقراطي	48.15	16.10	03.44	01.53	متوسط	01
النمط الديكتاتوري	35.63	11.34	02.53	01.49	متوسط	02
النمط التساهلي	27.05	08.42	02.08	01.23	منخفض	03

نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أن المتوسط الحسابي للنمط الديمقراطي كان الأعلى بقيمة (48.15 درجة) وبانحراف معياري قدره (16.10 درجة) تلاه النمط الديكتاتوري بقيمة (35.63 درجة) وبانحراف معياري قدره (11.34 درجة)، وفي المرتبة الأخيرة جاء النمط التساهلي بمتوسط حسابي قدره (27.05 درجة) وانحراف معياري بلغ (08.42 درجة)، كما يُظهر الوزن النسبي أن نمطي الإدارة الديمقراطي والديكتاتوري يُمارسان بدرجة متوسطة من قبل أساتذة الرياضيات في حين أن النمط التساهلي يُمارس بدرجة منخفضة.

تظهر النتائج الأولية من الجدول تقاربا في قيم النمطين الديمقراطي والديكتاتوري حيث يُمارس كل منهما بدرجة متوسطة، في حين يتضح أن النمط التساهلي هو أقل الأنماط الثلاثة ممارسة من قبل أساتذة الأدب العربي، ومن أجل التحقق من تباين ممارسة هذه الأنماط لدى أساتذة الأدب العربي، نعرض الجدول التالي الذي يبين توزيع التلاميذ الأدبيين على أنماط الإدارة الصفية لدى أستاذ الأدب العربي:

جدول رقم **(34)** يوضح توزيع تلاميذ العينة الأدبيين على الأنماط الإدارية للصف:

أنماط الإدارة الصفية	الدرجات	المستوى	التكرارات	النسبة المئوية
النمط التساهلي	أقل من 29 درجة	منخفض	186	% 62.60
	من 29-49 درجة	متوسط	98	% 33.00
	أكثر من 49 درجة	مرتفع	13	% 04.40
النمط الديكتاتوري	أقل من 31 درجة	منخفض	171	% 57.60
	من 31-53 درجة	متوسط	120	% 40.40
	أكثر من 53 درجة	مرتفع	6	% 02
النمط الديمقراطي	أقل من 31 درجة	منخفض	54	% 18.20
	من 31-53 درجة	متوسط	114	% 38.40
	أكثر من 53 درجة	مرتفع	129	% 43.40

نلاحظ من الجدول رقم (34) أن:

بالنسبة للنمط التساهلي: يمكن ملاحظة تفاوت واضح في آراء التلاميذ حول ممارسة النمط التساهلي من طرف أستاذ الأدب العربي، يرى أكثر من 62% من التلاميذ الأدبيين أن الاستاذ يمارس نمط الإدارة التساهلي بدرجة منخفضة، بينما يتبنى 33% منهم رأيا يشير إلى أن النمط متوسط الممارسة، نلاحظ أيضا أن نسبة صغيرة من التلاميذ لا تتجاوز 05% من التلاميذ يرون أن الإدارة التساهلية هي الأسلوب السائد الذي يتبعه الاستاذ في إدارة الصف.

بالنسبة للنمط الديكتاتوري: يمكننا أن نلاحظ أيضا وجود تباين كبير في آراء التلاميذ الأدبيين حول النمط الديكتاتوري في إدارة أستاذ الأدب العربي، حيث يعتبر أكثر من 57% من التلاميذ أن الأستاذ يتبنى نمطًا منخفضًا من الديكتاتورية، وبالمقابل يرى أكثر من 40% من هؤلاء الطلاب أن هذا النمط يمارس بدرجة

متوسطة، في حين أن نسبة صغيرة جدا 02% من التلاميذ يرون أن نمط الإدارة الديكتاتوري هو السائد بدرجة مرتفعة.

بالنسبة للنمط الديمقراطي: يُظهر الجدول أن هناك تقسيمًا واضحًا لآراء الطلاب حول ممارسة النمط الديمقراطي لأستاذ الأدب العربي، يظهر أن أقل من 19% من التلاميذ يرون أن الأستاذ يمارس نمطًا منخفضًا من الديمقراطية، بينما يعتقد 38.40% من الطلاب أن هذا النمط يمارس بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بالنسب العالية للديمقراطية يشير الجدول إلى أن 43.40% من الطلاب يرون أن نمط الإدارة الديمقراطي هو الأكثر ممارسة لدى أستاذ الأدب العربي.

تؤكد نتائج الجدول رقم (34)، أهمية الفروق في ممارسة أساتذة الرياضيات للنمط الديمقراطي مقارنة بالنمطين الديمقراطي والتساهلي.

من خلال نتائج الجدول (33) و (34) يمكننا القول بأن النمط الديمقراطي لإدارة الفصل هو أكثر الأنماط شيوعا لدى أساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم وبالتالي فهذه النتيجة تشير إلى تحقق الفرضية الثانية التي كان نصها: يسود النمط الديمقراطي لإدارة الصف لدى أساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم الأدبيين.

3.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية **(**تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي**)** لأساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين في المرحلة الثانوية، بعد التأكد من اعتدالية توزيع بيانات متغير أنماط الإدارة الصفية لكل نمط (الملاحق 23،26) وكذا اعتدالية توزيع بينات متغير دافعية تعلم الرياضيات (الملاحق 24،27) والتأكد من خطية العلاقة بين أنماط الإدارة ودافعية تعلم الرياضيات (الملحق 33) قمنا باستخدام معامل

الارتباط بيرسون بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ العلميين في مقياس أنماط الإدارة الصفية والدرجات التي تحصلوا عليها في مقياس دافعية تعلم الرياضيات، ومن أجل تحليل أعمق وفهم أكثر للبيانات قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بند من بنود الأنماط الثلاثة والدافعية للتعلم، هذا الإجراء يساعد في تحليل العلاقة بين كل نمط إداري ودافعية الطلاب للتعلم بشكل أعمق وإعطاء صورة أدق حول كيفية تأثير أنماط الإدارة الصفية على دافعية التلاميذ لتعلم الرياضيات.

وقد أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية على ما يلي:

جدول رقم **(35)** يوضح قيم معامل ارتباط بيرسون بين أنماط الإدارة الصفية والدافعية لتعلم الرياضيات ومستوى دلالتها:

متغيرات الدراسة		العدد	قيمة معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة
النمط التساهلي	الدافعية لتعلم الرياضيات	446	- 0.50	0.01
النمط الديكتاتوري			- 0.57	0.01
النمط الديمقراطي			0.67	0.01

الجدول رقم (35) يشير إلى مدى قوة العلاقة الارتباطية بين أنماط الإدارة الصفية والدافعية لتعلم الرياضيات بناء على عينة الدراسة (446 تلميذا)، تبين أن هناك علاقة سالبة ضعيفة ودالة إحصائيا بين النمط التساهلي والدافعية لتعلم الرياضيات بمعامل الارتباط (ر) يبلغ (0.50-) ومستوى دلالة يبلغ (0.01)، بالمثل هناك علاقة سالبة وضعيفة دالة إحصائيا بين النمط الديكتاتوري والدافعية لتعلم الرياضيات بمعامل الارتباط يبلغ (0.57-) ومستوى دلالة (0.01)، بينما تظهر علاقة أقوى موجبة ودالة إحصائيا بين النمط الديمقراطي والدافعية لتعلم الرياضيات بمعامل الارتباط يبلغ (0.67) ومستوى دلالة (0.01).

الجدول التالي يبين قيم ارتباط بنود النمط التساهلي لدى أساتذة الرياضيات بدافعية تعلم الرياضيات لدى تلاميذهم من وجهة نظرهم.

جدول رقم **(36)** يوضح قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط التساهلي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات ومستوى دلالتها مرتبة تنازليا:

الرتبة	رقم الفقرة	عبارة الفقرة	قيمة (ر)	مستوى الدلالة
01	02	يعامل أستاذ الرياضيات التلاميذ بإهمال.	- 0.40	0.01
02	05	لا يهتم أستاذ الرياضيات بقدرات التلاميذ.	- 0.37	0.01
03	06	يعجز أستاذ الرياضيات عن ضبط تلاميذه.	- 0.34	0.01
04	04	يهمل أستاذ الرياضيات تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ.	- 0.34	0.01
05	09	يقوم أستاذ الرياضيات بحل مشكلات التلاميذ.	- 0.29	0.01
06	01	يهمل أستاذ الرياضيات متابعة واجبات التلاميذ.	- 0.27	0.01
07	12	يتجاهل أستاذ الرياضيات ما يجري داخل القسم.	- 0.26	0.01
08	03	تتميز حصة الرياضيات بالفوضى.	- 0.25	0.01
09	11	يتأخر أستاذ الرياضيات عن الدخول إلى القسم.	- 0.21	0.01
10	13	يسمح أستاذ الرياضيات للتلاميذ بالإجابة بشكل جماعي.	- 0.14	0.01
11	07	يتمتع التلاميذ في حصة الرياضيات بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى.	- 0.11	0.01
12	08	يلتزم أستاذ الرياضيات بالحيادية في المواقف التي تحتاج إلى تدخله.	**- 0.03**	غير دال
13	10	يهتم أستاذ الرياضيات بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ أكثر من اهتمامه بالدرس.	0.16	0.01
الدرجة الكلية			- 0.50	0.01

يبين الجدول رقم (36) أن جميع بنود النمط التساهلي لها علاقة ارتباطية سالبة مع دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ما عدا البند رقم (08) الذي كانت عبارته (يلتزم أستاذ الرياضيات بالحيادية في المواقف التي تحتاج إلى تدخله) والبند رقم (10) والذي كانت عبارته (يهتم أستاذ الرياضيات بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ أكثر من اهتمامه بالدرس) حيث كان معامل ارتباط هذين البندين غير دال إحصائيا، وتراوحت درجة ارتباط البنود الأخرى بين العلاقة الضعيفة والعلاقة

المتوسطة، كان البند رقم (02) والذي عبارته (يعامل أستاذ الرياضيات التلاميذ بإهمال) أكثر البنود ارتباطا بدافعية التعلم بمعامل ارتباط بلغ (0.40 -) يليه البند رقم (05) والذي عبارته (لا يهتم أستاذ الرياضيات بقدرات التلاميذ) بقيمة معامل ارتباط بلغت (0.37 -)، في حين كان البند رقم (13) والذي عبارته (يسمح أستاذ الرياضيات للتلاميذ بالإجابة بشكل جماعي) في المرتبة ما قبل الأخيرة بمعامل ارتباط (0.14 -) واحتل البند رقم (07) والذي عبارته (يتمتع التلاميذ في حصة الرياضيات بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى) المرتبة الأخيرة بعلاقة ارتباطية قيمتها (0.11 -) في ترتيب البنود ذات العلاقة الدالة إحصائيا.

من خلال نتائج الجدولين (35) و(36) يتضح أن هناك علاقة سالبة ضعيفة دالة إحصائيا بين مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات لنمط الإدارة التساهلي ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين في المرحلة الثانوية أي أنه كلما زادت ممارسة النمط التساهلي لدى أساتذة الرياضيات نقصت دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين والعكس صحيح.

نستعرض الجدول التالي الذي يوضح قيم ارتباط بنود النمط الديكتاتوري لدى أساتذة الرياضيات بدافعية تعلم الرياضيات لدى تلاميذهم من وجهة نظرهم.

جدول رقم **(37)** يوضح قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديكتاتوري لإدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات ومستوى دلالتها مرتبة تنازليا:

الرتبة	رقم الفقرة	عبارة الفقرة	قيمة (ر)	مستوى الدلالة
01	24	تتسم حصة الرياضيات بضعف التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه.	- 0.55	0.01
02	27	يسود جو من اللاتفاهم بين أستاذ الرياضيات وتلاميذه.	- 0.48	0.01
03	23	يتجاهل أستاذ الرياضيات رغبات وآراء وأفكار التلاميذ.	- 0.44	0.01
04	26	يتعامل أستاذ الرياضيات بصرامة مع مشكلات تلاميذه.	- 0.39	0.01
05	18	تتميز طريقة تدريس أستاذ الرياضيات باستخدام أسلوب الأمر مع التلاميذ.	- 0.39	0.01

06	21	يوزع أستاذ الرياضيات الواجبات على التلاميذ دون مراعاة قدراتهم.	- 0.39	0.01
07	17	يعتمد أستاذ الرياضيات أساليب التهديد في تعامله مع التلاميذ.	- 0.38	0.01
08	14	ينتقد أستاذ الرياضيات أداء التلاميذ باستمرار.	- 0.35	0.01
09	16	يستخدم أستاذ الرياضيات سلطته لفرض آرائه وتعليماته على التلاميذ.	- 0.33	0.01
10	22	يبقى أستاذ الرياضيات في مكتبه طوال الحصة.	- 0.28	0.01
11	25	يركز أستاذ الرياضيات على الجوانب المعرفية فقط.	- 0.31	0.01
12	15	يفرض أستاذ الرياضيات الأسلوب الذي يراه مناسبا لسير الحصة.	- 0.14	0.01
13	20	يستخدم أستاذ الرياضيات الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم.	- 0.14	0.01
14	19	يفضل أستاذ الرياضيات اعتماد التلاميذ عليه في تلقي المعلومات.	**- 0.02**	غير دال
الدرجة الكلية			- 0.57	0.01

يبين الجدول رقم (37) أن جميع بنود النمط الديكتاتوري لها علاقة ارتباطية سالبة مع دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ما عدا البند رقم (19) وعبارته (يفضل أستاذ الرياضيات اعتماد التلاميذ عليه في تلقي المعلومات) الذي كان معامل ارتباطه غير دال إحصائيا، وتراوحت درجة ارتباط البنود الأخرى بين العلاقة الضعيفة والعلاقة المتوسطة، كان البند رقم (24) والذي عبارته (تتسم حصة الرياضيات بضعف التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه) أكثر البنود ارتباطا بدافعية التعلم بمعامل ارتباط بلغ (0.55 -) يليه البند رقم (27) والذي عبارته (يسود جو من اللاتفاهم بين أستاذ الرياضيات وتلاميذه) بقيمة معامل ارتباط بلغت (0.48 -)، في حين كان البند رقم (15) والذي عبارته (يفرض أستاذ الرياضيات الأسلوب الذي يراه مناسبا لسير الحصة) والبند رقم (20) والذي عبارته (يستخدم أستاذ الرياضيات الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم) في المرتبة الأخيرة في ترتيب البنود ذات العلاقة الدالة إحصائيا بمعامل ارتباط بلغ (0.14 -) لكل منهما.

استنادًا إلى نتائج الجدولين (35) و(37) يمكن القول بأنه توجد علاقة سالبة ضعيفة دالة إحصائيا بين مستوى ممارسة نمط الإدارة الديكتاتوري من قبل أساتذة

الرياضيات وبين دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية، بمعنى آخر كلما زاد تطبيق نمط الإدارة الديكتاتوري من قبل أساتذة الرياضيات قلت دافعية التعلم لدى التلاميذ العلميين والعكس صحيح.

جدول رقم **(38)** يوضح قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديمقراطي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات ومستوى دلالتها مرتبة تنازليا:

الرتبة	رقم الفقرة	عبارة الفقرة	قيمة (ر)	مستوى الدلالة
01	38	يهتم أستاذ الرياضيات بحاجات التلاميذ والتغيرات التي تطرأ عليهم.	0.60	0.01
02	35	يشجع أستاذ الرياضيات التلاميذ على إبداء آرائهم.	0.55	0.01
03	37	يوفر أستاذ الرياضيات جوا مريحا للتلاميذ.	0.54	0.01
04	36	يراعي أستاذ الرياضيات التلاميذ ضعيفي التحصيل.	0.53	0.01
05	39	ينظم أستاذ الرياضيات المناخ التعليمي في القسم لتسهيل عملية التعلم.	0.51	0.01
06	33	يتعاون أستاذ الرياضيات مع التلاميذ في حل المشكلات التي تواجههم.	0.49	0.01
07	32	يشرك أستاذ الرياضيات جميع التلاميذ في النقاش.	0.48	0.01
08	41	يشكر أستاذ الرياضيات تلاميذه عندما يقومون بسلوكيات صحيحة.	0.48	0.01
09	29	يشجع أستاذ الرياضيات التلاميذ على التعاون مع بعضهم.	0.47	0.01
10	31	يشجع أستاذ الرياضيات تلاميذه على الاعتماد على أنفسهم.	0.46	0.01
11	28	يحترم أستاذ الرياضيات مشاعر التلاميذ.	0.46	0.01
12	34	يراعي أستاذ الرياضيات ظروف التلاميذ وقدراتهم عند توزيع الواجبات.	0.45	0.01
13	30	العلاقة بين أستاذ الرياضيات والتلاميذ يسودها الاحترام المتبادل.	0.42	0.01
14	40	يشجع أستاذ الرياضيات تلاميذه على الأعمال الابتكارية.	0.39	0.01
الدرجة الكلية			0.67	0.01

يبين الجدول رقم (38) أن جميع بنود النمط الديمقراطي لها علاقة ارتباطية موجبة مع دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين، وتراوحت درجات الارتباط البنود بين العلاقة الارتباطية القوية والعلاقة المتوسطة، كان البند رقم (38) والذي عبارته (يهتم أستاذ الرياضيات بحاجات التلاميذ والتغيرات التي تطرأ

عليهم) أكثر البنود ارتباطا بدافعية التعلم بمعامل ارتباط بلغ (0.60) يليه البند رقم (35) والذي عبارته (يشجع أستاذ الرياضيات التلاميذ على إبداء آرائهم) بقيمة معامل ارتباط بلغت (0.55)، في حين كان البند رقم (30) والذي عبارته (العلاقة بين أستاذ الرياضيات والتلاميذ يسودها الاحترام المتبادل) في المرتبة ما قبل الأخيرة بمعامل ارتباط (0.42) واحتل البند رقم (40) والذي عبارته (يشجع أستاذ الرياضيات تلاميذه على الأعمال الابتكارية) المرتبة الأخيرة بعلاقة ارتباطية قيمتها (0.39) في ترتيب البنود ذات العلاقة الدالة إحصائيا.

استنادًا إلى النتائج المتاحة في الجدولين (35) و(38)، يمكن أن نستنتج وجود علاقة موجبة متوسطة دالة إحصائيا بين مدى ممارسة نمط الإدارة الديمقراطي من قبل أساتذة الرياضيات وبين دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية، وبمعنى آخر يظهر أن زيادة تبني نمط الإدارة الديكتاتوري من قبل أساتذة الرياضيات ترتبط طردا مع مستوى دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين والعكس صحيح.

مما سبق ومن خلال نتائج الجداول رقم (35) و(36) و(37) و(38) يمكننا القول بأن هناك علاقة دالة إحصائيا بين ممارسة أساتذة الرياضيات لأنماط الإدارة الصفية (التساهلي، الديمقراطي، الديكتاتوري) ومستوى دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين وبالتالي فهذه النتيجة تشير إلى تحقق الفرضية الثالثة التي كان نصها: توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية (تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي) لأساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين في المرحلة الثانوية.

4.عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية **(**تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي**)** لأساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية، بعد التأكد من اعتدالية توزيع بيانات متغير أنماط الإدارة الصفية لكل نمط (الملاحق 23،26) وكذا اعتدالية توزيع بينات متغير دافعية تعلم الأدب العربي (الملاحق 25،28) والتأكد من خطية العلاقة بين كل نمط من أنماط الإدارة ودافعية تعلم الأدب العربي (الملحق 34)، قمنا بفحص صحة هذا الفرض باستخدام معامل الارتباط بيرسون لتحليل العلاقة بين درجات التلاميذ الأدبيين في مقياس أنماط الإدارة الصفية ودرجاتهم في مقياس دافعية تعلم الأدب العربي، ولزيادة تفصيل الفهم والتحليل قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بند من بنود الأنماط الثلاثة ودافعية التعلم. هذا الإجراء يساهم في استكشاف العلاقة بين كل نمط إداري ودافعية الطلاب للتعلم بشكل أعمق، ويمكنه توضيح بشكل أفضل كيفية تأثير كل نمط إداري على دافعية التلاميذ لتعلم الأدب العربي.

جدول رقم **(39)** يوضح قيم معامل ارتباط بيرسون بين أنماط الإدارة الصفية والدافعية لتعلم الأدب العربي ومستوى دلالتها:

متغيرات الدراسة		العدد	قيمة معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة
النمط التساهلي	الدافعية لتعلم الأدب العربي	297	- 0.39	0.01
النمط الديكتاتوري			- 0.51	0.01
النمط الديمقراطي			0.61	0.01

توضح البيانات الموجودة في الجدول رقم (39) العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية ودافعية تعلم الأدب العربي، باستنادها إلى تحليل عينة مكونة من 297 تلميذا، تظهر أن هناك علاقة سلبية ضعيفة ومعتبرة إحصائيا بين النمط التساهلي

للإدارة ودافعية تعلم الأدب العربي حيث بلغ معامل الارتباط (ر) (0.39-) بمستوى الدلالة (0.01)، تشير البيانات أيضا إلى وجود علاقة سلبية ضعيفة ومعتبرة إحصائيا بين النمط الديكتاتوري للإدارة ودافعية تعلم الأدب العربي، حيث بلغ معامل الارتباط (ر) القيمة (0.51 -) بمستوى الدلالة (0.01)، وفي المقابل تُظهر البيانات وجود علاقة إيجابية أقوى ومعتبرة إحصائيا بين النمط الديمقراطي للإدارة ودافعية تعلم الأدب العربي، حيث بلغ معامل الارتباط (ر) القيمة (0.61) وبمستوى الدلالة (0.01).

نستعرض الجدول التالي الذي يبين قيم ارتباط كل بند من بنود النمط التساهلي للإدارة الصفية والدافعية لتعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين.

جدول رقم **(40)** يوضح قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط التساهلي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الأدب العربي ومستوى دلالتها مرتبة تنازليا:

الرتبة	رقم الفقرة	عبارة الفقرة	قيمة (ر)	مستوى الدلالة
01	04	يهمل أستاذ الأدب العربي تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ.	- 0.52	0.01
02	01	يهمل أستاذ الأدب العربي متابعة واجبات التلاميذ.	- 0.33	0.01
03	02	يعامل أستاذ الأدب العربي التلاميذ بإهمال.	- 0.32	0.01
04	11	يتأخر أستاذ الأدب العربي عن الدخول إلى القسم.	- 0.29	0.01
05	05	لا يهتم أستاذ الأدب العربي بقدرات التلاميذ.	- 0.26	0.01
06	09	يقوم أستاذ الأدب العربي بحل مشكلات التلاميذ.	- 0.23	0.01
07	06	يعجز أستاذ الأدب العربي عن ضبط تلاميذه.	- 0.22	0.01
08	12	يتجاهل أستاذ الأدب العربي ما يجري داخل القسم.	- 0.17	0.01
09	10	يهتم أستاذ الأدب العربي بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ أكثر من اهتمامه بالدرس.	- 0.17	0.01
10	08	يلتزم أستاذ الأدب العربي بالحيادية في المواقف التي تحتاج إلى تدخله.	- 0.12	0.05
11	03	تتميز حصة الأدب العربي بالفوضى.	**- 0.10**	غير دال

12	07	يتمتع التلاميذ في حصة الأدب العربي بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى.	**- 0.08**	غير دال
13	13	يسمح أستاذ الأدب العربي للتلاميذ بالإجابة بشكل جماعي.	**- 0.05**	غير دال
الدرجة الكلية			- 0.39	0.01

يبين الجدول رقم (40) أن غالبية بنود النمط التساهلي لها علاقة ارتباطية سالبة مع دافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين، رغم ذلك نلاحظ من الجدول أن البند رقم (13) الذي كانت عبارته (يسمح أستاذ الأدب العربي للتلاميذ بالإجابة بشكل جماعي) والبند رقم (07) والذي كانت عبارته (يتمتع التلاميذ في حصة الأدب العربي بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى) والبند رقم (03) الذي عبارته (تتميز حصة الأدب العربي بالفوضى) هذه البنود لا تملك معاملات ارتباط دالة مع دافعية تعلم الأدب، وتراوحت درجة ارتباط البنود الأخرى بين العلاقة الضعيفة والعلاقة المتوسطة، كان البند رقم (04) والذي عبارته (يهمل أستاذ الأدب العربي تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ) أكثر البنود ارتباطا بدافعية التعلم بمعامل ارتباط بلغ (0.52 -) يليه البند رقم (01) والذي عبارته (يهمل أستاذ الأدب العربي متابعة واجبات التلاميذ) بقيمة معامل ارتباط بلغت (0.33 -)، في حين كان البند رقم (10) والذي عبارته (يهتم أستاذ الأدب العربي بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ أكثر من اهتمامه بالدرس) في المرتبة ما قبل الأخيرة بمعامل ارتباط (0.17 -) واحتل البند رقم (08) والذي عبارته (يلتزم أستاذ الأدب العربي بالحيادية في المواقف التي تحتاج إلى تدخله) المرتبة الأخيرة بعلاقة ارتباطية قيمتها (0.12 -) في ترتيب البنود ذات العلاقة الدالة إحصائيا.

من خلال نتائج الجدولين (39) و(40) يتضح أن هناك علاقة سالبة ضعيفة دالة إحصائيا بين مستوى ممارسة أساتذة الأدب العربي لنمط الإدارة التساهلي

ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية أي أنه كلما زادت ممارسة النمط التساهلي لدى أساتذة الأدب العربي نقصت دافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين والعكس صحيح.

نستعرض الجدول التالي الذي يوضح قيم ارتباط بنود النمط الديكتاتوري لدى أساتذة الأدب العربي بدافعية تعلم الأدب العربي لدى تلاميذهم من وجهة نظرهم.

جدول رقم **(41)** يوضح قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديكتاتوري لإدارة الصف والدافعية لتعلم الأدب العربي ومستوى دلالتها مرتبة تنازليا:

الرتبة	رقم الفقرة	عبارة الفقرة	قيمة (ر)	مستوى الدلالة
01	26	يتعامل أستاذ الأدب العربي بصرامة مع مشكلات تلاميذه.	- 0.42	0.01
02	16	يستخدم أستاذ الأدب العربي سلطته لفرض آرائه وتعليماته على التلاميذ.	- 0.41	0.01
03	14	ينتقد أستاذ الأدب العربي أداء التلاميذ باستمرار.	- 0.41	0.01
04	21	يوزع أستاذ الأدب العربي الواجبات على التلاميذ دون مراعاة قدراتهم.	- 0.40	0.01
05	24	تتسم حصة الأدب العربي بضعف التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه.	- 0.38	0.01
06	18	تتميز طريقة تدريس أستاذ الأدب العربي باستخدام أسلوب الأمر مع التلاميذ.	- 0.35	0.01
07	17	يعتمد أستاذ الأدب العربي أساليب التهديد في تعامله مع التلاميذ.	- 0.32	0.01
08	25	يركز أستاذ الأدب العربي على الجوانب المعرفية فقط.	- 0.27	0.01
09	23	يتجاهل أستاذ الأدب العربي رغبات وآراء وأفكار التلاميذ.	- 0.22	0.01
10	27	يسود جو من اللاتفاهم بين أستاذ الأدب العربي وتلاميذه.	- 0.15	0.01
11	15	يفرض أستاذ الأدب العربي الأسلوب الذي يراه مناسبا لسير الحصة.	- 0.15	0.01
12	22	يبقى أستاذ الأدب العربي في مكتبه طوال الحصة.	- 0.12	0.05
13	20	يستخدم أستاذ الأدب العربي الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم.	**- 0.11**	غير دال
14	19	يفضل أستاذ الأدب العربي اعتماد التلاميذ عليه في تلقي المعلومات.	**- 0.10**	غير دال
الدرجة الكلية			- 0.51	0.01

يتضح لنا من الجدول رقم (41) أن غالبية بنود النمط الديكتاتوري لها علاقة ارتباطية سالبة مع دافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين، إلا أننا نلاحظ عدم وجود علاقة ارتباطية بين دافعية التعلم والبند رقم (19) الذي كانت عبارته (يفضل أستاذ الأدب العربي اعتماد التلاميذ عليه في تلقي المعلومات) وكذا البند رقم (20) والذي كانت عبارته (يستخدم أستاذ الأدب العربي الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم)، في ما عدا ذلك تراوحت درجة ارتباط البنود الأخرى بين العلاقة الضعيفة والعلاقة المتوسطة، كان البند رقم (26) والذي عبارته (يتعامل أستاذ الأدب العربي بصرامة مع مشكلات تلاميذه) أكثر البنود ارتباطا بدافعية التعلم بمعامل ارتباط بلغ (0.42 -) يليه كل من البند رقم (16) والذي عبارته (يستخدم أستاذ الأدب العربي سلطته لفرض آرائه وتعليماته على التلاميذ) والبند رقم (14) والذي عبارته (ينتقد أستاذ الأدب العربي أداء التلاميذ باستمرار) بقيمة معامل ارتباط بلغت (0.41 -) لكل منهما، في حين كان البند رقم (15) والذي عبارته (يفرض أستاذ الأدب العربي الأسلوب الذي يراه مناسبا لسير الحصة) في المرتبة ما قبل الأخيرة بمعامل ارتباط (0.15 -) واحتل البند رقم (22) والذي عبارته (يبقى أستاذ الأدب العربي في مكتبه طوال الحصة) المرتبة الأخيرة بعلاقة ارتباطية قيمتها (0.12 -) في ترتيب البنود ذات العلاقة الدالة إحصائيا.

استنادًا إلى نتائج الجدولين (39) و (41) يظهر أن هناك علاقة سالبة ضعيفة ودالة إحصائيا بين مدى تطبيق أساتذة الأدب العربي لنمط الإدارة الديكتاتوري ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية، وببساطة كلما زاد تبني الأساتذة للنمط الديكتاتوري في الإدارة الصفية انخفضت دافعية التلاميذ لتعلم الأدب العربي والعكس صحيح أيضًا.

نقدم فيما يلي جدول يعكس ارتباط بنود النمط الديمقراطي لأساتذة الأدب العربي بدافعية تعلم الأدب العربي لدى تلاميذهم من وجهة نظرهم.

جدول رقم **(42)** يوضح قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديمقراطي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الأدب العربي ومستوى دلالتها مرتبة تنازليا:

الرتبة	رقم الفقرة	عبارة الفقرة	قيمة (ر)	مستوى الدلالة
01	41	يشكر أستاذ الأدب العربي تلاميذه عندما يقومون بسلوكيات صحيحة.	0.61	0.01
02	37	يوفر أستاذ الأدب العربي جوا مريحا للتلاميذ.	0.54	0.01
03	39	ينظم أستاذ الأدب العربي المناخ التعليمي في القسم لتسهيل عملية التعلم.	0.52	0.01
04	35	يشجع أستاذ الأدب العربي التلاميذ على إبداء آرائهم.	0.52	0.01
05	38	يهتم أستاذ الأدب العربي بحاجات التلاميذ والتغيرات التي تطرأ عليهم.	0.49	0.01
06	33	يتعاون أستاذ الأدب العربي مع التلاميذ في حل المشكلات التي تواجههم.	0.48	0.01
07	29	يشجع أستاذ الأدب العربي التلاميذ على التعاون مع بعضهم.	0.47	0.01
08	34	يراعي أستاذ الأدب العربي ظروف التلاميذ وقدراتهم عند توزيع الواجبات.	0.46	0.01
09	40	يشجع أستاذ الأدب العربي تلاميذه على الأعمال الابتكارية.	0.46	0.01
10	32	يشرك أستاذ الأدب العربي جميع التلاميذ في النقاش.	0.44	0.01
11	31	يشجع أستاذ الأدب العربي تلاميذه على الاعتماد على أنفسهم.	0.43	0.01
12	36	يراعي أستاذ الأدب العربي التلاميذ ضعيفي التحصيل.	0.41	0.01
13	28	يحترم أستاذ الأدب العربي مشاعر التلاميذ.	0.36	0.01
14	30	العلاقة بين أستاذ الأدب العربي والتلاميذ يسودها الاحترام المتبادل.	0.22	0.01
الدرجة الكلية			0.61	0.01

يمكننا أن نستخلص من الجدول رقم (42) أن كل بنود النمط الديمقراطي لها علاقة ارتباطية موجبة مع دافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين، وتراوحت درجة الارتباط هذه بين الضعيفة والمتوسطة إلا أن أغلبها كان متوسطا، نلاحظ أن البند رقم (41) والذي عبارته (يشكر أستاذ الأدب العربي تلاميذه عندما يقومون بسلوكيات صحيحة) أكثر البنود ارتباطا بدافعية التعلم بمعامل ارتباط بلغ

(0.61) يليه البند رقم (37) والذي عبارته (يوفر أستاذ الأدب العربي جوا مريحا للتلاميذ) بقيمة معامل ارتباط بلغت (0.54)، في حين كان البند رقم (28) والذي عبارته (يحترم أستاذ الأدب العربي مشاعر التلاميذ) في المرتبة ما قبل الأخيرة بمعامل ارتباط (0.36) واحتل البند رقم (30) والذي عبارته (العلاقة بين أستاذ الأدب العربي والتلاميذ يسودها الاحترام المتبادل) المرتبة الأخيرة بعلاقة ارتباطية قيمتها (0.22).

بالاستناد إلى البيانات المتوفرة في الجدولين (39) و(42) يظهر وجود علاقة موجبة متوسطة بين ممارسة أساتذة الأدب العربي للنمط الإداري الديمقراطي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية، يمكن القول أن زيادة تطبيق الأساتذة للنمط الإداري الديمقراطي في الصفوف تترتب عليها زيادة في دافعية التلاميذ لتعلم الأدب العربي، والعكس صحيح أيضًا.

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها في الجداول رقم (39) و(40) و(41) و(42)، يمكن الاستدلال على وجود علاقة دالة إحصائياً بين تطبيق أساتذة الأدب العربي لأنماط الإدارة الصفية (التساهلي، الديمقراطي، الديكتاتوري) ومدى دافعية التلاميذ الأدبيين لتعلم الأدب العربي في المرحلة الثانوية، وبناء على هذه النتائج يمكن تأكيد صحة الفرضية الرابعة التي كان نصها: توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية (تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي) لأساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في ممارسة أنماط الإدارة الصفية (تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي) بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم، وللتحقق من صحة هذا

الفرض، تمت مقارنة متوسطي المجموعتين (التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبيين) في كل نمط من الأنماط الثلاثة للإدارة الصفية باستخدام اختبار T.test لعينتين مستقلتين ولزيادة التفصيل وتوضيح الفهم والتحليل بشكل أفضل، قام الباحث بمقارنة متوسط كل بند من بنود الأنماط الثلاثة بين المجموعتين، هذا الإجراء يسهم في استكشاف الفروق بين ممارسات أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي لكل نمط إداري بشكل أعمق وأكثر تفصيلا.

وقد أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية على ما يلي:

جدول رقم **(43)** يوضح نتائج اختبار ت للمقارنة بين أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي:

النمط الإداري للصف	مجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التساهلي	التلاميذ العلميين	446	32.12	10.65	0.00	07.91	736.08	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	297	26.79	07.70				
الديكتاتوري	التلاميذ العلميين	446	43.09	12.14	0.00	08.42	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	297	35.63	11.34				
الديمقراطي	التلاميذ العلميين	446	36.44	14.68	0.00	- 10.06	593.26	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	297	48.15	16.10				

من خلال الجدول رقم (43) يمكننا أن نلاحظ:

- بالنسبة للنمط التساهلي نلاحظ أن المتوسط الحسابي لممارسة أساتذة الرياضيات لهذا النمط بلغ (32.12 درجة) وبانحراف معياري قدره (10.65 درجة) وبلغ المتوسط الحسابي لممارسة أساتذة الأدب العربي للنمط التساهلي في إدارة الصف (26.79 درجة) وبانحراف معياري قدره (07.70 درجة) وبمقارنة هذين المتوسطين نلاحظ أن متوسط أساتذة الرياضيات أعلى من متوسط أساتذة الأدب العربي وعند استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بلغت قيمة "ت"

(07.91) كما بلغت قيمة "Sig" (0.00) أي أقل من مستوى الدلالة (0.01) وبدرجة الحرية df=736.08 مما يعني أن قيمة الفرق بين المتوسطين قيمة معتبرة وأنه توجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى (0.01) في ممارسة النمط التساهلي لدى أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي لصالح أساتذة الرياضيات.

- بالنسبة للنمط الديكتاتوري نلاحظ أن المتوسط الحسابي لممارسة أساتذة الرياضيات لهذا النمط بلغ (43.09 درجة) وبانحراف معياري قدره (12.14 درجة) وبلغ المتوسط الحسابي لممارسة أساتذة الأدب العربي للنمط الديكتاتوري في إدارة الصف (35.63 درجة) وبانحراف معياري قدره (11.34 درجة) وبمقارنة هذين المتوسطين نلاحظ أن متوسط أساتذة الرياضيات أعلى من متوسط أساتذة الأدب العربي وعند استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بلغت قيمة "ت" (08.42) كما بلغت قيمة "Sig" (0.00) أي أقل من مستوى الدلالة (0.01) وبدرجة الحرية df=741 مما يعني أن قيمة الفرق بين المتوسطين قيمة معتبرة وأنه توجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى (0.01) في ممارسة النمط الديكتاتوري لدى أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي لصالح أساتذة الرياضيات.
- بالنسبة للنمط الديمقراطي نلاحظ أن المتوسط الحسابي لممارسة أساتذة الرياضيات لهذا النمط بلغ (36.44 درجة) وبانحراف معياري قدره (14.68 درجة) وبلغ المتوسط الحسابي لممارسة أساتذة الأدب العربي للنمط الديمقراطي في إدارة الصف (48.15 درجة) وبانحراف معياري قدره (16.10 درجة) وبمقارنة هذين المتوسطين نلاحظ أن متوسط أساتذة الرياضيات أقل من متوسط أساتذة الأدب العربي وعند استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بلغت قيمة "ت" (10.06 -) كما بلغت قيمة "Sig" (0.00) أي أقل من مستوى الدلالة (0.01) وبدرجة الحرية df=593.26 مما يعني أن قيمة الفرق بين المتوسطين قيمة

معتبرة وأنه توجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى (0.01) في ممارسة النمط الديمقراطي لدى أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي لصالح أساتذة الأدب العربي.

لفهم أكثر وتحليل أدق ومثلما وضحنا سابقا نعرض الجدول التالي الذي يوضح نتائج اختبار ت للمقارنة بين بنود النمط التساهلي للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي.

جدول رقم **(44)** يوضح نتائج اختبار ت للمقارنة بين بنود النمط التساهلي للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي:

أرقام بنود النمط التساهلي	مجموعات المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
01	التلاميذ العلميين	3.14	1.42	0.00	13.33	708.23	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	1.87	1.17				
02	التلاميذ العلميين	2.44	1.47	0.00	06.73	711.95	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	1.78	1.20				
03	التلاميذ العلميين	2.09	1.30	0.00	05.44	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	1.66	0.87				
04	التلاميذ العلميين	2.47	1.43	0.00	04.97	670.69	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	1.96	1.31				
05	التلاميذ العلميين	2.82	1.59	0.00	05.83	665.26	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.15	1.48				
06	التلاميذ العلميين	2.12	1.40	0.00	03.99	717.28	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	1.75	1.12				
07	التلاميذ العلميين	1.86	1.29	0.40	00.84	741	غير دال
	التلاميذ الأدبيين	1.78	1.12				
08	التلاميذ العلميين	2.74	1.47	0.00	03.95	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.32	1.40				
09	التلاميذ العلميين	3.98	1.32	0.00	04.55	571.88	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.49	1.53				

10	التلاميذ العلميين	1.91	1.27	0.00	- 03.73	577.16	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.29	1.44				
11	التلاميذ العلميين	1.71	0.98	0.09	- 01.68	741	غير دال
	التلاميذ الأدبيين	1.84	1.02				
12	التلاميذ العلميين	2.21	1.34	0.00	03.30	666.75	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	1.89	1.24				
13	التلاميذ العلميين	2.63	1.39	0.00	06.27	707.98	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.02	1.15				

يتبين من الجدول رقم (44) أن أغلب بنود النمط التساهلي شهدت تفاوتا في قيم المتوسط الحسابي بين المجموعتين، حيث كانت المتوسطات الحسابية للنمط التساهلي بالنسبة لعينة التلاميذ العلميين أعلى من المتوسطات الحسابية لعينة التلاميذ الأدبيين في كل البنود ماعدا البند رقم (10) والذي عبارته (يهتم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ أكثر من اهتمامه بالدرس) حيث كان المتوسط الحسابي للعينة العلمية فيه أقل من المتوسط الحسابي للعينة الأدبية، نلاحظ أيضا أن هذه الفروق كلها دالة عند المستوى (0.01) باستثناء البند رقم (07) والذي عبارته (يتمتع التلاميذ في حصة الرياضيات/الأدب العربي بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى) والبند رقم (11) والذي عبارته (يتأخر أستاذ الرياضيات/الأدب العربي عن الدخول إلى القسم) حيث أن الفروق في هذين البندين لم تكن دالة، إذا وكنتيجة نهائية في نمط الإدارة التساهلي عشرة بنود كانت الفروق فيها لصالح أساتذة الرياضيات، بندان كانت الفروق فيهما غير دالة، وبند واحد كان الفرق فيه لصالح أساتذة الأدب العربي.

من خلال الجدول رقم (43) والجدول رقم (44) يمكننا الحكم بأن ممارسة أساتذة الرياضيات للنمط التساهلي في إدارة الصف أعلى من ممارسة أساتذة الأدب العربي لهذا النمط من وجهة نظر تلاميذهم.

جدول رقم **(45)** نتائج اختبار ت بين بنود النمط الديكتاتوري لأساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي:

أرقام بنود النمط الديكتاتوري	مجموعات المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
14	التلاميذ العلميين	3.24	1.50	0.00	07.57	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.40	1.46				
15	التلاميذ العلميين	3.94	1.27	0.00	02.93	564.21	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.63	1.49				
16	التلاميذ العلميين	3.44	1.50	0.00	03.79	577.23	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.97	1.71				
17	التلاميذ العلميين	2.60	1.61	0.00	09.25	723.14	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	1.62	1.25				
18	التلاميذ العلميين	3.13	1.49	0.00	06.68	672.28	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.42	1.36				
19	التلاميذ العلميين	3.23	1.41	0.00	02.60	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.95	1.44				
20	التلاميذ العلميين	2.61	1.56	0.42	00.81	741	غير دال
	التلاميذ الأدبيين	2.52	1.52				
21	التلاميذ العلميين	3.25	1.51	0.00	08.69	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.24	1.60				
22	التلاميذ العلميين	2.05	1.29	0.00	- 05.34	553.79	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.63	1.55				
23	التلاميذ العلميين	2.78	1.52	0.00	05.06	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.21	1.44				
24	التلاميذ العلميين	3.17	1.51	0.00	06.25	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.47	1.51				
25	التلاميذ العلميين	3.08	1.43	0.00	03.06	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.75	1.48				
26	التلاميذ العلميين	3.53	1.46	0.00	10.13	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.38	1.57				
27	التلاميذ العلميين	2.97	1.52	0.00	05.26	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.37	1.56				

يتبين من الجدول رقم (45) أن غالبية بنود النمط الديكتاتوري شهدت تفاوتا في قيم المتوسط الحسابي بين المجموعتين، حيث كانت المتوسطات الحسابية للنمط الديكتاتوري بالنسبة لعينة التلاميذ العلميين أعلى من المتوسطات الحسابية للتلاميذ الأدبيين في كل البنود ماعدا البند رقم (22) والذي عبارته (يبقى أستاذ الرياضيات/الأدب العربي في مكتبه طوال الحصة) حيث كان المتوسط الحسابي للعينة العلمية فيه أقل من المتوسط الحسابي للعينة الأدبية، نلاحظ أيضا أن هذه الفروق كلها دالة عند المستوى (0.01) باستثناء البند رقم (20) والذي عبارته (يستخدم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم) حيث لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية، إذا وكنتيجة نهائية في نمط الإدارة الديكتاتوري اثنا عشر بندا كانت الفروق فيها لصالح أساتذة الرياضيات، بند كانت الفروق فيه غير دالة، وبند آخر كان الفرق فيه لصالح أساتذة الأدب العربي.

من خلال الجدول رقم (43) والجدول رقم (45) يمكننا الحكم بأن ممارسة أساتذة الرياضيات للنمط الديكتاتوري في إدارة الصف أعلى من ممارسة أساتذة الأدب العربي لهذا النمط.

نعرض الجدول الذي يظهر نتائج الاختبار ت في دراسة الفروق لكل بنود النمط الديمقراطي المطبقة على العينتين.

جدول رقم **(46)** نتائج اختبار ت بين بنود النمط الديمقراطي لأساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي:

أرقام بنود النمط الديمقراطي	مجموعات المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
28	التلاميذ العلميين	2.44	1.42	0.00	- 07.68	574.02	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.33	1.63				
29	التلاميذ العلميين	2.45	1.52	0.00	- 08.06	607.04	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.40	1.61				
30	التلاميذ العلميين	3.55	1.52	0.00	- 06.93	719.85	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	4.25	1.20				
31	التلاميذ العلميين	3.55	1.53	0.00	- 03.77	670.30	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.96	1.41				
32	التلاميذ العلميين	2.80	1.52	0.00	- 09.88	690.03	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.84	1.33				
33	التلاميذ العلميين	2.26	1.43	0.00	- 05.48	554.66	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.93	1.72				
34	التلاميذ العلميين	2.13	1.31	0.00	- 08.26	557.86	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.04	1.56				
35	التلاميذ العلميين	2.59	1.44	0.00	- 10.14	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.63	1.46				
36	التلاميذ العلميين	2.21	1.29	0.00	- 08.28	540.67	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.14	1.60				
37	التلاميذ العلميين	2.63	1.44	0.00	- 08.20	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.53	1.50				
38	التلاميذ العلميين	2.19	1.30	0.00	- 07.26	564.28	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.98	1.53				
39	التلاميذ العلميين	2.58	1.49	0.00	- 07.08	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.39	1.58				
40	التلاميذ العلميين	1.94	1.27	0.00	- 08.07	515.15	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	2.81	1.68				
41	التلاميذ العلميين	3.07	1.53	0.00	- 06.39	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.80	1.53				

يظهر الجدول رقم (46) أن كل بنود النمط الديمقراطي شهدت تفاوتا في قيم المتوسط الحسابي بين المجموعتين، حيث كانت المتوسطات الحسابية للنمط الديمقراطي بالنسبة لعينة التلاميذ العلميين أقل من المتوسطات الحسابية للتلاميذ الأدبيين في كل البنود، نلاحظ أيضا أن هذه الفروق كلها دالة عند المستوى (0.01)، إذا وكنتيجة نهائية في نمط الإدارة الديمقراطي فإن الفروق في كل بنود النمط كانت لصالح أساتذة الأدب العربي.

من خلال الجدولين (43) و(46) يمكننا الحكم بأن ممارسة أساتذة الرياضيات للنمط الديكتاتوري في إدارة الصف أقل من ممارسة أساتذة الأدب العربي لهذا النمط من وجهة نظر تلاميذهم.

بناء على ما سبق وعلى نتائج الجداول أرقام (43) و(44) و(45) و(46) يتضح أن هناك فروقا في ممارسة أنماط الإدارة الصفية الثلاثة بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي ومنه يمكننا القول بصحة الفرضية الخامسة التي تنص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في ممارسة أنماط الإدارة الصفية **(**تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي**)** بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم.

6.عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية، للتحقق من صحة هذا الافتراض، تمت مقارنة متوسطي المجموعتين (التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبيين) فيما يتعلق بدافعية تعلم الرياضيات ودافعية تعلم الأدب العربي على التوالي باستخدام اختبار .T-test ولزيادة التفصيل وتوضيح الفهم والتحليل بشكل أفضل، قام الباحث بمقارنة

متوسط كل بند من مقياسي الدافعية بين المجموعتين، هذا الإجراء يسهم في استكشاف الفروق بين دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين بشكل أدق.

جدول رقم **(47)** يوضح نتائج اختبار ت للمقارنة بين دافعية تعلم الرياضيات ودافعية تعلم الأدب لدى التلاميذ العلميين والأدبيين على التوالي:

مقياس الدافعية	مجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
دافعية الرياضيات	التلاميذ العلميين	446	82.78	22.62	0.00	- 06.75	674.37	دال عند 0.01
دافعية الأدب	التلاميذ الأدبيين	297	93.60	20.55				

نلاحظ من خلال الجدول (47) أن المتوسط الحسابي لدافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين بلغ (82.78 درجة) وبانحراف معياري قدره (22.62 درجة) وبلغ المتوسط الحسابي لدافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين (93.60 درجة) وبانحراف معياري قدره (20.55 درجة) وبمقارنة هذين المتوسطين نلاحظ أن متوسط دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين أقل من متوسط دافعية تعلم الأدب العربي عند التلاميذ الأدبيين وعند استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بلغت قيمة "ت" (06.75 -) كما بلغت قيمة "Sig" (0.00) أي أقل من مستوى الدلالة (0.01) وبدرجة الحرية df=674.37 مما يعني أن قيمة الفرق بين المتوسطين قيمة معتبرة وأنه توجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى (0.01) في دافعية التعلم لصالح دافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين.

من أجل إيضاح أفضل للفروق بين دافعية تعلم الرياضيات ودافعية تعلم الأدب، نلجأ إلى الجدول التالي الذي يوضح توزيع التلاميذ أفراد العينة على متغيري دافعية تعلم الرياضيات ودافعية تعلم الأدب.

جدول رقم **(48)** يوضح توزيع التلاميذ على متغيري دافعية تعلم الرياضيات ودافعية تعلم الأدب:

	الدرجات	مستوى دافعية الرياضيات	التكرارات	النسبة المئوية
دافعية تعلم الرياضيات لدى العلميين	أقل من 59 درجة	منخفض	64	% 14.30
	من 59-103 درجة	متوسط	294	% 65.90
	أكثر من 103 درجة	مرتفع	88	% 19.70
دافعية تعلم الأدب العربي لدى الأدبيين	أقل من 59 درجة	منخفض	09	% 03
	من 59-103 درجة	متوسط	195	% 65.70
	أكثر من 103 درجة	مرتفع	93	% 31.30

من خلال الجدول رقم (48) يمكننا أن نلاحظ:

- بالنسبة للدافعية لتعلم الرياضيات: نجد أن ما يقارب الثلثين من التلاميذ العلميين أي 65.90% يتمتعون بدافعية متوسطة نحو تعلم الرياضيات، بالمقابل يُظهر الجدول أن نسبة تفوق 19% من هؤلاء التلاميذ تتميز بمستوى عالي من الدافعية لتعلم الرياضيات، وبالنسبة للطلاب الذين لا يتمتعون بدافعية تعلم الرياضيات فإن نسبتهم لا تزيد عن 15%.
- بالنسبة للدافعية لتعلم الأدب العربي: نجد أيضا أن ما يفوق نسبة 65% أي ما يقارب الثلثين من التلاميذ الأدبيين يتمتعون بدافعية متوسطة نحو تعلم الأدب العربي، بالمقابل يُظهر الجدول أن نسبة حوالي الثلث 31.30% من هؤلاء التلاميذ يتميزون بمستوى عالي من الدافعية لتعلم الأدب العربي، وبالنسبة للطلاب الذين لا يتمتعون بالدافعية نحو هذه المادة فإن نسبتهم تمثل 03% فقط من العينة الكلية.

الجدول التالي يوضح نتائج اختبار ت للمقارنة بين بنود مقياس دافعية تعلم الرياضيات ومقياس تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ العلميين والأدبيين على التوالي.

جدول رقم **(49)** يوضح نتائج اختبار ت للمقارنة بين بنود مقياسي الدافعية لتعلم الرياضيات والدافعية لتعلم الأدب العربي لدى التلاميذ العلميين والأدبيين على التوالي:

أرقام بنود النمط التساهلي	مجموعات المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
01	التلاميذ العلميين	2.73	1.43	0.00	- 05.70	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.34	1.46				
02	التلاميذ العلميين	3.18	1.46	0.00	- 06.92	679.42	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.90	1.31				
03	التلاميذ العلميين	3.35	1.51	0.00	- 03.04	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.68	1.42				
04	التلاميذ العلميين	2.44	1.37	0.87	0.16	741	غير دال
	التلاميذ الأدبيين	2.43	1.28				
05	التلاميذ العلميين	3.67	1.37	0.00	- 04.63	690.74	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	4.11	1.19				
06	التلاميذ العلميين	3.11	1.50	0.00	- 05.19	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.68	1.42				
07	التلاميذ العلميين	2.23	1.39	0.00	- 08.07	580.48	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.13	1.57				
08	التلاميذ العلميين	3.00	1.50	0.00	- 04.18	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.45	1.38				
09	التلاميذ العلميين	2.74	1.45	0.01	- 02.82	741	دال عند 0.05
	التلاميذ الأدبيين	3.05	1.50				
10	التلاميذ العلميين	2.57	1.54	0.00	- 06.37	676.94	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.26	1.39				

11	التلاميذ العلميين	2.62	1.51	0.01	- 02.79	657.65	دال عند 0.05
	التلاميذ الأدبيين	2.93	1.43				
12	التلاميذ العلميين	3.95	1.34	0.78	0.29	741	غير دال
	التلاميذ الأدبيين	3.92	1.28				
13	التلاميذ العلميين	2.90	1.52	0.00	- 04.71	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.43	1.49				
14	التلاميذ العلميين	2.49	1.49	0.00	- 04.61	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.02	1.58				
15	التلاميذ العلميين	2.82	1.45	0.00	- 03.57	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.20	1.42				
16	التلاميذ العلميين	2.63	1.40	0.03	- 02.17	741	دال عند 0.05
	التلاميذ الأدبيين	2.86	1.44				
17	التلاميذ العلميين	3.20	1.57	0.55	- 0.61	741	غير دال
	التلاميذ الأدبيين	3.27	1.56				
18	التلاميذ العلميين	3.57	1.37	0.22	- 01.24	673.58	غير دال
	التلاميذ الأدبيين	3.69	1.25				
19	التلاميذ العلميين	3.57	1.29	0.00	- 05.94	690.46	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	4.09	1.12				
20	التلاميذ العلميين	2.40	1.41	0.00	- 08.97	590.07	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.41	1.56				
21	التلاميذ العلميين	3.53	1.32	0.00	- 03.01	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.83	1.37				
22	التلاميذ العلميين	3.72	1.40	0.00	- 04.20	688.02	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	4.13	1.23				
23	التلاميذ العلميين	3.61	1.35	0.00	- 05.95	704.14	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	4.16	1.13				
24	التلاميذ العلميين	4.01	1.28	0.03	- 02.19	700.42	دال عند 0.05
	التلاميذ الأدبيين	4.21	1.09				

25	التلاميذ العلميين	2.57	1.44	0.15	- 01.44	741	غير دال
	التلاميذ الأدبيين	2.72	1.43				
26	التلاميذ العلميين	3.07	1.47	0.72	0.36	741	غير دال
	التلاميذ الأدبيين	3.03	1.41				
27	التلاميذ العلميين	3.08	1.48	0.00	- 04.83	741	دال عند 0.01
	التلاميذ الأدبيين	3.62	1.47				

يوضح لنا الجدول رقم (49) أن غالبية بنود دافعية التعلم شهدت تفاوتا في قيم المتوسط الحسابي حيث كان المتوسطات الحسابية لبنود دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين أقل من المتوسطات الحسابية لبنود دافعية تعلم الأدب العربي، وبتطبيق الاختبار "ت" توصلنا إلى أن قيمة هذه الفروق كانت دالة إحصائيا ما عدا ستة بنود التي تحمل الأرقام (04) و(12) و(17) و(18) و(25) و(26) والتي كانت عباراتها على الترتيب (أدرس مادة الرياضيات/الأدب العربي من أجل النجاح فقط)؛ (أطمح دائما إلى فهم مادة الرياضيات/ أطمح دائما إلى التمكن من مادة الأدب العربي)؛ (أفضل أن يكون عدد حصص الرياضيات/الأدب العربي أقل مما هو عليه الآن)؛ (لدي القدرة على فهم دروس مادة الرياضيات/ لدي القدرة على الإلمام بدروس مادة الأدب العربي)؛ (أجد صعوبة في طرح الأسئلة على أستاذ الرياضيات/الأدب العربي)؛ (أشعر أن غالبية دروس مادة الرياضيات غير مثيرة/ أشعر أن غالبية دروس مادة الأدب العربي غير مشوقة) حيث أن فروق المتوسطات في هذه البنود لم تكن دالة إحصائيا، نلاحظ أيضا أن الفروق الدالة كانت كلها عند المستوى (0.01) باستثناء البنود (09) و(11) و(16) و(24) حيث كانت الفروق فيها دالة عند المستوى (0.05)؛ وكخلاصة لما سبق تبيَّن أن من بين مجموعة مكونة من 27 بندا في مقياس دافعية التعلم، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في 21 بندا لصالح مجموعة التلاميذ الأدبيين، وتمثلت هذه الدلالة بمستوى (0.01) في 17 بندا،

بينما بلغت مستوى (0.05) في 4 بنود، في حين كانت الفروق غير دالة إحصائيا في 6 بنود أخرى.

بناء على نتائج الجداول (47) و(48) و (49)، يمكننا التأكيد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ودافعية تعلم الأدب لدى التلاميذ الأدبيين، وتظهر هذه الفروق لصالح دافعية تعلم الأدب لدى التلاميذ الأدبيين، مما يعزز صحة الفرضية السادسة التي تفترض وجود فروق دالة إحصائيا بين دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.

7.عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين معامل ارتباط أنماط الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين وبين معامل ارتباط أنماط الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية، للتحقق من صحة هذا الافتراض، تم حساب دلالة الفروق بين معاملي الارتباط بيرسون (ر) لكل نمط وذلك باتباع الخطوات التالية: (عبد الرحمان، 2008، ص146)

1. حساب الخطأ المعياري للفرق بين المعاملين بالمعادلة التالية:

$$\text{الخطأ المعياري} = \sqrt{\frac{1}{N1-3} + \frac{1}{N2-3}}$$

حيث: N1 : عدد أفراد المجموعة الأولى.

N2 : عدد أفراد المجموعة الثانية.

2. تحويل قيم معامل الارتباط (ر) إلى قيم معامل فيشر (Z) اللوغاريتمية. (الملحق 49)

3. قسمة الفرق بين معاملي فيشر على الخطأ المعياري للفرق بين المعاملين.
4. حاصل القسمة هو قيمة معادلة دلالة الفروق بين معاملات الارتباط.

- إذا كانت القيمة المطلقة لمعادلة الفروق أقل من (1.96) إذن الفروق غير دالة.
- إذا كانت القيمة المطلقة لمعادلة الفروق محصورة بين القيمتين (1.96) و(2.57) إذن الفروق دالة عند المستوى 0.05.
- إذا كانت القيمة المطلقة لمعادلة الفروق أكبر من (2.57) إذن الفروق دالة عند المستوى 0.01.

لإنجاز هذه العملية استعان الباحث ببرنامج على تطبيق Excel من إنجاز الدكتور عقيل بن ساسي (الملحق 50)؛ الجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم **(50)** يوضح نتائج اختبار فيشر للمقارنة بين معامل ارتباط أنماط الإدارة الصفية بالدافعية للتعلم بين التخصصين العلمي والأدبي:

أنماط الإدارة الصفية	الدافعية	العدد	قيمة (ر)	المقابل اللوغارتمي (Z)	Z1-Z2	الخطأ المعياري	قيمة معادلة دلالة الفروق بين معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
النمط التساهلي	دافعية الرياضيات	446	- 0.50	- 0.549	- 0.138	0.075	- 1.83	غير دال
	دافعية الأدب	297	- 0.39	- 0.412				
النمط الديكتاتوري	دافعية الرياضيات	446	- 0.57	- 0.647	- 0.085	0.075	- 1.13	غير دال
	دافعية الأدب	297	- 0.51	- 0.563				
النمط الديمقراطي	دافعية الرياضيات	446	0.67	0.811	0.102	0.075	1.35	غير دال
	دافعية الأدب	297	0.61	0.709				

من خلال الجدول رقم (50) يمكننا أن نلاحظ:

- بالنسبة للنمط التساهلي نلاحظ أن معامل ارتباط هذا النمط بدافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين بلغ القيمة (0.50-)، في حين بلغ معامل ارتباط

نفس نمط الإدارة الصفية بدافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين القيمة (0.39-)، سجل الخطأ المعياري قيمة قُدرت بـ (0.075)، وبلغت قيمة معادلة دلالة الفروق بين معاملي الارتباط الدرجة (1.83-) وهي أقل من القيمة (1.96) وبالتالي فالفروق الموجودة غير دالة إحصائيا، ومنه نستنتج عدم وجود فروق بين ارتباط النمط التساهلي بدافعية تعلم الرياضيات وبين ارتباط هذا النمط بدافعية تعلم الأدب العربي، أي أن التأثير السلبي لممارسة الأستاذ للنمط التساهلي على دافعية التعلم لا يختلف باختلاف المادة الدراسية (رياضيات، أدب عربي).

- بالنسبة للنمط الديكتاتوري نلاحظ أن معامل ارتباط هذا النمط بدافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين بلغ القيمة (0.57-)، في حين بلغ معامل ارتباط نفس نمط الإدارة الصفية بدافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين القيمة (0.51-)، سجل الخطأ المعياري قيمة قُدرت بـ (0.075)، وبلغت قيمة معادلة دلالة الفروق بين معاملي الارتباط الدرجة (1.13-) وهي أقل من القيمة (1.96) وبالتالي فالفروق الموجودة غير دالة إحصائيا، ومنه نستنتج عدم وجود فروق بين ارتباط النمط الديكتاتوري بدافعية تعلم الرياضيات وبين ارتباط هذا النمط بدافعية تعلم الأدب العربي، أي أن التأثير السلبي لممارسة الأستاذ للنمط الديكتاتوري على دافعية التعلم لا يختلف باختلاف المادة الدراسية (رياضيات، أدب عربي).
- بالنسبة للنمط الديمقراطي نلاحظ أن معامل ارتباط هذا النمط بدافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين بلغ القيمة (0.67)، في حين بلغ معامل ارتباط نفس نمط الإدارة الصفية بدافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين القيمة (0.61)، سجل الخطأ المعياري قيمة قُدرت بـ (0.075)، وبلغت قيمة معادلة دلالة الفروق بين معاملي الارتباط الدرجة (1.35) وهي أقل من القيمة (1.96) وبالتالي فالفروق الموجودة غير دالة إحصائيا، ومنه نستنتج عدم وجود فروق بين ارتباط

النمط الديمقراطي بدافعية تعلم الرياضيات وبين ارتباط هذا النمط بدافعية تعلم الأدب العربي، أي أن التأثير الإيجابي لممارسة الأستاذ للنمط الديمقراطي على دافعية التعلم لا يختلف باختلاف المادة الدراسية (رياضيات، أدب عربي).

بناء على نتائج الجدول (61) يمكننا التأكيد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات ارتباط أنماط الإدارة الصفية (التساهلي، الديكتاتوري، الديمقراطي) بكل من دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ودافعية تعلم الأدب لدى التلاميذ الأدبيين؛ وعليه نقر بعدم صحة الفرضية السابعة التي تفترض وجود فروق دالة إحصائيا بين معامل ارتباط أنماط الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين وبين معامل ارتباط أنماط الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.

الفصل السادس:

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.
2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.
3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.
4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.
5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.
6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة.
7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة.

تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى تحليل ومناقشة النتائج التي تم الحصول عليها من الدراسة بناء على الفرضيات المطروحة سابقا بربطها بالواقع، كما سيتم مقارنة النتائج المحصلة مع نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة لتحديد التشابهات والاختلافات وتوجيه الدراسة إلى إضافة قيمة جديدة في هذا المجال العلمي، يعكس هذا الجزء الفعالية الحقيقية للدراسة وتطبيقها العملي، حيث يظهر كيفية تحقيق الأهداف التي تم تحديدها وفحص العلاقات والفروقات المفترضة بين المتغيرات، وهو ما يساهم في توجيه الدراسات المستقبلية نحو اتجاهات محددة في هذا المجال الدراسي.

1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي: يسود النمط الديمقراطي لإدارة الصف لدى أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم العلميين.

يتبين من خلال تحليل نتائج الفرضية الأولى بأن النمط الديكتاتوري لإدارة الفصل هو أكثر الأنماط شيوعا لدى أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم وبالتالي عدم تحقق الفرضية الأولى.

تشير النتائج إلى أن ممارسات أساتذة الرياضيات للأنماط الثلاثة للإدارة الصفية (ديمقراطي، ديكتاتوري، تساهلي) كانت بصفة متقاربة وكل منها يقع في الدرجة المتوسطة، إلّا أن الفروق بين درجات ممارسة هذه الأنماط كانت دالة إحصائيا لصالح النمط الديكتاتوري، مما يعني أن تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية يرون أن نمط الإدارة الصفية السائد لدى أساتذة الرياضيات هو النمط الديكتاتوري؛ يمكن تفسير اعتبار التلاميذ أن أساتذة الرياضيات يمارسون نمط الإدارة الديكتاتوري بدرجة أعلى من بقية الأنماط بسبب رؤيتين رئيسيتين، الرؤية الأولى ترتبط بمدى التفاهم بين أساليب الأساتذة وتصور الطلاب لهذه الأساليب، فبعض الأساتذة لا يعتبرون أنفسهم ديكتاتوريين، بل يرون أن تلك الممارسات ضرورية لتحقيق الهدف التعليمي، وقد يكون سبب ذلك أن هناك انحياز بسبب تطلعات التلاميذ نحو حرية أوسع أو نمط تعليمي ينسجم أكثر مع أسلوب تفكيرهم وأسلوب تعلمهم الشخصي، فيفسرون الانضباط الصفي المعتدل على أنه ممارسات ديكتاتورية، خاصة في مادة الرياضيات التي قد تتطلب هيكلية وتوجيها دقيقين، فبعض التلاميذ يشعرون بالضغط والتوتر نتيجة الحاجة لاستيعاب المنهج بسرعة وتحضير أنفسهم للاختبارات، كما يعزز تقييم الرياضيات المعقد والصارم الاستخدام المفترض للنمط الديكتاتوري؛ فالتلاميذ يشعرون بأن الأساتذة يركزون بشكل كبير

على الأداء والنجاح الأكاديمي، أيضا قد تسهم الطبيعة التحليلية لموضوع الرياضيات في مواجهة التلاميذ لتحديات كبيرة في الفهم والتطبيق، مما يمكن أن يدفع الأساتذة لرفع مستوى الضبط الصفي لضمان فهم الطلاب للمادة، من غير المستبعد أيضا أن يشعر التلاميذ بنقص في المشاركة والتفاعل نتيجة للبيئة الصفية المقيدة نسبيا، مما يجعلهم يشعرون بالحذر أو الرهبة من المشاركة، ومن ناحية أخرى فالرؤية الثانية تعتبر أن هناك أساتذة يمارسون نمط الإدارة الديكتاتوري بشكل فعلي ويعتبرونه الأسلوب الأمثل لتعليم الرياضيات، هؤلاء الأساتذة يركزون كثيرا على مدى صعوبة مادة الرياضيات ويرون أن السيطرة والتوجيه القويين يمكن أن يكونا مفيدين لدعم وتحفيز الطلاب، ويرجع ذلك للطبيعة الخاصة لمادة الرياضيات فالبعض يعتقد أن مادة الرياضيات مادة معقدة ذات برنامج طويل يتسبب ذلك في أن يواجه الأساتذة ضغطا زمنيا كبيرا لإكمال المنهج الدراسي مما يجعل بعض الأساتذة يتبنون نمطا أكثر صرامة في الإدارة لضمان تغطية المنهاج بفعالية وسرعة والالمام بالمحتوى فدروس مادة الرياضيات تتطلب تسلسلا متسقا، حيث يجب تحقيق فهم كامل ومهارات خاصة في كل مستوى قبل الانتقال إلى مستوى أعلى، كما يرى بعض الأساتذة أن هذا النمط هو الأنسب لأنه يساعد على الحفاظ على الانضباط في الصف وتحقيق التركيز على المادة بشكل كبير، كذلك تلعب ثقافة التعليم السائدة دورا في اعتقاد أن النمط الديكتاتوري هو الأكثر فعالية لنقل المعرفة والمهارات، أيضا لا يمكن إهمال طبيعة المرحلة الثانوية فهي مرحلة تزيد فيها الضغوط ويرتفع سقف التوقعات الأكاديمية فيتزايد التركيز على الامتحانات والنجاح الأكاديمي مما يشكل سببا إلى اعتقاد أساتذة الرياضيات أن النمط الديكتاتوري يؤدي إلى تحقيق أداء أفضل في الامتحانات ويُضاف إلى ما سبق تأثير

التجارب السابقة فالتلاميذ الذين واجهوا أساليب تدريس سالبة في الماضي من الممكن أن يؤثر على اعتقادهم بأن هذا هو النمط الشائع لإدارة الصف.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أولابيزي (2020) في أن النمط الديكتاتوري هو النمط الأكثر شيوعا من بين أنماط الإدارة الصفية، في حين لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج أغلب الدراسات التي تطرقت إلى أنماط الإدارة الصفية السائدة لدى الأساتذة، مثل دراسة المواضية (2006) ودراسة العجمي (2007) ودراسة الشعلاني (2009) ودراسة عباس (2009) ودراسة بزيز وبن طريف (2012) ودراسة مخامرة وأبو سمرة (2012) ودراسة الكريطي والشريفي (2012) ودراسة الرواحي وأمبوسعيدي (2013) ودراسة جلنبو (2016) ودراسة دعاس (2016) ودراسة الكيلاني (2016) ودراسة السبيعي (2018) ودراسة العثيمين (2023)؛ حيث خلصت جميع هذه الدراسات إلى أن أكثر الأنماط الصفية شيوعا هو النمط الديمقراطي باستثناء دراسة الكيلاني (2016) التي توصلت إلى سيادة النمط الفوضوي لدى أفراد العينة، الجدير بالذكر أن هذه الدراسات تناولت الموضوع من وجهة نظر الأساتذة (يُستثنى منها دراسة دعاس (2016)) في حين الدراسة الحالية تطرقت للأسلوب السائد في الإدارة الصفية من وجهة نظر التلاميذ، هذا الاختلاف في تقييم المعلمين لأساليب إدارة الصف مقارنة بتقييم الطلاب يمكن أن يكون بسبب تفسيرات مختلفة للأساليب التعليمية والإدارية من قبل الأساتذة والتلاميذ، حيث قد يتباين فهم الأساتذة لممارساتهم الصفية عما يدركه تلاميذهم ويستشعرونه، علاوة على ذلك قد تتأثر وجهات النظر بتجارب شخصية متباينة، إذ قد يكون هناك تباين في التفاعلات والتجارب التي يخوضها التلاميذ والأساتذة داخل الفصل الدراسي، كما يُمكن أن تكون هناك اختلافات ثقافية أو اجتماعية تؤثر على تقييم الأساليب التعليمية بينهم، حيث يمكن أن ينظروا إلى نفس السلوكيات

والممارسات من منظور مختلف بناء على خلفياتهم وتجاربهم الفردية، يمكن أن يرجع هذا الاختلاف أيضا إلى مشاكل التواصل بين الأستاذ وتلاميذه أو في مدى وضوح التوجيهات التي يقدمها لهم، مما يمكن أن يؤدي إلى تباين في فهم كلا الطرفين لأساليب الإدارة الصفية.

2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي: يسود النمط الديمقراطي لإدارة الصف لدى أساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم الأدبيين.

يتبين من خلال تحليل نتائج الفرضية الثانية بأن النمط الديمقراطي لإدارة الفصل هو أكثر الأنماط شيوعا لدى أساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم وبالتالي تحقق الفرضية الثانية.

تشير النتائج إلى أن ممارسة أساتذة الأدب العربي للنمط التساهلي في الإدارة الصفية كانت ذات مستوى منخفض، في حين أن ممارستهم للنمطين الديمقراطي والديكتاتوري كانت بدرجات متقاربة وكل منهما يُمارس بمستوى متوسط، إلّا أن الفروق بين درجات ممارسة هذين النمطين كانت لصالح النمط الديمقراطي، مما يعني أن تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة يرون أن نمط إدارة الصف السائد لدى أساتذة الأدب العربي هو النمط الديمقراطي، يمكن تفسير ذلك بإيمان أساتذة الأدب العربي بدور انتهاج النمط الديمقراطي في إدارة الصف على تحقيق الأهداف العامة للعملية التربوية التعليمية، فأساتذة الأدب العربي يدركون أهمية العلاقات الإنسانية في البيئة التعليمية وانعكاس العلاقات الإيجابية بين الأستاذ وتلاميذه على النمو النفسي والاجتماعي والمعرفي لديهم، كما يدركون دور هذا النمط في تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم، ومن الممكن أيضا أن يرجع استخدام أساتذة الأدب العربي للنمط الديمقراطي لمحاولتهم تشجيع تفاعل التلاميذ والمشاركة في

صنع القرارات لدعم وتطوير الديمقراطية بين التلاميذ، كذلك يسعى الأستاذ من خلال ممارساته الديمقراطية إلى بناء علاقات حسنة مع تلاميذه بحيث أن استخدام الحوار والاستماع الفعّال هي أدوات لتحسين الاتصال وفهم احتياجات التلاميذ واهتماماتهم، في بعض الأحيان يمكن أن يكون استخدام الديمقراطية جزءا من المنهج التعليمي لتعليم التلاميذ المشاركة في صنع القرارات وتطوير مهارات الحوار والاحترام المتبادل، يدرك أساتذة الأدب العربي أن النمط الديمقراطي يساهم في تعزيز الشفافية في العملية التعليمية مما يؤدي إلى بيئة تعليمية أكثر عدالة وتوازنا، إضافة إلى ذلك قد يرجع اعتماد أساتذة الأدب العربي على النمط الديمقراطي في إدارة صفوفهم لخصائص تمتاز بها مادة الأدب العربي وتنفرد بها عن بقية المواد التعليمية الأخرى، تتفاعل مادة الأدب العربي بشكل بارز مع الجو التفاعلي داخل الفصل كما أن إثراء الحوار والنقاش يعتبر إحدى وسائل هذه المادة في التعليم ومما لا شك فيه هو دور النمط الديمقراطي في تحقيق هذا الجو الصفي، أيضا يعتبر التحليل النقدي والفهم العميق للنصوص من أساسيات تعليم مادة الأدب العربي مما يجعل الأساتذة يعتمدون على ممارسات النمط الديمقراطي في منح الحريات الواسعة في التعبير عن الآراء وإبداء وجهات النظر والنقاشات المفتوحة لتنمية مهارات النقد والتفكير النقدي، قد يستخدم أساتذة الأدب العربي مرونة النمط الديمقراطي في الانتقال من نمط التعليم التقليدي إلى نمط أكثر حداثة يجعل التلميذ محور العملية التعليمية، يساعد هذا الانتقال على تشجيع إبداع التلاميذ في فهم النصوص والمحاور التعليمية لمادة الأدب العربي، أيضا مما تختص به مادة الأدب العربي هو أهدافها التعليمية التي تعمل على ترسيخ انتماء التلاميذ للثقافة العربية وللمجتمع الذي يعيشون فيه، يمثل استخدام أستاذ الأدب العربي للنمط

الديمقراطي عاملا مساعدا في تشجيع التفاعل بين التلاميذ حول قضايا اجتماعية وثقافية ذات صلة بالمحاور التعليمية لمادة الأدب العربي.

اتفقت هذه الدراسة في ترتيب أنماط الإدارة الصفية بسيادة النمط الديمقراطي للإدارة الصفية يليه النمط الديكتاتوري وأخيرا النمط التساهلي مع نتائج دراسة المواضية (2006) ودراسة العجمي (2007) ودراسة عباس (2009) ودراسة مخامرة وأبوسمرة (2012) ودراسة الرواحي وأمبوسعيدي (2013) ودراسة جلنبو (2016) ودراسة دعاس (2016) ودراسة السبيعي (2018) ودراسة العثيمين (2023)، في حين اتفقت نتائج الدراسة الحالية في شيوع النمط الديمقراطي فقط مع دراسة الشعلاني (2009) ودراسة بزيز وبن طريف (2012) ودراسة الكريطي والشريفي (2012).

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي: توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية (تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي) لأساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين في المرحلة الثانوية.

يتبين من خلال تحليل نتائج الفرضية الثالثة بأن هناك علاقة دالة إحصائيا بين ممارسة أساتذة الرياضيات لأنماط الإدارة الصفية (التساهلي، الديمقراطي، الديكتاتوري) ومستوى دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين وبالتالي فهذه النتيجة تشير إلى تحقق الفرضية الثالثة.

تمت مناقشة نتائج هذه الفرضية حسب الأنماط الثلاثة: التساهلي، الديكتاتوري، والديمقراطي على النحو التالي:

النمط التساهلي:

أظهرت الفرضية وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين النمط التساهلي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية، بمعنى آخر عندما يرى أفراد العينة أن ممارسة الأستاذ للنمط التساهلي أعلى تنخفض دافعيتهم لتعلم الرياضيات والعكس صحيح، من الممكن أن تفسر هذه العلاقة السلبية بمجموعة من العوامل، يمتاز الصف الدراسي للأستاذ المتساهل بالحرية الزائدة للطلبة والتصرفات غير المسؤولة مما ينجم عنه بيئة صفية غير منظمة يكون التلاميذ فيها أقل ميلا للمشاركة مما يقلل من تفاعلهم مع المواضيع الرياضية التي تتطلب تواصلا فعّالا بين الأستاذ وتلاميذه لفهم المفاهيم الصعبة، فمادة الرياضيات تعتمد على التنظيم والهيكلية لاستيعاب المفاهيم و تعلم المهارات، إذا امتازت حصة الرياضيات بالفوضى قد يُصعب ذلك على الطلاب فهم دروس هذه المادة وتطبيق القوانين مما يؤدي إلى خفض دافعيتهم، كذلك يعجز الأستاذ المتساهل على ضبط السلوكيات الصفية مما يؤدي إلى صف يسوده جو فوضوي يؤثر على دافعية التلاميذ والاهتمام بالتعلم وضعف بناء العلاقات الإيجابية، فتجاهل الأستاذ للسلوك الخاطئ أو عدم فعاليته في التعامل معه ينشأ عنه جدار يمنع تواصله مع التلاميذ مما يقلل من مستوى التفاعل بينهم ويقلل من إمكانية تصحيح السلوك وتحفيز التلاميذ لتحسين أدائهم، إن الصف الدراسي الذي يسمح فيه الأستاذ بأي سلوك دون تقديم توجيه أو اهتمام قد تنخفض فيه مستويات المشاركة والانخراط الفعّال في عملية التعلم فغياب التوجيهات الواضحة والتحديات المحددة هو ما يجعل التلاميذ يشعرون بعدم الحاجة إلى الإنجاز؛ من ناحية أخرى عدم اهتمام الأستاذ بمشكلات تلاميذه وعدم مساعدتهم يؤدي إلى تقليل الثقة الذاتية لديهم خصوصا إذ لم يلمسوا تفاعلا من المعلم في مواجهة

تحدياتهم وهو ما قد يؤثر سلبا على إيمانهم بقدراتهم للتغلب على التحديات، كما أن عدم مبالاة الأستاذ بهذه الانشغالات يظهر نقصا في تقديم الدعم الفردي مما ينعكس على دافعيتهم لتعلم الرياضيات، من ناحية أخرى من بين ما يميز مادة الرياضيات هو طبيعتها التطبيقية وبالتالي كثرة الواجبات المساعدة على الفهم لكن الأستاذ الذي تغلب عليه الممارسات المتساهلة في إدارة الصف لا يراعي أهمية هذه الواجبات فيتكاسل عن توزيعها أو يهمل متابعتها وهو ما قد يُفهم من الطلبة على أن الأداء الأكاديمي ليس أمرا هاما مما يمكن أن ينجر عنه تقليل مستوى الالتزام والانخراط الضعيف في التعلم وفقدان الرغبة في تحقيق الأهداف الأكاديمية، أيضا كثافة دروس مادة الرياضيات وطول برنامجها يجعل احترام الوقت عاملا حاسما لتقديم المحتوى بشكل فعّال، إذ أن المعلم الذي لا يحترم الوقت القانوني لكل حصة قد يؤدي به ذلك إلى الإسراع المضر وتقديم المفاهيم بشكل سريع مما يؤثر على فهم الطلاب ودافعيتهم، كما أن التأخر المتكرر للأستاذ المتساهل في الدخول إلى القسم قد يثبط التلاميذ بسبب فقدهم للحماس للمشاركة في مختلف الأنشطة التعليمية.

عند قراءتنا لعلاقة بنود النمط التساهلي بدافعية تعلم الرياضيات نلحظ أن أكثر البنود ارتباطا بها هو البند الذي عبارته (يعامل أستاذ الرياضيات التلاميذ بإهمال)، تعكس هذه النتيجة التأثير الكبير لإهمال الأستاذ لتلاميذه على دافعية تعلمهم، حيث أن التلاميذ حين يشعرون بنقص الدعم والاهتمام ينخفض مستوى تحفيزهم واستعدادهم للمشاركة والتعلم، فالإحساس بالإهمال يقلل من رغبتهم في الاجتهاد والمشاركة الفعالة في العمل الدراسي مما يؤثر سلبا على دافعيتهم للتعلم، من ناحية أخرى كان البند الذي عبارته (لا يهتم أستاذ الرياضيات بقدرات التلاميذ) ثاني أكثر البنود تأثيرا على دافعية التعلم، يمكن إرجاع ذلك لأن مادة الرياضيات تمتاز بشكل عام بصعوبتها مما يجعل العديد من التلاميذ يجدون صعوبة في فهمها،

يحبذ التلاميذ اهتمام الأستاذ بمعرفة قدراتهم في المجال الرياضي والصعوبات التي يواجهونها، قد يكون لاهتمام الأستاذ بقدراتهم ومحاولة معرفة مستوى كل تلميذ منهم الأثر الإيجابي على دافعيتهم للتعلم، من ناحية أخرى يمثل حل مسائل مادة الرياضيات تحديات شخصية للكثير من التلاميذ، خصوصا الذين يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء المنطقي، هؤلاء التلاميذ تكون لديهم رغبة في البروز حيث يحبون تحقيق النجاح وإظهار قدراتهم، إذا شعروا بعدم اهتمام الأستاذ بقدراتهم فقد يفقدون الدافعية لتعلم الرياضيات.

جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج الدراسات التي تناولت علاقة النمط التساهلي بالدافعية للتعلم كدراسة أولابيزي (2020) ودراسة بشكيط وغبغوب (2022) ودراسة زين (2022) ودراسة العثيمين (2023) التي خلصت جميعها إلى وجود علاقة سالبة بين المتغيرين.

النمط الديكتاتوري:

أظهرت الفرضية وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين النمط الديكتاتوري والدافعية لتعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية، بمعنى آخر عندما يرى أفراد العينة أن ممارسة الأستاذ للنمط الديكتاتوري أعلى تنخفض دافعيتهم لتعلم الرياضيات والعكس صحيح، يمكن تفسير هذه النتيجة من عدة جوانب؛ يؤدي استخدام الأستاذ للسلطة بشكل مبالغ فيه إلى فقدان التلاميذ الشعور بفعاليتهم في العملية التعليمية، عندما يفرض الأستاذ آرائه وتعليماته دون السماح للتلاميذ بالمشاركة أو التأثير على العملية التعليمية سيشعر التلاميذ بأنهم غير قادرين على توجيه مسار تعلمهم والمساهمة في بناء المعرفة، يسفر السلوك الديكتاتوري عن بيئة صفية غير مشجعة يسودها الخوف والتوتر بين الأستاذ والتلاميذ، هذا الجو المشحون قد يؤثر سلبا على المناخ الصفي بشكل عام وينعكس

ذلك على مستوى الاهتمام والمشاركة في العملية التعليمية؛ مادة الرياضيات تتطلب تفاعلا بناء وتشاركا فعّالا بين الأستاذ والتلميذ وهو ما يصعب توافره في البيئة الصفية الديكتاتورية، إذا كان أستاذ الرياضيات يتبنى نمطا ديكتاتوريا في إدارته للصف فإن طريقة تدريسه ستتميز باستخدام أسلوب الأمر بشكل متكرر، مما يؤدي إلى انحراف الانتباه الجمعي عن الفهم العميق والتفاعل البنّاء والمشاركة الفعّالة التي تلعب دورا حيويا في فهم الدروس الصعبة لمادة الرياضيات، قد يقلل أسلوب الأمر من تحفيز الطلاب حيث يحد هذا الأسلوب من الاستكشاف والتفكير الإبداعي وهي أمور أساسية لتحقيق التقدم الأكاديمي، كما أن التركيز الزائد على الأوامر قد يؤدي إلى التقليل من انخراط التلاميذ في عمليات التفكير المنطقي والحلول الإبداعية في مادة الرياضيات، أيضا مما يميز النمط الديكتاتوري هو عدم مراعاة آراء وأفكار التلاميذ مما ينعكس سلبا على مستوى التفاعل والمشاركة في الحصص خاصة في مادة مثل الرياضيات التي تعتمد على التفاعل بشكل رئيسي، تأثير عدم مراعاة آراء التلاميذ قد يؤدي إلى تدهور العلاقة أستاذ-تلميذ مما يؤثر على الثقة الذاتية والالتزام بالتعلم لدى مجموعة الصف، هذه المجموعة التي تمر بمرحلة عمرية هامة وخاصة جدا، فالتلميذ المراهق يتمتع بحاجة ملحة للمشاركة والمساهمة في صنع القرارات كمطالب أساسية للنمو في هذه المرحلة، النمط الديكتاتوري بممارساته السلبية يمكن أن يقوض الديناميات الاجتماعية الإيجابية في الصف، ويؤثر سلبا على التفاعل والتعاون بين التلاميذ الذي من شأنه أن يسهم في تحقيق أهداف التعلم وتحفيز الدوافع.

عند قراءتنا لعلاقة بنود النمط الديكتاتوري بدافعية تعلم الرياضيات نجد أن أكثر البنود ارتباطا بالدافعية هو البند الذي عبارته (تتسم حصة الرياضيات بضعف التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه)، هذه النتيجة تدعم أهمية التفاعل الصفي في العملية

التعليمية، إذ أن التعلم يعتبر بالأساس عملية تفاعلية نشطة وحيوية، حيث يُشكل التفاعل بين الأستاذ والتلميذ الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي، لأنه لا يؤدي فقط إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس بل يتعدى ذلك إلى اكساب التلميذ أنماطا ثقافية واجتماعية مختلفة، ومنه فإن عدم التفاعل والتواصل يمكن أن يؤدي إلى عدم فهم التلاميذ للموضوع، فالتفاعل المناسب يمكن التلاميذ من أن يطرحوا الأسئلة ويستوضحوا المفاهيم بشكل أفضل، كما أن عدم التفاعل يشعر التلاميذ بغياب الدعم من الأستاذ هذا يمكن أن يقلل من ثقتهم في قدرتهم على فهم الدروس وهو ما يؤثر سلبا على دافعيتهم لمواصلة التعلم، قد تسهم قلة التفاعل أيضا في تفاقم عزلة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل الخجل والانطواء وهو ما يقف عائقا أمام مبادرتهم للعمل والمشاركة الإيجابية في كل ما تتضمنه الخبرات التعليمية من أنشطة؛ ومما يدعم هذه النتائج توصل العديد من الدراسات والأبحاث إلى الأثر الإيجابي للتفاعل الصفي على دافعية تعلم التلاميذ على غرار دراسة مداحي وبوقصارة (2018) ودراسة فطام (2021)؛ أيضا كان البند الذي عبارته (يسود جو من اللاتفاهم بين أستاذ الرياضيات وتلاميذه) ثاني أكثر البنود في النمط الديكتاتوري تأثيرا على دافعية التعلم، توضح هذه النتيجة أن غياب العلاقة الإيجابية بين المعلم والمتعلم بالشكل المناسب يترك آثارا سلبية على عملية التعليم بشكل عام وعلى التلميذ بشكل خاص، حيث تصنع هذه العلاقة المتردية فجوة شعورية ونفسية بين الأستاذ وتلميذه، فالبيئة التعليمية التي يسودها جو من اللاتفاهم قد تكون عائقا كبيرا أمام عملية التعلم الفعّال وفهم الرياضيات فهي تختص بقلة الدعم والتوجيه الضروريين من الأستاذ مما يؤثر سلبا على قدرة التلاميذ على مواجهة التحديات، أيضا تمتاز هذه البيئة بعدم مشاركة التلاميذ لأفكارهم واستفساراتهم مما يؤدي إلى نقص الثقة في قدراتهم وتقليل دافعيتهم

للتعلم ، يتضح أن العلاقة الفاعلة بين الأستاذ والتلميذ تلعب دورا أساسيا في بناء بيئة تعليمية تشجع على الفهم العميق وتعزز دافعية التلاميذ نحو تعلم الرياضيات.

جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج أغلب الدراسات التي تناولت علاقة النمط الديكتاتوري بالدافعية للتعلم كدراسة أولابيزي (2020) ودراسة بشكيط وغبغوب (2022) ودراسة العثيمين (2023) في وجود علاقة سالبة بين ممارسة الأساتذة للنمط الديكتاتوري ودافعية التعلم لدى تلاميذهم، في حين اختلفت مع نتائج دراسة زين (2022) التي خلصت إلى وجود علاقة موجبة بين المتغيرين.

النمط الديمقراطي:

أظهرت نتائج الفرضية وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين النمط الديمقراطي والدافعية لتعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية، بمعنى آخر عندما يرى أفراد العينة أن ممارسة الأستاذ للنمط الديمقراطي أعلى تزيد دافعيتهم لتعلم الرياضيات والعكس صحيح، إن وجود هذه العلاقة الارتباطية يمكن تفسيره على عدة وجوه، يُظهر النمط الديمقراطي تقديرا كبيرا لآراء وأفكار التلاميذ ويعتبرها جزءا أساسيا من عملية صنع القرار هذا الاحترام لتوجهات الطلاب يظهر لهم أنهم شركاء مساهمين في عملية التعلم وبالتالي يشجعهم على المشاركة بنشاط في دروس مادة الرياضيات، من ناحية أخرى سمعة الصعوبة التي تحظى بها مادة الرياضيات قد تشعر بعض التلاميذ بالتحديات والضغوط في التعامل معها، عندما يُظهر أستاذ الرياضيات احتراما لمشاعر التلاميذ يتم تخفيف هذه الضغوط وتعزيز الراحة النفسية لديهم، هذا الاحترام يعزز الثقة بالنفس ويشجع على المشاركة الفعّالة بين الأستاذ وتلاميذه، شعور التلاميذ بالتقدير والاحترام من قبل الأستاذ يجعلهم أكثر استعدادا للتفاعل والتعاون في الفصل مما يسفر عن تواصل إيجابي يُسهم في تعزيز رغبتهم في التعلم؛ يبرز أيضا تأثير النمط

الديمقراطي في إدارة الصف بشكل كبير في ظل الصعوبات التي تعترض عدد كبير من التلاميذ في تعلم هذه المادة، يقوم الأستاذ الديمقراطي بتوجيه اهتمامه نحو التلاميذ ضعيفي التحصيل من خلال تقديم الدعم الفردي وتوجيههم بعناية، يعزز هذا التوجيه الإضافي للتلاميذ الضعفاء ثقتهم بأنفسهم ويوفر لهم الفرصة للفهم أكثر وزيادة تحصيلهم ورفع مستوى دافعيتهم لتحسين أدائهم في مادة الرياضيات رغم التحديات التي قد تواجههم؛ كما يعتبر تأثير النمط الديمقراطي في رفع دافعية التعلم مرتبطا بشكل كبير بمشاركة التلاميذ في النقاشات، يتيح هذا الأسلوب للأستاذ أن يخلق بيئة حيوية تشجع على التفاعل الصفي ومشاركة الجميع، عندما يشارك التلاميذ في النقاش تتاح لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم مما يعزز شعورهم بالانتماء للصف، ومما لا شك فيه أن المشاركة في النقاش تعزز التفاعل الاجتماعي وتعمل على بناء علاقات إيجابية بين التلاميذ والأستاذ فيشعرون بأن صوتهم مهم ومسموع مما يرفع تحفيزهم ويفتح آفاقهم للتعلم؛ و تجدر الإشارة إلى أن المناخ الديمقراطي يشجع على التعاون بين التلاميذ وهو ما يعتبر وسيلة فعّالة في تحصيل مادة الرياضيات، حيث أكدت الكثير من الدراسات على فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في رفع دافعية التعلم كدراسة صليح (2017) ودراسة أقنيني (2019) ودراسة عبيد (2021)، وتعتمد هذه الاستراتيجية على تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض لتحقيق الفهم العميق والتطبيق العملي، إضافة إلى ذلك يعزز التعاون التواصل بين التلاميذ ويسهم في شعورهم بالدعم والتشجيع من قبل أقرانهم ومن قبل الأستاذ، هذا يؤدي إلى رفع مستوى الدافع والاهتمام بتعلم الرياضيات حيث يصبح العمل الجماعي مصدرا للإلهام والتحفيز.

عند قراءتنا لعلاقة بنود النمط الديمقراطي بدافعية تعلم الرياضيات نجد أن أكثر البنود ارتباطا بالدافعية هو البند الذي عبارته (يهتم أستاذ الرياضيات بحاجات

التلاميذ والتغيرات التي تطرأ عليهم)، تبين هذه النتيجة أن اهتمام الأستاذ بحاجات التلاميذ يترك أثرا إيجابيا على دافعيتهم لتعلم الرياضيات، ومما يدعم هذه النتيجة نظريا نموذج ماسلو الذي يشير إلى وجود تسلسل للحاجات البشرية، حيث يفترض أن تحقيق الحاجات الأساسية يؤدي إلى انبعاث حاجات أعلى مستوى، وهذا ما يمكن إسقاطه على علاقة الأستاذ بتلاميذه حيث أن اهتمام الأستاذ بحاجات التلاميذ المختلفة سواء كانت احتياجات أمان أو احترام أو تحقيق ذات يؤدي إلى بناء علاقات قائمة على الثقة والفهم تُشكل بيئة صفية تشجع على الشعور بالانتماء والاستعداد للمشاركة الفعالة، ومما تجدر الإشارة إليه أن حاجات التلاميذ تشمل أيضا الجانب الأكاديمي، فالحاجة إلى الفهم العميق و التمتع بمهارات التفكير تعد من متطلبات مادة الرياضيات وتفهم الأستاذ لهذه الاحتياجات والاهتمام بها يمكن أن يشعر التلاميذ بالدعم والتشجيع للتفوق في مواجهة التحديات، كما يُظهر اهتمام أستاذ الرياضيات بالتغيرات التي تطرأ على التلاميذ خلال فترة المراهقة استعدادا لتقديم الدعم اللازم خلال هذه المرحلة العمرية الحساسة التي تتسم بتغيرات جسدية وعقلية واجتماعية كبيرة والتي قد تؤثر بشكل كبير على دافعيتهم واستعدادهم للمشاركة في عملية التعليم، قد يؤدي إظهار أستاذ الرياضيات استعدادا لفهم التحولات النفسية والاجتماعية التي يمرون بها وهو ما يؤدي إلى بناء علاقات تربوية قائمة على الثقة والتفاهم؛ وبالرجوع إلى البنود كان البند الذي عبارته (يشجع أستاذ الرياضيات التلاميذ على إبداء آرائهم) ثاني أكثر البنود من النمط الديمقراطي ارتباطا بدافعية التعلم، يمكن تفسير هذه النتيجة بالاتجاه الإنساني في علم النفس، حيث يظهر احترام الأستاذ للفرد واهتمامه بآراء التلاميذ كعوامل رئيسية في إثارة دافعيتهم، يساهم هذا الاتجاه الإنساني في تعزيز شعورهم بالانتماء والقبول في بيئة التعلم وهو ما توصلت إليه دراسة طبشي (2016)، أضف إلى ذلك

أن تشجيع الأستاذ على التعبير يتناسب مع خصائص مرحلة المراهقة، حيث يتطلع المراهقون إلى التأثير والمشاركة في اتخاذ القرار، تلبي هذه الدعوة للتعبير حاجة المراهقين وتحفزهم للمشاركة الفعّالة في دروس الرياضيات، مما يعزز دافعيتهم لتحقيق التفوق في هذا المجال.

جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج الدراسات التي تناولت علاقة النمط الديمقراطي بالدافعية للتعلم كدراسة أولابيزي (2020) ودراسة بشكيط وغبغوب (2022) ودراسة زين (2022) ودراسة العثيمين (2023) التي خلصت جميعها إلى وجود علاقة موجبة بين المتغيرين.

4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي: توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية (تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي) لأساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.

يتبين من خلال نتائج الفرضية الرابعة بأن هناك علاقة دالة إحصائيا بين ممارسة أساتذة الأدب العربي لأنماط الإدارة الصفية (التساهلي، الديمقراطي، الديكتاتوري) ومستوى دافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين وبالتالي فهذه النتيجة تشير إلى تحقق الفرضية الرابعة.

تمت مناقشة نتائج هذه الفرضية حسب الأنماط الثلاثة: التساهلي، الديكتاتوري، والديمقراطي على النحو التالي:

النمط التساهلي:

أظهرت الفرضية وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين النمط التساهلي والدافعية لتعلم الأدب العربي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، بمعنى آخر عندما يرى أفراد العينة أن ممارسة الأستاذ للنمط التساهلي أعلى تنخفض

دافعيتهم لتعلم الأدب العربي والعكس صحيح، يتسم النمط التساهلي بتجاهل التلاميذ وعدم الاهتمام بهم، حيث يمثل إهمال التلاميذ أهم ما يتصف به الأستاذ المتساهل، ولا شك أن إهمال الأستاذ لتلاميذه له التأثير الكبير عليهم وقد يتسع هذا التأثير ليشمل الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية لهم، من الناحية النفسية نقص الاهتمام أو التوجيه من أستاذ الأدب العربي يمكن أن يقوض ثقة التلاميذ بأنفسهم وإمكاناتهم مما يثير الشك لديهم حول قدرتهم حول فهم وتقدير مادة الأدب العربي، اجتماعيا يساهم هذا الإهمال في نقص التواصل والارتباط بين الأستاذ وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم، مما يعيق التعلم التعاوني والنقاشات الضرورية لاستكشاف أعماق التحليل الأدبي، أمّا عن تأثير الإهمال من الناحية المعرفية، فمن الوارد أن غياب التوجيه السليم من طرف أستاذ مادة الأدب العربي سيعيق تطور التلاميذ معرفيا، مما يحد من قدرتهم على تحليل النصوص بناء على منهجية نقدية، وبالتالي قد يؤثر تجاهل التلاميذ وإهمالهم على حماس التلاميذ ورغبتهم في الانخراط في نشاطات ودروس مادة الأدب العربي مما يؤثر على دوافعهم واهتمامهم العام بالمادة؛ كذلك من بين ما يميز النمط التساهلي إهمال الأستاذ لتقديم التوجيه الفردي والدعم اللازم للتلاميذ، يمكن أن يشعر الطلاب بعدم الاستقرار مما يؤثر سلبا على مستوى ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم للمشاركة الفعّالة في عملية التعلم، عندما لا يضع أستاذ الأدب العربي توجيهات واضحة وهيكلية للأداء المطلوب تصعب عليه عملية تقييم طلابه وتوجيههم نحو تحسين أدائهم، سوء عملية التقييم وقياس تقدم الطلاب يؤثر سلبا على التغذية الراجعة التي يمدها لهم، فالتقييم غير الدقيق يجعل الطلاب يفتقرون إلى نقاط القوة والضعف في إنجازهم، هذا يجعلهم يفتقرون إلى فهم واضح لأسباب الأخطاء التي ارتكبوها والتي يمكن تحسينها، علاوة على ذلك غياب التقييم المنصف والموضوعي يشعر الطلاب

بالإحباط وفقدان الدافع لتطوير مهاراتهم، إذ يعد تقديم التغذية الراجعة أمرا حاسما لتحفيز الطلاب وتوجيههم نحو التحسن لا سيما في المواد الأدبية التي تعتمد بشكل دائم على التواصل مع الأستاذ، في سياق متصل الأستاذ الذي يعتمد النمط التساهلي في إدارة الصف غالبا ما يُظهر قلقا أقل اتجاه الوقت والجدول الزمني وهو ما ينعكس على عدم انتظامه في الحضور، يؤثر ذلك سلبا على تشكيل الطلاب لأهمية احترام الوقت فيظهر لديهم ضعف في التنظيم الشخصي وتأخير في إكمال المهام الدراسية مما ينجر عنه تراجع في التحفيز والالتزام بالتعلم، كما يؤدي عدم احترام الأستاذ وتلاميذه للوقت إلى نقص فرص التعلم القيمة والمحادثات الهامة في الصف.

عند قراءتنا لعلاقة بنود النمط التساهلي بدافعية تعلم الأدب العربي نلحظ أن أكثر البنود ارتباطا بها هو البند الذي عبارته (يهمل أستاذ الأدب العربي تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ)، تبين هذه النتيجة أن عدم اتخاذ الأستاذ لإجراءات تصحيحية للسلوكيات السلبية والخاطئة للتلاميذ يؤثر بصورة سلبية على البيئة الصفية، حيث أن السلوكيات السلبية يمكن أن تؤثر على تركيز الطلاب وانتباههم للعملية التعليمية، يخلق هذا السلوك السلبي بيئة صفية غير مستقرة تؤدي إلى انخفاض مستوى التركيز والمشاركة والاستيعاب الدراسي، عدم التدخل في السلوكيات السلبية يمكن أن يقلل من الثقة بين الأستاذ والطلاب ويهز الصورة الإيجابية للأستاذ لديهم مما يؤثر على العملية التعليمية، فضلا عن ذلك يمكن أن يشعر التلاميذ بعدم الارتياح مما ينعكس سلبا على دافعيتهم للمشاركة الفعّالة في الصف والمحاولة الجادة لفهم واستيعاب دروس مادة الأدب العربي؛ البند الثاني في ترتيب بنود النمط التساهلي الأكثر ارتباطا بدافعية تعلم الأدب العربي كان البند الذي عبارته (يهمل أستاذ الأدب العربي متابعة واجبات التلاميذ)، هذه النتيجة تُؤكد الدور الحيوي الذي تلعبه الواجبات في تشكل منصة انطلاق للتلاميذ للغوص بعمق في النصوص الأدبية

والتعبير عن فهمهم وتنمية المهارات التحليلية، فتجاهل الأستاذ لتقديم الواجبات أو عدم متابعتها وتقديم ملاحظات حولها قد يصنع مطبات تعيق السير السليم لعملية التعلم، إضافة إلى ما سبق تعتبر الواجبات تطبيقا عمليا للمعرفة النظرية في مختلف الأنشطة التعليمية لمادة الأدب العربي، حيث توفر للتلاميذ فرصة لإظهار فهمهم لمحتويات الدروس وتطوير مهارات التفكير النقدي، يمكن أن يتسبب هذا النوع من الإهمال في إنشاء بيئة غير محفزة تؤثر سلبا على ثقتهم بأنفسهم وعلى استعداداتهم للمشاركة في العملية التعليمية، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يتسبب عدم اهتمام الأستاذ بتقديم الواجبات في الحد من فرص إظهار وتعزيز القدرات الأكاديمية للتلاميذ، مما يمكن أن يؤثر سلبا على تطوير مهاراتهم في مادة الأدب العربي.

نتائج هذه الدراسة تطابقت مع نتائج الأبحاث السابقة التي استكشفت علاقة النمط التساهلي بالدافعية للتعلم، فقد وجدت دراسات سابقة مثل دراسة أولابيزي (2020)، ودراسة بشكيط وغبغوب (2022)، ودراسة زين (2022)، وكذلك دراسة العثيمين (2023) أن هناك علاقة سالبة بين النمط التساهلي والدافعية للتعلم.

النمط الديكتاتوري:

أظهرت الفرضية وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين النمط الديكتاتوري والدافعية لتعلم الأدب العربي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، بمعنى آخر عندما يرى أفراد العينة أن ممارسة الأستاذ للنمط الديكتاتوري أعلى تنخفض دافعيتهم لتعلم الأدب العربي والعكس صحيح، يمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقا من أن نمط إدارة الصف الديكتاتوري يقوم على استخدام طرق التهديد والأوامر الصارمة والانتقاد المستمر وغير البنّاء، يمكن لهذه السلوكات أن تقوض بشكل كبير دوافع الطلاب للانخراط مع المادة وتقديرها، تتطلب مادة الأدب العربي بيئة تشجيعية وتقديرية ذات عمق ثقافي ولغوي وهي متطلبات لا يمكن توفرها في

فصل يديره أستاذ يفرض أساليبا تخويفية وأوامر صارمة مما يصنع جوا من القلق والتوتر بين الطلاب، وهو ما يثني عزيمتهم عن التفكير في تفاصيل نصوص ودروس مادة الأدب العربي، وتزيد الانتقادات غير البناءة المستمرة من هذا الوضع عن طريق تقويض ثقة الطلاب بأنفسهم وثقتهم، مما يعوق استعدادهم للتعبير عن تفسيراتهم أو المشاركة في المناقشات النقدية، يكمن جوهر مادة الأدب العربي في قدرته على إلهام الفضول والإبداع والتفكير النقدي، وعندما يتعامل التلاميذ مع نهج تدريسي مُسيطر وانتقادي للغاية، قد يتراجعون عن المشاركة الفعّالة، مشعرين بالإحباط وعدم التقدير، مما يعيق في نهاية المطاف قدرتهم على تطوير شغف حقيقي وفهم مادة الأدب العربي؛ ومما لا شك فيه أن التفاعلات بين الطلاب والأستاذ وبين الطلاب أنفسهم تلعب دورا حاسما في خلق بيئة تعليمية ملائمة، فمحدودية التفاعل أو عدم فعاليته يمكن أن تعيق العناصر الحيوية للعملية التعليمية كالمناقشات التعاونية والأنشطة الجماعية والتبادل الفكري والتعلم من الأقران وهو ما ينتج عنه بيئة تعليمية أقل إثارة وأقل ملائمة لتعزيز الفضول والحماس للتعلم؛ أيضا من بين ممارسات النمط الديكتاتوري لجوء الأستاذ إلى طرق التهديد ذات التأثيرات السلبية، في كثير من الأحيان تؤدي أساليب التهديد والقمع إلى كره التلاميذ للأستاذ وللمادة أيضا، يمكن أن تخلق هذه الطرق الديكتاتورية بيئة مفعمة بالخوف والإكراه والترهيب داخل الفصل الدراسي، عندما يشعر الطلاب بالتهديد المستمر أو الأوامر الصارمة غالبا ما يشعرون بالاستياء نتيجة التجارب السلبية التي يعيشونها أثناء التعلم، حيث ترتبط الأحاسيس السلبية الناجمة عن هذه التصرفات بالمواقف التعليمية مما يؤثر سلبا على مشاعر التلاميذ نحو الأستاذ و اتجاهاتهم نحو الأدب العربي، وينعكس ذلك حتما على مشاركتهم ودافعيتهم الدراسية وتجربتهم الأكاديمية بشكل عام.

عند قراءتنا لعلاقة بنود النمط الديكتاتوري بدافعية تعلم الأدب العربي نجد أن أكثر البنود ارتباطا بالدافعية هو البند الذي عبارته (يتعامل أستاذ الأدب العربي بصرامة مع مشكلات تلاميذه)، اعتماد أستاذ الأدب العربي للنهج الصارم في التعامل مع مشاكل التلاميذ يمكن أن يؤثر بشكل كبير على دافعيتهم للتعلم، خاصة عند مراعاة مرحلة المراهقة التي يمرون بها، لا يختلف اثنان على أن مرحلة المراهقة هي فترة تتميز بالبحث عن الاستقلال وتطوير الهوية، عندما يتبنى الأستاذ موقفا صارما قد يحول دون استقلالية الطلاب وتعبيرهم عن الذات، فالتعامل الصارم مع المشكلات قد يخلق بيئة يشعر فيها التلاميذ بالتردد في التعبير عن مخاوفهم أو طلب المساعدة، يمكن أن يؤدي هذا النهج القمعي إلى بث الخوف أو الحذر في نفوس التلاميذ مما يثنيهم عن المشاركة الفعالة في المناقشات الصفية أو طلب المساعدة عند مواجهة تحديات أكاديمية، ونتيجة لذلك يمكن أن تضعف دافعيتهم للتعلم حيث ينظرون إلى البيئة التعليمية على أنها أقل دعما وأكثر تقييدا، مما يعيق نموهم الأكاديمي وحماسهم للتعلم، من خلال فرض الصرامة قد يكون المعلم قد كبت بطريقة غير مقصودة رغبة الطلاب في الاستكشاف والإبداع واكتشاف الذات، وهي عناصر أساسية في تطور المراهقين؛ كان البند الثاني من بنود النمط الديكتاتوري لإدارة الصف الأكثر ارتباطا بدافعية تعلم الأدب العربي هو البند الذي عبارته (يستخدم أستاذ الأدب العربي سلطته لفرض آرائه وتعليماته على التلاميذ)، حين يفرض أستاذ الأدب العربي آراءه بشكل صارم دون مجال للنقاش أو لتنوّع وجهات النظر، فإن ذلك يمكن أن يخمد حماسة الطلاب للتعلم، من خلال تغييب آراء وأفكار الطلاب لصالح آرائه الخاصة، يمكن أن يثبط هذا النمط الاستبدادي من الفكر النقدي والإبداع لأنه يقيد استقلالية الطلاب وشعورهم بالمسؤولية في عملية التعلم، مما يعرقل انخراطهم وحماسهم للتعلم، يقوّض هذا النهج الدافعية الداخلية للطلاب

لاستكشاف وفهم الأدب، إذ يتجاهل قيمة وجهات نظرهم المميزة ويقيد نموهم الفكري وفضولهم، ونتيجة لذلك يمكن أن يؤدي إلى تراجع اهتمام الطلاب بمادة الأدب العربي، مسهما في نفورهم منها.

أبدت نتائج هذه الدراسة توافقا مع أغلب نتائج الأبحاث السابقة التي استكشفت علاقة النمط الديكتاتوري بالدافعية للتعلم، فقد وجدت دراسات سابقة مثل دراسة أولابيزي (2020)، ودراسة بشكيط وغبغوب (2022)، ودراسة العثيمين (2023) أن هناك علاقة سالبة بين ممارسة الأساتذة للنمط الديكتاتوري ودافعية التعلم لدى تلاميذهم، ومع ذلك اختلفت النتائج مع دراسة زين (2022) التي انتهت إلى وجود علاقة موجبة بين المتغيرين.

النمط الديمقراطي:

أظهرت نتائج الفرضية وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين النمط الديمقراطي والدافعية لتعلم الأدب العربي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، بمعنى آخر عندما يرى أفراد العينة أن ممارسة الأستاذ للنمط الديمقراطي أعلى تزيد دافعيتهم لتعلم الأدب العربي والعكس صحيح، يمكن تفسير هذه العلاقة بأن استخدام أستاذ الأدب العربي للأسلوب الديمقراطي في تعليمه يحمل في طياته تأثيرات كبيرة على دافعية تعلم التلاميذ، يشمل هذا الأسلوب تشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم واهتمام الأستاذ بحاجات الطلاب والتغيرات التي تحدث لهم، وتعاون الأستاذ معهم في حل المشكلات التي يواجهونها، وتشجيعه لهم على التعاون فيما بينهم، وبالرجوع إلى النظريات الإنسانية في علم النفس وخاصة نظرية ماسلو للحاجات ونظرية كارل روجرز، يتضح أن هذا الأسلوب يتماشى مع فحوى الاتجاه الإنساني ويحمل في طياته العديد من الفوائد؛ نظرية ماسلو للحاجات تسلط الضوء على أهمية الاحتياجات النفسية والتحقيق الذاتي في

دافع الإنسان، وهي ذات صلة بالجوانب التعليمية لمادة الأدب العربي، في سياق تدريس هذه المادة تتوافق ممارسات الأستاذ الديمقراطية مع مبادئ ماسلو، حيث تعزز بيئة داعمة تلبي الاحتياجات الأعلى للتلاميذ، من خلال تشجيع المناقشات المفتوحة، واحترام آراء الطلاب، وتعزيز الشعور بالانتماء والحرية في الفصل الدراسي، تلك الممارسات تلبي الاحتياجات النفسية للانتماء والتقدير الذاتي، والتي تعد أساسية لتعزيز ارتباط عميق مع الأعمال الأدبية، البيئة الديمقراطية في الفصل تشجع الطلاب على التعبير عن وجهات نظرهم، مما يسهل خلق بيئة تعاونية تعزز التفكير النقدي والإبداع والتقدير للجوانب الثقافية واللغوية الغنية المتداخلة في الأدب العربي، علاوة على ذلك نظرية كارل روجرز الإنسانية تؤكد على أهمية بيئة داعمة ومغذية في تعزيز نمو الأفراد وتحقيق الذات، هذه المبادئ تتماشى وترتبط بشكل وثيق بالجوانب التعليمية لمادة الأدب العربي؛ ضمن سياق تدريس مادة الأدب العربي تترجم ممارسات الأستاذ الديمقراطية إيمان روجرز بخلق بيئة ملائمة للتطور الشخصي؛ من خلال اعتماد نهج ديمقراطي في الفصل الدراسي يعزز أستاذ الأدب العربي جوا من الثقة والتعاطف وقبول الآراء، تشجيع الطلاب على التعبير عن أفكارهم وآرائهم ووجهات نظرهم يعزز الشعور بالحرية والتعبير الذاتي، وهي العناصر الأساسية في نظرية روجرز الإنسانية، هذه الممارسات تلبي دوافع الطلاب الداخلية، مما يعزز الاهتمام الحقيقي باستكشاف الأبعاد الثقافية واللغوية العميقة لأعمال الأدب العربي، يمكّن هذا النهج التلاميذ من المشاركة الفعّالة في عملية تعلم المادة الدراسية، مما يعزز فهما أعمق وتقديرا أكبر لمادة الأدب العربي؛ عند تحليل هذه الإطارات النظرية في سياق ممارسات الأستاذ، يظهر أن الأسلوب الديمقراطي لا يعتني فقط بالتطور المعرفي ولكنه يهتم أيضا بالجوانب العاطفية والاجتماعية لعملية التعلم، كما يشجع على الانتماء والتعاون مما يحث الطلاب على تحمل

مسؤولية تعلمهم وبالتالي يؤدي إلى تقدير أعمق لمادة الأدب العربي، حيث يكون التلاميذ المشاركين نشطين ومستعدين للاستكشاف وبناء علاقة وطيدة مع المادة الدراسية، من خلال التوافق مع نظريتي ماسلو للحاجات وكارل روجرز الإنسانية وتعزيز بيئة تعليم مركزة على الاحترام ونمو الفرد، ترتقي الممارسات الديمقراطية للأستاذ بشكل كبير بدافعية التلاميذ لتعلم الأدب العربي، تلك الممارسات تلبي الاحتياجات النفسية العليا وتشجع على التفاعل الإيجابي مع المواد الأدبية، كما تشجع على شعور الطلاب بالملكية والحماس في رحلتهم الأكاديمية، مما يُعزّز دافعيتهم الداخلية ونموهم الشخصي، ويزيد من تطورهم الشامل ليتخطى تحقيق النجاح الأكاديمي ويؤسس لحماس متعلمين يتجاوز الطموحات الأكاديمية.

عند قراءتنا لعلاقة بنود النمط الديمقراطي بدافعية تعلم الأدب العربي نجد أن أكثر البنود ارتباطا بالدافعية هو البند الذي عبارته (يشكر أستاذ الأدب العربي تلاميذه عندما يقومون بسلوكيات صحيحة)، وفقا للنظرية السلوكية فإن التعزيزات الإيجابية مثل الثناء، الجوائز، أو التقدير، عند تطبيقها على سلوك معين تزيد من احتمالية تكرار ذلك السلوك، على سبيل المثال عندما يقدم أستاذ الأدب العربي على الثناء أو الاعتراف بالمشاركة الفعّالة، الإجابات المفصّلة، أو عرض التحسّن، فسيحصل تعزيز لهذه السلوكيات الإيجابية، مما يشجّع الطلاب على المشاركة بنشاط أكبر في عملية التعلم، كما أن للتعزيزات السلبية دورا في تحفيز الطلاب، مثل إزالة مهمة صعبة عند اكتمال مهمة أخرى بنجاح، من خلال استخدام مجموعة من التعزيزات الموافقة للسلوكيات المرغوبة يكوّن الأستاذ بيئة تعليمية إيجابية ويشجع التلاميذ على المشاركة بشكل أكبر وزيادة الدافعية في دراستهم؛ ثاني أكثر البنود ارتباطا بدافعية التعلم كان البند الذي عبارته (يوفر أستاذ الأدب العربي جوا مريحا للتلاميذ)، تُفسر هذه العلاقة الارتباطية بالتأثير الكبير الذي يمارسه الأستاذ

الديمقراطي على دافعية التلاميذ للتعلم من خلال خلق بيئة صفية تشجع على التواصل المفتوح واحترام الآراء المختلفة والشمولية، يشعر الطلاب بالتقدير والأمان للتعبير عن أفكارهم وتوجهاتهم، هذا الجو من القبول والتشجيع يسهم بشكل إيجابي في رفع دافعيتهم، حيث يصبح الطلاب أكثر انخراطا في الأنشطة الصفية، ويشاركون بكل استعداد في المناقشات، ويشعرون بسهولة طرح الأسئلة أو البحث عن التوضيح، الشعور بالانتماء والدعم الذي يُعزز داخل بيئة صفية مريحة ينمي الدافعية الداخلية للتلاميذ، مما يجعلهم أكثر حماسة للتعلم واستكشاف المفاهيم الجديدة والمشاركة الفعّالة في العملية التعليمية، هذا الجو الملائم الذي يخلقه الأستاذ الديمقراطي يسهم في النهاية في زيادة دافعية تعلم الأدب العربي وتحسين تجربة التعلم لدى التلاميذ.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع الأبحاث السابقة التي استكشفت العلاقة بين النمط الديمقراطي والدافعية للتعلم، فقد أظهرت دراسات سابقة مثل أولابيزي (2020)، وبشكيط وغبغوب (2022)، وزين (2022)، وكذلك العثيمين (2023) وجود علاقة موجبة بين النمط الديمقراطي والدافعية للتعلم.

5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائيا في ممارسة أنماط الإدارة الصفية (تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي) بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم.

تبين من خلال نتائج الفرضية الخامسة بأن هناك فروقا دالة إحصائيا في ممارسة أنماط الإدارة الصفية الثلاثة (تساهلي، ديكتاتوري، ديمقراطي) بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي ومنه يمكننا القول بصحة الفرضية الخامسة.

تمت مناقشة نتائج هذه الفرضية حسب الأنماط الثلاثة: التساهلي، الديكتاتوري، والديمقراطي على النحو التالي:

النمط التساهلي:

أظهرت نتائج الفرضية وجود فروق دالة إحصائيا بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي في ممارسة النمط التساهلي من وجهة نظر تلاميذهم وكانت هذه الفروق لصالح أساتذة الرياضيات، من الممكن أن طبيعة المواد الدراسية قد تُسهم في هذا الإدراك، تعتبر مادة الرياضيات غالبا أكثر تجريدا وصعوبة من قبل أغلب الطلاب، مما يجعلهم يعتقدون أن معلمي الرياضيات يُهملونهم بسبب صعوبة فهم المادة، من ناحية أخرى يمكن أن يعتبر التلاميذ الأدبيين أن مادة الأدب العربي أكثر جاذبية أو إمكانية للفهم مما يؤدي إلى إدراك أقل للإهمال في الطريقة التي يدرس بها أستاذ الأدب العربي، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يكون لأساليب أساتذة الرياضيات دور في بناء هذه الصورة لدى تلاميذهم، حين يتبنى أستاذ الرياضيات نهجا أكثر استقلالية حيث يتوقع من الطلاب استكشاف المفاهيم بمفردهم مما يؤدي إلى الإحساس بالإهمال بين التلاميذ الذين يفضلون المزيد من التوجيه، بينما يمكن لأستاذ الأدب العربي استخدام مناقشات تفاعلية أو تقنيات تدريس متنوعة لتشجيع المشاركة النشطة للتلاميذ مما يقلل من إحساسهم بالتسيب داخل القسم، من الراجح أيضا أن ترجع هذه الرؤية للتلاميذ العلميين لأستاذ الرياضيات بسبب اعتيادهم على بيئات صفية ذات ضبط عالي على عكس التلاميذ الأدبيين الذين اعتادوا على درجات واسعة من الحريات، طلاب العلوم يتوقعون بيئة تربوية منظمة ومحكمة في التفاصيل بسبب اهتمامهم بالدقة في دراستهم العلمية، ولذلك فإن أي انحراف عن هذه الهيكلة قد يبدوا لهم متساهلا أو فوضويا، بينما يعتبر تلاميذ شعبة الآداب المستوى نفسه من الضبط معتدلا، نظرا لأنه يندرج ضمن نطاق الحريات الأكاديمية

التي تعودوا عليها في دراساتهم الأدبية، هذا التباين في الإدراك يعود إلى التوقعات والقيم المتضاربة المسيطرة في التخصصات العلمية مقارنة بالتخصصات الأدبية والتي تُشكل كيفية إدراك الطلاب لمدى المساهمة في تخصصاتهم المختلفة؛ يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا بانعكاس الضغوط الكبيرة التي يتعرض لها أساتذة الرياضيات بالمقارنة مع زملائهم في مجال الأدب العربي، تنشأ شدة الضغط في تدريس الرياضيات نتيجة لعدة جوانب متمثلة في الصعوبات الكبيرة التي تحملها المادة ذاتها، والتي تتطلب شرحا مفصلا وبرامج دراسية أكثر طولا وبالتالي يكون الضغط على أساتذة الرياضيات أكثر بشكل ملحوظ، مما يمكن أن يؤثر بشكل كبير على دافعيتهم للتدريس، قد يؤدي هذا الضغط المتزايد إلى انخفاض في دافعية المدرس، مما يسبب الإحباط والإهمال للصف والتلاميذ، يمكن أن يؤدي العبء الكبير والتحديات المتعلقة بتدريس الرياضيات إلى عدم التركيز على إدارة الصف، مما ينتج عنه زيادة تصور التلاميذ لهذا التساهل والإهمال في الإدارة الصفية، هذا الوضع قد يؤثر على بيئة التعليم بشكل عام وكيفية تصور الطلاب لأسلوب إدارة المدرس للصف.

وبالرجوع إلى بنود المقياس نجد أن البند (يهمل الأستاذ متابعة واجبات التلاميذ) سجل أكبر قيمة في الفروق بين المجموعتين، من الممكن أن يرجع هذا الاختلاف بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي في درجة الاهتمام بالواجبات لطبيعة وبنية الموضوعات نفسها، غالبا ما تتطلب مهام الرياضيات قدرا كبيرا من الوقت والجهد لوضع الدرجات والتقييم نظرا لخصائص هذه المادة، وهذا قد يدفع أستاذ الرياضيات إلى قضاء المزيد من الوقت في إعداد الدروس أو معالجة المفاهيم الرياضية المعقدة، وبالتالي تقليل الوقت المخصص لمتابعة الواجبات، كما أن عبء العمل وتعقيد مناهج الرياضيات هي عوامل قد تشكل تحديات في الإدارة

الفعالة وسرعة تصنيف المهام، مما يؤدي إلى الإهمال الملحوظ في متابعة هذه المهام، وعلى العكس من ذلك قد تتضمن الواجبات في الأدب العربي طرق تقييم مختلفة أقل استهلاكا للوقت أو أكثر سهولة في التقييم، مما يسمح لأستاذ الأدب بإدارتها ومتابعتها بكفاءة أكبر، هذه الاختلافات في متطلبات المادة وطرق التقييم يمكن أن تساهم في الاختلافات الملحوظة في متابعة الواجبات بين الأستاذين، من ناحية أخرى لم يسجل البند (يتمتع التلاميذ بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى) أي فروق دالة بين المجموعتين، كما يجدر التنبيه إلى أن هذا البند سجل معدلات منخفضة لدى التلاميذ العلميين والأدبيين على حد سواء، من الجدير بالذكر أن عدم منح الحرية المطلقة للتلاميذ يعد جزءا من استراتيجيات إدارة الصف لضمان بيئة تعليمية منتظمة وفعّالة، يمكن أن يعزى هذا التصرف المشترك إلى القيم الأساسية للأساتذة واحترامهم للانضباط والترتيب داخل الفصل، بغض النظر عن اختلاف تخصصاتهم، لإن هدف الحفاظ على بيئة دراسية منظمة يظل محوريا لجميع الأساتذة، كما يمكن أن تلعب خبراتهم الشخصية وأساليب التدريس المفضلة لديهم دورا في تشكيل ممارساتهم الصفية، تتحكم الأساليب المتشابهة لإدارة الصف في إظهار الالتزام القائم على الانضباط والتنظيم في البيئة التعليمية، مما يُظهر أهمية البنية والتنظيم لتحقيق التعلم الفعّال، بغض النظر عن اختلاف المواد التعليمية التي يُدرسونها؛ على صعيد آخر البند (يتأخر أستاذ الرياضيات عن الدخول إلى القسم) أيضا سجل معدلات منخفضة ولم يسجل فروقا بين المجموعتين، يمكن أن يفهم من ذلك أن الانضباط في الحضور إلى القسم قد لا يرتبط مباشرة بالمادة التعليمية التي يقدمها الأستاذ، بل يعكس في كثير من الأحيان عادات الفرد، التزاماته الشخصية، أو قواعد المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها، يدرك الأساتذة بغض النظر عن تخصصاتهم أهمية الالتزام بالجداول الزمنية واحترام الوقت وتقديم المثال

لتلاميذهم، يمكن أن ينبع التزامهم بالانضباط من القيم الشخصية أو الأخلاقيات المهنية أو السياسات المؤسسية بدلا من طبيعة تخصصاتهم الأكاديمية، وبالتالي يمكن أن يكون التفاني في الحضور في الوقت المحدد من قبل أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي مؤثرا أكثر من خلال السمات الشخصية أو توقعات المؤسسة بدلا من طبيعة تخصصاتهم التعليمية.

النمط الديكتاتوري:

أظهرت نتائج الفرضية وجود فروق دالة إحصائيا بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي في ممارسة النمط الديكتاتوري من وجهة نظر تلاميذهم وكانت هذه الفروق لصالح أساتذة الرياضيات، يمكن إرجاع هذه الفروق لعدد من العوامل كطبيعة المواد الدراسية والخصائص الأساسية لكل منها، فمادة الرياضيات غالبا ما تتطلب منهجا منظما لطبيعتها المنطقية والتسلسلية مما يستدعي أسلوب تدريس مباشر وصارم لإيصال المفاهيم المعقدة بفعالية، وبالتالي قد يفضل أساتذة الرياضيات استخدام أسلوب أكثر هيكلة لضمان وضوح المفاهيم وارتفاع مستوى الفهم بين التلاميذ، قد تستدعي طبيعة المشاكل الرياضية استخدام أسلوب تعليمي أكثر توجيها لإرشاد التلاميذ في حل المسائل المعقدة، على النقيض من ذلك في مادة الأدب العربي، يكون النقاش والتفسيرات والتفكير النقدي أكثر حضورا داخل الصف مما يسمح ببيئة صفية أكثر انفتاحا ومشاركة، وبالتالي يمكن أن تساهم الاختلافات في متطلبات المواد وأساليب التدريس في اعتماد أستاذ الرياضيات لنهج أكثر ديكتاتورية مقارنة بأستاذ الأدب العربي، يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا من خلال سمات المراهقة التي يمر بها تلاميذ المرحلة الثانوية، يميل المراهقون إلى تفضيل الاستقلالية والحصول على حرية أكبر في بيئات التعلم، يمكن أن يتعارض النمط الذي يتميز بالسيطرة والحرية المحدودة مع احتياجاتهم النمائية للتعبير عن الذات،

حيث في مواد مثل الرياضيات التي تتطلب حلولا منهجية ودقيقة قد يلجأ الأساتذة إلى بيئة صفية أكثر ضبطا للحفاظ على النظام وضمان فعّالية عملية التدريس وهو ما قد يُحدث تصورا لدى التلاميذ بشأن الأسلوب الأكثر سلطوية والأقل مرونة في فصول الرياضيات، قد يؤدي تفضيل المراهقين للاستقلالية والاستكشاف إلى تصورهم للنهج الأكثر صرامة في دروس الرياضيات على أنه أكثر ديكتاتورية مقارنة بالبيئة الحرة نسبيا في دروس مادة الأدب العربي.

وبالرجوع إلى بنود المقياس نجد أن البند (يتعامل الأستاذ بصرامة مع مشكلات تلاميذه) سجل أكبر قيمة في الفروق بين المجموعتين، من الممكن أن يرجع هذا الاختلاف بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي في طريقة التعامل مع مشاكل التلاميذ إلى عوامل متعددة تنطوي على طبيعة المواد، تتضمن الرياضيات بطبيعتها منهجيات أكثر صرامة لحل المشكلات المعقدة والحسابات الدقيقة والتفكير المنطقي الدقيق، وبالتالي فإن المشكلات التي تنشأ في المواد العلمية عموما ومادة الرياضيات على الخصوص قد تتطلب منهجية أكثر دقة وهيكلية لضمان فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية المعقدة بفعالية، علاوة على ذلك فإن صعوبة المواد الرياضية وتقنيتها الفائقة يمكن أن تستدعي نهجا أكثر صرامة من أستاذ الرياضيات لضمان فهم الطلاب وتوجيههم خلال العمل على حل هذه المشاكل، على الجانب الآخر فإن المشكلات التي تنشأ في مادة الأدب العربي قد تتضمن تفسيرات وتحليلات ومناقشات تخضع لوجهات نظر ذاتية متعددة، مما يسمح بتعامل أكثر مرونة وأقل صرامة من أستاذ الأدب العربي، هذه الاختلافات الخاصة بالمواد في صعوبة المشكلات وأساليب حلها قد تسهم في الاختلاف الملحوظ في الطريقة التي يتعامل بها الأستاذان مع مشاكل تلاميذهم؛ من الملاحظ كذلك من قراءة الفروق بين البنود أن البند (يعتمد الأستاذ أساليب التهديد في تعامله

مع التلاميذ) قد سجل ثاني أكبر قيمة في الفروق بين المجموعتين، من الممكن أن يرجع هذا الاختلاف بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي في اعتماد أساليب التهديد في التعامل مع التلاميذ يمكن أن يعزى أيضا إلى الطبيعة الجوهرية للمواد التي يدرّسونها ومتطلباتها، تتضمن الرياضيات غالبا حلولا دقيقة للمشاكل، واستدعاء للتفكير المنطقي والالتزام بالقواعد، حيث يمكن أن تؤدي الطرق غير الصحيحة إلى إجابات خاطئة، ونتيجة لذلك قد يشعر أستاذ الرياضيات بضغط أكبر للتأكد من أن الطلاب يلتزمون بالطرق الصحيحة والقواعد بشكل صارم مما قد يدفعه إلى استعمال التهديدات المختلفة بغية الوصول إلى نتائج أحسن، من جهة أخرى يتضمن الأدب العربي تفسيرات متنوعة ومناقشات وجهات نظر ذاتية، مما يسمح بمزيد من المرونة في النهج والإجابات، قد لا يشعر أستاذ الأدب العربي بالحاجة نفسها للالتزام الصارم بطريقة صحيحة واحدة، مما ينتج عنه استخدام معتدل لأساليب التهديد، هذا الاختلاف ينبع من الطبيعة الجوهرية للمواد والمنهجيات التعليمية التي تنطوي عليها؛ من ناحية أخرى لم يسجل البند (يستخدم الأستاذ الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم) أي فروق دالة بين الأستاذين، كما سجل هذا البند معدلات متوسطة في كلتا المجموعتين، يمكن أن يرجع ذلك إلى أن أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي عادة ما يلجؤون إلى استخدام الاختبارات للسيطرة على سلوك الطلاب داخل أقسامهما، وقد يعود ذلك إلى أهمية التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، بغض النظر عن اختلاف المواد الدراسية فإن الاختبارات تُستخدم عادة لتقييم فهم الطلاب وأدائهم، في التعليم الثانوي يتم التركيز بشكل كبير على التحصيل الدراسي؛ حيث إنه لا يظهر فقط فهم التلاميذ للمواد، ولكنه أيضا يُسهم في التقدم الأكاديمي العام لهم، لذا من المحتمل أن يستخدم كل من أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي الاختبارات كوسيلة

لضمان المساءلة، وتقييم الفهم، والحفاظ على الانضباط داخل الفصل الدراسي، مع مراعاة الدور الحيوي للتحصيل الأكاديمي في نظام التعليم الثانوي، وبناء على ذلك يمكن أن يعزى عدم وجود اختلاف في استخدام الاختبارات بين هذه المواد إلى الأهمية الشاملة للنجاح الأكاديمي والتقييم في التعليم الثانوي.

النمط الديمقراطي:

أظهرت نتائج الفرضية وجود فروق دالة إحصائيا بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي في ممارسة النمط الديمقراطي من وجهة نظر تلاميذهم وكانت هذه الفروق لصالح أساتذة الأدب العربي، يمكن أن ترجع هذه الفروق لتداخل مجموعة من الأسباب، مادة الأدب العربي غالبا ما تتضمن تفسيرات ذاتية ومناقشات واستكشافات لأفكار وآراء متنوعة، لذا قد يميل الأساتذة في هذا المجال إلى الممارسات الديمقراطية بطبيعتها لتشجيع الطلاب على التعبير عن أفكارهم بحرية والمشاركة في النقاشات وتنمية مهارات التفكير النقدي، من ناحية أخرى يمكن أن تتطلب مواضيع الرياضيات التي تتمحور حول المنطق وحل المشكلات نهجا أكثر هيكلة في التدريس، قد يُفضّل معلمو الرياضيات التركيز على الوضوح والدقة والشرح المنهجي على الممارسات الديمقراطية، حيث تستلزم طبيعة المادة خطوات متسلسلة وأساليب دقيقة، بالإضافة إلى ذلك يُنظر إلى الرياضيات عادة باعتبارها تحتوي على إجابات صحيحة بشكل أكثر منهجية، مما يؤدي إلى تبني نهج تدريس مباشر بدلا من النقاشات المفتوحة، من ناحية أخرى قد يتعدى تأثير الاختلافات بين مادتي الرياضيات والأدب العربي إلى تشكيل انطباعات التلاميذ أيضا، فمن الممكن أن أساتذة المادتين يدعمون الممارسات الديمقراطية بنفس المستوى إلّا أن الفارق في طبيعة المواد يجعل التلاميذ يشعرون بأن أساتذة الأدب العربي أكثر ديمقراطية من أساتذة الرياضيات، يمكن أن تكون هذه الاختلافات في التصورات ناشئة عن

تفسير شخصي للتلاميذ بدلا من وجود فرق فعلي في تطبيق الممارسات الديمقراطية، قد يستخدم كلا الأستاذين أساليب متماثلة ولكن الطبيعة المميزة للمواد قد تؤثر على تصورات الطلاب، يعتبر الأدب العربي غالبا مادة تشمل المناقشات الحرة والتفسيرات المتنوعة ووجهات النظر المختلفة مما يشجع على بيئة تبدو أكثر انفتاحا وديمقراطية بطبيعتها، بالمقابل يمكن أن تبدو مادة الرياضيات أقل ديمقراطية نظرا لتركيزها على المشكلات والحلول الدقيقة، وبالتالي حتى لو استخدم الأساتذة أساليب ديمقراطية متشابهة فإن طبيعة ومنهج المواد قد تخلق انطباعات متباينة بين التلاميذ حول مستوى الديمقراطية في الفصل، قد تكون هذه الانطباعات المتباينة هي نتيجة للطبيعة الخاصة للمواد بدلا من فرق فعلي في أساليب إدارة الصف بين الأساتذة.

بالعودة إلى بنود المقياس نجد أن الفروق بين كل البنود كانت دالة إحصائيا، وكان البند (يشجع الأستاذ التلاميذ على إبداء آرائهم) قد سجل أكبر قيمة في الفروق بين المجموعتين يليه البند (يشرك الأستاذ جميع التلاميذ في النقاش)، ومن الواضح أن البندين يصبان في نفس القالب ويشيران إلى نفس المنحى، من الممكن أن يرجع هذا الاختلاف بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي في تشجيع التلاميذ على إبداء آرائهم وفتح المجال واسعا للنقاش إلى أن مادة الأدب العربي تتضمن غالبا التفسير، والتفكير النقدي، والتحليل الشخصي للنصوص الأدبية، الأمر الذي يستلزم بشكل طبيعي آراء ووجهات نظر التلاميذ مما يجعلها مناسبة للنقاشات المفتوحة حيث يرحب الأستاذ بالآراء المتنوعة، بالمقابل تركز الرياضيات بشكل أساسي على حل المشكلات بدقة والاستدلال المنطقي، حيث تكون الإجابة الصحيحة أكثر وضوحا وأقل انفتاحا على التفسير الشخصي، وبالتالي قد يؤثر الاختلاف في

خصائص المواد على الطريقة التي يتبعها الأساتذة لتشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم وإعطاء الضوء الأخضر للنقاشات المفتوحة.

6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائيا بين دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.

يتبين من خلال نتائج الفرضية السادسة أن مستوى كل من دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين كان متوسطا، إلّا أن هناك فروقا دالة إحصائيا في درجات الدافعية بين المجموعتين لصالح دافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين ومنه يمكننا القول بصحة الفرضية السادسة.

يمكن تفسير هذه الفروق انطلاقا من عدة جوانب، يتمثل الجانب الأول في أن التلاميذ غالبا ما يولون اهتماما أكبر للمواد الأدبية كمادة الأدب العربي نظرا لقدرتها على تعزيز الروابط العاطفية والمناقشات الاجتماعية بين التلاميذ في الفصل وخارجه، ومن الملاحظ أن مواضيع مادة الأدب العربي كثيرا ما تتشارك مع النسيج الثقافي والمجتمعي، مما يشعر التلاميذ بمزيد من الدافع للتفاعل مع المواضيع التي يجدونها مثيرة للاهتمام أو ذات صلة بحياتهم أو أهدافهم المستقبلية، يمكن أن يجد التلاميذ الأدبيون أن مادة الأدب العربي شيقة بسبب غناها الثقافي، وروح السرد، والدقة اللغوية، أو الأهمية التاريخية، مما يعزز دافعهم لدراستها؛ ومن ناحية أخرى فإن الرياضيات التي غالبا ما ينظر إليها على أنها ذات طبيعة مجردة ونظرية، قد لا تثير نفس الارتباط العاطفي أو الروابط الاجتماعية كونها أكثر منهجية وتحليلية لهذا من الممكن أن تبدو أقل ارتباطا أو تحفيزا عاطفيا

للتلاميذ، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التحفيز بين التلاميذ العلميين للرياضيات مقارنة بالحماس الذي يظهره التلاميذ الأدبيون تجاه مادة الأدب العربي، يمكن أن يؤثر هذا الاختلاف في جاذبية الموضوع وأهميته الملموسة بشكل كبير على دافعية التلاميذ للتفاعل مع هذه التخصصات الأكاديمية والتفوق فيها؛ الجانب الآخر الذي يمكن اعتماده لتفسير هذه الفروق ينطلق من اختلاف مستوى صعوبة المادتين، تُعتبر الرياضيات عادة مادة صعبة بسبب مفاهيمها المجردة وأساليب حل المشكلات المعقدة، اعتمادها على الصيغ الرياضية والمنطق الصارم والإجراءات التسلسلية يمكن أن يشكل عائقا كبيرا بالنسبة لبعض التلاميذ، ينطوي طابع الرياضيات المجرد على فهم المفاهيم النظرية وتطبيقها لحل مشكلات معقدة، مما يمكن أن يكون مخيفا لأولئك الذين يواجهون صعوبات في التفكير المجرد أو المنطقي؛ من ناحية أخرى تعرض المواد الأدبية لاسيما مادة الأدب العربي، نهجا أكثر تقديرا وتفسيرا في التعلم، غالبا ما تنطوي الدراسات الأدبية على التحليل والتفسير واستكشاف الموضوعات والسرد والسياقات الثقافية، هذا الطابع التفسيري يسمح لتنوع وجهات النظر والمنظورات، مما يمنح الطلاب المزيد من الحرية في فهمهم وتعبيرهم، وهو ما يُفسر لدى التلاميذ الأدبيين بالسهولة النسبية لهذه المادة، بالإضافة إلى ذلك فإن انطباع النجاح أو الفشل في هذه المواد قد يؤثر أيضا على الدافعية، قد يشعر التلاميذ العلميون الذين واجهوا تحديات أو صعوبات في الرياضيات بالإحباط أو الرهبة من الموضوع، بينما يجد الأدبيون الراحة والثقة في السهولة النسبية لفهمهم والتعبير عن أنفسهم ضمن مجال الأدب؛ ومن جانب مختلف يمكن ارجاع هذه الفروق إلى تأثيرات الأسرة والمجتمع خصوصا في الجزائر، يميل الانحياز المجتمعي والاعتقاد بوفرة فرص العمل في المجالات العلمية إلى إلقاء الظل على القيمة غير المرتفعة المعطاة للتخصصات الأدبية، ونتيجة لذلك يختار العديد من التلاميذ التخصصات

العلمية نتيجة لتوقعات الأسرة والمجتمع متجاهلين شغفهم الحقيقي أو ميلهم نحو التخصصات الأدبية، يؤدي هذا الانحراف إلى عدم التوافق بين الاهتمامات الشخصية والمجالات الدراسية المختارة مما يجعل بعض التلاميذ العلميين يعانون من نقص الدافعية مقارنة بنظرائهم في التخصص الأدبي، إضافة إلى ذلك قد لا تتناسب قرارات التوجه نحو الشعب العلمية مع قدرات التلاميذ المعرفية، فالتخصصات العلمية تتطلب قدرات رياضية ومنطقية عالية قد لا تتوافر عند جميع التلاميذ الذين اختاروا التخصص العلمي، وبالتالي يجد بعض الطلاب أنفسهم يدرسون مواضيع لا تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، مما يُسهم في تقليل مستوى الدافعية لديهم، بالمقابل يختار التلاميذ الأدبيون تخصصهم عادة بناء على دوافعهم الداخلية لمحدودية دور الأسرة والمجتمع في هذا الاختيار، حيث يجدون إشباعا لميولهم في دراسة المواضيع الأدبية وما تحتويه من استكشافات وتحليل نصوص وفهم وجهات النظر المتنوعة وهو ما يتناسب أيضا مع قدراتهم وملكاتهم الفكرية، ينعكس هذا التوافق بين الميول والقدرات وطبيعة التخصص على حماس التلاميذ ودافعيتهم لتعلم المزيد في مجال تخصصهم.

بالعودة إلى بنود مقياسي دافعية التعلم نرى أن البند (يتمتع الأستاذ بصفات تجعله صديقا لنا) قد سجل أكبر مستوى للفروق، يمكن أن يشجع أستاذ الأدب العربي على بيئة تشجيعية تدعم النقاشات التفاعلية والمثيرة، حيث يضفي الروايات والسياقات الثقافية التي يعرضها تأثيرا عميقا على تلاميذه، يجعل هذا النهج المادة الدراسية أكثر قربا وهو ما يمكن أيضا الأستاذ من إقامة اتصال شخصي مع التلاميذ في الصف؛ على عكس طبيعة الرياضيات الأكثر تجريدا والتي غالبا ما تكون تحديا للطلاب، والتي قد تخلق حاجزا يُشعر الطلاب بالبعد عن أستاذ الرياضيات، يسهم النهج القائم على الإنسانية لمعلم الأدب في تيسير الأمور وزيادة التواصل العاطفي،

كما أن هذا الإحساس لدى التلاميذ قد يكون ناجما عن الجهود التي يبذلها أستاذ الأدب لفهم الطلاب خارج الصف الدراسي، وإظهاره تعاطفا واهتماما بحياتهم، يعمل هذا التصرف الودي على خلق بيئة تجعل الطلاب يشعرون بالراحة في طلب النصيحة، ومشاركة الأفكار، وبناء شعور بالصداقة مع أستاذ الأدب العربي.

من خلال تحليلنا لنتائج الفروق بين بنود مقياسي الدافعية لاحظنا أن بعض الفروق غير دالة، يمكن تفسير ذلك بأنه بالرغم من اختلاف تخصصات التلاميذ وبالرغم من وجود فروق دالة في المستوى العام لدافعية تعلم الرياضيات للعلميين ودافعية تعلم الأدب للأدبيين، إلّا أن تلاميذ التخصصين يواجهون بعض التحديات المشتركة، فمثلا الدافع القوي نحو النجاح يؤدي إلى الالتزام السطحي بالمادة الدراسية، خصوصا إذا كانت هذه المادة هي عصب التخصص وصاحبة أعلى معامل فيه (الرياضيات بالنسبة للعلميين والأدب العربي بالنسبة للأدبيين)، هذا الالتزام يزيد من الكفاءة والثقة بالنفس لكنه لا ينم عن وجود اهتمام حقيقي، أيضا لم تكن الفروق دالة في مدى صعوبة طرح الأسئلة على الأستاذ، قد تنبع هذه الصعوبة من الخوف من الانتقاد أو الشعور بالنقص المصاحب لعدم الفهم، يعاني التلاميذ أيضا من عدم الشعور بإثارة الدروس وجاذبيتها قد ينجم ذلك عن أساليب التدريس التي لا تتناسب مع أساليب التعلم الفردية أو عدم توضيح التطبيقات العملية للمادة، كما أنها قد ترجع لنقص الكفاءة في تسطير المناهج التربوية ومحاور الدروس في كلا المادتين، بشكل عام هذه القضايا المشتركة قوة دافع النجاح، الخوف من الاستفسارات، الدروس غير المثيرة، زيادة الثقة في القدرات، يوضح ذلك أن معاناة التلاميذ من بعض المشاكل في الدافعية تتجاوز حدود التخصص مؤثرة على تجارب تعلم التلاميذ في مجالات أكاديمية متنوعة كالرياضيات والأدب العربي.

جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة مقيرحي (2018) في وجود فروق في الدافعية للتعلم لصالح التلاميذ الأدبيين، في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة بوستة (2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في دافعية التعلم تبعا لمتغير الاختصاص، واختلفت أيضا مع نتائج دراسة شبحة وبن الزين (2021) التي خلصت إلى وجود فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير التخصص لصالح التلاميذ العلميين.

7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائيا بين معامل ارتباط أنماط الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الرياضيات ودافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين وبين معامل ارتباط أنماط الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الأدب العربي ودافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين في المرحلة الثانوية.

يتبين من خلال نتائج الفرضية السابعة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات ارتباط أنماط الإدارة الصفية (التساهلي، الديكتاتوري، الديمقراطي) بكل من دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ودافعية تعلم الأدب لدى التلاميذ الأدبيين؛ ومنه يمكننا القول بعدم تحقق الفرضية السابعة.

تمت مناقشة نتائج هذه الفرضية حسب علاقات الأنماط الثلاثة: التساهلي، الديكتاتوري، والديمقراطي بدافعية تعلم كل من الرياضيات والأدب العربي على النحو التالي:

النمط التساهلي:

أظهرت نتائج الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملي ارتباط النمط التساهلي للإدارة الصفية بكل من دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ

العلميين ودافعية تعلم الأدب لدى التلاميذ الأدبيين، أي أنه لا توجد فروق في التأثير السلبي للنمط التساهلي على دافعية التعلم للمادة الأساسية باختلاف التخصص، يمكن تفسير هذه النتائج انطلاقا من أن طبيعة الإدارة الصفية المتساهلة – أين يمنح الأساتذة الاستقلالية الكاملة للتلاميذ – يمكن أن تؤثر هذه الممارسات بشكل مشابه على دافعية تعلم التلاميذ في مختلف المواد الدراسية، في الرياضيات أو الأدب العربي على حد سواء، إذا كان الأستاذ يميل إلى انتهاج النمط التساهلي سينجم عن ذلك تغييب للنظام وهو ما قد يؤدي إلى نقص في الهيكل أو الإرشاد مما يقلل من دافعية التلاميذ للانخراط بعمق في موضوع الدراسة بصرف النظر عن المادة العلمية المقدمة، من الممكن أيضا أن يكون الجو الفوضوي السائد في الفصل مرتبطا طرديا بنقص الاهتمام بالمجال الأكاديمي، فالتلاميذ قد يفهمون الحرية المطلقة التي يتمتعون بها على أنها نقص في التحدي أو الصرامة، مما يؤثر سلبا على دافعيتهم للتعلم بغض الطرف عن المادة المحددة التي يتعلمونها، ضف إلى ذلك الدور الذي تلعبه العلاقة بين المعلم والتلميذ في تعزيز الدافعية في المجالات الأكاديمية المختلفة، حيث أن عدم كفاءة التواصل بين المعلم وتلاميذه الناشئة عن الجو التساهلي السائد في الغرفة الصفية قد يؤدي إلى إعاقة بناء بيئة صفية داعمة للتعلم وهو أمر ضروري لتفعيل العملية التعليمية التعلمية مهما كانت المادة الدراسية المقدمة، مما يؤثر على الدافعية بشكل مماثل في كل من مادتي الرياضيات والأدب العربي، وبصفة عامة فعلى الرغم من اختلاف المادة الدراسية تتشابه تأثيرات ممارسات النمط التساهلي للإدارة الصفية على دافعية التلاميذ نظرا لتأثيرها الشامل على تجربة التعلم وفعالية علاقة الأستاذ بالتلميذ.

عند مقارنة نتائج ارتباط بنود النمط التساهلي بدافعية التعلم للتخصصين، وجدنا أنه من بين أكثر خمسة بنود تأثيرا على الدافعية لتعلم المادتين كان هناك

اتفاق على ثلاثة بنود؛ تشير نتائج المقارنة أيضا إلى أن مجال إهمال التلاميذ عموما، بما في ذلك إهمال قدراتهم وعدم تعديل سلوكاتهم الخاطئة، كان المجال المشترك بين مجموعتي التلاميذ في التأثير الأكبر على دافعية التعلم، بإمكاننا تفسير هذا التشابه في النتائج من خلال بعض العوامل التربوية والنفسية، يُعتبر دور نهج الأستاذ واستجاباته لقدرات التلاميذ وسلوكياتهم أمرا مهما في جميع المواد الدراسية، إذا أهمل أحد الأساتذة الاهتمام بقدرات وإمكانات تلاميذه المتنوعة أو الصعوبات التي يواجهونها فمن الوارد أن يؤدي ذلك إلى شعورهم بالإحباط مما يؤثر سلبا على دافعيتهم للتعلم، من ناحية أخرى فإن إرشادات الأستاذ وتوجيهاته لتعديل السلوكات الخاطئة هي أمور ضرورية لتعزيز بيئة تعلم مناسبة، إذا فشل الأستاذ في معالجة السلوكات غير اللائقة أو أساليب تلاميذه الخاطئة في التعلم قد يعيق ذلك تقدم التلاميذ وثقتهم في أنفسهم مما يقلل في النهاية من دافعيتهم للمشاركة في المادة الدراسية، حيث من الوارد أن تتأثر دافعية تعلم التلاميذ بشكل كبير بنظرتهم للأستاذ ومدى مراعاته لقدراتهم مهما كانت المادة العلمية التي يقدمها لهم، وبالتالي فبالرغم من اختلاف مجالات التخصص الأكاديمية فإن إهمال قدرات التلاميذ وتجاهل تعديل سلوكياتهم من قبل الأساتذة يمكن أن يؤثر بشكل متقارب على دافعية تعلم التلاميذ.

بالرجوع إلى نتائج ارتباط بنود النمط التساهلي بدافعية التعلم للتخصصين، وجدنا أيضا أنه من بين أقل خمسة بنود تأثيرا على الدافعية لتعلم المادتين كان هناك اتفاق على أربعة بنود؛ تشير نتائج المقارنة إلى أنه بالرغم من اختلاف تخصصات التلاميذ إلّا أنهم يرون أن الاستمتاع بالحرية المطلقة، والسماح بالإجابات الجماعية واهتمام الأستاذ بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ أكثر من اهتمامه بالدرس، هي عوامل وإن كانت تؤثر سلبا على دافعيتهم للتعلم إلّا أن هذا التأثير إمّا ضعيف أو غير

مؤثر، قد يكون هذا التشابه في وجهات النظر بين التلاميذ العلميين والأدبيين ناتجا عن جوانب نفسية واجتماعية مشتركة تتجاوز تخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، يمكن أن يشترك التلاميذ في كلا التخصصين في دوافع داخلية واحتياجات اجتماعية تتجاوز حدود التخصصات الدراسية، فعلى سبيل المثال الرغبة في الحرية والاستقلال عندما تكون متوازنة ضمن حدود مقبولة، يمكن أن تعزز الانخراط والإبداع على حد سواء في دروس الرياضيات والأدب العربي بالمثل قد لا يكون للإجابة الجماعية ذلك التأثير السلبي على دافعية التلاميذ، فالعمل الجماعي قد ينمي شعور التلاميذ بالانتماء والتواصل الاجتماعي بغض النظر عن المادة الدراسية، ضف إلى ذلك قد تكون فلسفة الأستاذ بإعطاء أولوية لإقامة علاقات مودة مع تلاميذه تحوي جانبا إيجابيا مما يجعلها تحظى بقبول بين التلاميذ فيحد ذلك من تأثيرها السلبي على دافعية التعلم لديهم بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية.

النمط الديكتاتوري:

أظهرت نتائج الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملي ارتباط النمط الديكتاتوري للإدارة الصفية بكل من دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ودافعية تعلم الأدب لدى التلاميذ الأدبيين، أي أنه لا توجد فروق في التأثير السلبي لاستخدام النمط الديكتاتوري من قبل أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي على دافعية التعلم باختلاف التخصص، يمكن تفسير عدم وجود فروق في تأثر دافعية التلاميذ العلميين لتعلم الرياضيات ودافعية تعلم الأدب للأدبيين بالممارسات الديكتاتورية لأساتذة المادتين اعتمادا على تقاطع مجموعة من العوامل؛ تمتاز الممارسات الاستبدادية بالسيطرة الصارمة والنهج التعليمي المستبد، يمكن أن تؤدي الديكتاتورية في الإدارة الصفية إلى خلق بيئة تعليمية قاسية ومثقلة بالقيود، هذا النمط من الإدارة الصفية يمكن أن يقلل من استقلالية التلاميذ ويعرقل شعورهم

بالتأثير في عملية التعلم ويحد من مشاركتهم في مواضيع الدروس، بغض النظر عمّا إذا كان الأمر يتعلق بمادة الرياضيات أم بمادة الأدب العربي، من ناحية أخرى يمكن أن يتجاوز التأثير النفسي لأساليب التعليم الاستبدادية حدود المادة الدراسية والتخصص الأكاديمي، قد يبدي التلاميذ نفس ردود الأفعال في المجالين العلمي والأدبي على الاستبداد بالطريقة ذاتها نتيجة لتأثيره على راحتهم النفسية، مما يخلق مشاعر الانعزال أو الخوف أو الابتعاد عن الانخراط في عملية التعلم، على الصعيد التربوي تُعتبر بيئة التعلم الداعمة حاسمة وفعّالة في جميع المواد، إذا استخدم الأساتذة الممارسات الديكتاتورية في إدارة الصفوف قد يمنع ذلك إنشاء مناخ صفي إيجابي يدعم عملية التعلم مما يقلل بالتالي من الدافع لدى التلاميذ في كل من مادة الرياضيات والأدب العربي، وبالتالي قد يعود عدم وجود اختلافات في تأثير الممارسات الاستبدادية على دافعية التلاميذ على التأثيرات السلبية الناجمة عن مثل هذه الممارسات على تجربة التعلم الشاملة والنفسية للتلاميذ، دون أن يكون للمادة المدرسة أو التخصص الأكاديمي دور في ذلك.

عند مقارنة نتائج ارتباط بنود النمط الديكتاتوري بدافعية التعلم للتخصصين العلمي والأدبي، وجدنا أنه من بين أكثر خمسة بنود تأثيرا على الدافعية لتعلم المادتين كان هناك اتفاق على ثلاثة بنود؛ أظهرت النتائج توحد وجهات نظر التلاميذ العلميين والأدبيين بخصوص تأثير ضعف التفاعل في الفصل الدراسي، التعامل الصارم مع المشكلات، الاستخدام المفرط للأسلوب السلطوي من قبل أساتذتهم، على الرغم من اختلاف موضوعات المادتين وتخصصات المجموعتين، هذا التوافق بين أفراد العينتين يُمكن أن يُنسب إلى العديد من العوامل المتداخلة، أولا أهمية التفاعل بين الأستاذ والتلميذ أمر حاسم في جميع التخصصات الأكاديمية وفي كل المواد الدراسية، يدرك التلاميذ من التخصصين الآثار السلبية لقلة التفاعل وسوء التواصل

الناتج عنه في بيئة الصف وانعكاس ذلك على دافعية التعلم، ثانيا تتجاوز تداعيات سلوك الأساتذة الاستبدادي، مثل التعامل الصارم مع المشكلات، الاستخدام المفرط لأسلوب الأمر، استعمال السلطة لفرض الرأي، حدود المواضيع بغض النظر عمّا إذا كان الأمر يتعلق بمادة الرياضيات أو بمادة الأدب العربي، يعاني التلاميذ من انخفاض في الدافعية بسبب الشعور بنقص الدعم والصرامة في معالجة المشكلات وفرض الأستاذ لآرائه والاستياء الناتج عن أسلوب التواصل لدى الأستاذ، ثالثا تأثير هذه الممارسات التعليمية على دوافع التلاميذ نفسيا هو أمر ثابت بغض النظر عن المادة، وبالتالي على الرغم من الاختلاف في المواضيع المدرسة فإن التجارب المشتركة في قلة التفاعل بين الأستاذ والتلميذ وتأثير ممارسات التدريس الاستبدادية تُوحد وجهات النظر بين التلاميذ العلميين ونظرائهم الأدبيين بخصوص دوافعهم في تعلم الرياضيات والأدب العربي.

بالعودة دائما إلى نتائج ارتباط بنود النمط الديكتاتوري بدافعية التعلم للتخصصين، وجدنا أيضا أنه من بين أقل خمسة بنود تأثيرا على الدافعية لتعلم المادتين كان هناك اتفاق على أربعة بنود؛ تشير نتائج المقارنة إلى أن البند (يفضل الأستاذ اعتماد التلاميذ عليه في تلقي المعلومات) كان يملك معامل ارتباط غير دال للعينتين، كما سجل البند (يفرض الأستاذ الأسلوب الذي يراه مناسبا لسير الحصة) معامل ارتباط ضعيف بدافعية التعلم في كل من المجموعتين، يُمكن أن يعود هذا التوافق إلى توقعات الدور المنوط بالأستاذ في كلا الحقلين التعليميين، يرى التلاميذ في التخصصات العلمية والأدبية أن النهج المدرسي المتمركز حول الأستاذ أمر أساسي في تعلم موادهم الدراسية، ففي الرياضيات أو في الأدب العربي يؤمن التلاميذ أن اعتمادهم على الأستاذ يوفر لهم فهما أعمق وتوجيها فعّالا لمواضيعهم الصعبة، هذا التصور المشترك قد ينبع من منظور ثقافي أو تربوي مشترك داخل البيئة

التعليمية، يُمكن للفريقين أن يقدروا التوجيه الذي يمارسه الأستاذ باعتباره طريقة للفهم والتفوق في مجالاتهم على الرغم من اختلاف التخصصات، تشير نتائج المقارنة أيضا إلى أن التأثير السلبي الضئيل الذي لوحظ من قبل التلاميذ العلميين والأدبيين حول تواجد الأستاذ في مكتبه خلال الدرس واستخدامه للاختبارات للسيطرة على سلوك تلاميذه قد تجاوز حدود التخصصات الأكاديمية، قد يرى التلاميذ أن هذه الإجراءات مستقلة أو غير مرتبطة بأساليب التدريس الأساسية كما أنها لا تؤثر على المناخ الصفي العام مما يقلل من تأثيرها على الدافعية، كما يشير ذلك إلى أن التلاميذ يتأثرون بشكل محدود بالمرقع الفيزيائي للأستاذ أو استعماله للاختبارات كوسيلة تأديبية، وبالتالي على الرغم من اختلاف التخصصات والمواد الدراسية فإن التأثير الضعيف لهذه السلوكيات على دافعية التلاميذ قد يسلط الضوء على أهمية جوانب أخرى أكبر من أماكن تواجد الأستاذ أو استراتيجية التهديد بالاختبارات في التأثير على الدافعية لتعلم الرياضيات أو لتعلم الأدب العربي.

النمط الديمقراطي:

أظهرت نتائج الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملي ارتباط النمط الديمقراطي للإدارة الصفية بكل من دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين ودافعية تعلم الأدب لدى التلاميذ الأدبيين، أي أنه لا توجد فروق في التأثير الإيجابي للنمط الديمقراطي على دافعية التعلم باختلاف التخصص، يمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى القيمة الجوهرية التي يحظى بها النمط الديمقراطي للإدارة الصفية، الذي يمتاز بالشمولية والمشاركة في اتخاذ القرارات ومساهمة الكل في العملية التعليمية، هذه الخصائص التي يمتاز بها النمط الديمقراطي ليست حكرا على مادة دراسية دون أخرى كما أنها عامل مشترك بين كل الصفوف الديمقراطية في جميع التخصصات، يمكن للتلاميذ العلميين والأدبيين أن يدركوا أهمية هذا

التوجه في تعزيز بيئة التعلم أكثر جاذبية وإثارة بغض النظر عن الموضوع المدرس، قد يُظهر الإيمان المشترك بأهمية البيئة التعليمية الديمقراطية في رفع مستوى الدافعية للتعلم لديهم توافق وجهات نظر التلاميذ من التخصصين، هذا الإيمان يسلط الضوء على الحاجة الماسة للمشاركة والتعاون وإبداء الآراء والقدرات واحترام الرغبات ووجهات النظر في عملية التعلم التي غالبا ما يعززها النهج الديمقراطي لإدارة الصف، من الممكن أيضا أن يُعبر هذا الاتفاق عن تفضيل التلاميذ للبيئة التعليمية التي تشجع على المشاركة الفعّالة والحوار المفتوح، وهي أمور تُيسرها بشكل تلقائي إدارة الصف الديمقراطية؛ وبالتالي فاختلاف التخصصات وتباين المواد الدراسية لا يؤثر على آراء التلاميذ العلميين والأدبيين، وهو ما يؤكد الرأي الشائع بالتأثير الإيجابي للنمط الديمقراطي في إدارة الصف على تعزيز دافع التلاميذ لتعلم أي مادة دراسية لاسيما الرياضيات والأدب العربي.

بعد تحليل البيانات المتعلقة بارتباط بنود النمط الديمقراطي بدافعية التعلم لتلاميذ التخصصين في الرياضيات والأدب العربي، يظهر بوضوح أن جميع الجوانب المرتبطة بالنمط الديمقراطي للإدارة الصفية تملك تأثيرا ملموسا في تعزيز دافعية التعلم لدى التلاميذ، يشير هذا الاستنتاج إلى أن جميع ممارسات الأستاذ المتعلقة بالنمط الديمقراطي تلعب دورا حيويا في تحفيز التلاميذ للتعلم، ومن الملاحظ أن الاختلافات في درجات تأثير تلك الممارسات لم تكن جوهرية؛ عند قراءة درجات ارتباط البنود وجدنا أنه من بين أكثر خمسة بنود تأثيرا على الدافعية لتعلم المادتين كان هناك اتفاق على أربعة بنود؛ الاتفاق بين التلاميذ بغض النظر عن تخصصاتهم، حول قوة تأثير سلوكيات أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي لبعض الممارسات كإظهار الاهتمام بحاجات التلاميذ والتكيف مع التغيرات التي تطرأ عليهم وخلق بيئة تعليمية مواتية على أنها عوامل تعزز من دافعيتهم للتعلم، قد يكون

هذا الاتفاق في وجهات النظر مرتبطا بمبادئ تربوية أساسية تتجاوز حدود المواضيع الدراسية؛ يُمثل نهج الأستاذ الذي يهتم ببناء علاقات حسنة مع تلاميذه ويراعي احتياجاتهم عاملا بارزا في تعزيز الشعور بالرعاية والانتماء الضروري لتحفيز التلاميذ، وهي أمور تشجع الدافعية الذاتية للتعلم سواء في الرياضيات أو الأدب العربي، كما أن توفير بيئة تعليمية مريحة وملائمة يمكن أن يشجع على المشاركة الفعّالة وينمي الشعور بالارتياح والأمان ويقلل من العوائق أمام الرغبة في التعلم مما يؤثر إيجابا على دافعية التلاميذ، من الممكن أن يعكس هذا الاتفاق في الرؤى استجابة عامة من التلاميذ للأساليب المتبعة في هذا النمط من الإدارة الصفية والتي تمثل نهجا تعليميا شاملا يبرز دور التلميذ ويؤكد على أهمية البيئة التعليمية الداعمة والملائمة لعملية التعلم، ومنه فبالرغم من الاختلاف بين مادتي الرياضيات والأدب العربي كمواضيع دراسية، تُسلط القناعات المشتركة لتلاميذ التخصصين الضوء على أهمية هذه السلوكيات للأساتذة في تعزيز دافعية التلاميذ لتحصيل مهارات الرياضيات والأدب العربي.

الاستنتاج العام

الاستنتاج العام:

استنادا إلى البيانات الإحصائية والمعلومات المقدمة حول الأدب النظري المرتبط بمتغيرات أنماط الإدارة الصفية والدافعية للتعلم، تم تحليل فرضيات وتساؤلات الدراسة، باستخدام أدوات القياس المعتمدة في الدراسة: مقياس أنماط الإدارة الصفية ومقياس دافعية تعلم الرياضيات ومقياس دافعية تعلم الأدب العربي، وضمن حدود الصدق والثبات لهذه الأدوات، وضمن الحدود الزمانية والمكانية والبشرية لهذه الدراسة، توصلنا إلى النتائج التالية:

1_ يمارس أساتذة الرياضيات النمط الديكتاتوري للإدارة الصفية بدرجة أكبر من بقية الأنماط. (الأنماط الثلاثة تُمارس بدرجة متوسطة من طرف أساتذة الرياضيات).

2_يمارس أساتذة الأدب العربي النمط الديمقراطي للإدارة الصفية بدرجة أكبر من بقية الأنماط. (يمارس أساتذة الأدب العربي النمطين الديمقراطي والديكتاتوري بدرجة متوسطة في حين كان مستوى ممارستهم للنمط التساهلي ضعيفا).

3_ مستوى دافعية تعلم الرياضيات لدى التلاميذ العلميين كان متوسطا.

4_ مستوى دافعية تعلم الأدب العربي لدى التلاميذ الأدبيين كان متوسطا أيضا.

5_ يمارس أساتذة الرياضيات النمطين التساهلي والديكتاتوري للإدارة الصفية أكثر من أساتذة الأدب العربي.

6_ يمارس أساتذة الأدب العربي النمط الديمقراطي للإدارة الصفية أكثر من أساتذة الرياضيات.

7_ يرتبط النمط التساهلي لإدارة الصف عند أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي سلبا بدافعية تعلم الرياضيات والأدب العربي تواليا.

8_ يرتبط النمط الديكتاتوري لإدارة الصف عند أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي سلبا بدافعية تعلم الرياضيات والأدب العربي تواليا.

9_ يرتبط النمط الديمقراطي لإدارة الصف عند أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي إيجابا بدافعية تعلم الرياضيات والأدب العربي تواليا.

10_ لا تتأثر العلاقة السلبية التي تربط النمطين التساهلي والديكتاتوري بدافعية التعلم باختلاف المادة الدراسية (رياضيات، أدب عربي).

11_ لا تتأثر العلاقة الإيجابية التي تربط النمط الديمقراطي بدافعية التعلم باختلاف المادة الدراسية (رياضيات، أدب عربي).

المراجع

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية

- أبو خليل، فادية. (2011). *إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي*. لبنان: دار النهضة العربية.
- أبو زايدة، حاتم. (2018). *مناهج البحث العلمي*. ط2. فلسطين: مركز أبحاث المستقبل.
- أبو شريخ، شاهر ذيب. (2008). *استراتيجيات التدريس*. ط1. الأردن: المعتز للنشر والتوزيع.
- أبو عرة، أحمد عاطف محمد. (2017). *الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة*، أطروحة ماجيستير، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- أبو غزال، معاوية محمود. (2015). *علم النفس العام*. ط2. الأردن: دار وائل للنشر.
- أبو قياص، ياسمين عادل فضل. (2017). *اتجاهات ودافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات ومفهوم الذات لديهم ومشاعرهم أثناء تعلمها في المرحلة الأساسية العليا في مديرية قباطية*، أطروحة ماجيستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.
- أسعد، فرح. (2018). *المعلم الناجح في التربية والتدريس*. ط1. الأردن: دار ابن النفيس.
- الأفندي، آلاء عمر. (2014). *مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي*، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة حلب، سوريا.
- أقنيني، أسماء. (2019). *أثر طريقة التعلم التعاوني في استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم*، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

- آل ناجي، محمد بن عبد الله. (2016). *الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية*. ط7. السعودية: مطابع الحميضي.
- إمسعودن، مسيسيلية. (2021). *أسباب تدني الدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة العلوم التجريبية*. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 08، العدد 03، ص 56-85.
- بزيز، محمد يوسف وبن طريف، عاطف عمر. (2018). *أنماط الإدارة الصفية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز من وجهة نظرهم في الأردن*. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 45، العدد 04، ملحق 04، ص 115-136.
- بشارات، أمل مصطفى علي. (2017). *أثر استخدام الألعاب المحوسبة على القلق والمتعة والدافعية والنظرة إلى الذات لدى طالبات الصف السادس في مدارس محافظة طوباس عند تعلمهم مادة الرياضيات*، أطروحة ماجيستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.
- بشكيط، هالة وغبغوب، حياة. (2022). *أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط*، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحيى جيجل، الجزائر.
- البكري، أمل وعجور، ناديا. (2011). *علم النفس المدرسي*. ط1. الأردن: المعتز للنشر والتوزيع.
- بلبيسي، منى عبد القادر. (2020). *سبل إثارة دافعية التعلم في المدارس الحكومية حسب عدة متغيرات في محافظة سلفيت بفلسطين*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 04، العدد 54، ص 117-136.

- بلمرابطة، أحمد وخلايفة، محمد. (2021). *مستوى دافعية تعلم مادة الرياضيات عند التلاميذ العلميين في السنة الثالثة ثانوي*. مجلة المعيار، المجلد 25، العدد 61، ص 813-833.
- بلوم، ليزا. (2012). *إدارة الصف المدرسي تحقيق نواتج إيجابية لجميع الطلاب*. ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- بن طيب، عبد القادر وهامل، منصور. (2021). *الأنماط الإدارية للمعلم في الصف الدراسي*. مجلة الباحث، المجلد 13، العدد 01، ص 448-470.
- بن يوسف، أمال. (2008). *العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي*، مذكرة ماجيستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.
- بوستة، بشير. (2020). *المناخ المدرسي وعلاقته بفعالية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- بوسعيد، مليكة. (2021). *الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها باستراتيجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل م د) بجامعة ورقلة*، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- بوط، جمال. (2009). *سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين النظام الجديد (ل م د)*، مذكرة ماجيستير، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.
- بوعموشة، نعيم. (2014). *أساليب الإدارة الصفية ودورها في تعديل بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*، مذكرة ماجيستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة جيجل، الجزائر.

- التمار، جاسم محمد والجسار، سلوى عبد الله. (2017). *الممارسات الأدائية لكفايات إدارة الصف لدى معلمات الرياضيات والاجتماعيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة جامعة طنطا*، المجلد 67، العدد 03، ص 47-83.
- جابر، عبد الحميد جابر. (1999). *استراتيجيات التدريس والتعلم*. ط1. مصر: دار الفكر العربي.
- جانييه، روبرت. (2012). *أساسيات التعلم من أجل التعليم الصفي*. ط1. ترجمة محمود الخوالدة، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جبريل، رامي صلاح. (2020). *تحليل البيانات خطوة بخطوة في* spss. ط1. ليبيا: دار الكتب الوطنية.
- جلنبو، حليمة عطية حسن. (2016). *مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقته بالاحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم*، رسالة ماجيستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- جناد، عبد الوهاب. (2014). *الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح*، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.
- الحجوج، عبد القادر صالح والحراكي، عمر عبد الله. (2020). *علاقة أنماط الضبط الصفي بالتعليم الفعال لدى معلمي المدارس الحكومية في لواء مزار الجنوبي*. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، المجلد 36، العدد 03، ص 285-307.
- حرايز، رابح. (2022). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية*، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- حسانين، عواطف محمد. (2012). *سيكولوجية التعلم نظريات عمليات معرفية قدرات عقلية*. ط1. مصر: المكتبة الأكاديمية.

- حلس، داوود وأبوشقير، درويش. (2010). *محاضرات في مهارات التدريس*. فلسطين: مكتبة آفاق.
- حليمة، أحمد مصطفى. (2015). *جودة العملية التعليمية آفاق جديدة لتعليم معاصر*. ط1. الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- حمايدي، مسعودة وجرادي، التجاني. (2020). *الفروق في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط*. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 14، العدد 02، ص 107-119.
- حمدي، محمود وأحمد، هويدا. (2004). *علم النفس التربوي للمعلمين والمعلمات*. ط1. السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- حميدة، إمام مختار والنجدي، أحمد وعرفة، صلاح الدين وراشد، علي محيي الدين وعبد السميع، صلاح والقرش، حسن حسن. (2003). *مهارات التدريس*. ط2. مصر: مكتبة زهراء الشرق.
- حني، سليمان. (2012). *تمثل السلطة وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس*، رسالة ماجيستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.
- حني، سليمان. (2018). *استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس وعلاقتها باتجاهات الطلبة نحو سلطته والبيئة التعليمية*، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، الجزائر.
- الحيلة، محمد محمود. (2014). *مهارات التدريس الصفي*. ط4. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خضراوي، نعيمة. (2023). *أنماط الضبط الصفي وعلاقتها بالدافعية للتعلم والسلوك العدواني من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي*، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

- خليلية، مراد أحمد محمد. (2006). *فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين*، رسالة ماجيستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.
- الخولي، محمد علي. (2000). *أساليب التدريس العامة*. الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- الداهري، صالح والكبيسي، وهيب. (1999). *علم النفس العام*. ط1. الأردن: دار الكندي للنشر.
- الداهري، صالح حسن أحمد. (2011). *أساسيات القياس النفسي في الإرشاد والصحة النفسية*. ط1. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الداهري، صالحة عبد الوهاب. (2017). *مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية في محافظة بغداد*، رسالة ماجيستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الداهري، صالح حسن. (2015). *أساسيات علم النفس الإداري ونظرياته*. ط1. الأردن: دار الإعصار العلمي.
- دعاس، حسين. (2016). *أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى متربصي مراكز التكوين المهني في ظل المقاربة بالكفاءات*، رسالة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر.
- دوقة، أحمد ولورسي، عبد القادر وغربي، مونية. (2007). *تطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط*. مجلة جامعة الجزائر، العدد 01، ص 62-77.

- ديرية، أحمد فارح. (2018). *مدى إلمام معلمي مادة اللغة العربية بمهارات واستراتيجيات إدارة الصف بالمرحلة الثانوية*، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة الجزيرة، الصومال.
- الرواحي، ناصر بن ياسر وأمبوسعيدي، عبد الله بن خميس. (2012). *العلاقة بين بعض السمات الشخصية وأنماط الإدارة الصفية لدى الطلبة المعلمين في تخصصي التربية الرياضية والعلوم بجامعة السلطان قابوس*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد 33، العدد 01، ص 137-172.
- ريغي، عقيلة. (2018). *واقع الإدارة الصفية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي من خلال إدراكهم وحاجاتهم التكوينية للإدارة الصفية الفعّالة مع اقتراح نموذج لتطوير الإدارة الصفية*، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي*. ط2. الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.
- زقعار، فتحي وطاهري، حمامة. (2014). *نمط إدارة الصف وعلاقته بالانضباط الصفي الذاتي للمتعلم*. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 13، ص 233-250.
- الزكي، أحمد عبد الفتاح والخزاعلة، محمد سلمان والسخني، حسين. (2013). *الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق*. ط1. الأردن: دار وائل للنشر.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2004). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*. ط2. مصر: دار النشر للجامعات.
- زيتون، حسن حسين. (2003). *نموذج رحلة التدريس رؤية جديدة لتطوير طرق التعلم والتعليم في مدارسنا*. ط1. مصر: عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). *التدريس نماذجه ومهاراته*. ط1. مصر: عالم الكتب.

- زيدان، عفيف وجفال، صابرين. (2008). *أثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل والاحتفاظ ودافعية التعلم في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس القدس*. مجلة الدراسات العليا في التربية، العدد 12، ص 47-81.
- زيدان، محمد والسمالوطي، نبيل. (1995). *علم النفس التربوي*. ط3. السعودية: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زين، ابراهيم. (2022). *أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالمناخ الصفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط*، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.
- سالم، ياسمين عبد الغني. (2020). *العلاقة السببية بين الدافعية ذات التوجهات الاجتماعية والفردية وتوجهات الأهداف ودافعية التعلم الداخلية والخارجية وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلاب كلية التربية*. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 30، العدد 106، ص 421-480.
- السبيعي، عبد الرحمان عبد الله. (2018). *الأنماط الإدارية الصفية التي يمارسها معلمو مراكز السراج المنير في وزارة الأوقاف الكويتية*، رسالة ماجيستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الكويت.
- سرحان، سهير زكي محمود. (2015). *الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة*، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة الأزهر غزة، فلسطين.
- سلامة، عبد العظيم حسين. (2006). *الإدارة المدرسية والصفية المتميزة*. مصر: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- السليتي، فراس. (2008). *استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق*. ط1. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع وجدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

- السليتي، فراس. (2015). *استراتيجيات التدريس المعاصرة*. ط1. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- سليمان، محمد الطالب السيد. (2009). *الإدارة الصفية تكوين بيئة صفية ناجحة*. ط2. فلسطين: دار الكتاب الجامعي.
- سوفي، نعيمة. (2011). *الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط*، مذكرة ماجيستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- سيسبان، فاطمة الزهراء. (2017). *فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي*، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، الجزائر.
- الشايب، خولة والشايب، محمد الساسي. (2014). *أساليب الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي من وجهة نظر تلاميذهم*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 14، ص 183-198.
- شبحة، عائشة. (2022). *القدرة التنبؤية لمركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي بمدينة متليلي*، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- شبحة، عائشة وبن الزين، نبيلة. (2021). *مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة متليلي*. مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 07، العدد 04، ص 157-173.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. ط1. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

- الشرقاوي، أنور محمد. (2012). *التعلم نظريات وتطبيقات*. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.
- الطريري، عبد الرحمان بن سليمان. (2014). *القياس النفسي والتربوي*. ط2. السعودية: مكتبة الرشد.
- الشعلاني، محسن أحمد محمد. (2009). *أنماط الإدارة الصفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين*، رسالة ماجيستير، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.
- الشمايلة، نسرين بهجت عبد الرزاق. (2006). *أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتيا لطلبة المرحلة الأساسية العليا*، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- شيبة، لخضر. (2015). *الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*، مذكرة ماجيستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
- الصانع، أشرف عبد الرحمان. (2008). *علاقة موقع الضبط وأنماط التعلم بدافعية التعلم الصفي في منطقة النقب*، رسالة ماجيستير، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- صليح، يمان مؤيد محمد. (2017). *استخدام استراتيجية التعلم التعاوني المحوسب وأثرها على تحصيل الطلاب ودافعيتهم نحو مادة الرياضيات*، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، كلية دراسات اللغات الرئيسية، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا.
- طبشي، بلخير. (2016). *الإدارة الصفية في ضوء المقاربة الإنسانية ودورها في العملية التعليمية التعلمية*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 27، ص 509-513.

- الطناوي، عفت مصطفى. (2013). *التدريس الفعّال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه*. ط3. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الظفري، سعيد والهدابي، أمل. (2015). *علاقة المعلم-الطالب ودافعية التعلم لدى طالبات الصفوف (5-11) بسلطنة عمان*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 16، العدد 01، ص 409-434.
- العاجز، فؤاد علي. (2007). *الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق*. ط3. فلسطين: دار المقداد للطباعة.
- عاشور، ربيحة. (2022). *دور العملية الإرشادية في الرفع مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا*، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر.
- عاشور، محمد. (2006). *الضغوط المهنة وعلاقتها باستثارة دافعية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للتعلم لدى معلمي مدارس التربية الخاصة في الأردن*، رسالة ماجيستير، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- العامري، عبد الله. (2009). *المعلم الناجح*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عباس، محمد علي. (2009). *أساليب الإدارة الصفية لدى مدرسي المدارس الإعدادية في مركز محافظة نينوى*. مجلة آداب الرافدين، العدد 54.
- عبد العزيز، صفاء وعبد العظيم، سلامة. (2007). *إدارة الفصل وتنمية المعلم*. مصر: دار الجامعة الجديدة.
- العبد الله، فواز ابراهيم وكحيل، أمل عثمان. (2021). *الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها*. سوريا: منشورات جامعة دمشق.
- عبد الرحمان، سعد. (2008). *القياس النفسي النظرية والتطبيق*. ط5. مصر: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

- عبيد، أمينة. (2021). *أثر استراتيجية التعلم التعاوني على الثقة بالنفس والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مادة العلوم الطبيعية*، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.
- العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية. (2014). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*. ط5. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العثيمين، هيا صالح. (2023). *أنماط إدارة الصف وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وفق رؤية السعودية 2030 في التعليم*. مجلة التربية لجامعة الأزهر، العدد 198، الجزء 02، ص 503-545.
- العجمي، محمد حسنين. (2011). *استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف*. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- العجمي، محمد واليعقوبية، حصة. (2018). *العلاقة بين استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير العليا في تدريس النصوص الأدبية في الصف العاشر واتجاهات الطلبة نحوها في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 09، العدد 25، ص 56-77.
- العجمي، علي محمد فهيد. (2007). *أنماط الإدارة الصفية السائدة في المدارس المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم*، رسالة ماجيستير، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- عشي، شافية. (2014). *مساهمة في دراسة الدافعية الداخلية للتعلم لدى طلبة قسم علوم التربية بكلية العلوم الاجتماعية تطبيق نظرية التقرير الذاتي*، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.
- العشي، نوال. (2010). *إدارة التعلم الصفي*. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- عفيفي، صديق محمد. (2007). *دليل المعلم في إدارة الفصل*. مصر: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- عماوي، سهى محمد عليان. (2020). *فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب باستخدام Pen Tablet في التحصيل والدافعية نحو مادة الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء وادي السير*، رسالة ماجيستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- العناني، حنان عبد الحميد. (2014). *علم النفس التربوي*. ط5. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- عمر، محمود وفخرو، حصة والسبيعي، تركي وتركي، آمنة. (2010). *القياس النفسي والتربوي*. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عويضة، كامل محمد. (1996). *علم النفس*. ط1. لبنان: دار الكتب العلمية.
- فطام، جمال الدين. (2021). *التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بالأغواط*. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 15، العدد 02، ص 406-417.
- الفلفلي، هناء حسين. (2013). *علم النفس التربوي*. ط1. الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- قرادي، محمد. (2014). *المتطلبات المهنية للمعلم في إدارة الصف*. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، العدد 06، ص 223-248.
- قعقاع، إيمان. (2016). *دور الأستاذ في الرفع من دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي*، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.

- قنوعة، عبد اللطيف. (2019). *التفكير المركب والدافعية للتعلم وعلاقتهما بسلوك حل المشكلات عند تلاميذ التعليم المتوسط*، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- القني، عبد الباسط. (2007). *القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة سنة ثالثة ثانوي*، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولود قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- قوعيش، مغنية. (2012). *أساليب التسيير الصفي للمدرسين وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلامذة السنة الثانية ثانوي*، مذكرة ماجيستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر.
- كاظم، جؤذر حمزة. (2016). *دافعية الطلبة نحو الالتحاق بقسم اللغة العربية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي*. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل، العدد 25، ص 325-339.
- الكريطي، أسماء جليل والشريفي، شافي حسين علي. (2012). *أساليب الإدارة الصفية التي يمارسها تدريسيو الجامعة المستنصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات*. مجلة جامعة كربلاء العلمية، المجلد 10، العدد 04، ص 109-125.
- كسير، مونية ونصاح، سامية. (2017). *تأثير أساليب معاملة معلمي الرياضيات على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط*، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
- الكيلاني، أحمد محمد محي الدين (2016). *أساليب الإدارة الصفية الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة عمان من وجهة نظرهم*. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد 16، العدد 03، ص 104-113.

- اللصاصمة، محمد حرب. (2006). *إدارة التعلم الصفي*. ط1. الأردن: دار البركة للنشر والتوزيع.
- مجمع اللغة العربية. (1984). *معجم علم النفس والتربية*. مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- محاسنة، إبراهيم محمد. (2013). *القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة*. ط1. الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). *مناهج البحث العلمي*. ط3. اليمن: دار الكتب.
- مخامرة، كمال خليل وأبو سمرة، محمود أحمد. (2012). *أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم*. مجلة جامعة الأزهر بغزة، المجلد 14، العدد 01، ص 253-280.
- مداحي، العربي وبوقصارة، منصور. (2018). *علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي*. مجلة التنمية البشرية، العدد 10، ص 56-75.
- مرباح، أحمد تقي الدين. (2019). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالتعليم الثانوي*، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عمار ثليجي الأغواط، الجزائر.
- مسرهد، سجى علي. (2016). *علاقة البيئة الصفية بالدافعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط لماد الجغرافية في مركز محافظة بابل*. مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 23، العدد 01، ص 499-515.
- مقيرحي، شيماء. (2018). *علاقة دافعية التعلم ومستوى الطموح بتقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا*، مذكرة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدي مرباح الأغواط، الجزائر.

- ممادي، شوقي. (2007). *أساليب تعديل السلوك الصفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية*، مذكرة ماجيستير، كلية العلوم الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة حمة لخضر الوادي، الجزائر.
- المواضية، رضا سلامة. (2006). *أساليب الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي*، رسالة ماجيستير، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- موساوي، عبد القادر وبن زميت، عبد العالي. (2021). *طرق التدريس في المدارس القرآنية وعلاقتها بدافعية تعلم مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ المدارس النظامية*، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر.
- ميزاب، سمية. (2018). *استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم لدى الطالب من وجهة نظر أساتذة التعليم الجامعي*، مذكرة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- الناجي، عبد السلام بن عمر. (2015). *أفضل ممارسات زيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية*. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 67، ص 271-298.
- نبهان، يحيى محمد. (2010). *الإدارة الصفية والاختبارات*. ط1. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- نشواتي، عبد المجيد. (2003). *علم النفس التربوي*. ط4. الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- نصر، ألفت أجود. (2014). *الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي*، أطروحة ماجيستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

- الهديرس، مازن محمد. (2019). *الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وعلاقتها بزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم*. المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 13، ص 65-93.
- هزهوزي، فريال سليمان سليم. (2016). *أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المشروع في التفكير الرياضي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات الصف السابع الأساسي في محافظة جنين*، أطروحة ماجيستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.
- هلال، جمال وبوبشري، رضا. (2022). *انخفاض دافعية تعلم مادة الرياضيات عند متعلمي الثانوي والإعدادي والعوامل المؤثرة فيها وبعض سبل علاجها*. المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، العدد 07، ص 85-108.
- الهنداوي، ياسر فتحي. (2012). *إدارة المدرسة وإدارة الفصل أصول نظرية وقضايا معاصرة*. ط1. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- هندي، إيمان رشاد أحمد. (2017). *أثر التدريس باستراتيجية التواصل الرياضي في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس*، أطروحة ماجيستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم السعودية. (2019). *دليل المعلم الجديد للتدريس الفعّال*. السعودية: وزارة التربية والتعليم.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Barni, Daniela and Russo, Claudia and Danioni, Francesca. (2018). *Teachers' Values as Predictors of Classroom Management Styles: A Relative Weight Analysis*. Frontier in Psychology, 09, p: 01-05.
- Cahyati, Suci and Sukoco, Pamuji and Hartati. (2019). *Implementation of Motivation Physical Education Learning in Elementary Schools.* Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 397, p: 289-301.
- Mayron, Dembo. (2004). *Motivation and learning strategies for college success,* New jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Melor, Md Yunus and Wan Osman, Wan Safuraa and Ishak, Noriah Mohd. (2011). *Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom.* Procedia Social and Behavioral Sciences, (15), p: 2637-2641.
- Olabisi, Adedigba. (2020). *Influence of Teachers' Classroom Management Style on Pupils' Motivation for Learning and Academic Achievement in Kwara State.* International Journal of Educational Methodology, 06 (02), p: 471-480.
- Parveen, Razia and Hussain, Muhammad and Sarwar, Hajra and Afzal, Muhammad and Gilani, Syed Amir. (2018). *The Relationship between Classroom Management Styles and Coping Strategies with Stress.* International journal of graduate research and review, 04 (02), p: 36-43.
- Rahimi, Mehrak and Karkami, Fatemeh Hosseini. (2015). *The role of teachers' classroom discipline in their teaching effectiveness and*

students' language learning motivation and achievement: A path method. Iranian Journal of Language Teaching Research, 03 (01), p: 57-82.

- Riley, Gina. (2016). *the Role of Self-determination Theory and Cognitive Evaluation Theory in Home Education.* Educational Assessment & Evaluation, p: 11-17.
- Ryan, Richard and Deci, Edward. (2022). *Self-Determination Theory.* Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research, p: 01-07.
- Schmitt, Julien. (2015). *Attribution Theory*. Journal of school health, 09, p: 13-18.
- Sengodan, Vijaya. (2012). *Students' Learning Styles and Intrinsic Motivation in Learning Mathematics.* Asian Social Science, 08 (16), p: 16-23.
- Shunk, Dale and Meece, Judith and Pintrich, Paul. (2014). *Motivation in Education Theory Research and Applications*, London: Licensing Agency Ltd Saffron House Kriby Street.
- Shunk, Dale and Dibenedetto, Maria. (2016). *Self-Efficacy Theory in Education*. Handbook of Motivation at School Routledge, p: 34-54.
- Smart, Julie. (2015). *A Mixed Methods Study of the Relationship between Student Perception of Teacher-Student Interactions and Motivation in Middle Level Science.* Research in Middle Level Education, 38 (04), p: 01-19.
- Wang, Quimei and Lee, Kenny Cheah Soon and Hoque, Enamul. (2023). *the Mediating Role of Classroom Climate and Student Self-Efficacy in the Relationship between Teacher Leadership Style and Student Academic*

Motivation: Evidence from China. Asia Pacific Education Researcher, 32 (04), p: 561-571.

- Yilmaz, Ercan and Sahin, Mehmet and Turgut, Mehmet. (2017). *Variables Affecting Student Motivation Based on Academic Publication*. Journal of Education and Practice, 08 (12), p: 112-120.

الملاحق

الملحق رقم (01)

الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية الموجه للتلاميذ العلميين

عزيزي التلميذ(ة):

نرجو منك الإجابة على فقرات هذا المقياس وذلك وفقا لرأيك وللرؤية التي تناسبك باختيار أحد البدائل: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا.

نحيطكم علما أن الإجابة عن المقياس تعبر عن رأيك فقط ولا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة كما أن المعلومات التي بها تحظى بسرية تامة لن يتم تداولها إلا لأغراض البحث العلمي.

تعليمة: يرجى قراءة كل فقرة ووضع العلامة (X) على الإجابة التي تراها مناسبة لك.

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
01	يهمل أستاذ الرياضيات متابعة واجبات التلاميذ.					
02	يهمل أستاذ الرياضيات التلاميذ.					
03	تتميز حصة الرياضيات بالفوضى.					
04	يهمل أستاذ الرياضيات تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ.					
05	يستخف أستاذ الرياضيات بقدرات التلاميذ.					
06	يعجز أستاذ الرياضيات عن ضبط تلاميذه.					

07	تتسم شخصية أستاذ الرياضيات بالتقلب في تعامله مع التلاميذ.					
08	يتمتع التلاميذ في حصة الرياضيات بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى.					
09	يلتزم أستاذ الرياضيات بالحيادية في المواقف التي تحتاج إلى تدخله.					
10	يغفل أستاذ الرياضيات عن حل مشكلات التلاميذ.					
11	لا يهتم أستاذ الرياضيات بالدرس بقدر اهتمامه بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ.					
12	يتأخر أستاذ الرياضيات عن الدخول إلى القسم.					
13	يتجاهل أستاذ الرياضيات ما يجري داخل القسم.					
14	يسمح أستاذ الرياضيات للتلاميذ بالإجابة الجماعية.					
15	لا يؤدي التلاميذ واجبات مادة الرياضيات.					
16	تمتاز شخصية أستاذ الرياضيات بالحزم والشدة.					
17	ينتقد أستاذ الرياضيات أداء التلاميذ باستمرار.					
18	يفرض أستاذ الرياضيات الأسلوب الذي يراه مناسبا لسير الحصة.					
19	يستخدم أستاذ الرياضيات سلطته لفرض آرائه وتعليماته على التلاميذ.					

20	يعتمد أستاذ الرياضيات على التهديد في تعامله مع التلاميذ.					
21	تتميز طريقة تدريس أستاذ الرياضيات باستخدام أسلوب الأمر مع التلاميذ.					
22	يفضل أستاذ الرياضيات اعتماد التلاميذ عليه.					
23	يستخدم أستاذ الرياضيات الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم.					
24	يوزع أستاذ الرياضيات الواجبات على التلاميذ دون مراعاة قدراتهم.					
25	يبقى أستاذ الرياضيات في مكتبه طوال الحصة.					
26	يتتبع أستاذ الرياضيات أخطاء التلاميذ.					
27	يتجاهل أستاذ الرياضيات رغبات التلاميذ.					
28	تتسم حصة الرياضيات بضعف التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه.					
29	يركز أستاذ الرياضيات على الجوانب المعرفية فقط.					
30	يتعامل أستاذ الرياضيات بصرامة مع مشكلات التلاميذ.					
31	يسود جو من اللاتفاهم بين أستاذ الرياضيات وتلاميذه.					
32	يقدر أستاذ الرياضيات مشاعر التلاميذ.					
33	يشجع أستاذ الرياضيات التلاميذ على التعاون مع بعضهم.					

34	يحترم التلاميذ أستاذ الرياضيات.					
35	يسهم أستاذ الرياضيات في جعل تلاميذه يعتمدون على أنفسهم.					
36	يشرك أستاذ الرياضيات جميع التلاميذ في النقاش.					
37	يتعاون أستاذ الرياضيات مع التلاميذ في حل المشكلات التي تواجههم.					
38	ينمي أستاذ الرياضيات ميول التلاميذ ومهاراتهم الفكرية.					
39	يراعي أستاذ الرياضيات ظروف التلاميذ وقدراتهم عند توزيع الواجبات.					
40	يشجع أستاذ الرياضيات التلاميذ على إبداء آرائهم حول الدرس.					
41	يراعي أستاذ الرياضيات التلاميذ ضعيفي التحصيل.					
42	يوفر أستاذ الرياضيات جوا مريحا للتلاميذ.					
43	يهتم أستاذ الرياضيات بحاجات التلاميذ والتغيرات التي تطرأ عليهم.					
44	يهتم أستاذ الرياضيات بتنظيم المناخ التعليمي في القسم لتسهيل عملية التعلم.					
45	يشجع أستاذ الرياضيات تلاميذه على الأعمال الابتكارية.					
46	يقدم أستاذ الرياضيات الحوافز المعنوية لتلاميذه عندما يقومون بسلوكيات صحيحة.					

الملحق رقم (02)

الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية الموجه للتلاميذ الأدبيين

عزيزي التلميذ(ة):

نرجو منك الإجابة على فقرات هذا المقياس وذلك وفقا لرأيك وللرؤية التي تناسبك باختيار أحد البدائل: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا.

نحيطكم علما أن الإجابة عن المقياس تعبر عن رأيك فقط ولا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة كما أن المعلومات التي بها تحظى بسرية تامة لن يتم تداولها إلا لأغراض البحث العلمي.

تعليمة: يرجى قراءة كل فقرة ووضع العلامة (X) على الإجابة التي تراها مناسبة لك.

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
01	يهمل أستاذ الأدب العربي متابعة واجبات التلاميذ.					
02	يهمل أستاذ الأدب العربي التلاميذ.					
03	تتميز حصة الأدب العربي بالفوضى.					
04	يهمل أستاذ الأدب العربي تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ.					
05	يستخف أستاذ الأدب العربي بقدرات التلاميذ.					

06	يعجز أستاذ الأدب العربي عن ضبط تلاميذه.					
07	تتسم شخصية أستاذ الأدب العربي بالتقلب في تعامله مع التلاميذ.					
08	يتمتع التلاميذ في حصة الأدب العربي بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى.					
09	يلتزم أستاذ الأدب العربي بالحيادية في المواقف التي تحتاج إلى تدخله.					
10	يغفل أستاذ الأدب العربي عن حل مشكلات التلاميذ.					
11	لا يهتم أستاذ الأدب العربي بالدرس بقدر اهتمامه بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ.					
12	يتأخر أستاذ الأدب العربي عن الدخول إلى القسم.					
13	يتجاهل أستاذ الأدب العربي ما يجري داخل القسم.					
14	يسمح أستاذ الأدب العربي للتلاميذ بالإجابة الجماعية.					
15	لا يؤدي التلاميذ واجبات مادة الأدب العربي.					
16	تمتاز شخصية أستاذ الأدب العربي بالحزم والشدة.					
17	ينتقد أستاذ الأدب العربي أداء التلاميذ باستمرار.					
18	يفرض أستاذ الأدب العربي الأسلوب الذي يراه مناسبا لسير الحصة.					
19	يستخدم أستاذ الأدب العربي سلطته لفرض آرائه وتعليماته على التلاميذ.					

20	يعتمد أستاذ الأدب العربي على التهديد في تعامله مع التلاميذ.					
21	تتميز طريقة تدريس أستاذ الأدب العربي باستخدام أسلوب الأمر مع التلاميذ.					
22	يفضل أستاذ الأدب العربي اعتماد التلاميذ عليه.					
23	يستخدم أستاذ الأدب العربي الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم.					
24	يوزع أستاذ الأدب العربي الواجبات على التلاميذ دون مراعاة قدراتهم.					
25	يبقى أستاذ الأدب العربي في مكتبه طوال الحصة.					
26	يتتبع أستاذ الأدب العربي أخطاء التلاميذ.					
27	يتجاهل أستاذ الأدب العربي رغبات التلاميذ.					
28	تتسم حصة الأدب العربي بضعف التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه.					
29	يركز أستاذ الأدب العربي على الجوانب المعرفية فقط.					
30	يتعامل أستاذ الأدب العربي بصرامة مع مشكلات التلاميذ.					
31	يسود جو من اللاتفاهم بين أستاذ الأدب العربي وتلاميذه.					
32	يقدر أستاذ الأدب العربي مشاعر التلاميذ.					

33	يشجع أستاذ الأدب العربي التلاميذ على التعاون مع بعضهم.					
34	يحترم التلاميذ أستاذ الأدب العربي.					
35	يسهم أستاذ الأدب العربي في جعل تلاميذه يعتمدون على أنفسهم.					
36	يشرك أستاذ الأدب العربي جميع التلاميذ في النقاش.					
37	يتعاون أستاذ الأدب العربي مع التلاميذ في حل المشكلات التي تواجههم.					
38	ينمي أستاذ الأدب العربي ميول التلاميذ ومهاراتهم الفكرية.					
39	يراعي أستاذ الأدب العربي ظروف التلاميذ وقدراتهم عند توزيع الواجبات.					
40	يشجع أستاذ الأدب العربي التلاميذ على إبداء آرائهم حول الدرس.					
41	يراعي أستاذ الأدب العربي التلاميذ ضعيفي التحصيل.					
42	يوفر أستاذ الأدب العربي جوا مريحا للتلاميذ.					
43	يهتم أستاذ الأدب العربي بحاجات التلاميذ والتغيرات التي تطرأ عليهم.					
44	يهتم أستاذ الأدب العربي بتنظيم المناخ التعليمي في القسم لتسهيل عملية التعلم.					

45	يشجع أستاذ الأدب العربي تلاميذه على الأعمال الابتكارية.					
46	يقدم أستاذ الأدب العربي الحوافز المعنوية لتلاميذه عندما يقومون بسلوكيات صحيحة.					

الملحق رقم (03)

الصورة النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية الموجه للتلاميذ العلميين

عزيزي التلميذ(ة):

نرجو منك الإجابة على فقرات هذا المقياس وذلك وفقا لرأيك وللرؤية التي تناسبك باختيار أحد البدائل: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا.

نحيطكم علما أن الإجابة عن المقياس تعبر عن رأيك فقط ولا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة كما أن المعلومات التي بها تحظى بسرية تامة لن يتم تداولها إلا لأغراض البحث العلمي.

تعليمة: يرجى قراءة كل فقرة ووضع العلامة (X) على الإجابة التي تراها مناسبة لك.

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
01	يهمل أستاذ الرياضيات متابعة واجبات التلاميذ.					
02	يعامل أستاذ الرياضيات التلاميذ بإهمال.					
03	تتميز حصة الرياضيات بالفوضى.					
04	يهمل أستاذ الرياضيات تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ.					
05	لا يهتم أستاذ الرياضيات بقدرات التلاميذ.					
06	يعجز أستاذ الرياضيات عن ضبط تلاميذه.					

07	يتمتع التلاميذ في حصة الرياضيات بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى.					
08	يلتزم أستاذ الرياضيات بالحيادية في المواقف التي تحتاج إلى تدخله.					
09	يغفل أستاذ الرياضيات عن حل مشكلات التلاميذ.					
10	يهتم أستاذ الرياضيات بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ أكثر من اهتمامه بالدرس.					
11	يتأخر أستاذ الرياضيات عن الدخول إلى القسم.					
12	يتجاهل أستاذ الرياضيات ما يجري داخل القسم.					
13	يسمح أستاذ الرياضيات للتلاميذ بالإجابة بشكل جماعي.					
14	ينتقد أستاذ الرياضيات أداء التلاميذ باستمرار.					
15	يفرض أستاذ الرياضيات الأسلوب الذي يراه مناسبا لسير الحصة.					
16	يستخدم أستاذ الرياضيات سلطته لفرض آرائه وتعليماته على التلاميذ.					
17	يعتمد أستاذ الرياضيات أساليب التهديد في تعامله مع التلاميذ.					
18	تتميز طريقة تدريس أستاذ الرياضيات باستخدام أسلوب الأمر مع التلاميذ.					

19	يفضل أستاذ الرياضيات اعتماد التلاميذ عليه في تلقي المعلومات.					
20	يستخدم أستاذ الرياضيات الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم.					
21	يوزع أستاذ الرياضيات الواجبات على التلاميذ دون مراعاة قدراتهم.					
22	يبقى أستاذ الرياضيات في مكتبه طوال الحصة.					
23	يتجاهل أستاذ الرياضيات رغبات وآراء وأفكار التلاميذ.					
24	تتسم حصة الرياضيات بضعف التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه.					
25	يركز أستاذ الرياضيات على الجوانب المعرفية فقط.					
26	يتعامل أستاذ الرياضيات بصرامة مع مشكلات تلاميذه.					
27	يسود جو من اللاتفاهم بين أستاذ الرياضيات وتلاميذه.					
28	يحترم أستاذ الرياضيات مشاعر التلاميذ.					
29	يشجع أستاذ الرياضيات التلاميذ على التعاون مع بعضهم.					
30	العلاقة بين أستاذ الرياضيات والتلاميذ يسودها الاحترام المتبادل.					
31	يشجع أستاذ الرياضيات تلاميذه على الاعتماد على أنفسهم.					
32	يشرك أستاذ الرياضيات جميع التلاميذ في النقاش.					

33	يتعاون أستاذ الرياضيات مع التلاميذ في حل المشكلات التي تواجههم.					
34	يراعي أستاذ الرياضيات ظروف التلاميذ وقدراتهم عند توزيع الواجبات.					
35	يشجع أستاذ الرياضيات التلاميذ على إبداء آرائهم.					
36	يراعي أستاذ الرياضيات التلاميذ ضعيفي التحصيل.					
37	يوفر أستاذ الرياضيات جوا مريحا للتلاميذ.					
38	يهتم أستاذ الرياضيات بحاجات التلاميذ والتغيرات التي تطرأ عليهم.					
39	ينظم أستاذ الرياضيات المناخ التعليمي في القسم لتسهيل عملية التعلم.					
40	يشجع أستاذ الرياضيات تلاميذه على الأعمال الابتكارية.					
41	يشكر أستاذ الرياضيات تلاميذه عندما يقومون بسلوكيات صحيحة.					

الملحق رقم (04)

الصورة النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية الموجه للتلاميذ الأدبيين

عزيزي التلميذ(ة):

نرجو منك الإجابة على فقرات هذا المقياس وذلك وفقا لرأيك وللرؤية التي تناسبك باختيار أحد البدائل: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا.

نحيطكم علما أن الإجابة عن المقياس تعبر عن رأيك فقط ولا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة كما أن المعلومات التي بها تحظى بسرية تامة لن يتم تداولها إلا لأغراض البحث العلمي.

تعليمة: يرجى قراءة كل فقرة ووضع العلامة (X) على الإجابة التي تراها مناسبة لك.

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
01	يهمل أستاذ الأدب العربي متابعة واجبات التلاميذ.					
02	يعامل أستاذ الأدب العربي التلاميذ بإهمال.					
03	تتميز حصة الأدب العربي بالفوضى.					
04	يهمل أستاذ الأدب العربي تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ.					
05	لا يهتم أستاذ الأدب العربي بقدرات التلاميذ.					
06	يعجز أستاذ الأدب العربي عن ضبط تلاميذه.					

07	يتمتع التلاميذ في حصة الأدب العربي بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى.					
08	يلتزم أستاذ الأدب العربي بالحيادية في المواقف التي تحتاج إلى تدخله.					
09	يغفل أستاذ الأدب العربي عن حل مشكلات التلاميذ.					
10	يهتم أستاذ الأدب العربي بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ أكثر من اهتمامه بالدرس.					
11	يتأخر أستاذ الأدب العربي عن الدخول إلى القسم.					
12	يتجاهل أستاذ الأدب العربي ما يجري داخل القسم.					
13	يسمح أستاذ الأدب العربي للتلاميذ بالإجابة بشكل جماعي.					
14	ينتقد أستاذ الأدب العربي أداء التلاميذ باستمرار.					
15	يفرض أستاذ الأدب العربي الأسلوب الذي يراه مناسبا لسير الحصة.					
16	يستخدم أستاذ الأدب العربي سلطته لفرض آرائه وتعليماته على التلاميذ.					
17	يعتمد أستاذ الأدب العربي أساليب التهديد في تعامله مع التلاميذ.					
18	تتميز طريقة تدريس أستاذ الأدب العربي باستخدام أسلوب الأمر مع التلاميذ.					

19	يفضل أستاذ الأدب العربي اعتماد التلاميذ عليه في تلقي المعلومات.					
20	يستخدم أستاذ الأدب العربي الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم.					
21	يوزع أستاذ الأدب العربي الواجبات على التلاميذ دون مراعاة قدراتهم.					
22	يبقى أستاذ الأدب العربي في مكتبه طوال الحصة.					
23	يتجاهل أستاذ الأدب العربي رغبات وآراء وأفكار التلاميذ.					
24	تتسم حصة الأدب العربي بضعف التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه.					
25	يركز أستاذ الأدب العربي على الجوانب المعرفية فقط.					
26	يتعامل أستاذ الأدب العربي بصرامة مع مشكلات تلاميذه.					
27	يسود جو من اللاتفاهم بين أستاذ الأدب العربي وتلاميذه.					
28	يحترم أستاذ الأدب العربي مشاعر التلاميذ.					
29	يشجع أستاذ الأدب العربي التلاميذ على التعاون مع بعضهم.					
30	العلاقة بين أستاذ الأدب العربي والتلاميذ يسودها الاحترام المتبادل.					
31	يشجع أستاذ الأدب العربي تلاميذه على الاعتماد على أنفسهم.					

32	يشرك أستاذ الأدب العربي جميع التلاميذ في النقاش.					
33	يتعاون أستاذ الأدب العربي مع التلاميذ في حل المشكلات التي تواجههم.					
34	يراعي أستاذ الأدب العربي ظروف التلاميذ وقدراتهم عند توزيع الواجبات.					
35	يشجع أستاذ الأدب العربي التلاميذ على إبداء آرائهم.					
36	يراعي أستاذ الأدب العربي التلاميذ ضعيفي التحصيل.					
37	يوفر أستاذ الأدب العربي جوا مريحا للتلاميذ.					
38	يهتم أستاذ الأدب العربي بحاجات التلاميذ والتغيرات التي تطرأ عليهم.					
39	ينظم أستاذ الأدب العربي المناخ التعليمي في القسم لتسهيل عملية التعلم.					
40	يشجع أستاذ الأدب العربي تلاميذه على الأعمال الابتكارية.					
41	يشكر أستاذ الأدب العربي تلاميذه عندما يقومون بسلوكيات صحيحة.					

الملحق رقم (05)

الصورة الأولية لمقياس دافعية تعلم الرياضيات الموجه للتلاميذ العلميين

عزيزي التلميذ: في إطار انجاز بحث علمي نرجو منك الإجابة على بنود هذا المقياس، الإجابة على البنود تعبر عن رأيك فقط والمعلومات التي بها لن يتم تداولها إلا لأغراض البحث العلمي، الرجاء الإجابة على جميع الفقرات ضمن الاختيار الذي يناسبك: ينطبق عليّ بشدة، ينطبق عليّ، ينطبق عليّ إلى حد ما، لا ينطبق عليّ، لا ينطبق عليّ إطلاقا.

تعليمة: يرجى قراءة كل فقرة ووضع العلامة (X) على الإجابة التي تراها مناسبة لك.

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــرة	ينطبق عليّ بشدة	ينطبق عليّ	ينطبق عليّ إلى حد ما	لا ينطبق عليّ	لا ينطبق عليّ إطلاقا
01	أشعر بالسعادة عندما أكون في حصة الرياضيات.					
02	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في مادة الرياضيات.					
03	أكره حصة الرياضيات لأن أساتذة الرياضيات يتمتعون بصرامة كبيرة.					
04	أدرس مادة الرياضيات من أجل النجاح فقط.					

05	أشعر بالرضا عندما أقوم بإثراء معلوماتي في مادة الرياضيات.					
06	يحرص أستاذ الرياضيات على إثارة دافعيتنا للتعلم.					
07	أنتظر قدوم حصة الرياضيات بشوق كبير.					
08	وقت الامتحانات أفكر كثيرا في العلامة التي سأحصل عليها في مادة الرياضيات.					
09	أشعر بالملل عند دراسة مادة الرياضيات.					
10	أعبر على أي معلومة أحصل عليها في حصة الرياضيات بطريقتي الخاصة.					
11	أفضل أن يعطينا أستاذ الرياضيات أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.					
12	يستاء أستاذ الرياضيات من مناقشة التلاميذ له.					
13	أجد أن وقت حصة الرياضيات يمر سريعا.					
14	أفضل دراسة مادة الرياضيات على مواد دراسية أخرى.					
15	أطمح دائما إلى فهم مادة الرياضيات.					
16	أستفسر بحرية عن أي فكرة لم أفهمها في حصة الرياضيات.					
17	أفرح عند انتهاء حصة مادة الرياضيات.					
18	يصعب على الانتباه لشرح أستاذ الرياضيات ومتابعته.					

19	أنزعج عند حصولي على علامة ضعيفة في مادة الرياضيات.					
20	يسأل الأستاذ أسئلة صعبة في حصة الرياضيات.					
21	أفضل أن تكون حصص الرياضيات أقل مما هي عليه الآن.					
22	لدي القدرة على فهم دروس مادة الرياضيات.					
23	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني أستاذ الرياضيات.					
24	يتمتع أستاذ الرياضيات بصفات تجعله صديقا لنا.					
25	لدي القدرة على التفوق على زملائي في مادة الرياضيات.					
26	أحرص على عدم التغيب في حصة الرياضيات.					
27	أظل منتبها لما يقوله الأستاذ في حصة الرياضيات.					
28	لدي رغبة ذاتية لتعلم مادة الرياضيات.					
29	أجد صعوبة في طرح الأسئلة على أستاذ الرياضيات.					
30	أحرص على الحصول على أعلى العلامات في مادة الرياضيات.					
31	أشعر بأن غالبية دروس مادة الرياضيات غير مثيرة.					
32	عندما أخطئ في حصة الرياضيات أحب أن أسأل الأستاذ عن الطريقة الصحيحة للحل.					

الملحق رقم (06)

الصورة الأولية لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي الموجه للتلاميذ الأدبيين

عزيزي التلميذ: في إطار انجاز بحث علمي نرجو منك الإجابة على بنود هذا المقياس، الإجابة على البنود تعبر عن رأيك فقط والمعلومات التي بها لن يتم تداولها إلا لأغراض البحث العلمي، الرجاء الإجابة على جميع الفقرات ضمن الاختيار الذي يناسبك: ينطبق عليّ بشدة، ينطبق عليّ، ينطبق عليّ إلى حد ما، لا ينطبق عليّ، لا ينطبق عليّ إطلاقا.

تعليمة: يرجى قراءة كل فقرة ووضع العلامة (X) على الإجابة التي تراها مناسبة لك.

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــرة	ينطبق عليّ بشدة	ينطبق عليّ	ينطبق عليّ إلى حد ما	لا ينطبق عليّ	لا ينطبق عليّ إطلاقا
01	أشعر بالسعادة عندما أكون في حصة الأدب العربي.					
02	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في مادة الأدب العربي.					
03	أشعر أن أساتذة الأدب العربي يتمتعون بصرامة كبيرة.					
04	أدرس مادة الأدب العربي من أجل النجاح فقط.					

05	أشعر بالرضا عندما أقوم بإثراء معلوماتي في مادة الأدب العربي.					
06	يحرص أستاذ الأدب العربي على إثارة دافعيتنا للتعلم.					
07	أنتظر قدوم حصة الأدب العربي بشوق كبير.					
08	وقت الامتحانات أفكر كثيرا في العلامة التي سأحصل عليها في مادة الأدب العربي.					
09	أشعر بالملل عند دراسة مادة الأدب العربي.					
10	أعبر على أي معلومة أحصل عليها في حصة الأدب العربي بطريقتي الخاصة.					
11	أفضل أن يعطينا أستاذ الأدب العربي أسئلة غير مباشرة تحتاج إلى تفكير.					
12	يستاء أستاذ الأدب العربي من مناقشة التلاميذ له.					
13	أجد أن وقت حصة الأدب العربي يمر سريعا.					
14	أفضل دراسة مادة الأدب العربي على مواد دراسية أخرى.					
15	أطمح دائما إلى التمكن من مادة الأدب العربي.					
16	أستفسر بحرية عن أي فكرة لم أفهمها في حصة الأدب العربي.					
17	أفرح عند انتهاء حصة مادة الأدب العربي.					

18	يصعب على الانتباه لشرح أستاذ الأدب العربي ومتابعته.					
19	أنزعج عند حصولي على علامة ضعيفة في مادة الأدب العربي.					
20	يسأل الأستاذ أسئلة صعبة في حصة الأدب العربي.					
21	أفضل أن تكون حصص الأدب العربي أقل مما هي عليه الآن.					
22	لدي القدرة على الإلمام بدروس مادة الأدب العربي.					
23	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني أستاذ الأدب العربي.					
24	يتمتع أستاذ الأدب العربي بصفات تجعله صديقا لنا.					
25	لدي القدرة على التفوق على زملائي في مادة الأدب العربي.					
26	أحرص على عدم التغيب في حصة الأدب العربي.					
27	أظل منتبها لما يقوله الأستاذ في حصة الأدب العربي.					
28	أشعر بأهمية إتقان اللغة العربية.					
29	أجد صعوبة في طرح الأسئلة على أستاذ الأدب العربي.					
30	أحرص على الحصول على أعلى العلامات في مادة الأدب العربي.					

31	أشعر بأن غالبية دروس مادة الأدب العربي غير مشوقة.					
32	عندما أخطئ في حصة الأدب العربي أحب أن أسأل الأستاذ عن الإجابة النموذجية.					

الملحق رقم (07)

الصورة النهائية لمقياس دافعية تعلم الرياضيات الموجه للتلاميذ العلميين

عزيزي التلميذ: في إطار انجاز بحث علمي نرجو منك الإجابة على بنود هذا المقياس، الإجابة على البنود تعبر عن رأيك فقط والمعلومات التي بها لن يتم تداولها إلا لأغراض البحث العلمي، الرجاء الإجابة على جميع الفقرات ضمن الاختيار الذي يناسبك: ينطبق عليّ بشدة، ينطبق عليّ، ينطبق عليّ إلى حد ما، لا ينطبق عليّ، لا ينطبق عليّ إطلاقا.

تعليمة: يرجى قراءة كل فقرة ووضع العلامة (X) على الإجابة التي تراها مناسبة لك.

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــرة	ينطبق عليّ بشدة	ينطبق عليّ	ينطبق عليّ إلى حد ما	لا ينطبق عليّ	لا ينطبق عليّ إطلاقا
01	أشعر بالمتعة عندما أكون في حصة الرياضيات.					
02	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في مادة الرياضيات.					
03	أكره حصة الرياضيات لأن الأستاذ صارم.					
04	أدرس مادة الرياضيات من أجل النجاح فقط.					

05	أشعر بالرضا عندما أقوم بإثراء معلوماتي في مادة الرياضيات.					
06	يدفعنا أستاذ الرياضيات لتعلم المادة.					
07	أنتظر قدوم حصة الرياضيات بشوق كبير.					
08	أشعر بالملل عند دراسة مادة الرياضيات.					
09	أميل إلى أسئلة الرياضيات الصعبة التي تحتاج إلى تفكير.					
10	أجد أن وقت حصة الرياضيات يمر سريعا.					
11	أفضل دراسة مادة الرياضيات على مواد دراسية أخرى.					
12	أطمح دائما إلى فهم مادة الرياضيات.					
13	أستفسر بحرية عن أي فكرة لم أفهمها في حصة الرياضيات.					
14	أفرح عند انتهاء حصة مادة الرياضيات.					
15	يصعب على الانتباه لشرح أستاذ الرياضيات ومتابعته.					
16	لا أفهم مادة الرياضيات بسبب أسئلتها الصعبة.					
17	أفضل أن تكون حصص الرياضيات أقل مما هي عليه الآن.					
18	لدي القدرة على فهم دروس مادة الرياضيات.					

19	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني أستاذ الرياضيات.					
20	يتمتع أستاذ الرياضيات بصفات تجعله صديقا لنا.					
21	لدي القدرة على التفوق على زملائي في مادة الرياضيات.					
22	أحرص على عدم التغيب في حصة الرياضيات.					
23	أظل منتبها لما يقوله الأستاذ في حصة الرياضيات.					
24	لدي رغبة لتعلم مادة الرياضيات.					
25	أجد صعوبة في طرح الأسئلة على أستاذ الرياضيات.					
26	أشعر بأن غالبية دروس مادة الرياضيات غير مثيرة.					
27	أحب أن أسأل أستاذ الرياضيات عن الإجابة الصحيحة لحل الواجبات التي أخطأت فيها.					

الملحق رقم (08)

الصورة النهائية لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي الموجه للتلاميذ الأدبيين

عزيزي التلميذ: في إطار انجاز بحث علمي نرجو منك الإجابة على بنود هذا المقياس، الإجابة على البنود تعبر عن رأيك فقط والمعلومات التي بها لن يتم تداولها إلا لأغراض البحث العلمي، الرجاء الإجابة على جميع الفقرات ضمن الاختيار الذي يناسبك: ينطبق عليّ بشدة، ينطبق عليّ، ينطبق عليّ إلى حد ما، لا ينطبق عليّ، لا ينطبق عليّ إطلاقا.

تعليمة: يرجى قراءة كل فقرة ووضع العلامة (X) على الإجابة التي تراها مناسبة لك.

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــرة	ينطبق عليّ بشدة	ينط بق عليّ	ينطبق عليّ إلى حد ما	لا ينطبق عليّ	لا ينطبق عليّ إطلاقا
01	أشعر بالمتعة عندما أكون في حصة الأدب العربي.					
02	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في مادة الأدب العربي.					
03	أكره حصة الأدب العربي لأن الأستاذ صارم.					
04	أدرس مادة الأدب العربي من أجل النجاح فقط.					

05	أشعر بالرضا عندما أقوم بإثراء معلوماتي في مادة الأدب العربي.					
06	يدفعنا أستاذ الأدب العربي لتعلم المادة.					
07	أنتظر قدوم حصة الأدب العربي بشوق كبير.					
08	أشعر بالملل عند دراسة مادة الأدب العربي.					
09	أميل إلى أسئلة الأدب العربي الصعبة التي تحتاج إلى تفكير.					
10	أجد أن وقت حصة الأدب العربي يمر سريعا.					
11	أفضل دراسة مادة الأدب العربي على مواد دراسية أخرى.					
12	أطمح دائما إلى التمكن من مادة الأدب العربي.					
13	أستفسر بحرية عن أي فكرة لم أفهمها في حصة الأدب العربي.					
14	أفرح عند انتهاء حصة مادة الأدب العربي.					
15	يصعب على الانتباه لشرح أستاذ الأدب العربي ومتابعته.					
16	لا أفهم مادة الأدب العربي بسبب أسئلتها الصعبة.					
17	أفضل أن تكون حصص الأدب العربي أقل مما هي عليه الآن.					
18	لدي القدرة على الإلمام بدروس مادة الأدب العربي.					

19	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني أستاذ الأدب العربي.					
20	يتمتع أستاذ الأدب العربي بصفات تجعله صديقا لنا.					
21	لدي القدرة على التفوق على زملائي في مادة الأدب العربي.					
22	أحرص على عدم التغيب في حصة الأدب العربي.					
23	أظل منتبها لما يقوله الأستاذ في حصة الأدب العربي.					
24	لدي رغبة لإتقان مادة الأدب العربي.					
25	أجد صعوبة في طرح الأسئلة على أستاذ الأدب العربي.					
26	أشعر بأن غالبية دروس مادة الأدب العربي غير مشوقة.					
27	أحب أن أسأل أستاذ الأدب العربي عن الإجابة النموذجية للأسئلة التي أخطأت فيها.					

<u>**الملحق رقم (09)**</u>

قائمة التلاميذ عن مديرية التربية

الثانويات	بيانات	الجذعان المشتركان: آداب	الجذعان المشتركان: علوم و تكنولوجيا	الجذعان المشتركان: المجموع	السنة الثانية ثانوي: آداب / فلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تسيير و اقتصاد	تقني رياضي (الأنواع الموحدة)	اختيارات شعبة تقني رياضي: هـ ميكانيكية	هـ كهربائية	هـ مدنية	هـ الطرائق	مجموع تقني رياضي	مجموع السنة الثانية ثانوي	السنة الثالثة ثانوي: آداب / فلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تسيير و اقتصاد	تقني رياضي (الأنواع الموحدة)	اختيارات شعبة تقني رياضي: هـ ميكانيكية	هـ كهربائية	هـ مدنية	هـ الطرائق	مجموع تقني رياضي	مجموع السنة الثالثة ثانوي	المجموع العام
ثانوية الشيخ نعيم النعيمي - الجلفة	ت	69	281	350	92	36	160	29	31				19		19	367	51	44	150	22	25				39		39	331	1048
ثانوية أول نوفمبر - الجلفة	ت	94	196	290	81	24	148	14					31		31	298	83	27	159	14					31		31	314	902
ثانوية ظهيري عبد الرحمان - الجلفة	ت	123	173	296	77	31	111	23	29							271	74	21	134	13	42							264	851
ثانوية ابن الاحرش السعيد - الجلفة	ت	87	231	318	76	35	142	24	43		10			20	30	350	87	50	176	17	44		11			20	31	405	1073
ثانوية المجاهد العلامة حاشي مصطفى (مسعود و عطية) - الجلفة	ت	59	152	211	46	22	82		29					10	10	189	45	30	118		16					15	15	224	624
ثانوية عبد الحق بن حمودة - الجلفة	ت	87	141	228	60	38	103		27				34		34	262	143	60	177		66				47		47	493	983
ثانوية لقريسي عبد العلي - الجلفة	ت	76	121	197	60	8	41	3	26			3	9	6	18	156	34	10	84	9	17			2	13	5	20	174	527
ثانوية سي شريف بلحرش المتشعبة - الجلفة	ت	95	224	319	72	47	114	11	38		6			9	15	297	149	58	159	20	86		6			11	17	489	1105
ثانوية الشهيد فرقد بن سليمان محمد بن العربي (التدماج) - الجلفة	ت	102	162	264	77	35	110					4	9		13	235	100	32	120						17		17	269	768
ثانوية ابن خلدون - الجلفة	ت	90	212	302	44	31	64		29				21		21	189	39	41	72		43				28		28	223	714
ثانوية كيحل بن شهرة - الجلفة	ت	60	161	221	50	18	62		17			4	8		12	159	66	17	64		29			8	9		17	193	573
ثانوية صديقي النوري - الجلفة	ت	91	172	263	85	22	70	9					21		21	207	107		112	5					29		29	253	723
ثانوية المجاهد نورالي مصطفى - الجلفة	ت	78	199	277	33	25	99	20	24				28		28	229	46	35	93		22				19		19	215	721
ثانوية المجاهد صور عبد القادر - الجلفة	ت	91	263	354	46	25	111		15				19	8	27	224	52	16	107		22				13	11	24	221	799
ثانوية صبيغ مبروك - الجلفة	ت	74	67	141	38		42		6							86	56		57		18							131	358
ثانوية عريوة عمر - الجلفة	ت	53	136	189	42	20	88		26				15		15	191	51	23	99		21							194	574
ثانوية الشهيد نواري بلقاسم (عين الشرار الجديدة) - الجلفة	ت	53	89	142	63	8	69		37							177	55	20	83		37							195	514
ثانوية المجاهد فطة عبد القادر (القطب الحضري برنجح) - الجلفة	ت	42	95	137	39	14	33		28							114	28	18	43		32							121	372
ثانوية الشهيد بن ضيف الحفناوي - الجلفة	ت	71	168	239	46	18	80	23	24				21		21	212	35	22	91	16	13				19		19	196	647
ثانوية المجاهد ونوقي معمر - الجلفة	ت	40	55	95	18		24						10		10	52	18		19									37	184
المجاميع	ت	1535	3298	4833	1145	457	1753	156	429		16	11	245	53	325	4265	1319	524	2117	116	533		17	10	264	62	353	4962	14060

الملحق رقم (10)

تسهيل المهمة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Universite Mohamed Khider - Biskra
Faculte des sciences humaines& sociales
Département des sciences sociales

جامعة محمد خيضر- بسكرة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم : 979 /ق.ع.ا/ 2021

إلى السيد المحترم مدير: مديرية التربية
-ولاية الجلفة-

الموضوع: تقديم تسهيلات "دراسة ميدانية"

في إطار التعاون بين جامعة بسكرة ونظيراتها الأخرى وكذا بينها وبين المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية الوطنية، فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة، خدمة للبحث العلمي تقديم التسهيلات الممكنة للطالب(ة): عمر خذيري

من خلال تمكينه من الاستفادة من المرافق والبيانات المتوفرة لديكم، قصد إتمام إنجاز أطروحة الدكتوراه الطور الثالث

في شعبة: علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

الموسومة بـ: أنماط الادارة الصفية وعلاقتها بدافعية التعلم لمادتي الرياضيات والأدب العربي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي.

بسكرة في: 2021/12/15

رئيس القسم

جامعة محمد خيضر بسكرة
قسم العلوم الاجتماعية
كلية العلوم الإنسانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

طالب الدكتوراه: خذيري عمـر
تخصص علم النفس المدرسي

إلى السيد : مدير التربية بولاية الجلفة
ع/ط: السيد رئيس مصلحة الدراسات والامتحانات

الموضوع: طلب تسهيل مهمة لإجراء بحث علمي ميداني لتحضير أطروحة الدكتوراه

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم بطلبي هذا المتمثل في تسهيل مهمتي لإجراء بحث ميداني في جميع ثانويات مدينة الجلفة قصد إثراء موضوع بحث لمناقشة أطروحة الدكتوراه بعنوان : أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بدافعية التعلم لمادتي الرياضيات والأدب العربي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي– دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة.

في الأخير تقبلوا مني أسمى عبارات التقدير والاحترام.

الجلفة في 2022/01/13

طالب الدكتوراه

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة الدراسة والإمتحانات
عمر عبد الحميد

خلال موسم 2021/2022
خارج أوقات تدريس
الثلاثية.

الملحق رقم (11)

نتائج اختبار **T.Test** لمقارنة المتوسط الحسابي بين المجموعتين العليا والدنيا لكل نمط من أنماط الإدارة الصفية

Test T

Statistiques de groupe

	مجموعات_المقارنة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
النمط_الساطي	1,00	14	20,9286	2,55597	,68311
	2,00	14	44,0714	8,22252	2,19756

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
النمط_الساطي	Hypothèse de variances égales	14,213	,001	-10,056	26	,000	-23,14286	2,30129	-27,87322	-18,41250
	Hypothèse de variances inégales			-10,056	15,489	,000	-23,14286	2,30129	-28,03448	-18,25124

Test T

Statistiques de groupe

	مجموعات_المقارنة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
النمط_الديكتاتوري	1,00	14	33,6429	3,43303	,91752
	2,00	14	65,2857	4,08428	1,09157

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
النمط_الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	,507	,483	-22,191	26	,000	-31,64286	1,42596	-34,57396	-28,71176
	Hypothèse de variances inégales			-22,191	25,253	,000	-31,64286	1,42596	-34,57818	-28,70753

Test T

Statistiques de groupe

	مجموعات_المقارنة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
النمط_الديمقراطي	1,00	14	58,3571	8,15812	2,18035
	2,00	14	19,9286	4,00892	1,07143

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
النمط_الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	10,619	,003	15,818	26	,000	38,42857	2,42938	33,43491	43,42223
	Hypothèse de variances inégales			15,818	18,932	,000	38,42857	2,42938	33,34259	43,51455

الملحق رقم (12)

قيم ارتباط بنود كل نمط من أنماط الإدارة الصفية بالدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه

		التساهلي
النمط_التساهلي	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	52
يهمل أستاذ الرياضيات/الأدب العربي متابعة واجبات التلاميذ.	Corrélation de Pearson	,702**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يعامل أستاذ الرياضيات/الأدب العربي التلاميذ بإهمال.	Corrélation de Pearson	,672**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
تتميز حصة الرياضيات/الأدب العربي بالفوضى.	Corrélation de Pearson	,582**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
لا يهتم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بقدرات التلاميذ.	Corrélation de Pearson	,683**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يعجز أستاذ الرياضيات/الأدب العربي على ضبط تلاميذه.	Corrélation de Pearson	,676**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يهمل أستاذ الرياضيات/الأدب العربي تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ.	Corrélation de Pearson	,710**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يتمتع التلاميذ في حصة الرياضيات/الأدب العربي بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى.	Corrélation de Pearson	,613**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يلتزم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بالحيادية في المواقف التي تحتاج إلى تدخله.	Corrélation de Pearson	,466**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	52
يغفل أستاذ الرياضيات/الأدب العربي عن حل مشكلات التلاميذ.	Corrélation de Pearson	,487**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يهتم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ أكثر من اهتمامه بالدرس.	Corrélation de Pearson	,372**
	Sig. (bilatérale)	,007
	N	52
	Corrélation de Pearson	,525**

يتأخر أستاذ الرياضيات/الأدب العربي عن الدخول إلى القسم.	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يتجاهل أستاذ الرياضيات/الأدب العربي ما يجري داخل القسم.	Corrélation de Pearson	,575**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يسمح أستاذ الرياضيات/الأدب العربي للتلاميذ بالإجابة بشكل جماعي.	Corrélation de Pearson	,480**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يتهاون التلاميذ في تأدية واجبات مادة الرياضيات/الأدب العربي	Corrélation de Pearson	,218
	Sig. (bilatérale)	,120
	N	52

الذيكتاتوري	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	52
تمتاز شخصية أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بالحزم والشدة.	Corrélation de Pearson	,243
	Sig. (bilatérale)	,083
	N	52
ينتقد أستاذ الرياضيات/الأدب العربي أداء التلاميذ باستمرار.	Corrélation de Pearson	,684**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يفرض أستاذ الرياضيات/الأدب العربي الأسلوب الذي يراه مناسبا لسير الحصة.	Corrélation de Pearson	,344*
	Sig. (bilatérale)	,012
	N	52
يستخدم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي سلطته لفرض آرائه وتعليماته على التلاميذ.	Corrélation de Pearson	,692**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يعتمد أستاذ الرياضيات/الأدب العربي أساليب التهديد في تعامله مع التلاميذ.	Corrélation de Pearson	,678**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
تتميز طريقة تدريس أستاذ الرياضيات/الأدب العربي باستخدام أسلوب الأمر مع التلاميذ.	Corrélation de Pearson	,727**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يفضل أستاذ الرياضيات/الأدب العربي اعتماد التلاميذ عليه في تلقي المعلومات.	Corrélation de Pearson	,406**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	52
	Corrélation de Pearson	,367**
	Sig. (bilatérale)	,008

يستخدم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم.	N	52
يوزع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي الواجبات على التلاميذ دون مراعاة قدراتهم.	Corrélation de Pearson	,619**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يبقى أستاذ الرياضيات/الأدب العربي في مكتبه طوال الحصة.	Corrélation de Pearson	,419**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	52
يتتبع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي أخطاء التلاميذ.	Corrélation de Pearson	-,168
	Sig. (bilatérale)	,234
	N	52
يتجاهل أستاذ الرياضيات/الأدب العربي رغبات وآراء وأفكار التلاميذ.	Corrélation de Pearson	,778**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
تتسم حصة الرياضيات/الأدب العربي بضعف التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه.	Corrélation de Pearson	,672**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يركز أستاذ الرياضيات/الأدب العربي على الجوانب المعرفية فقط.	Corrélation de Pearson	,694**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
لا يهتم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بمشكلات تلاميذه.	Corrélation de Pearson	,504**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يسود جو من اللاتفاهم بين أستاذ الرياضيات/الأدب العربي وتلاميذه.	Corrélation de Pearson	,656**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52

		الديمقراطي
الديمقراطي	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	52
يحترم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي مشاعر التلاميذ.	Corrélation de Pearson	,765**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يشجع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي التلاميذ على التعاون مع بعضهم.	Corrélation de Pearson	,699**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
العلاقة بين أستاذ الرياضيات/الأدب العربي والتلاميذ يسودها الاحترام المتبادل.	Corrélation de Pearson	,605**
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	52
يشجع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي تلاميذه على الاعتماد على أنفسهم.	Corrélation de Pearson	,674**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يشرك أستاذ الرياضيات/الأدب العربي جميع التلاميذ في النقاش.	Corrélation de Pearson	,674**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يتعاون أستاذ الرياضيات/الأدب العربي مع التلاميذ في حل المشكلات التي تواجههم.	Corrélation de Pearson	,755**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
ينمي أستاذ الرياضيات/الأدب العربي ميول التلاميذ ومهاراتهم الفكرية.	Corrélation de Pearson	,652**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يشجع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي التلاميذ على إبداء آرائهم.	Corrélation de Pearson	,855**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يراعي أستاذ الرياضيات/الأدب العربي التلاميذ ضعيفي التحصيل.	Corrélation de Pearson	,773**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يوفر أستاذ الرياضيات/الأدب العربي جوا مريحا للتلاميذ.	Corrélation de Pearson	,775**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يهتم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بحاجات التلاميذ والتغيرات التي تطرأ عليهم.	Corrélation de Pearson	,816**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يهتم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بتنظيم المناخ التعليمي في القسم لتسهيل عملية التعلم.	Corrélation de Pearson	,731**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يشجع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي تلاميذه على الأعمال الابتكارية.	Corrélation de Pearson	,689**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52
يشكر أستاذ الرياضيات/الأدب العربي تلاميذه عندما يقومون بسلوكيات صحيحة.	Corrélation de Pearson	,682**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	52

الملحق رقم (13)

نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لكل نمط من أنماط الإدارة الصفية

Statistiques de fiabilité النمط التساهلي

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,755
		Nombre d'éléments	7[a]
	Partie 2	Valeur	,677
		Nombre d'éléments	7[b]
	Nombre total d'éléments		14
Corrélation entre les sous-échelles			,657
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,793
	Longueur inégale		,793
Coefficient de Guttman			,791

Statistiques de fiabilité النمط الديكتاتوري

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,480
		Nombre d'éléments	8[a]
	Partie 2	Valeur	,808
		Nombre d'éléments	8[b]
	Nombre total d'éléments		16
Corrélation entre les sous-échelles			,740
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,850
	Longueur inégale		,850
Coefficient de Guttman			,819

Statistiques de fiabilité النمط الديمقراطي

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,879
		Nombre d'éléments	7[a]
	Partie 2	Valeur	,874
		Nombre d'éléments	7[b]
	Nombre total d'éléments		14
Corrélation entre les sous-échelles			,802
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,890
	Longueur inégale		,890
Coefficient de Guttman			,890

الملحق رقم (14)

قيم معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاث لمقياس أنماط الإدارة الصفية

Statistiques de fiabilité النمط التساهلي

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,823	14

Statistiques de fiabilité النمط الديكتاتوري

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,822	16

Statistiques de fiabilité النمط الديمقراطي

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,931	14

الملحق رقم (15)

نتائج اختبار **T.Test** لمقارنة المتوسط الحسابي بين المجموعتين العليا والدنيا لمقياس دافعية تعلم الرياضيات

T-Test

[DataSet2]

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
دافعية_الرياضيات	دنيا	14	72,3571	8,16754	2,18287
	عليا	14	125,6429	5,89142	1,57455

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
دافعية_الرياضيات	Equal variances assumed	,490	,490	-19,798	26	,000	-53,28571	2,69149	-58,81815	-47,75328
	Equal variances not assumed			-19,798	23,646	,000	-53,28571	2,69149	-58,84508	-47,72635

الملحق رقم (16)

قيم ارتباط بنود مقياس دافعية تعلم الرياضيات بالدرجة الكلية للمقياس

		الرياضي_دافعية ات
دافعية_الرياضيات	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	53
أشعر بالمتعة عندما أكون في حصة الرياضيات	Corrélation de Pearson	,786**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في مادة الرياضيات	Corrélation de Pearson	,668**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
أكره حصة الرياضيات لأن الأستاذ صارم.	Corrélation de Pearson	,587**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
أدرس مادة الرياضيات من أجل النجاح فقط.	Corrélation de Pearson	,368**
	Sig. (bilatérale)	,007
	N	53
أشعر بالرضا عندما أقوم بإثراء معلوماتي في مادة الرياضيات	Corrélation de Pearson	,686**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
يدفعنا أستاذ الرياضيات لتعلم المادة.	Corrélation de Pearson	,590**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
أنتظر قدوم حصة الرياضيات بشوق كبير.	Corrélation de Pearson	,729**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
وقت الامتحانات أفكر فقط في العلامة التي سأحصل عليها في مادة الرياضيات	Corrélation de Pearson	-,203
	Sig. (bilatérale)	,145
	N	53
أشعر بالملل عند دراسة مادة الرياضيات	Corrélation de Pearson	,500**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
أميل إلى أسئلة الرياضيات الصعبة التي تحتاج إلى تفكير.	Corrélation de Pearson	,483**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
أجد أن وقت حصة الرياضيات يمر سريعا.	Corrélation de Pearson	,667**

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
أفضل دراسة مادة الرياضيات على مواد دراسية أخرى.	Corrélation de Pearson	,667**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
أطمح دائما إلى فهم مادة الرياضيات.	Corrélation de Pearson	,561**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
أستفسر بحرية عن أي فكرة لم أفهمها في حصة الرياضيات.	Corrélation de Pearson	,551**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
أفرح عند انتهاء حصة مادة الرياضيات	Corrélation de Pearson	,781**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
يصعب على الانتباه لشرح أستاذ الرياضيات ومتابعته.	Corrélation de Pearson	,429**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	53
أنزعج عند حصولي على علامة ضعيفة في مادة الرياضيات	Corrélation de Pearson	,147
	Sig. (bilatérale)	,295
	N	53
لا أفهم مادة الرياضيات بسبب أسئلتها الصعبة.	Corrélation de Pearson	,461**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	53
أفضل أن يكون عدد حصص الرياضيات أقل مما هو عليه الآن.	Corrélation de Pearson	,558**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
لدي القدرة على فهم دروس مادة الرياضيات	Corrélation de Pearson	,590**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني أستاذ الرياضيات	Corrélation de Pearson	,637**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
يتمتع أستاذ الرياضيات بصفات تجعله صديقا لنا.	Corrélation de Pearson	,526**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
لدي القدرة على التفوق على زملائي في مادة الرياضيات	Corrélation de Pearson	,438**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	53
أحرص على عدم التغيب في حصة الرياضيات	Corrélation de Pearson	,541**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53

أظل منتبها لما يقوله الأستاذ في حصة الرياضيات	Corrélation de Pearson	,714**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
لدي رغبة لتعلم مادة الرياضيات	Corrélation de Pearson	,579**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	53
أجد صعوبة في طرح الأسئلة على أستاذ الرياضيات	Corrélation de Pearson	,333*
	Sig. (bilatérale)	,015
	N	53
أشعر أن غالبية دروس مادة الرياضيات غير مثيرة	Corrélation de Pearson	,441**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	53
أحب أن أسأل أستاذ الرياضيات عن الإجابة الصحيحة لحل الواجبات التي أخطأت فيها.	Corrélation de Pearson	,479**
	Sig. (bilatérale)	,000

الملحق رقم (17)

نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لمقياس دافعية تعلم الرياضيات

Statistiques de fiabilité الدافعية-الرياضيات

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,868
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	,776
		Nombre d'éléments	14[b]
	Nombre total d'éléments		29
Corrélation entre les sous-échelles			,862
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,926
	Longueur inégale		,926
Coefficient de Guttman			,911

الملحق رقم (18)

قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس دافعية تعلم الرياضيات

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,919	27

الملحق رقم (19)

نتائج اختبار **T.Test** لمقارنة المتوسط الحسابي بين المجموعتين العليا والدنيا لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي

T-Test

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
دافعية_الأدب	دنيا	14	73,0000	11,52923	3,08132
	عليا	14	128,1429	6,44333	1,72205

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
دافعية_الأدب	Equal variances assumed	1,460	,238	-15,622	26	,000	-55,14286	3,52987	-62,39860	-47,88711
	Equal variances not assumed			-15,622	20,399	,000	-55,14286	3,52987	-62,49681	-47,78890

الملحق رقم (20)

قيم ارتباط بنود مقياس دافعية تعلم الأدب العربي بالدرجة الكلية للمقياس

		الأدب_دافعية
دافعية_الأدب	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	56
أشعر بالمتعة عندما أكون في حصة الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,712**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في مادة الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,641**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56

أكره حصة الأدب العربي لأن الأستاذ صارم.	Corrélation de Pearson	,499**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أدرس مادة الأدب العربي من أجل النجاح فقط.	Corrélation de Pearson	,326**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	56
أشعر بالرضا عندما أقوم بإثراء معلوماتي في مادة الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,663**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
يدفعنا أستاذ الأدب العربي لتعلم المادة.	Corrélation de Pearson	,651**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أنتظر قدوم حصة الأدب العربي بشوق كبير.	Corrélation de Pearson	,748**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
وقت الامتحانات أفكر فقط في العلامة التي سأحصل عليها في مادة الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,169
	Sig. (bilatérale)	,093
	N	56
أشعر بالملل عند دراسة مادة الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,593**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أميل إلى أسئلة الأدب العربي الصعبة التي تحتاج إلى تفكير.	Corrélation de Pearson	,383**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أجد أن وقت حصة الأدب العربي يمر سريعا.	Corrélation de Pearson	,508**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أفضل دراسة مادة الأدب العربي على مواد دراسية أخرى.	Corrélation de Pearson	,616**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أطمح دائما إلى التمكن من مادة الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,571**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أستفسر بحرية عن أي فكرة لم أفهمها في حصة الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,684**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أفرح عند انتهاء حصة مادة الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,644**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
يصعب على الانتباه لشرح أستاذ الأدب العربي ومتابعته.	Corrélation de Pearson	,426**
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	56
أنزعج عند حصولي على علامة ضعيفة في مادة الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,138
	Sig. (bilatérale)	,170
	N	56
لا أفهم مادة الأدب العربي بسبب أسئلتها الصعبة.	Corrélation de Pearson	,492**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أفضل أن يكون عدد حصص الأدب العربي أقل مما هو عليه الآن.	Corrélation de Pearson	,557**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
لدي القدرة على فهم دروس مادة الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,387**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني أستاذ الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,523**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
يتمتع أستاذ الأدب العربي بصفات تجعله صديقا لنا.	Corrélation de Pearson	,617**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
لدي القدرة على التفوق على زملائي في مادة الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,342**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أحرص على عدم التغيب في حصة الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,473**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أظل منتبها لما يقوله الأستاذ في حصة الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,498**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
لدي رغبة لتعلم مادة الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,613**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أجد صعوبة في طرح الأسئلة على أستاذ الأدب العربي.	Corrélation de Pearson	,484**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أشعر أن غالبية دروس مادة الأدب العربي غير مشوقة.	Corrélation de Pearson	,592**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56
أحب أن أسأل أستاذ الأدب العربي عن الإجابة الصحيحة لحل الواجبات التي أخطأت فيها.	Corrélation de Pearson	,515**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	56

الملحق رقم (21)

نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي

Statistiques de fiabilité دافعية_الأدب

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,871
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	,813
		Nombre d'éléments	14[b]
	Nombre total d'éléments		29
Corrélation entre les sous-échelles			,888
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,941
	Longueur inégale		,941
Coefficient de Guttman			,933

الملحق رقم (22)

قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,925	27

الملحق رقم (23)

معاملات الالتواء **Sekweness** ومعاملات التفلطح **Kurtosis** لأبعاد مقياس أنماط الإدارة الصفية

Fréquences

Statistiques

		النمط_الساطي	النمط_الديمقراطي	النمط_الديكتاتوري
N	Valide	743	743	743
	Manquant	0	0	0
Asymétrie		,149	,112	,050
Erreur standard d'asymétrie		,090	,090	,090
Kurtosis		2,111	2,275	2,508
Erreur standard de Kurtosis		,179	,179	,179

الملحق رقم (24)

معاملات الالتواء **Sekweness** ومعاملات التفلطح **Kurtosis** لمقياس دافعية تعلم الرياضيات

الدافعية_للتعلم

N	Valide	446
	Manquant	0
Asymétrie		,103
Erreur standard d'asymétrie		,116
Kurtosis		2,148
Erreur standard de Kurtosis		,231

الملحق رقم (25)

معاملات الالتواء **Sekweness** ومعاملات التفلطح **Kurtosis** لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي

Statistiques

الدافعية_للتعلم

N	Valide	297
	Manquant	0
Asymétrie		-,110
Erreur standard d'asymétrie		,141
Kurtosis		2,330
Erreur standard de Kurtosis		,282

الملحق رقم (26)

معامل كولموغوروف-سميرنوف ومعامل شبيرو-ويلك لأبعاد مقياس أنماط الإدارة الصفية

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
النمط_التساهلي	,812	743	,270	,953	743	,089

a. Correction de signification de Lilliefors

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
النمط_الإيكانوري	,688	743	,214	,967	743	,287

a. Correction de signification de Lilliefors

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
النمط_الإيمقراطي	,733	743	,384	,956	743	,251

a. Correction de signification de Lilliefors

الملحق رقم (27)

معامل كولموغوروف-سميرنوف ومعامل شبيرو-ويلك لمقياس دافعية تعلم الرياضيات

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الدافعية_للتعلم	,777	446	,310	,977	446	,273

a. Correction de signification de Lilliefors

الملحق رقم (28)

معامل كولموغوروف-سميرنوف ومعامل شبيرو-ويلك لمقياس دافعية تعلم الأدب العربي

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الدافعية_للتعلم	,770	297	,201	,977	297	,092

a. Correction de signification de Lilliefors

الملحق رقم (29)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات

Statistics

		النمط_التساهلي	النمط_الديمقراطي	النمط_الديكتاتوري
N	Valid	446	446	446
	Missing	0	0	0
Mean		32,1211	36,4395	43,0897
Std. Deviation		10,65448	14,67719	12,14449

الملحق رقم (30)

نتائج اختبار T.Test لمقارنة المتوسطات الحسابية الفرضية والمتوسطات الحسابية التطبيقية لأنماط الإدارة الصفية لأساتذة الرياضيات

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
النمط_التساهلي	446	32,1211	10,65448	,50450

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 39					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
النمط_التساهلي	-13,635	445	,000	-6,87892	-7,8704	-5,8874

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
النمط_البيكتاتوري	446	43,0897	12,14449	,57506

One-Sample Test

	Test Value = 42					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
النمط_البيكتاتوري	1,895	445	,059	1,08969	-,0405	2,2199

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
النمط_الديمقراطي	446	36,4395	14,67719	,69499

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 42					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
النمط_الديمقراطي	-8,001	445	,000	-5,56054	-6,9264	-4,1947

الملحق رقم (31)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة الأدب العربي

Statistics

		النمط_التساهلي	النمط_الديكتاتوري	النمط_الديمقراطي
N	Valid	297	297	297
	Missing	0	0	0
Mean		27,0539	35,6330	48,1515
Std. Deviation		8,41635	11,34010	16,10483

الملحق رقم (32)

نتائج اختبار **T.Test** لمقارنة المتوسطات الحسابية الفرضية والمتوسطات الحسابية التطبيقية لأنماط الإدارة الصفية لأساتذة الأدب العربي

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
النمط_الاوتوكراتوري	297	35,6330	11,34010	,65802

One-Sample Test

	Test Value = 42					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
النمط_الاوتوكراتوري	-9,676	296	,000	-6,36700	-7,6620	-5,0720

Statistiques sur échantillon uniques

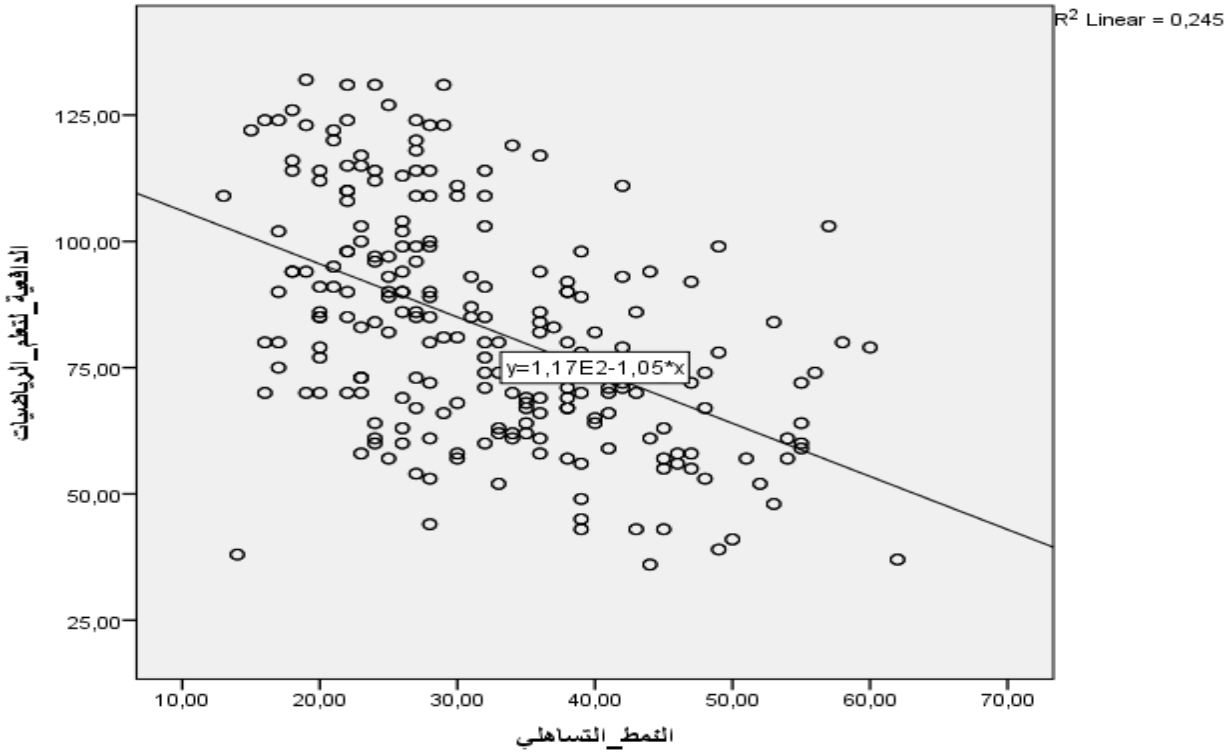
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
النمط_الديمقراطي	297	48,1515	16,10483	,93450

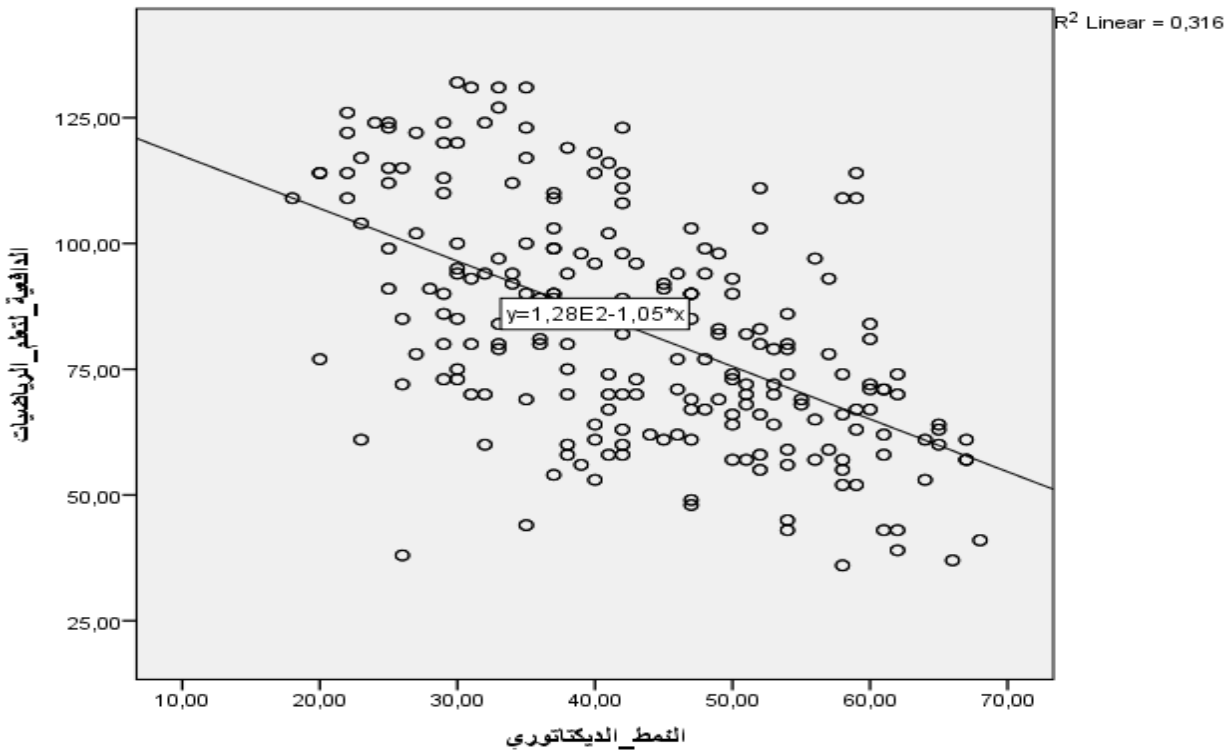
Test sur échantillon unique

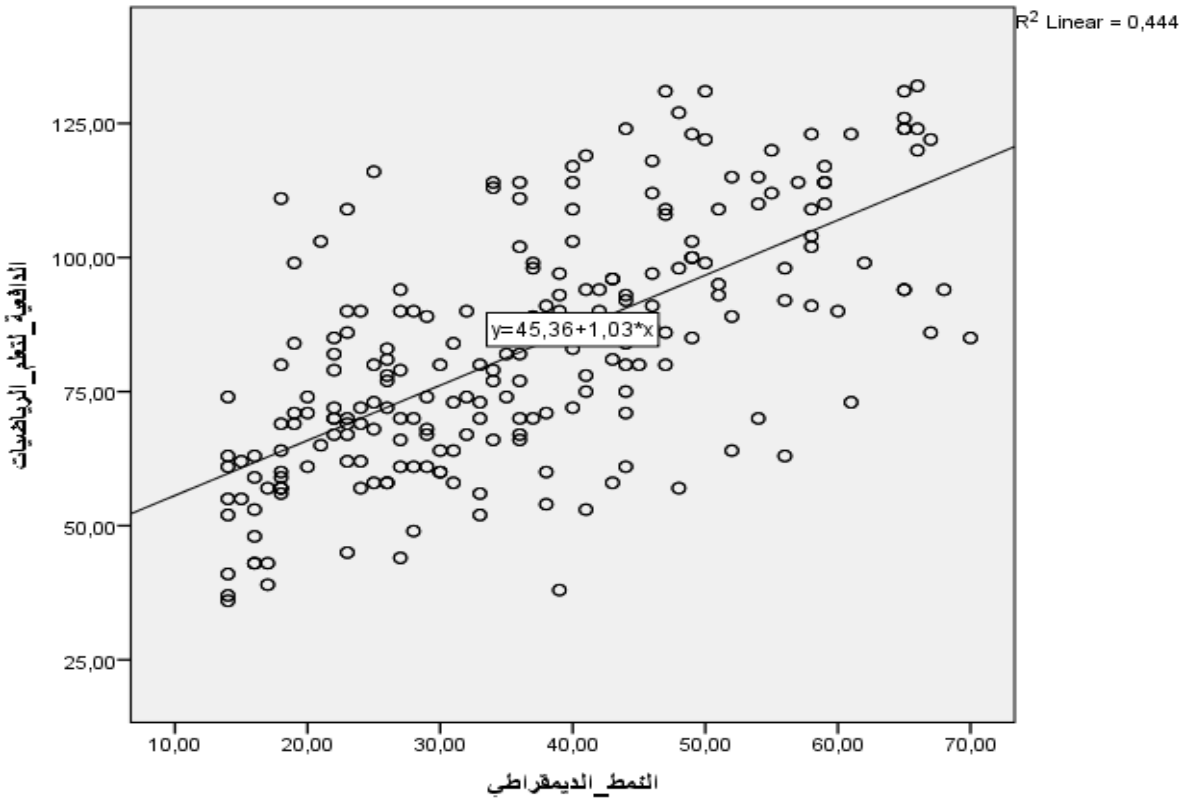
	Valeur de test = 42					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
النمط_الديمقراطي	6,583	296	,000	6,15152	4,3124	7,9906

الملحق رقم (33)

لوحات الانتشار للعلاقة بين أنماط الإدارة الصفية ودافعية تعلم الرياضيات

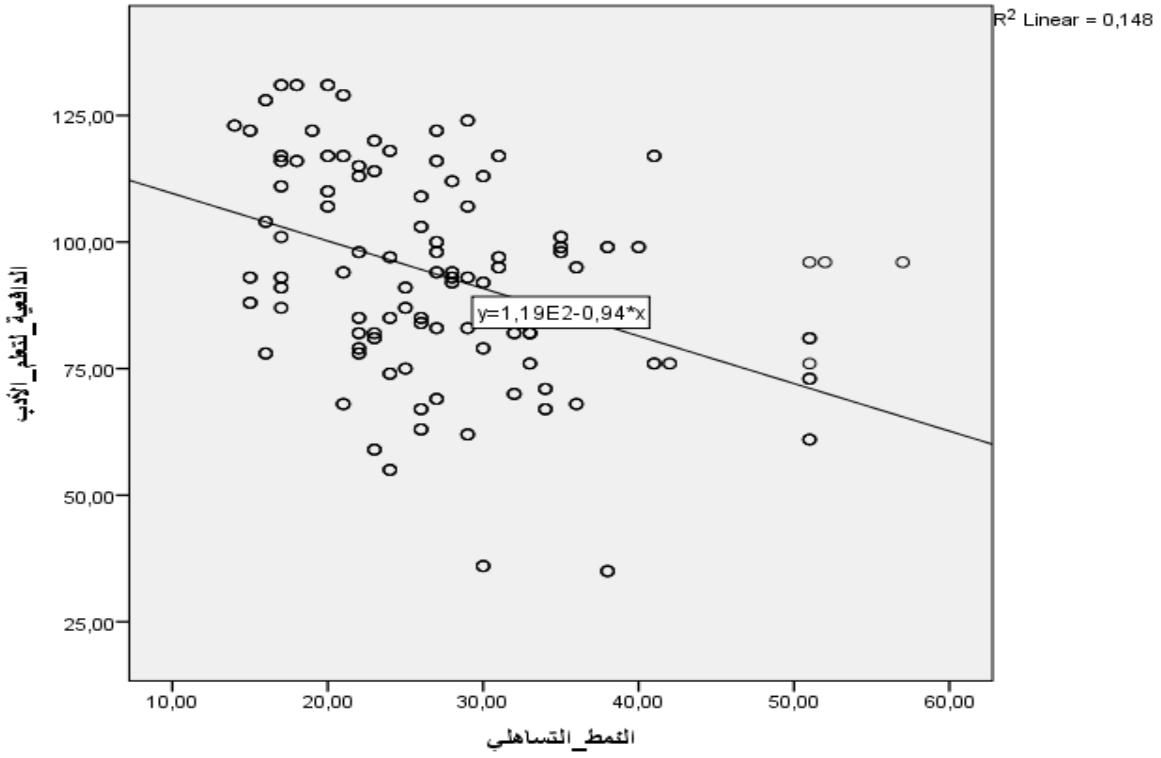


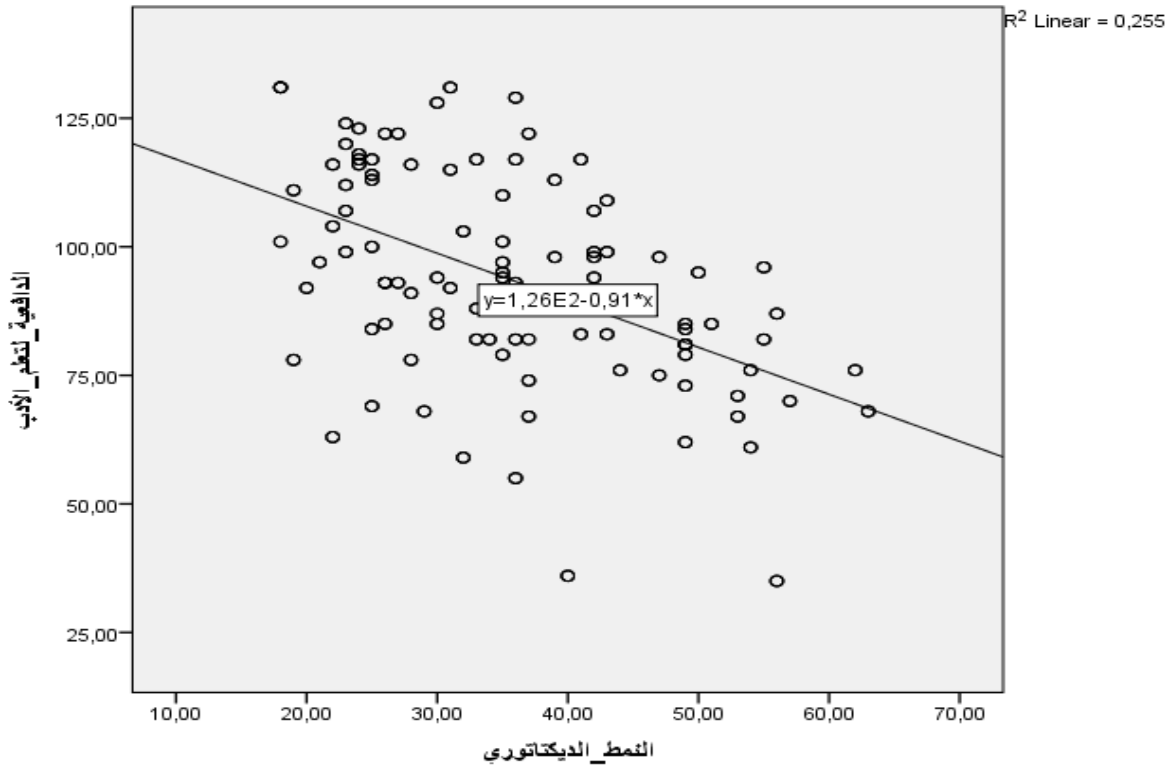


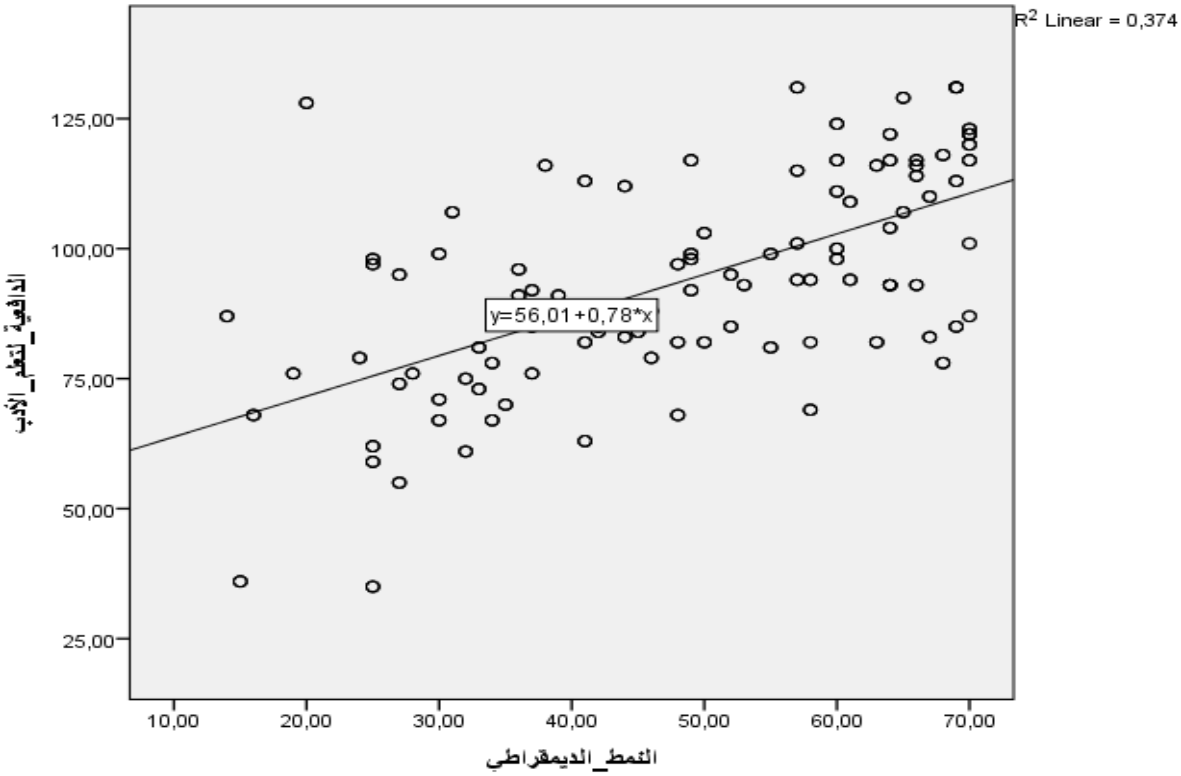


الملحق رقم (34)

لوحات الانتشار للعلاقة بين أنماط الإدارة الصفية ودافعية تعلم الأدب العربي




R² Linear = 0,255
y=1,26E2-0,91*x
الدافعية_لتعلم_الأدب
125,00
100,00
75,00
50,00
25,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00
60,00
70,00
النمط_الديكتاتوري


R² Linear = 0,374
y=56,01+0,78*x
الدافعية_لتعلم_الأدب
125,00
100,00
75,00
50,00
25,00
10,00
20,00
30,00
40,00
50,00
60,00
70,00
النمط_الديمقراطي

الملحق رقم (35)

قيم معامل الارتباط بيرسون بين أنماط إدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات

Correlations

		دافعية_الرياضيات	النمط_التساهلي	النمط_الديمقراطي	النمط_الديكتاتوري
دافعية_الرياضيات	Pearson Correlation	1	-,499**	,667**	-,573**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	446	446	446	446
النمط_التساهلي	Pearson Correlation	-,499**	1	-,679**	,711**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	446	446	446	446
النمط_الديمقراطي	Pearson Correlation	,667**	-,679**	1	-,763**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	446	446	446	446
النمط_الديكتاتوري	Pearson Correlation	-,573**	,711**	-,763**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	446	446	446	446

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (36)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط التساهلي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات

		للتعلم_الدافعية
الدافعية_للتعلم	Correlation Coefficient	1,000
	Sig. (2-tailed)	.
	N	446
يهمل أستاذ الرياضيات متابعة واجبات التلاميذ.	Correlation Coefficient	-,274**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يعامل أستاذ الرياضيات التلاميذ باهمال.	Correlation Coefficient	-,396**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
تتميز حصة الرياضيات بالفوضى.	Correlation Coefficient	-,249**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446

يهمل أستاذ الرياضيات تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ.	Correlation Coefficient	-,338**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
لا يهتم أستاذ الرياضيات بقدرات التلاميذ.	Correlation Coefficient	-,372**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يعجز أستاذ الرياضيات على ضبط تلاميذه.	Correlation Coefficient	-,340**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يتمتع التلاميذ في حصة الرياضيات بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى.	Correlation Coefficient	-,109**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	446
يلتزم أستاذ الرياضيات بالحيادية في المواقف التي تحتاج إلى تدخله.	Correlation Coefficient	-,034
	Sig. (2-tailed)	,331
	N	446
يقوم أستاذ الرياضيات بحل مشكلات التلاميذ.	Correlation Coefficient	-,285**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يهتم أستاذ الرياضيات بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ أكثر من اهتمامه بالدرس.	Correlation Coefficient	,161**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يتأخر أستاذ الرياضيات عن الدخول إلى القسم.	Correlation Coefficient	-,208**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يتجاهل أستاذ الرياضيات ما يجري داخل القسم.	Correlation Coefficient	-,259**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يسمح أستاذ الرياضيات للتلاميذ بالإجابة بشكل جماعي.	Correlation Coefficient	-,144**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم (37)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديكتاتوري لإدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات

		للتعلم_الدافعية
الدافعية_للتعلم	Correlation Coefficient	1,000
	Sig. (2-tailed)	.
	N	446
ينتقد أستاذ الرياضيات أداء التلاميذ باستمرار.	Correlation Coefficient	-,275**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يفرض أستاذ الرياضيات الأسلوب الذي يراه مناسبا لسير الحصة.	Correlation Coefficient	-,143**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يستخدم أستاذ الرياضيات سلطته لفرض آرائه وتعليماته على التلاميذ.	Correlation Coefficient	-,249**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يعتمد أستاذ الرياضيات أساليب التهديد في تعامله مع التلاميذ.	Correlation Coefficient	-,298**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
تتميز طريقة تدريس أستاذ الرياضيات باستخدام أسلوب الأمر مع التلاميذ.	Correlation Coefficient	-,293**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يفضل أستاذ الرياضيات اعتماد التلاميذ عليه في تلقي المعلومات.	Correlation Coefficient	-,008
	Sig. (2-tailed)	,823
	N	446
يستخدم أستاذ الرياضيات الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم.	Correlation Coefficient	-,102**
	Sig. (2-tailed)	,004
	N	446
يوزع أستاذ الرياضيات الواجبات على التلاميذ دون مراعاة قدراتهم.	Correlation Coefficient	-,298**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يبقى أستاذ الرياضيات في مكتبه طوال الحصة.	Correlation Coefficient	-,210**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يتجاهل أستاذ الرياضيات رغبات وآراء وأفكار التلاميذ.	Correlation Coefficient	-,331**
	Sig. (2-tailed)	,000

	N	446
تتسم حصة الرياضيات بضعف التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه.	Correlation Coefficient	-,433**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يركز أستاذ الرياضيات على الجوانب المعرفية فقط.	Correlation Coefficient	-,243**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
لا يهتم أستاذ الرياضيات بمشكلات تلاميذه.	Correlation Coefficient	-,312**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يسود جو من اللاتفاهم بين أستاذ الرياضيات وتلاميذه.	Correlation Coefficient	-,372**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم (38)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديمقراطي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الرياضيات

		للتعلم_الدافعية
الدافعية_للتعلم	Correlation Coefficient	1,000
	Sig. (2-tailed)	.
	N	446
يحترم أستاذ الرياضيات مشاعر التلاميذ.	Correlation Coefficient	,355**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يشجع أستاذ الرياضيات التلاميذ على التعاون مع بعضهم.	Correlation Coefficient	,362**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
العلاقة بين أستاذ الرياضيات والتلاميذ يسودها الاحترام المتبادل.	Correlation Coefficient	,341**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يشجع أستاذ الرياضيات تلاميذه على الاعتماد على أنفسهم.	Correlation Coefficient	,357**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446

يشرك أستاذ الرياضيات جميع التلاميذ في النقاش.	Correlation Coefficient	,371**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يتعاون أستاذ الرياضيات مع التلاميذ في حل المشكلات التي تواجههم.	Correlation Coefficient	,373**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يراعي أستاذ الرياضيات ظروف التلاميذ وقدراتهم عند توزيع الواجبات.	Correlation Coefficient	,364**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يشجع أستاذ الرياضيات التلاميذ على إبداء آرائهم.	Correlation Coefficient	,434**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يراعي أستاذ الرياضيات التلاميذ ضعيفي التحصيل.	Correlation Coefficient	,418**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يوفر أستاذ الرياضيات جوا مريحا للتلاميذ.	Correlation Coefficient	,404**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يهتم أستاذ الرياضيات بحاجات التلاميذ والتغيرات التي تطرأ عليهم.	Correlation Coefficient	,462**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يهتم أستاذ الرياضيات بتنظيم المناخ التعليمي في القسم لتسهيل عملية التعلم.	Correlation Coefficient	,384**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يشجع أستاذ الرياضيات تلاميذه على الأعمال الابتكارية.	Correlation Coefficient	,314**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446
يشكر أستاذ الرياضيات تلاميذه عندما يقومون بسلوكيات صحيحة.	Correlation Coefficient	,363**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	446

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم (39)

قيم معامل الارتباط بيرسون بين أنماط إدارة الصف والدافعية لتعلم الأدب العربي

Correlations

		للتع_الدافعية لم	التساهل_النمط ي	الديكتاتوري_النمط	الديمقراط_النمط ي
الدافعية_للتعلم	Pearson Correlation	1	-,385**	-,505**	,612**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	297	297	297	297
النمط_التساهلي	Pearson Correlation	-,385**	1	,619**	-,405**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	297	297	297	297
النمط_الديكتاتوري	Pearson Correlation	-,505**	,619**	1	-,597**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	297	297	297	297
النمط_الديمقراطي	Pearson Correlation	,612**	-,405**	-,597**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	297	297	297	297

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (40)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط التساهلي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الأدب العربي

		للتعلم_الدافعية
الدافعية_للتعلم	Correlation Coefficient	1,000
	Sig. (2-tailed)	.
	N	297
يهمل أستاذ الأدب العربي متابعة واجبات التلاميذ.	Correlation Coefficient	-,333**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يعامل أستاذ الأدب العربي التلاميذ باهمال.	Correlation Coefficient	-,316**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
تتميز حصة الأدب العربي بالفوضى.	Correlation Coefficient	-,095
	Sig. (2-tailed)	,234
	N	297

يهمل أستاذ الأدب العربي تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ.	Correlation Coefficient	-,522**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
لا يهتم أستاذ الأدب العربي بقدرات التلاميذ.	Correlation Coefficient	-,262**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يعجز أستاذ الأدب العربي على ضبط تلاميذه.	Correlation Coefficient	-,219**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يتمتع التلاميذ في حصة الأدب العربي بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى.	Correlation Coefficient	-,082
	Sig. (2-tailed)	,349
	N	297
يلتزم أستاذ الأدب العربي بالحيادية في المواقف التي تحتاج إلى تدخله.	Correlation Coefficient	-,121*
	Sig. (2-tailed)	,011
	N	297
يقوم أستاذ الأدب العربي بحل مشكلات التلاميذ.	Correlation Coefficient	-,227**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يهتم أستاذ الأدب العربي بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ أكثر من اهتمامه بالدرس.	Correlation Coefficient	-,165**
	Sig. (2-tailed)	,004
	N	297
يتأخر أستاذ الأدب العربي عن الدخول إلى القسم.	Correlation Coefficient	-,291**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يتجاهل أستاذ الأدب العربي ما يجري داخل القسم.	Correlation Coefficient	-,165*
	Sig. (2-tailed)	,034
	N	297
يسمح أستاذ الأدب العربي للتلاميذ بالإجابة بشكل جماعي.	Correlation Coefficient	-,053
	Sig. (2-tailed)	,768
	N	297

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم (41)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديكتاتوري لإدارة الصف والدافعية لتعلم الأدب العربي

		لل_الدافعية تعلم
الدافعية_للتعلم	Correlation Coefficient	1,000
	Sig. (2-tailed)	.
	N	297
ينتقد أستاذ الأدب العربي أداء التلاميذ باستمرار.	Correlation Coefficient	-,409**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يفرض أستاذ الأدب العربي الأسلوب الذي يراه مناسبا لسير الحصة.	Correlation Coefficient	-,148*
	Sig. (2-tailed)	,025
	N	297
يستخدم أستاذ الأدب العربي سلطته لفرض آرائه وتعليماته على التلاميذ.	Correlation Coefficient	-,408**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يعتمد أستاذ الأدب العربي أساليب التهديد في تعامله مع التلاميذ.	Correlation Coefficient	-,318**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
تتميز طريقة تدريس أستاذ الأدب العربي باستخدام أسلوب الأمر مع التلاميذ.	Correlation Coefficient	-,355**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يفضل أستاذ الأدب العربي اعتماد التلاميذ عليه في تلقي المعلومات.	Correlation Coefficient	-,103
	Sig. (2-tailed)	,219
	N	297
يستخدم أستاذ الأدب العربي الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم.	Correlation Coefficient	-,113
	Sig. (2-tailed)	,322
	N	297
يوزع أستاذ الأدب العربي الواجبات على التلاميذ دون مراعاة قدراتهم.	Correlation Coefficient	-,399**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يبقى أستاذ الأدب العربي في مكتبه طوال الحصة.	Correlation Coefficient	-,121*
	Sig. (2-tailed)	,102
	N	297
يتجاهل أستاذ الأدب العربي رغبات وآراء وأفكار التلاميذ.	Correlation Coefficient	-,216**
	Sig. (2-tailed)	,000

	N	297
تتسم حصة الأدب العربي بضعف التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه.	Correlation Coefficient	-,376**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يركز أستاذ الأدب العربي على الجوانب المعرفية فقط.	Correlation Coefficient	-,269**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
لا يهتم أستاذ الأدب العربي بمشكلات تلاميذه.	Correlation Coefficient	-,419**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يسود جو من اللاتفاهم بين أستاذ الأدب العربي وتلاميذه.	Correlation Coefficient	-,147**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	297

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم (42)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين بنود النمط الديمقراطي لإدارة الصف والدافعية لتعلم الأدب العربي

		للتعلم_الدافعية
الدافعية_للتعلم	Correlation Coefficient	1,000
	Sig. (2-tailed)	.
	N	297
يحترم أستاذ الأدب العربي مشاعر التلاميذ.	Correlation Coefficient	,361**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يشجع أستاذ الأدب العربي التلاميذ على التعاون مع بعضهم.	Correlation Coefficient	,475**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
العلاقة بين أستاذ الأدب العربي والتلاميذ يسودها الاحترام المتبادل.	Correlation Coefficient	,217**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يشجع أستاذ الأدب العربي تلاميذه على الاعتماد على أنفسهم.	Correlation Coefficient	,433**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297

يشرك أستاذ الأدب العربي جميع التلاميذ في النقاش.	Correlation Coefficient	,439**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يتعاون أستاذ الأدب العربي مع التلاميذ في حل المشكلات التي تواجههم.	Correlation Coefficient	,477**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يراعي أستاذ الأدب العربي ظروف التلاميذ وقدراتهم عند توزيع الواجبات.	Correlation Coefficient	,462**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يشجع أستاذ الأدب العربي التلاميذ على إبداء آرائهم.	Correlation Coefficient	,523**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يراعي أستاذ الأدب العربي التلاميذ ضعيفي التحصيل.	Correlation Coefficient	,405**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يوفر أستاذ الأدب العربي جوا مريحا للتلاميذ.	Correlation Coefficient	,538**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يهتم أستاذ الأدب العربي بحاجات التلاميذ والتغيرات التي تطرأ عليهم.	Correlation Coefficient	,490**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يهتم أستاذ الأدب العربي بتنظيم المناخ التعليمي في القسم لتسهيل عملية التعلم.	Correlation Coefficient	,523**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يشجع أستاذ الأدب العربي تلاميذه على الأعمال الابتكارية.	Correlation Coefficient	,461**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297
يشكر أستاذ الأدب العربي تلاميذه عندما يقومون بسلوكيات صحيحة.	Correlation Coefficient	,607**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	297

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم (43)

نتائج اختبار T.Test لمقارنة المتوسطات الحسابية لأنماط الإدارة الصفية بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
النمط_التساطي	علمي	446	32,1211	10,65448	,50450
	أدبي	297	26,7879	7,69908	,44675

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
النمط_التساطي	Equal variances assumed	43,206	,000	7,430	741	,000	5,33320	,71778	3,92408	6,74231
	Equal variances not assumed			7,914	736,080	,000	5,33320	,67387	4,01025	6,65614

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
النمط_الديكتاتوري	علمي	446	43,0897	12,14449	,57506
	أدبي	297	35,6330	11,34010	,65802

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
النمط_الديكتاتوري	Equal variances assumed	3,088	,079	8,416	741	,000	7,45669	,88598	5,71736	9,19602
	Equal variances not assumed			8,533	663,398	,000	7,45669	,87389	5,74077	9,17261

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
النمط_الابيغرافي	علمي	446	36,4395	14,67719	,69499
	أدبي	297	48,1515	16,10483	,93450

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
النمط_الابيغرافي	Equal variances assumed	8,032	,005	-10,245	741	,000	-11,71205	1,14315	-13,95625	-9,46786
	Equal variances not assumed			-10,057	593,261	,000	-11,71205	1,16460	-13,99929	-9,42482

الملحق رقم (44)

نتائج اختبار **T.Test** للمقارنة بين بنود النمط التساهلي للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
يهمل أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي متابعة واجبات التلاميذ.	علمي	446	3,1435	1,42120	,06730
	أدبي	297	1,8687	1,17099	,06795
يعامل أستاذ ا الرياضيات/الأدب العربي التلاميذ باهمال.	علمي	446	2,4395	1,47020	,06962
	أدبي	297	1,7778	1,19590	,06939
تتميز حصة الرياضيات/الأدب العربي بالفوضى.	علمي	446	2,0897	1,30377	,06174
	أدبي	297	1,6566	,86791	,05036
يهمل أستاذ الرياضيات/الأدب العربي تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ.	علمي	446	2,46637	1,430797	,067750
	أدبي	297	1,95960	1,311997	,076130
لا يهتم أستاذ الرياضيات/لأدب العربي بقدرات التلاميذ.	علمي	446	2,8206	1,59046	,07531
	أدبي	297	2,1549	1,47831	,08578
يعجز أستاذ الرياضيات/الأدب العربي على ضبط تلاميذه.	علمي	446	2,1166	1,39818	,06621
	أدبي	297	1,7475	1,11510	,06470
يتمتع التلاميذ في حصة الرياضيات/ الأدب العربي بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى.	علمي	446	1,8610	1,28726	,06095
	أدبي	297	1,7845	1,11532	,06472
يلتزم أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي بالحيادية في المواقف التي تحتاج إلى تدخله.	علمي	446	2,7444	1,47249	,06972
	أدبي	297	2,3165	1,40252	,08138
	علمي	446	3,9821	1,32382	,06268

أدبي	يقوم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بحل مشكلات التلاميذ.	297	3,4882	1,52480	,08848
علمي	يهتم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ أكثر من اهتمامه بالدرس.	446	1,9058	1,26673	,05998
أدبي		297	2,2896	1,44154	,08365
علمي	يتأخر أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي عن الدخول إلى القسم.	446	1,7130	,97527	,04618
أدبي		297	1,8384	1,02378	,05941
علمي	يتجاهل أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي ما يجري داخل القسم.	446	2,2108	1,33928	,06342
أدبي		297	1,8889	1,24028	,07197
علمي	يسمح أستاذ الرياضيات/الأدب العربي للتلاميذ بالإجابة بشكل جماعي.	446	2,6278	1,39358	,06599
أدبي		297	2,0168	1,14920	,06668

Independent Samples Test

		Leven's test for Equality of variance		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
يهمل أستاذ الرياضيات/الأدب العربي متابعة واجبات التلاميذ.	Equal variances assumed	17,382	,000	12,828	741	,000	1,27481	,09938	1,07971	1,46991
	Equal variances not assumed			13,330	708,228	,000	1,27481	,09563	1,08705	1,46257
يعامل أستاذ الرياضيات/الأدب العربي التلاميذ بإهمال.	Equal variances assumed	38,193	,000	6,462	741	,000	,66168	,10240	,46066	,86271
	Equal variances not assumed			6,732	711,950	,000	,66168	,09829	,46870	,85467
تتميز حصة الرياضيات/لأدب العربي بالفوضى.	Equal variances assumed	33,619	,000	5,030	741	,000	,43312	,08610	,26409	,60215
	Equal variances not assumed			5,436	741,000	,000	,43312	,07967	,27671	,58953
يهمل أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي تعديل السلوك الخاطئ للتلاميذ.	Equal variances assumed	12,323	,000	4,887	741	,000	,506772	,103696	,303199	,710345
	Equal variances not assumed			4,973	670,690	,000	,506772	,101911	,306669	,706875
لا يهتم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بقدرات التلاميذ.	Equal variances assumed	8,219	,004	5,747	741	,000	,66575	,11583	,43834	,89315
	Equal variances not assumed			5,832	665,263	,000	,66575	,11415	,44161	,88988
يعجز أستاذ الرياضيات/لأدب العربي على ضبط تلاميذه.	Equal variances assumed	22,906	,000	3,813	741	,000	,36912	,09681	,17907	,55916
	Equal variances not assumed			3,987	717,277	,000	,36912	,09257	,18737	,55087
يتمتع التلاميذ في حصة الرياضيات/ الأدب العربي بالحرية الكاملة التي تسبب الفوضى.	Equal variances assumed	2,912	,088	,836	741	,403	,07647	,09148	-,10312	,25607
	Equal variances not assumed			,860	691,906	,390	,07647	,08890	-,09808	,25103
يلتزم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بالحيادية في المواقف التي تحتاج إلى تدخله.	Equal variances assumed	,941	,332	3,954	741	,000	,42790	,10822	,21545	,64035
	Equal variances not assumed			3,993	655,206	,000	,42790	,10717	,21747	,63833
يقوم أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي بحل مشكلات التلاميذ.	Equal variances assumed	24,758	,000	4,685	741	,000	,49385	,10542	,28689	,70080
	Equal variances not assumed			4,554	571,883	,000	,49385	,10843	,28087	,70682

يهتم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بإقامة علاقات مودة مع التلاميذ أكثر من اهتمامه بالدرس.	Equal variances assumed	19,372	,000	-3,826	741	,000	-,38373	,10031	-,58065	-,18682
	Equal variances not assumed			-3,728	577,164	,000	-,38373	,10293	-,58589	-,18157
يتأخر أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي عن الدخول إلى القسم.	Equal variances assumed	,982	,322	-1,683	741	,093	-,12538	,07451	-,27166	,02091
	Equal variances not assumed			-1,666	612,956	,096	-,12538	,07524	-,27315	,02239
يتجاهل أستاذ الرياضيات/لأدب العربي ما يجري داخل القسم.	Equal variances assumed	7,423	,007	3,304	741	,001	,32187	,09741	,13064	,51311
	Equal variances not assumed			3,356	666,746	,001	,32187	,09592	,13353	,51022
يسمح أستاذ الرياضيات/الأدب العربي للتلاميذ بالإجابة بشكل جماعي.	Equal variances assumed	30,329	,000	6,268	741	,000	,61097	,09747	,41961	,80232
	Equal variances not assumed			6,513	707,976	,000	,61097	,09381	,42678	,79515

الملحق رقم (45)

نتائج اختبار T.Test للمقارنة بين بنود النمط الديكتاتوري للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ينتقد أستاذ الرياضيات/لأدب العربي أداء التلاميذ باستمرار.	علمي	446	3,2422	1,50045	,07105
	أدبي	297	2,4007	1,46042	,08474
يفرض أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي الأسلوب الذي يراه مناسبا لسير الحصة.	علمي	446	3,9462	1,27439	,06034
	أدبي	297	3,6364	1,49405	,08669
يستخدم أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي سلطته لفرض آرائه وتعليماته على التلاميذ.	علمي	446	3,4439	1,50661	,07134
	أدبي	297	2,9798	1,71429	,09947
يعتمد أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي أساليب التهديد في تعامله مع التلاميذ.	علمي	446	2,6009	1,61103	,07628
	أدبي	297	1,6263	1,25407	,07277
تتميز طريقة تدريس أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي باستخدام أسلوب الأمر مع التلاميذ.	علمي	446	3,1345	1,49601	,07084
	أدبي	297	2,4242	1,36628	,07928
يفضل أستاذ الرياضيات/الأدب العربي اعتماد التلاميذ عليه في تلقي المعلومات.	علمي	446	3,2377	1,41644	,06707
	أدبي	297	2,9596	1,44904	,08408
يستخدم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم.	علمي	446	2,6188	1,56162	,07394
	أدبي	297	2,5253	1,52242	,08834
يوزع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي الواجبات على التلاميذ دون مراعاة قدراتهم.	علمي	446	3,2511	1,51091	,07154
	أدبي	297	2,2424	1,60504	,09313
يبقى أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي في مكتبه طوال الحصة.	علمي	446	2,0538	1,29538	,06134
	أدبي	297	2,6364	1,55608	,09029
يتجاهل أستاذ الرياضيات/الأدب العربي رغبات وآراء وأفكار التلاميذ.	علمي	446	2,7803	1,52025	,07199
	أدبي	297	2,2155	1,44284	,08372
تتسم حصة الرياضيات/الأدب العربي بضعف التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه.	علمي	446	3,1794	1,51223	,07161
	أدبي	297	2,4714	1,51123	,08769
يركز أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي على الجوانب المعرفية فقط.	علمي	446	3,0897	1,43191	,06780
	أدبي	297	2,7576	1,48021	,08589
لا يهتم أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي بمشكلات تلاميذه.	علمي	446	3,5336	1,46494	,06937
	أدبي	297	2,3872	1,57950	,09165

يسود جو من اللاتفاهم بين أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي وتلاميذه.	علمي	446	2,9776	1,52712	,07231
	أدبي	297	2,3704	1,56531	,09083

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ينتقد أستاذ الرياضيات/ لأدب العربي أداء التلاميذ باستمرار.	Equal variances assumed	,717	,397	7,568	741	,000	,84148	,11119	,62320	1,05976
	Equal variances not assumed			7,609	646,051	,000	,84148	,11059	,62433	1,05863
يفرض أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي الأسلوب الذي يراه مناسبا لسير الحصة.	Equal variances assumed	31,507	,000	3,028	741	,003	,30982	,10233	,10893	,51072
	Equal variances not assumed			2,933	564,211	,003	,30982	,10563	,10235	,51730
يستخدم أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي سلطته لفرض آرائه وتعليماته على التلاميذ.	Equal variances assumed	16,873	,000	3,891	741	,000	,46415	,11929	,22996	,69834
	Equal variances not assumed			3,792	577,226	,000	,46415	,12241	,22372	,70457
يعتمد أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي أساليب التهديد في تعامله مع التلاميذ.	Equal variances assumed	91,030	,000	8,800	741	,000	,97463	,11075	,75720	1,19206
	Equal variances not assumed			9,245	723,144	,000	,97463	,10543	,76766	1,18161
تتميز طريقة تدريس أستاذ ا الرياضيات/ لأدب العربي باستخدام أسلوب الأمر مع التلاميذ.	Equal variances assumed	7,078	,008	6,561	741	,000	,71029	,10827	,49774	,92283
	Equal variances not assumed			6,681	672,280	,000	,71029	,10632	,50153	,91904
يفضل أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي اعتماد التلاميذ عليه في تلقي المعلومات.	Equal variances assumed	,000	,991	2,597	741	,010	,27807	,10707	,06788	,48826
	Equal variances not assumed			2,585	624,379	,010	,27807	,10756	,06686	,48929
يستخدم أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي الاختبارات من أجل ضبط سلوك التلاميذ داخل القسم.	Equal variances assumed	1,069	,301	,808	741	,419	,09358	,11579	-,13374	,32090
	Equal variances not assumed			,812	645,360	,417	,09358	,11520	-,13264	,31980
	Equal variances assumed	2,893	,089	8,694	741	,000	1,00870	,11603	,78092	1,23648

يوزع أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي الواجبات على التلاميذ دون مراعاة قدراتهم.	Equal variances not assumed			8,589	607,664	,000	1,00870	,11744	,77806	1,23934
يبقى أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي في مكتبه طوال الحصة.	Equal variances assumed	43,755	,000	-5,535	741	,000	-,58255	,10525	-,78918	-,37593
	Equal variances not assumed			-5,337	553,785	,000	-,58255	,10916	-,79696	-,36814
يتجاهل أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي رغبات وآراء وأفكار التلاميذ.	Equal variances assumed	2,824	,093	5,062	741	,000	,56478	,11158	,34573	,78383
	Equal variances not assumed			5,115	656,698	,000	,56478	,11041	,34797	,78159
تتسم حصة الرياضيات/ الأدب العربي بضعف التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه.	Equal variances assumed	,013	,908	6,253	741	,000	,70799	,11323	,48571	,93028
	Equal variances not assumed			6,254	634,658	,000	,70799	,11321	,48568	,93031
يركز أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي على الجوانب المعرفية فقط.	Equal variances assumed	2,420	,120	3,055	741	,002	,33211	,10870	,11871	,54551
	Equal variances not assumed			3,035	619,770	,003	,33211	,10943	,11722	,54700
لا يهتم أستاذ الرياضيات/ الأدب العربي بمشكلات تلاميذه.	Equal variances assumed	2,429	,120	10,126	741	,000	1,14643	,11322	,92415	1,36870
	Equal variances not assumed			9,974	601,052	,000	1,14643	,11494	,92069	1,37217
يسود جو من اللاتفاهم بين أستاذ الرياضيات/الأدب العربي وتلاميذه.	Equal variances assumed	1,211	,271	5,256	741	,000	,60721	,11552	,38042	,83400
	Equal variances not assumed			5,230	623,517	,000	,60721	,11610	,37922	,83520

الملحق رقم (46)

نتائج اختبار T.Test للمقارنة بين بنود النمط الديمقراطي للإدارة الصفية لدى أساتذة الرياضيات وأساتذة الأدب العربي

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
يحترم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي مشاعر التلاميذ.	علمي	446	2,4439	1,42379	,06742
	أدبي	297	3,3367	1,63195	,09470
يشجع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي التلاميذ على التعاون مع بعضهم.	علمي	446	2,4529	1,52176	,07206
	أدبي	297	3,4074	1,61883	,09393
العلاقة بين أستاذ الرياضيات/الأدب العربي والتلاميذ يسودها الاحترام المتبادل.	علمي	446	3,5516	1,52161	,07205
	أدبي	297	4,2458	1,20115	,06970
يشجع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي تلاميذه على الاعتماد على أنفسهم.	علمي	446	3,5561	1,53908	,07288
	أدبي	297	3,9697	1,41269	,08197
يشرك أستاذ الرياضيات/الأدب العربي جميع التلاميذ في النقاش.	علمي	446	2,8027	1,52775	,07234
	أدبي	297	3,8485	1,33075	,07722
يتعاون أستاذ الرياضيات/الأدب العربي مع التلاميذ في حل المشكلات التي تواجههم.	علمي	446	2,2691	1,43136	,06778
	أدبي	297	2,9293	1,71590	,09957
يراعي أستاذ الرياضيات/الأدب العربي ظروف التلاميذ وقدراتهم عند توزيع الواجبات.	علمي	446	2,1300	1,31581	,06231
	أدبي	297	3,0404	1,56559	,09084
يشجع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي التلاميذ على إبداء آرائهم.	علمي	446	2,5919	1,44699	,06852
	أدبي	297	3,6970	1,46897	,08524
يراعي أستاذ الرياضيات/الأدب العربي التلاميذ ضعيفي التحصيل.	علمي	446	2,2197	1,29690	,06141
	أدبي	297	3,1448	1,60739	,09327
يوفر أستاذ الرياضيات/الأدب العربي جوا مريحا للتلاميذ.	علمي	446	2,6323	1,44385	,06837
	أدبي	297	3,5354	1,50885	,08755
يهتم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بحاجات التلاميذ والتغيرات التي تطرأ عليهم.	علمي	446	2,1928	1,30807	,06194
	أدبي	297	2,9798	1,53328	,08897
يهتم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بتنظيم المناخ التعليمي في القسم لتسهيل عملية التعلم.	علمي	446	2,5830	1,49338	,07071
	أدبي	297	3,3939	1,58424	,09193
يشجع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي تلاميذه على الأعمال الابتكارية.	علمي	446	1,9417	1,27243	,06025
	أدبي	297	2,8182	1,68076	,09753
يشكر أستاذ الرياضيات/الأدب العربي تلاميذه عندما يقومون بسلوكيات صحيحة.	علمي	446	3,0717	1,53000	,07245
	أدبي	297	3,8047	1,53415	,08902

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
يحترم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي مشاعر التلاميذ.	Equal variances assumed	24,557	,000	-7,892	741	,000	-,89275	,11312	-1,11483	-,67068
	Equal variances not assumed			-7,680	574,020	,000	-,89275	,11624	-1,12107	-,66444
يشجع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي التلاميذ على التعاون مع بعضهم.	Equal variances assumed	6,786	,009	-8,163	741	,000	-,95449	,11693	-1,18405	-,72494
	Equal variances not assumed			-8,062	607,040	,000	-,95449	,11839	-1,18699	-,72199
العلاقة بين أستاذ الرياضيات/الأدب العربي والتلاميذ يسودها الاحترام المتبادل.	Equal variances assumed	50,155	,000	-6,610	741	,000	-,69422	,10503	-,90042	-,48802
	Equal variances not assumed			-6,925	719,854	,000	-,69422	,10025	-,89103	-,49741
يشجع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي تلاميذه على الاعتماد على أنفسهم.	Equal variances assumed	16,721	,000	-3,707	741	,000	-,41364	,11158	-,63270	-,19459
	Equal variances not assumed			-3,771	670,295	,000	-,41364	,10968	-,62901	-,19828
يشرك أستاذ الرياضيات/الأدب العربي جميع التلاميذ في النقاش.	Equal variances assumed	17,938	,000	-9,615	741	,000	-1,04579	,10877	-1,25932	-,83227
	Equal variances not assumed			-9,884	690,033	,000	-1,04579	,10581	-1,25354	-,83805
يتعاون أستاذ الرياضيات/الأدب العربي مع التلاميذ في حل المشكلات التي تواجههم.	Equal variances assumed	39,366	,000	-5,683	741	,000	-,66023	,11618	-,88832	-,43215
	Equal variances not assumed			-5,482	554,658	,000	-,66023	,12045	-,89682	-,42365
يراعي أستاذ الرياضيات/الأدب العربي ظروف التلاميذ وقدراتهم عند توزيع الواجبات.	Equal variances assumed	26,775	,000	-8,555	741	,000	-,91036	,10641	-1,11927	-,70145
	Equal variances not assumed			-8,264	557,859	,000	-,91036	,11016	-1,12673	-,69398
يشجع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي التلاميذ على إبداء آرائهم.	Equal variances assumed	,569	,451	-10,135	741	,000	-1,10504	,10903	-1,31909	-,89099
	Equal variances not assumed			-10,104	627,762	,000	-1,10504	,10936	-1,31980	-,89028

يراعي أستاذ الرياضيات/الأدب العربي التلاميذ ضعيفي التحصيل.	Equal variances assumed	38,181	,000	-8,643	741	,000	-,92505	,10703	-1,13516	-,71494
	Equal variances not assumed			-8,284	540,674	,000	-,92505	,11167	-1,14441	-,70569
يوفر أستاذ الرياضيات/الأدب العربي جوا مريحا للتلاميذ.	Equal variances assumed	2,536	,112	-8,202	741	,000	-,90307	,11011	-1,11922	-,68691
	Equal variances not assumed			-8,130	614,957	,000	-,90307	,11108	-1,12122	-,68492
يهتم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بحاجات التلاميذ والتغيرات التي تطرأ عليهم.	Equal variances assumed	14,953	,000	-7,493	741	,000	-,78697	,10503	-,99316	-,58078
	Equal variances not assumed			-7,259	564,284	,000	-,78697	,10841	-,99990	-,57404
يهتم أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بتنظيم المناخ التعليمي في القسم لتسهيل عملية التعلم.	Equal variances assumed	3,747	,053	-7,076	741	,000	-,81098	,11461	-1,03598	-,58598
	Equal variances not assumed			-6,993	608,273	,000	-,81098	,11598	-1,03875	-,58321
يشجع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي تلاميذه على الأعمال الابتكارية.	Equal variances assumed	95,432	,000	-8,074	741	,000	-,87648	,10855	-1,08958	-,66337
	Equal variances not assumed			-7,646	515,146	,000	-,87648	,11464	-1,10169	-,65126
يشكر أستاذ الرياضيات/الأدب العربي تلاميذه عندما يقومون بسلوكيات صحيحة.	Equal variances assumed	,021	,886	-6,390	741	,000	-,73296	,11471	-,95817	-,50776
	Equal variances not assumed			-6,386	633,184	,000	-,73296	,11478	-,95835	-,50758

الملحق رقم (47)

نتائج اختبار T.Test للمقارنة بين دافعية تعلم الرياضيات ودافعية تعلم الأدب لدى التلاميذ العلميين والأدبيين على التوالي

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية_للتعلم	علمي	446	82,7803	22,61850	1,07102
	أدبي	297	93,5960	20,54704	1,19226

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الدافعية_للتعلم	Equal variances assumed	5,651	,018	-6,620	741	,000	-10,81569	1,63379	-14,02310	-7,60828
	Equal variances not assumed			-6,749	674,369	,000	-10,81569	1,60267	-13,96252	-7,66886

الملحق رقم (48)

نتائج اختبار T.Test للمقارنة بين بنود مقياسي الدافعية لتعلم الرياضيات والدافعية لتعلم الأدب العربي لدى التلاميذ العلميين والأدبيين على التوالي

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
أشعر بالمتعة عندما أكون في حصة الرياضيات/الأدب العربي.	علمي	446	2,7309	1,42507	,06748
	أدبي	297	3,3468	1,46730	,08514
أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في مادة الرياضيات/الأدب العربي.	علمي	446	3,1883	1,45971	,06912
	أدبي	297	3,8990	1,30872	,07594
أكره حصة الرياضيات/الأدب العربي لأن الأستاذ صارم.	علمي	446	3,3498	1,51801	,07188
	أدبي	297	3,6869	1,42833	,08288
أدرس مادة الرياضيات/الأدب العربي من أجل النجاح فقط.	علمي	446	2,4439	1,37563	,06514
	أدبي	297	2,4276	1,28491	,07456
أشعر بالرضا عندما أقوم بإثراء معلوماتي في مادة الرياضيات/الأدب العربي.	علمي	446	3,6726	1,36917	,06483
	أدبي	297	4,1111	1,19024	,06906
يدفعنا أستاذ الرياضيات/الأدب العربي لتعلم المادة.	علمي	446	3,1076	1,50716	,07137
	أدبي	297	3,6801	1,42209	,08252
أنتظر قدوم حصة الرياضيات/الأدب العربي بشوق كبير.	علمي	446	2,2287	1,38910	,06578
	أدبي	297	3,1347	1,56893	,09104
أشعر بالملل عند دراسة مادة الرياضيات/الأدب العربي.	علمي	446	3,0000	1,49606	,07084
	أدبي	297	3,4545	1,38237	,08021
	علمي	446	2,7399	1,45481	,06889

أدبي	أميل إلى أسئلة الرياضيات/الأدب العربي الصعبة التي تحتاج إلى تفكير.	297	3,0505	1,49576	,08679
علمي	أجد أن وقت حصة الرياضيات/الأدب العربي	446	2,5650	1,54456	,07314
أدبي	يمر سريعا.	297	3,2593	1,39381	,08088
علمي	أفضل دراسة مادة الرياضيات/الأدب العربي	444	2,6261	1,51138	,07173
أدبي	على مواد دراسية أخرى.	297	2,9327	1,43161	,08307
علمي	أطمح دائما إلى فهم مادة الرياضيات/أطمح دائما	446	3,9507	1,33822	,06337
أدبي	إلى التمكن من مادة الأدب العربي.	297	3,9226	1,27504	,07399
علمي	أستفسر بحرية عن أي فكرة لم أفهمها في حصة	446	2,9013	1,51669	,07182
أدبي	الرياضيات/الأدب العربي.	297	3,4310	1,47826	,08578
علمي	أفرح عند انتهاء حصة مادة الرياضيات/الأدب	446	2,4933	1,49266	,07068
أدبي	العربي.	297	3,0202	1,57887	,09162
علمي	يصعب على الانتباه لشرح أستاذ	446	2,8206	1,45158	,06873
أدبي	الرياضيات/الأدب العربي ومتابعته.	297	3,2054	1,41716	,08223
علمي	لا أفهم مادة الرياضيات/الأدب العربي بسبب	446	2,6323	1,39959	,06627
أدبي	أسئلتها الصعبة.	297	2,8620	1,44182	,08366
علمي	أفضل أن يكون عدد حصص الرياضيات/الأدب	446	3,2018	1,56925	,07431
أدبي	العربي أقل مما هو عليه الآن.	297	3,2727	1,55844	,09043
علمي	لدي القدرة على فهم دروس مادة الرياضيات/لدي	446	3,5695	1,37174	,06495
أدبي	القدرة على الإلمام بدروس مادة الأدب العربي.	297	3,6902	1,24865	,07245
علمي	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني أستاذ	446	3,5650	1,28746	,06096
أدبي	الرياضيات/الأدب العربي.	297	4,0943	1,12009	,06499
علمي	يتمتع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بصفات	446	2,3991	1,41498	,06700
أدبي	تجعله صديقا لنا.	297	3,4108	1,56383	,09074
علمي	لدي القدرة على التفوق على زملائي في مادة	446	3,5291	1,31638	,06233
أدبي	الرياضيات/الأدب العربي.	297	3,8316	1,37495	,07978
علمي	أحرص على عدم التغيب في حصة	446	3,7220	1,40427	,06649
أدبي	الرياضيات/الأدب العربي.	297	4,1313	1,23008	,07138
علمي	أظل منتبها لما يقوله الأستاذ في حصة	446	3,6143	1,34888	,06387
أدبي	الرياضيات/الأدب العربي.	297	4,1582	1,12641	,06536
علمي	لدي رغبة لتعلم مادة الرياضيات/أشعر بأهمية	446	4,0135	1,28423	,06081
أدبي	اتقان مادة الأدب العربي.	297	4,2054	1,08502	,06296
علمي	أجد صعوبة في طرح الأسئلة على أستاذ	446	2,5695	1,43578	,06799
أدبي	الرياضيات/الأدب العربي.	297	2,7239	1,42535	,08271
علمي	أشعر أن غالبية دروس مادة الرياضيات غير	446	3,0762	1,46526	,06938
أدبي	مثيرة/ أشعر أن غالبية دروس مادة الأدب العربي غير مشوقة.	297	3,0370	1,41253	,08196
علمي	أحب أن أسأل أستاذ الرياضيات عن الإجابة	446	3,0807	1,48483	,07031
أدبي	الصحيحة لحل الواجبات التي أخطأت فيها/ أحب أن أسأل أستاذ الأدب العربي عن الإجابة النموذجية لحل الواجبات التي أخطأت فيها.	297	3,6162	1,47071	,08534

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
أشعر بالمتعة عندما أكون في حصة الرياضيات/الأدب العربي.	Equal variances assumed	1,285	,257	-5,702	741	,000	-,61586	,10800	-,82789	-,40383
	Equal variances not assumed			-5,669	621,528	,000	-,61586	,10864	-,82920	-,40252
أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في مادة الرياضيات/الأدب العربي.	Equal variances assumed	13,335	,000	-6,771	741	,000	-,71065	,10495	-,91669	-,50461
	Equal variances not assumed			-6,921	679,421	,000	-,71065	,10269	-,91227	-,50903
أكره حصة الرياضيات/الأدب العربي لأن الأستاذ صارم.	Equal variances assumed	3,278	,071	-3,035	741	,002	-,33709	,11106	-,55511	-,11907
	Equal variances not assumed			-3,073	660,270	,002	-,33709	,10971	-,55251	-,12167
أدرس مادة الرياضيات/الأدب العربي من أجل النجاح فقط.	Equal variances assumed	2,338	,127	,163	741	,871	,01634	,10037	-,18070	,21338
	Equal variances not assumed			,165	663,273	,869	,01634	,09900	-,17806	,21074
أشعر بالرضا عندما أقوم بإثراء معلوماتي في مادة الرياضيات/الأدب العربي.	Equal variances assumed	15,394	,000	-4,501	741	,000	-,43847	,09741	-,62970	-,24723
	Equal variances not assumed			-4,629	690,739	,000	-,43847	,09473	-,62445	-,25248
يدفعنا أستاذ الرياضيات/الأدب العربي لتعلم المادة.	Equal variances assumed	1,984	,159	-5,187	741	,000	-,57251	,11038	-,78920	-,35582
	Equal variances not assumed			-5,248	659,119	,000	-,57251	,10910	-,78673	-,35829
أنتظر قدوم حصة الرياضيات/الأدب العربي بشوق كبير.	Equal variances assumed	6,702	,010	-8,265	741	,000	-,90598	,10961	-1,12117	-,69079
	Equal variances not assumed			-8,066	580,477	,000	-,90598	,11231	-1,12657	-,68539
أشعر بالملل عند دراسة مادة الرياضيات/الأدب العربي.	Equal variances assumed	2,670	,103	-4,181	741	,000	-,45455	,10873	-,66799	-,24110
	Equal variances not assumed			-4,247	667,645	,000	-,45455	,10702	-,66467	-,24442
أميل إلى أسئلة الرياضيات/الأدب العربي الصعبة التي تحتاج إلى تفكير.	Equal variances assumed	,306	,580	-2,819	741	,005	-,31059	,11019	-,52692	-,09427
	Equal variances not assumed			-2,803	622,167	,005	-,31059	,11081	-,52820	-,09299

أجد أن وقت حصة الرياضيات/الأدب العربي يمر سريعا.	Equal variances assumed	12,846	,000	-6,237	741	,000	-,69424	,11131	-,91275	-,47572
	Equal variances not assumed			-6,367	676,941	,000	-,69424	,10904	-,90834	-,48014
أفضل دراسة مادة الرياضيات/الأدب العربي على مواد دراسية أخرى.	Equal variances assumed	6,050	,014	-2,763	739	,006	-,30653	,11094	-,52433	-,08874
	Equal variances not assumed			-2,793	657,645	,005	-,30653	,10975	-,52204	-,09103
أطمح دائما إلى فهم مادة الرياضيات/أطمح دائما إلى التمكن من مادة الأدب العربي.	Equal variances assumed	,811	,368	,286	741	,775	,02811	,09836	-,16499	,22122
	Equal variances not assumed			,289	655,068	,773	,02811	,09741	-,16316	,21939
أستفسر بحرية عن أي فكرة لم أفهمها في حصة الرياضيات/الأدب العربي.	Equal variances assumed	,197	,657	-4,710	741	,000	-,52963	,11245	-,75039	-,30887
	Equal variances not assumed			-4,734	645,465	,000	-,52963	,11187	-,74931	-,30995
أفرح عند انتهاء حصة مادة الرياضيات/الأدب العربي.	Equal variances assumed	,992	,319	-4,605	741	,000	-,52693	,11441	-,75154	-,30231
	Equal variances not assumed			-4,554	609,571	,000	-,52693	,11571	-,75417	-,29969
يصعب على الانتباه لشرح أستاذ الأدب العربي ومتابعته.	Equal variances assumed	1,267	,261	-3,573	741	,000	-,38476	,10769	-,59618	-,17334
	Equal variances not assumed			-3,590	644,749	,000	-,38476	,10718	-,59521	-,17430
لا أفهم مادة الرياضيات/الأدب العربي بسبب أسئلتها الصعبة.	Equal variances assumed	,464	,496	-2,165	741	,031	-,22967	,10610	-,43795	-,02138
	Equal variances not assumed			-2,152	621,298	,032	-,22967	,10673	-,43926	-,02007
أفضل أن يكون عدد حصص الرياضيات/الأدب العربي أقل مما هو عليه الآن.	Equal variances assumed	,005	,941	-,605	741	,545	-,07093	,11721	-,30103	,15916
	Equal variances not assumed			-,606	637,377	,545	-,07093	,11704	-,30077	,15890
لدي القدرة على فهم دروس مادة الرياضيات/لدي القدرة على الإلمام بدروس مادة الأدب العربي.	Equal variances assumed	4,361	,037	-1,218	741	,224	-,12073	,09916	-,31539	,07393
	Equal variances not assumed			-1,241	673,576	,215	-,12073	,09731	-,31179	,07033
أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني أستاذ الرياضيات/الأدب العربي.	Equal variances assumed	12,016	,001	-5,776	741	,000	-,52925	,09162	-,70912	-,34938
	Equal variances not assumed			-5,939	690,462	,000	-,52925	,08911	-,70421	-,35429
يتمتع أستاذ الرياضيات/الأدب العربي بصفات تجعله صديقا لنا.	Equal variances assumed	9,781	,002	-9,150	741	,000	-1,01167	,11056	-1,22872	-,79462
	Equal variances not assumed			-8,969	590,067	,000	-1,01167	,11280	-1,23321	-,79014
	Equal variances assumed	,579	,447	-3,014	741	,003	-,30250	,10036	-,49953	-,10547

لدي القدرة على التفوق على زملائي في مادة الرياضيات/الأدب العربي.	Equal variances not assumed			-2,988	615,179	,003	-,30250	,10125	-,50133	-,10367
أحرص على عدم التغيب في حصة الرياضيات/الأدب العربي.	Equal variances assumed	15,022	,000	-4,087	741	,000	-,40934	,10016	-,60598	-,21270
	Equal variances not assumed			-4,196	688,022	,000	-,40934	,09755	-,60087	-,21781
أظل منتبها لما يقوله الأستاذ في حصة الرياضيات/الأدب العربي.	Equal variances assumed	20,223	,000	-5,742	741	,000	-,54390	,09472	-,72985	-,35795
	Equal variances not assumed			-5,952	704,139	,000	-,54390	,09139	-,72332	-,36448
لدي رغبة لتعلم مادة الرياضيات/أشعر بأهمية اتقان مادة الأدب العربي.	Equal variances assumed	5,415	,020	-2,120	741	,034	-,19193	,09052	-,36964	-,01423
	Equal variances not assumed			-2,193	700,416	,029	-,19193	,08753	-,36379	-,02008
أجد صعوبة في طرح الأسئلة على أستاذ الرياضيات/الأدب العربي.	Equal variances assumed	,435	,510	-1,440	741	,150	-,15440	,10722	-,36489	,05609
	Equal variances not assumed			-1,442	637,539	,150	-,15440	,10706	-,36464	,05584
أشعر أن غالبية دروس مادة الرياضيات غير مثيرة/ أشعر أن غالبية دروس مادة الأدب العربي غير مشوقة.	Equal variances assumed	,436	,509	,362	741	,717	,03920	,10818	-,17318	,25157
	Equal variances not assumed			,365	650,141	,715	,03920	,10739	-,17167	,25006
أحب أن أسأل أستاذ الرياضيات عن الإجابة الصحيحة لحل الواجبات التي أخطأت فيها/ أحب أن أسأل أستاذ الأدب العربي عن الإجابة النموذجية لحل الواجبات التي أخطأت فيها.	Equal variances assumed	,259	,611	-4,833	741	,000	-,53544	,11078	-,75293	-,31796
	Equal variances not assumed			-4,843	638,522	,000	-,53544	,11057	-,75257	-,31832

الملحق رقم (49)

جدول تحويل معامل الارتباط بيرسون إلى معامل فيشر اللوغاريتمي

جدول تحويل معامل ارتباط بيرسون ر
إلى معامل فيشر Z (المعامل اللوغاريتمى) ز

ر	ز	ر	ز	ر	ز	ر	ز
,٢٥	,٢٦	,٤٧	,٥١	,٦٩	,٨٥	,٩٠٥	١,٥٠
,٢٦	,٢٧	,٤٨	,٥٢	,٧٠	,٨٧	,٩١٠	١,٥٣
,٢٧	,٢٨	,٤٩	,٥٤	,٧١	,٨٩	,٩١٥	١,٥٦
,٢٨	,٢٩	,٥٠	,٥٥	,٧٢	,٩١	,٩٢٠	١,٥٩
,٢٩	,٣٠	,٥١	,٥٦	,٧٣	,٩٣	,٩٢٥	١,٦٢
,٣٠	,٣١	,٥٢	,٥٨	,٧٤	,٩٥	,٩٣٠	١,٦٦
,٣١	,٣٢	,٥٣	,٥٩	,٧٥	,٩٧	,٩٣٥	١,٧٠
,٣٢	,٣٣	,٥٤	,٦٠	,٧٦	١,٠٠	,٩٤٠	١,٧٤
,٣٣	,٣٤	,٥٥	,٦٢	,٧٧	١,٠٢	,٩٤٥	١,٧٨
,٣٤	,٣٥	,٥٦	,٦٣	,٧٨	١,٠٥	,٩٥٠	١,٨٣
,٣٥	,٣٧	,٥٧	,٦٥	,٧٩	١,٠٧	,٩٥٥	١,٨٩
,٣٦	,٣٨	,٥٨	,٦٦	,٨٠	١,١٠	,٩٦٠	١,٩٥
,٣٧	,٣٩	,٥٩	,٦٨	,٨١	١,١٣	,٩٦٥	٢,٠١
,٣٨	,٤٠	,٦٠	,٦٩	,٨٢	١,١٦	,٩٧٠	٢,٠٩
,٣٩	,٤١	,٦١	,٧١	,٨٣	١,١٩	,٩٧٥	٢,١٨
,٤٠	,٤٢	,٦٢	,٧٣	,٨٤	١,٢٢	,٩٨٠	٢,٣٠
,٤١	,٤٤	,٦٣	,٧٤	,٨٥	١,٢٦	,٩٨٥	٢,٤٤
,٤٢	,٤٥	,٦٤	,٧٦	,٨٦	١,٢٩	,٩٩٠	٢,٦٥
,٤٣	,٤٦	,٦٥	,٧٨	,٨٧	١,٣٣	,٩٩٥	٢,٩٩
,٤٤	,٤٧	,٦٦	,٧٩	,٨٨	١,٣٨		
,٤٥	,٤٨	,٦٧	,٨١	,٨٩	١,٤٢		
,٤٦	,٥٠	,٦٨	,٨٣	,٩٠	١,٤٧		

* فى حالة ما تكون قيمة ر أقل من ٠,٢٥ يمكن اعتبارها مساوية لمعامل فيشر دون الحاجة إلى جداول التحويل

الملحق رقم (50)

نتائج المقارنة بين معاملات ارتباط أنماط الإدارة الصفية بالدافعية للتعلم بين التخصصين العلمي والأدبي

معنى الترميز	
ز: المقابل اللوغارتمي	ر: معامل الارتباط

إدخال البيانات				المخرجات				
المتغير		العدد	ر	ز	ز1-ز2	الخطأ المعياري	قيمة معادلة دلالة الفروق بين معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
التساهلي	الرياضيات	446	-0.5	-0.549306	-0.1375	0.0752243	-1.82794776	غير دال
	الادب	297	-0.39	-0.4118				
الديكتاتوري	الرياضيات	446	-0.57	-0.647523	-0.0848	0.0752243	-1.127203093	غير دال
	الادب	297	-0.51	-0.56273				
الديمقراطي	الرياضيات	446	0.67	0.8107431	0.10182	0.0752243	1.353575266	غير دال
	الادب	297	0.61	0.7089214				
				0	0	#NOMBRE!	#NOMBRE!	#NOMBRE!
				0				
				0	0	#NOMBRE!	#NOMBRE!	#NOMBRE!
				0				