"**الدافعية للتدريس" كأهم خاصية شخصية للمدرس الفعال** (مدرس المواد الاجتماعية كأنموذج) –دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية الإكمالية لولاية ورقلة–

د. **عبد الله لبوز** –قسم العلوم الاجتماعية –جامعة قاصدي مرباح ورقلة
أ/**عمر حجاج** –قسم علم النفس –المركز الجامعي غرداية

مقدمة:

يندر الحديث عند التربويين عن دافعيّة المعلم للتدريس، إذ على العكس من ذلك نجد أنّ الاهتمام انصبّ على المتعلم ودافعيّته للتعلم (أو على الأقل بمقارنتها مع موضوع الدافعية للتعلم)، وكذا المنهاج الدّراسي ومكوّناته، ولعلّ مردّ ذلك إلى الاهتمام الذي أولته التربيّة الحديثة لمحوريّة المتعلم ومركزيّته في العمليّة التعليميّة التعلميّة الذي كان أحيانًا على حساب دور المعلم والاهتمام به، ولكن بدأ الاهتمام بالمعلم أكثر في ستينيّات القرن الماضي من ناحيّة الكفاية التعليميّة أو التدريسيّة –التي تصبّ بدورها في نهاية المطاف لصالح المتعلم–، لكن لا يعني ذلك الانصراف كليّة عن دور المعلم وأهميّته والاهتمام به وعن المهمّات العسيرة التي يؤدّيها والوظائف الشاقة التي يمارسها ويضطلع بها.

إنّ المسؤوليّة الأساسيّة للمدرّس هو إثارة التلاميذ وحفزهم على التعلم الفعّال عن طريق الأساليب الفاعلة من أسئلة، ومناقشات، وفرصة إبداء الرّأي، والاستنتاج، وإصدار الأحكام، واكتساب ملكة النّقد والتقويم لديهم وغير ذلك مما يتحقق على إثره إشباع رغباتهم وميولهم، ويأخذ بأيديهم إلى معرفة الطرائق والأساليب التي يحصلون بها على المعرفة، ويدربهم على التفكير النّاقد في المسائل والمواقف المختلفة، التي تكسبهم الشّجاعة والصّراحة في حدود الحريّة الملتزمة التي تحترم الآخرين.

ذلك أنّ مهمّة المعلم الأساسيّة إنمّا تقوم على صيّاغة العنصر البشري الذي يضمن استمراريّة الكينونة البشريّة وتقدّمها، حتى تتحقق الأهداف المتوخّاة

من العمليّة التعليميّة لابدّ من الاهتمام بجميع الأطراف الفاعلة فيها بمن فيهم المدرّس ودافعيّته للإنجاز.

وباعتبار المعلم عنصرًا مهمًّا في العمليّة التربويّة والتعليميّة يتفاعل مع الظروف المحيطة به سواء كانت مدرسيّة أو غيرها ويمارس أدوارًا متنوعة، فإنّ الدّراسات أثبتت أنّ أهمّ العناصر التي تدفعه للعمل تتمثل في "الطموح، المثابرة، سلوك الإنجاز، المخاطرة، التنافس، حبّ التفوق، إدراك الزّمن، الاهتمام بالامتيّاز، إنجاز العمل بسرعة ودقة، تحقيق مكانة مرتفعة بين الآخرين، عدم الإحساس بالملل، الرّغبة في التغلب على الصّعوبات، الاستقلال، وضع أهداف تتناسب مع القدرات الذاتيّة، الإقدام على الأعمال الصّعبة في مقابل الأعمال الرّوتينيّة، بذل الجهد والصّبر عليه، الإصرار على إنجاز الأهداف البعيدة[1].

ذلك أنّ أهمّ مكاسب المدرّس الفعال والنّاجح في القسم هو أن يكون لديه مستوى مرتفع من الدّافعيّة للتدريس والاتجاه الإيجابي نحو مهنته، ليحقق تفاعلاً جيّداً ومثمراً مع التلاميذ، ذلك الدّور الشّاق الذي لا يكون إلاّ إذا تميّز بصفات تؤهّله لإقامة تفاعل مؤثر في حياة التلميذ.

والمستوى المرتفع من الدّافعيّة للتدريس يجعل من المدرّس أن يكون ناجحًا وبالتالي يؤثر بصفة مباشرة وبصورة بناءة في حياة النّاشئة، وتوجيه مسارهم النّمائي ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم العقليّة ومن ثمّة مساعدتهم على الصّمود أمام صعوبات التوافق وغيرها من المعوقات التي تعرقل سيرورة نموهم نظرًا لما يتميّزون به من قلة الاستقرار والثبات في هذه المرحلة من التعليم.

1- مشكلة الدراسة:

إنّ وضوح المناهج وسلاستها يعدّ ركنًا أساسيًّا للنّجاح في ممارسة العمليّة التعليميّة وتنفيذها، ذلك أنّ الإدراك السّليم للمناهج يقود إلى ممارسات سليمة وتطبيقات صحيحة في الميدان التربوي، حتى يتمكّن المعلّم من تطويع المناهج وفقًا لحاجات ومطالب الأفراد النّاميّة، ووفق ما يناسب خصائص

المتعلمين وحاجاتهم، لأنّ هذا الهدف إذا لم يتحقق تصبح كل المجهودات التي يبذلها غير ذات جدوى ولا تحقق فوائدها المرجوة.

هذا الوضوح والإدراك إن تحققا من شأنهما خلق الدّافعيّة لكلّ من المعلم والمتعلم، ذلك أنّ هذا المجال يعتبر من أعقد المهام والمهارات التدريسيّة، فالدّافعيّة عند المتعلم تعدّ شرطًا للنّجاح والتفوّق، لأنها تدخل ضمن مهامه الرئيسيّة نظرًا لأهميتها في العمليّة التعليميّة التعلميّة، وحتى يحقق المعلم ذلك وجب عليه أن يتحلى بها هو نفسه قبل أن يبثها في التلميذ، فالدّافعيّة لا تختص بالتلميذ فحسب، بل إنّ المدرّس بحاجة إليها حتى يزيد من فاعليّة عمليّة التدريس، وبالتالي تتحقق أهدافه التي يرمي الوصول إليها بكل يسر وكفاءة.

لذلك فإنّ المدرّس الذي يشعر بتحمّل هذه المسؤوليّة الجسيمة، يدرك الدّور الخطير لمهمته ويربط ذلك بمدى حبه لمهنته وتمسكه بها وبمدى دافعيّته للتدريس، ومدى أدائه وإتقانه لعمله، كونه وسيطًا بين المنهاج الدّراسي والتلميذ، ذلك الوسيط الذي يتوقع منه أن يلعب في دور النّزاهة وموّاصلة الجهد لبلوغ الهدف دون الشّعور بالملل واليأس، وتحمّل المهام الصّعبة التي تعترضه في كلّ الظروف، بتخطيط وتنفيذ دون تهاون أو رجوع إلى الوراء يسعى للتفوّق على الآخرين وإنجاز الأحسن دائمًا بصمود وتحدّي لكلّ ما يعترض طريقه من معوقات ومشكلات ومثبّطات.

من هنا فإن أي نقص أو خلل في هذه الدافعية من شأنه أن يؤثر سلبا في عملية التدريس برمتها مما يصبح عائقا أمام تحقيق الأهداف المسطرة ويؤثر في توافق المدرس نفسيا واجتماعيا، ولذلك ارتأينا في هذه الدراسة أن نتناول هذا الموضوع عند فئة مدرسي المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم المتوسط وذلك بالكشف عن المستوى الذي يحمله من الدافعية للتدريس، فهل يا ترى ما هو المستوى الذي يتميّز به مدرّس الموادّ الاجتماعيّة في مرحلة التعليم المتوسّط من الدّافعية للتّدريس؟

2- فرضيـة الدراسة:

تنصّ الفرضيّة على ما يلي:

- "يتميّز مدرّس الموادّ الاجتماعيّة في مرحلة التعليم المتوسّط بمستوى متوسّط من الدّافعيّة للتدريس".

3- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة:

- الدّافعيّة للتدريس:

هي حالة داخليّة وشعور يدفع مدرّس الموادّ الاجتماعيّة في مرحلة التعليم المتوسّط ويوجّهه نحو التفكير بعمله المتمثّل في التدريس والتخطيط له وتنفيذه بدرجة يحقق فيها التفوّق والرّضا النّفسي، ويشعر بتحمّل المسؤوليّة، ويدرك دور مهمّته، ومدى أدائه وإتقانه لعمله، ومدى نزاهته فيه، وموّاصلة الجهد لبلوغ الهدف دون الشّعور بالملل واليأس، وتحمّل المهام الصّعبة التي تعترضه في كلّ الظروف، دون تهاون أو رجوع إلى الوراء، يسعى للتفوّق على الآخرين وإنجاز الأحسن دائمًا بصمود وتحدّي لكلّ ما يعترض طريقه من معوقات ومشكلات ومثبّطات، ويقاس بأداة أعدّها (عبد الرّحمن صالح الأزرق)[2].

4- الإجراءات المنهجية للدراسة:

في هذا الجانب سنحاول توضيح الإجراءات الأساسيّة المتبعة في منهجيّة الدراسة الميدانية، نظرًا لما يمثله ذلك من ركيزة في الدراسات الميدانيّة التي تتطلب جمع أكبر قدر من البيانات والمعلومات حول موضوع الدراسة من جهة، ودقة تلك البيانات من جهة أخرى، ولا يتأتى ذلك الهدف إلاّ بالضّبط الدّقيق للإجراءات المنهجيّة.

4- 1- منهج الدراسة:

تعرّف المناهج في البحث العلمي بأنها "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة موضوع البحث"[3]، كون هذا المنهج يقوم "بوصف ما هو كائن وتفسيره وهو يهتمّ بتحديد الممارسات الشّائعة أو السّائدة... كما لا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها ولكنّه يتضمّن قدرًا من التفسير لهذه البيانات"[4].

وانطلاقًا كذلك من كون هذا المنهج الأكثر استخدامًا في مجال الدّراسات النّفسيّة والاجتماعيّة والتربويّة، وباعتبار أنّ البحث يتضمّن كلّ ذلك؛ تمّ اختيار هذا المنهج، لأنه يعتمد "في الحصول على البيانات الخاصّة بالظواهر والموضوعات التي يدرسها على كلّ الوسائل والأدوات التي تساعد على جمعها وتصنيفها واستخلاص النّتائج منها"[5].

وقد تمّ استخدام هذا المنهج لدراسة مستوى دافعيّة المدرسين للتدريس بمرحلة التعليم المتوسّط، وذلك بإتباع خطوّاته التي لخّصها (ديوبولد فان دالين) على النّحو التالي:

"فحص الموقف المشكل، تحديد المشكلة، وضع الفروض، اختيّار المفحوصين المناسبين، اختيار أساليب جمع البيانات، والقيّام بملاحظات موضوعيّة منتقاة بطريقة منظمة، وصف النّتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة محدّدة، وذلك لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدّي إلى تقدّم المعرفة"[6]، وعليه تمّ اختيّار هذا المنهج في البحث الحالي.

4- 2- ميدان البحث:

يتمثل ميدان البحث في المؤسّسات التربويّة التعليميّة ومجتمع البحث من خلالها، وهي كالآتي:

4- 2- 1- المؤسّسات التربويّة (المتوسّطات): بحكم أنّ البحث الحالي يستهدف كلّ مؤسّسات التعليم المتوسّط المتواجدة عبر ولاية ورقلة، نظراً لطبيعة تواجد أفراد مجتمع الدّراسة فيها، تمّ انتقاؤهم من هذه المؤسّسات؛ نظرًا لاستغراق كافة أفراد المجتمع الأصلي للبحث، فبعد حصر كلّ المتوسّطات عبر قطر الولاية البالغة (87 متوسّطة)، في الدّوائر التاليّة:

1- دائرة ورقلة. **2-** دائرة سيدي خويلد. **3-** نقوسه. **4-** دائرة الحجيرة. **5-** دائرة حاسي مسعود. **6-** دائرة الطيّبات. **7-** دائرة تقرت. **8-** دائرة تماسين. **9-** دائرة المقارين.

والجدول التالي يوضّح توزيع مجتمع البحث المتمثل في المتوسّطات والأفراد حسب دوائر ولاية ورقلة[7]، كون هذه الولاية تمثل عاصمة الجنوب الشّرقي بما تمثله من استقطاب هامّ، كما تمثل من النّاحيّة الدّيموغرافيّة كمًا ونوعًا خصوصًا بعد عشريّة التسعينيّات التي مرّت الجزائر.

الجدول رقم (01): يوضّح توزيع المتوسّطات وعدد أفراد مجتمع البحث حسب دوائر ولاية ورقلة

الرّقم	الدّائرة	عدد المؤسّسات	عدد الأفراد
01	ورقلة	27	56
02	سيدي خويلد	06	09
03	نقوسه	03	05
04	الحجيرة	05	09
05	حاسي مسعود	07	14
06	تقرت	23	49
07	الطيّبات	05	08
08	تماسين	07	10
09	المقارين	04	08
المجموع	09	87	168

يتضح من خلال هذه الجدول الذي يبيّن توزيع أفراد مجتمع البحث في متوسّطات ولاية ورقلة ذات الدّوائر التسعة، أنّ غالبيّة المؤسّسات التربويّة (المتوسّطات) توزّعت أكثر في دائرة ورقلة، حيث بلغت (27 متوسّطة)، ودائرة تقرت التي بلغت فيها (23 متوسّطة)، بينما تراوحت في أغلبيّة الدّوائر الأخرى بين (03 إلى 07 متوسّطات).

4- 2- 2- مجتمع الدراسة:

يعدّ انتقاء الأفراد ضروريّ لإجراء البحوث الميدانيّة، وأفراد البحث الحالي يمثلون المجتمع الأصلي للدّراسة بكامل صفاته وخصائصه، وهو ما سيساعدنا في تعميم نتائج البحث فيما بعد، لذلك يقوم الباحث بجمع أفراده بالطريقة الملائمة في حدود إمكانيّات ما يتطلبه منهج وطبيعة إجراءات دراسته.

وبحكم أنّ الدّراسة الحاليّة مرتبطة بحدودها البشريّة والمكانيّة، فإنّ أفراد مجتمع البحث الحالي لا يخرجون عن تلك الشّروط، إذ يمثلون جميع مدرّسي الموادّ الاجتماعيّة في مرحلة التعليم المتوسّط، عبر قطر ولاية ورقلة بدوائرها التسعة كما تمّ توضيح ذلك.

ويعود اختيار الباحث لمدرّسي هذه المرحلة من التعليم نظرًا لما تتميّز به من أهميّة في نموّ التلميذ، كونها تمثل مرحلة التوجيه لشخصيّته من كلّ نواحيها النّاميّة خصوصًا العاطفيّة والانفعاليّة التي تتبلور فيها رغباته وميوله، ويكون التلميذ فيها عرضة لتأثير النّزعات والقيّم المختلفة بشكل مباشر في تحديد توجّهاته المستقبليّة، كما أنّ هذه المرحلة لا تزال فيها المرونة بالقدر الذي يستطيع فيه المدرّس إعادة تشكيل وصيّاغة سلوك التلميذ بشكل أسهل من المراحل القادمة.

- خصائص مجتمع الدراسة:

بعد إحصاء المؤسّسات التربويّة المختارة المتمثلة في مدارس التعليم المتوسّط عبر تراب الولاية التي حدّدت بـ (87 متوسّطة) كما أسلف ذلك، تمّ حصر مدرّسو الموادّ الاجتماعيّة، ونظراً للصّغر النّسبي لمجتمع الدّراسة، وتمّ إتباع طريقة الحصر الشّامل في الاختيار التي تتميّز بما يلي[8]:

- دقّة النّتائج المحصّل عليها.
- تجنّب أخطاء التعميم التي تنتج عن البيانات المأخوذة من العيّنة.
- تفادي بعض الأخطاء الشّائعة، مثل خطأ التحيّز وخطأ الصّدفة.

"فالباحث في هذه الحالة قد يختار مناطق محدّدة تتميّز بخصائص ومزايا إحصائيّة تمثيليّة للمجتمع.. وهذه تعطي نتائج أقرب ما تكون إلى النّتائج التي يمكن أن يصل إليها الباحث بمسح المجتمع كله"[9]، لكن بالرّغم من مزايا هذه الطريقة، إلّا أنها لا تكاد تخلو من بعض الصّعوبات التي يوردها (خالد حامد) في كونها[10]:

- تحتاج إلى تكاليف وإمكانيّات كبيرة.
- تحتاج إلى وقت طويل ومجهودات كبيرة لجمع البيانات.

– يحتاج الباحث فيها إلى مساعدين لتوزيع أدوات البحث واستعادتها. وتمّ توضيح صعوبات البحث وكيفيّة التغلب عليها في أواخر هذا الفصل.

ويمتاز مجتمع البحث بالموّاصفات التاليّة:

1– تمثيله: يستغرق كل أفراد المجتمع الأصلي حسب الحدود المصرّح بها، مما يساعد على تعميم أكثر للنّتائج التي سيسفر عنها هذا البحث.

2– حدوده: مدرّسو الموادّ الاجتماعيّة المتواجدون بمؤسّسات التعليم المتوسّط عبر ولاية ورقلة، خلال سّنة .2007

3– مصدره: مؤسّسات التعليم المتوسّط المتواجدة عبر ولاية ورقلة، بدوائرها التسعة.

4– حجمه: يقدر حجم مجتمع البحث الحالي بـ (168) مدرّسٍ ومدرّسةٍ للموادّ الاجتماعيّة في مرحلة التعليم المتوسّط.

5– الجنس: (116) ذكر بنسبة: (69%) و(52) أنثى بنسبة: (31%).

6– السّن: تراوح متوسّط السّن عند أفراد المجتمع الأصل 32 سنة.

والجدول التالي يلخص ذلك في الآتي:

الجدول رقم (02): يوضح خصائص مجتمع الدراسة

الخاصيّة						
المصدر	العدد	الجنس				السّن
		ذكور	%	إناث	%	المتوسّط 32
المتوسّطات	168	116	69	52	31	سنة

يلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ نسبة الذكور هي الغالبة التي بلغت (69%) بينما بلغت نسبة الإناث (31%)، في حين نجد أنّ متوسّط السّن عند أفراد البحث بلغ على العموم (32 سنة) وهو متوسّط يدل على أنّ فئة الشّباب هي الفئة المسيطرة.

3– أداة الدراسة وخصائصها السّيكومتريّة:

ارتأينا عند عرضنا لأدوات جمع البيانات أن نبرز خصائصها السّيكومتريّة؛ ليتضح لنا مدى الثقة في قيّاسها الفعلي للخاصيّة المراد قيّاسها ومدى ملاءمتها لأفراد مجتمع البحث للثقة في النّتائج التي سيسفر عنها هذا الدراسة.

تعتبر الدّراسة الاسّتطلاعيّة بمثابة النّافذة للباحث للإطلاع على الميدان، ومواجهة مجتمعه الأصلي ومعرفة ميزاته، ومن ثمة اختبار صدق وثبات أدواته والتحقق من مدى قابليّتها للاستقصاء، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات الضّروريّة عن الخاصيّة أو الظاهرة المراد دراستها بموضوعيّة، وكذا الإحاطة بمختلف الظروف التي ستواجهه في الميدان أثناء عمليّة إجراء تطبيق الأدوات.

وللتّأكّد من مدى صدق وثبات أدوات البحث، ومدى تجاوب أفراد البحث معها، ولمساعدة الباحث على التعامل بيسر مع مجتمع البحث، ارتأى الباحث أن يجري هذه الدّراسة قبل البدء بالدّراسة الأساسيّة، حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة السّيكومتريّة من (42) مدرّسًا للموادّ الاجتماعيّة في مرحلة التعليم المتوسّط، أي بنسبة (25%) من أفراد البحث، وعلى العموم كان هدفنا من الدّراسة هو:

– اختبار مدى صدق وثبات أدوات البحث من خلال الخصائص السّيكومتريّة، وذلك من حيث إبقاء أو تعديل أو تغيير بعض البنود.

– اكتشاف الصّعوبات والنّقائص التي يمكن أن تصادف الباحث خلال فترة إجراء الدّراسة الأساسيّة وذلك لموّاجهتها وتفاديها.

– التأكّد من مدى إمكانيّة تطبيقنا لأدوات جمع البيانات.

– التعرّف على طبيعة أفراد المجتمع الأصلي الذين تستهدفهم الدّراسة الأساسيّة من حيث خصائصه ومميزاته، والإطلاع على الظروف العامّة للدّراسة.

3- 1- التعريف بمقياس دافعيّة الإنجاز للمدرّس:

1- وصفه: هذا المقياس من تأليف (عبد الرّحمن صالح الأزرق)[11]، صمّمه في ضوء المواقف التعليميّة العامّة التي يقوم بها المعلم أو المتوقعة منه، ويتكوّن المقياس من 32 بندًا تقيس خمسة أبعاد أساسيّة، وهيّ:

1- بعد مستوى الطموح (يتضمّن 04 بنود). 2- بعد مستوى المثابرة (يتضمّن 08 بنود).

3- بعد مستوى الأداء (يتضمّن 08 بنود). 4- بعد مستوى إدراك الزّمن (يتضمّن 06 بنود). 5- بعد مستوى التّنافس (يتضمّن 06 بنود).

أمّا من حيث تعليماته، فبالإضافة إلى المقدّمة وتوضيح طريقة الإجابة والبيانات الشّخصيّة، فإنّ الإجابة على مفردات هذا المقياس تتمّ بوضع علامة (X) في الخانة التي يراها المدرّس مناسبة له أمام كل بند، تتراوح استجاباته بين ثلاث بدائل هي: –تنطبق –إلى حد ما –لا تنطبق، مع إعطاء مثال توضيحي في التعليمات في الصّفحة الأولى للمقياس.

2– هدفه: يهدف مقياس دافعيّة الإنجاز للمعلم إلى قيّاس مجموعة من الخصائص الشّخصيّة التي تمثل عناصر أساسيّة في دافعيّة الإنجاز، وتحديد درجة مستواها (عال–متوسّط–منخفض) عند المدرّس في: الطّموح والمثابرة ودرجة الأداء ومدى إدراكه لأهميّة الزّمن ودرجة التنافس لديه.

3– مكوّناته: يتكوّن مقياس دافعيّة الإنجاز للمعلم من خمسة أبعاد تمثل مكوّناته، وتتوزّع على 32 بنداً، هي كالتالي[12]:

3– 1– مستوى الطموح: ويقصد به المستوى الذي يرغب المعلم في بلوغه أو يشعر بأنه قادر على بلوغه، ويبذل جهدًا متواصلاً في الحصول على تقديرات عاليّة في أداء عمله، ويسعى جاهدًا في تحقيق أهداف مرتقبة، ويشمل هذا البعد أربع بنود هي: (1–6–11–23).

3– 2– مستوى المثابرة: ويقصد به المستوى الذي يشعر به المعلم بأنه مجدّ ومثابر في عمله، ويبذل الجهد المتواصل الدّءوب لكي يتغلب على العقبات والمصاعب التي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشّعور بالملل أو الإحساس باليأس أو التفكير في التراجع أو الانسحاب، ويشمل هذا البعد ثمانيّة بنود هي: (2–10–12–19–24–27–31–32).

3– 3– مستوى الأداء: ويقصد به المستوى الذي يستطيع المعلم إنجازه في عمله، أو يشعر بأنّه قادر على بلوغه ويسعى حثيثا لتحسين أدائه بدرجة مرتفعة من الإتقان، وتحمّله للمهام الصّعبة في العمل وإحساسه بالقدرة على إنجازها دون تهاون في ظلّ كل الظروف والمؤثرات، ويشمل هذا البعد ثمانيّة بنود هي: (3–7–13–16–21–26–28–29).

3- 4- مستوى إدراك الزمن: ويقصد به شعور المعلم بقيمة الوقت في أداء العمل والرّغبة في الاستفادة به في تخطيط وتنفيذ أهدافه وحرصه على مواعيد العمل دون تهاون أو تأخير، ويشمل هذا البعد ستّ بنود هي: (4-8-14-17-22-30).

3- 5- مستوى التنافس: ويقصد به مستوى ممارسة المعلم أو شعوره بالرّغبة في التفوق على الآخرين في العمل، ومشاركته الفعّالة في المسابقات ذات الصّلة باهتماماته وإحساسه بالقدرة على مواجهة المواقف والظروف التي تتسم بجوّ التنافس والتحدّي، وصموده أمام الخصوم مهما كانت العقبات أو الجهد المبذول حيّالهم، ويشمل البعد ستّ بنود هي: (5-9-15-18-20-25).

3- 2- الدّراسة السّيكومتريّة لمقياس دافعيّة الإنجاز للمعلم:

استعان (عبد الرّحمن صالح الأزرق) في إعداده لهذا المقياس بعدّة مقاييس ودراستها في مجال دافعيّة الإنجاز وهي[13]:

- مقياس الدّافع للمعرفة والفهم، أعدّه (ممدوح الكناني، 1990).
- مقياس (فينر، Weiner B, 1970)، أعدّه للاستخدام العربي (رشاد عبدالعزيز موسى).
- مقياس (إيزنك وويلسون، Eysnek and Wilson, 1975).
- مقياس دافعيّة الإنجاز لـ (سميث، Smith. C, 1973). (مترجم)
- استخبار (هيرمانس لدافع الإنجاز، Hermans. H, 1970)، واعدّه للاستعمال العربي (صلاح أبو ناهيّة ورشاد عبد العزيز موسى، 1987).
- مقياس دافعيّة الإنجاز إعداد (نظام سبع النّابلسي، 1993).

واستفاد منها معدّ المقياس في إجراءات التصميم وصيّاغة الأهداف والأبعاد، أمّا من حيث الدّراسة السّيكومتريّة فقد اتبع معدّ المقياس دراسة صدقه وثباته كالتالي:

3- 2- 1- حساب الصّدق حسب معدّ المقياس:

1- صدق المحكّمين: تمّ توزيع الصّورة المبدئيّة لمقياس دافعيّة الإنجاز على ثمانيّة من الأساتذة المتخصّصين في علم النّفس التربوي والصّحة النّفسيّة، وطلب

منهم تمحيص العبارات، والتدقيق في العناصر (الأبعاد)، ومن ثَمَّ الحكم على مدى وضوح العبارات وتغطيتها للبعد الذي تنتمي إليه ومدى شمول المقياس على العناصر الأساسيّة لدافعيّة الإنجاز للمعلم في المجال المدرسي والتربوي.

وبعد أخذ مصمّم المقياس بملاحظات المحكمين من حيث التعاريف الإجرائيّة وصيّاغة بعض العبارات وزيادة عددها، وقد تمّ حساب معامل الاتفاق (بين المحكّمين) فطبّق معادلة (كوبر Cooper، 1974) لحساب نسبة الاتفاق، وكانت النّتائج كالآتي:

– نسبة الاتفاق للعبارات أرقام: 12–13–17–20–23–24–26–27–30 = 8/ (8+ صفر) ×100=100%.

– نسبة الاتفاق للعبارات الأخرى: 6/ (6 + 2)×100=75%.

وقد أخذ المقياس الصّورة النّهائيّة بعد إجراء معد المقياس جملة من التعديلات والإضافات بناءً على ملاحظات المحكّمين واقتراحاتهم، وكذلك حساب معامل صدق المقياس بعد إجراء التطبيق على العيّنة الاستطلاعيّة (ن=50) المشار إليها، حيث حذفت عبارتان من المقياس من البعد الأوّل (الطموح)، إذ لم تكن لها دلالة إحصائيّة في ارتباطها بمجموع درجات البعد، وبذلك أصبح المقياس في صورته النّهائيّة يتكوّن من (32 عبارة بدلاً من 34 عبارة) قبل إجراء التطبيق.

2– صدق المحتوى: استخدم معد المقياس في صدق المحتوى طريقة صدق المفردات حيث حسبت معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والمجموع الكلي لدرجة البعد تنتمي إليه وتتلخص النّتائج في الآتي:

– تمّ استبعاد عبارتين من المقياس نظراً لأنهما غير دالتين عند مستوى (0,05)، بينما تراوحت معاملات الارتباط لبقيّة العبارات ما بين (0,275–0,686)، وهي جميعًا دالة.

– حسبت معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدّرجة الكلية للمقياس، فتراوحت ما بين (0,540–0,798).

في ضوء النّتائج الإحصائيّة التي توصّل إليها معدّ المقياس علاوة على صدق المحكّمين –كما سبقت الإشارة– ويمكننا الاعتماد على هذا المقياس إلى حدّ مقبول.

3- 2- 2- حساب الثبات حسب معدّ المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس استخدم معدّ المقياس طريقة التجزئة النّصفيّة، بإجراء معادلة سبيران–براون بين مجموعة درجات العبارات الفرديّة في المقياس (17 عبارة) ودرجات العبارات الزّوجيّة (17 عبارة) لعيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة المتمثلة في مدرّسو المواد الاجتماعيّة بمرحلة التعليم المتوسط (ن=50)، وقد بلغ معامل الارتباط المقياس (0,81) وهو ارتباط عال، وقد وضع معدّ المقياس مفتاحًا لتقييمه.

وبما أنّ الدراسة الحالية تقيس متغير الدّافعيّة للتدريس فإنّ الباحث اعتمد قام بإجراء الدّراسة السّيكومتريّة للمقياس على البيئة المحليّة، وهي موضحة فيما يلي:

3- 3- 7- الدّراسة السّيكومتريّة للمقياس حسب الدراسة الحالية:

3- 3- 7- 1- صدق مقياس الدّافعية للتدريس: بالنّسبة لصدق المقياس حسب البحث الحالي، فقد قام الباحث بحساب ما يلي:

3- 3- 7- 1- 1- الصّدق التمييزي: تمّ حسابه بطريقة مقارنة الأطراف، فالمقياس طبق على عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة التي بلغ عدد الأفراد فيها **(42** مدرّسًا)، بعد ذلك قام الباحث بترتيب الدّرجات المحصّل عليها في المقياس من الأكبر إلى الأصغر ثمّ أخذت منها نسبة **(27%)** من الدّرجات الكبرى، ونفس النّسبة من الدّرجات الصّغرى وطبق بعد ذلك اختبار "ت" لدلالة فروق بين متوسّطي عيّنتين، فكانت النّتيجة كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (03): يوضّح حساب الصّدق التمييزي لمقياس الدّافعيّة للتدريس

التقنيّة الإحصائيّة / المقياس	م	ع	ن	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	د. ح	م. د
الدّرجات العليا	88,63	1,81	11				دالة عند
الدّرجات الدّنيا	60,54	2,16	11	45,30	2,81	21	0,01

م: المتوسّط الحسابي. ع: الانحراف المعياري. ن: الأفراد. د.ح: درجة الحريّة. م.د: مستوى الدّلالة.

يتّضح من خلال الجدول السّابق أنّ قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ (45,30) وعند مقارنتها بقيمة "ت" المجدولة كانت مساوية لـ (2,81)، وهذا عند مستوى (0,01)، ومنه فإنّ "ت" المحسوبة أكبر من المجدولة وعليه فهي دالة، وبذلك فإنّ الاختبار صادق ويقيس ما وضع لقيّاسه، بينما يوضح الجدول التالي حساب الصّدق التمييزي لبنود المقياس:

الجدول رقم (04): يوضّح حساب الصّدق التمييزي لبنود مقياس الدّافعيّة للتدريس

بنود مقياس الدافعية للتدريس			
رقم البند	معامل الصدق	رقم البند	معامل الصدق
01	3.68**	17	4.28**
02	4.19**	18	4.35**
03	1.47*	19	4.35**
04	2.04*	20	5.17**
05	6.06**	21	5.59**
06	1.80*	22	5.22**
07	4.47**	23	4.30**
08	1.65*	24	9.23**
09	4.94**	25	3.22**
10	1.39*	26	1.73*
11	1.47*	27	3.73**
12	2.55*	28	1.38*
13	2.91**	29	5.24**
14	3.62**	30	3.61**
15	4.24**	31	3.88**
16	3.57**	32	10.75**

(**) دالة عند (0,01)، (*) دالة عند (0,05).

يتّضح من خلال الجدول رقم (04) أنّ قيّم (ت) تراوحت بين (1,38) و (10,75).

3- 3- 7- 1- 2- صدق التناسق الداخلي: بالنّسبة لصدق التناسق الدّاخلي، قام الباحث بحساب العلاقة الارتباطيّة بين كلّ بعد من هذه الأبعاد بالدّرجة الكليّة للمقياس، وكانت النّتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (05): يوضّح حساب التناسق الدّاخلي لبنود مقياس الدّافعيّة للتدريس

بنود مقياس الدّافعيّة للتدريس			
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
01	0.49**	17	0.60**
02	0.38**	18	0.55**
03	0.31*	19	0.60**
04	0.39**	20	0.57**
05	0.64**	21	0.66**
06	0.32*	22	0.70**
07	0.58**	23	0.65**
08	0.39**	24	0.76**
09	0.49**	25	0.36**
10	0.30*	26	0.32*
11	0.34*	27	0.48**
12	0.50**	28	0.29*
13	0.50**	29	0.67**
14	0.61**	30	0.61**
15	0.62**	31	0.56**
16	0.52**	32	0.77**

(**) دالة عند (0,01)، (*) دالة عند (0,05).

يتبيّن من خلال الجدول رقم (05) أنه بعد حساب قيّم (ر) تمّت مقارنة نتائجها بقيمة (ر) المجدولة وجد الباحث أنّ قيّم بنود المقياس تراوحت بين (0,29) و(0,76)، وكلها قيّم دالة إحصائيًّا سواء عند (0,01) أو عند (0,05) وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

3- 3- 7- 1- 3- الصّدق الذاتي: كما قام الباحث بحساب الصّدق الذاتي للمقياس، فكانت قيمته مساويّة لـ (0,82) وعند مقارنة قيمة (ر) المحسوبة بقيمة (ر) المجدولة المساويّة لـ (0,35)، وهي دالة عند (0,01).

3- 3- 7- 2- ثبات مقياس الدّافعيّة للتدريس:

بالنّسبة لحساب ثبات المقياس في البحث الحالي، قام الباحث بحساب معامل الثبات على (42 مدرّساً)، استخدم طريقة التجزئة النّصفيّة لدرجات المقياس، تمّ ذلك بتقسيم الدّرجات إلى نصفين يتكون النّصف الأوّل من البنود التي تحمل الأرقام الفرديّة، بينما يتكوّن النّصف الثاني من البنود التي تحمل الأرقام الزّوجيّة، بعد ذلك تمّ حساب معامل الارتباط بين النّصفين، استخدم خلاله معامل الارتباط بيرسون وكانت النّتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (06): يوضّح حساب معامل ثبات مقياس الدّافعيّة للتدريس

(ر) المحسوبة	(ر) المعدّلة	(ر) المجدولة	د. ح	م. د
0,523	0,686	0,358	40	دالة عند 0,01

ر: معامل الارتباط. د.ح: درجة الحريّة. م.د: مستوى الدّلالة.

يتّضح من خلال الجدول السّابق أنّ قيمة (ر) المحسوبة بلغت (0,52) وبعد تعديلها بمعادلة سبيرمان–براون أصبحت قيمته مساويّة لـ (0,68) وهو معامل مرتفع إذا قورن بـ (ر) المجدولة المساويّة لـ (0,35)، عند مستوى (0,01)، وهذا يعني أنّ معامل الثبات ذو دلالة إحصائيّة، ومنه فإنّ المقياس ثابت ونستطيع إعادة تطبيقه والاعتماد عليه في دراستنا الحاليّة.

الجدول رقم (07): يوضّح حساب الاتساق الدّاخلي لمقياس الدّافعيّة للتدريس

(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرّية	مستوى الدّلالة
0,933	0,358	40	دالة عند 0,01

ر: معامل الارتباط. د.ح: درجة الحريّة. م.د: مستوى الدّلالة.

من خلال النّتائج الموضّحة في الجدول أعلاه يتبيّن أنّ قيمة (ر) المحسوبة بلغت (0,93) وهو معامل دالّ ومرتفع إذا ما قورن بـ (ر) المجدولة

المساويّة لـ (0,35) عند مستوى (0,01)، ومنه فإنّ معامل الثبات ذو دلالة إحصائيّة، وصالح لأن يعاد تطبيقه.

من خلال دراسة الخصائص السّيكومتريّة وكذا محاولة التعرّف على أفراد البحث وطبيعة استجابتهم، حاولنا تدارك بعض الصّعوبات المتعلقة بسير البحث المتمثلة في إجراءات التطبيق وتعديل بعض الألفاظ وتقريبها إلى المعنى الأصوب لتفادي أثر التخمين والإجابات العشوائيّة وغيرها.

3- 3- 7- 3- طريقة تقييم مقياس الدّافعيّة للتدريس:

صحّحت الاستجابات بواسطة مفتاح التصحيح، وهو معدّ من البلاستيك الشّفاف، قد رسمت عليه أعمدة تتفق مع شكل ورقة الإجابة ومدوّن عليه الدّرجات التاليّة:

3، 2، 1، للعبارات الموجبة، و **1، 2، 3**، للعبارات السّالبة.

وتتضمّن لوحة المفتاح بطاقة مدّون عليها أسماء الأبعاد، وأرقام العبارات تنتمي التي إليها، وتجمع الدّرجات لكلّ بعد، ثمّ تجمع درجات الأبعاد الخمسة لتكوّن الدّرجة الكليّة للمقياس، حيث أنّ المقياس يتكوّن من 32 عبارة فإنّ الدّرجة العظمى والصّغرى للمقياس تكون على النّحو التالي:

الدّرجة العظمى للمقياس = 3 x 32 = 96 درجة.

الدّرجة الصّغرى للمقياس = 1 x 32 = 32 درجة.

- المستوى المرتفع: اعتباراً من (الدّرجة 76 إلى الدّرجة 96).
- المستوى المتوسّط: المحدّد من (الدّرجة 54 إلى الدّرجة 75).
- المستوى المنخفض: المحدّد من (الدّرجة 32 إلى الدّرجة 53).

4- إجراءات تطبيق الدّراسة الميدانيّة:

بعدما تأكّد الباحث من صلاحيّة أداة الدّراسة والثقة فيها في جمع ما يهدف إليه من معلومات واطمأنّ عليها، شرع في الإجراءات الميدانيّة للدّراسة الأساسيّة من خلال تطبيقها على عينة البحث التي حدّدها واختارها -كما سبق

تبيين ذلك في الجزء الخاصّ به- وبعد الحصول على الموافقة من قبل الجهات المعنيّة لإجراء توزيع الأدوات على أفراد الدراسة.

كون استغراق جميع الأفراد في كلّ متوسّطات الولاية أي بطريقة الحصر الشّامل في المعاينة، فقد واجهت الباحث صعوبات كبيرة وللتغلب عليها قدر المستطاع اتبع الباحث الإجراءات التاليّة:

01- استعان الباحث ببعض المدرّسين في مرحلة التعليم المتوسّط وكذا مستشاري التوجيه المدرسي والمرشدين في كافة دوائر الولاية، حيث قدّمت لهم التوجيهات اللازمة في كيفيّة التطبيق وإجراءاته.

02- تمّ بعدها توزيع أدوات البحث على الأفراد الذين تمّ حصرهم بـ (168 مُدَرِّسٍ وَمُدَرِّسَةٍ)، بعدما علمنا من مديريّة التربيّة لولاية ورقلة أنّ عدد المناصب المفتوحة (سواء المشغولة أو الشاغرة) هو 173 منصبًا، وتمّ التوزيع في أوقات مختلفة أثناء سنة: 2007 كما تمّ الاتفاق على وقت استرجاعها، لكن نظراً لشساعة الولاية وبعد المسافة وكذا مناسبتها مع أوقات الامتحانات، وكذا طول أدوات الدّراسة جعل جمع الأدوات يتمّ في أوقات متباينة.

بدأ التوزيع في النّصف الثاني من شهر أكتوبر 2007 إلى غاية منتصف شهر فيفري من نفس السّنة، وبدأ الجمع في منتصف شهر نوفمبر 2007 وانتهى في نهاية شهر مارس من نفس السّنة، وأثناء التطبيق واجهت الباحث بعض الصّعوبات، إذ أنّ بعض الأدوات لم تأت في حينها، بل إنّ هناك من ضيّعها وهناك من يترك أحد المقاييس بدون إجابة فنضطر لتزويده مرّة ثانيّة بالأدوات، ولولا جهود من تمّ تكليفهم بذلك وصبرهم مع الباحث لما تمّ جمع العديد منها، وفي الأخير تمّ جمعها بشكل كامل في مدّة شهرين ونصف.

5- صعوبات الدراسة:

لقد واجهت الباحث صعوبات عدّة، منها الصّعوبات الموضوعيّة التي تواجه أيّ باحث، ومنها الذاتيّة المتعلقة بطبيعة البحث الحالي التي تمثلت في:

1- اتساع رقعة ولاية ورقلة ودوائرها، مما أثر على الباحث في التنقل لإيصال المقاييس للأفراد المعنيّون بها.

2- عدم إرجاع بعض المقاييس التي سلمت لأفراد العيّنة، مما أضاع أمامنا الوقت والجهد الكبيرين للاتصال بهم مرّة ثانيّة، وفي بعض الحالات إلى المرّة الثالثة لاسترجاعها منهم.

3- تنوّع وتشعّب مفهوم المواطنة وقيّمها واختلافها باختلاف العلوم والتوجّهات التي تأسّست عليها.

6- التقنيّات الإحصائيّة المستخدمة في الدراسة:

إنّ أهمّ ميزات البحث الميداني هو استخدام التقنيّات والأساليب الإحصائيّة مهما كان نوع الدّراسة، وطبيعة دراستنا تقتضي ذلك الوصف الموضوعي، إذ أنّ الهدف منها هو التوصّل إلى مؤشرات كميّة تساعدنا على تحليل وتفسير فرضيّات البحث، ولمعالجة ذلك فقد تمّت الاستعانة بالبرنامج الإحصائي: SPSS 13.0 for Windows[14].

تمّت الاستعانة به من خلال التقنيّات الإحصائيّة التي استعملها الباحث في الدّراسة السّيكومتريّة وكذا الدراسة الأساسية للتأكد من مدى صحّة فرضيّات البحث، ويمكننا أن نتعرّف على هذه التقنيات في الآتي:

1- اختبار كا^2 للدلالة الإحصائية (Chi square Test)**:**[15]

يعتبر اختبار **(كا^2)** من أهم اختبارات الدّلالة اللابارامتريّة وأكثرها شيوعا، نظرًا لسهولة إجرائه وفوائده في تقدير الفروق بين العيّنات أو في مدى تطابقها، وهو يستعمل في البيانات التي تكون على المقياس (المستوى) الاسمي، والتي تكون على شكل تكرارات، ويحسب هذا الاختبار بالصّيغة التاليّة:

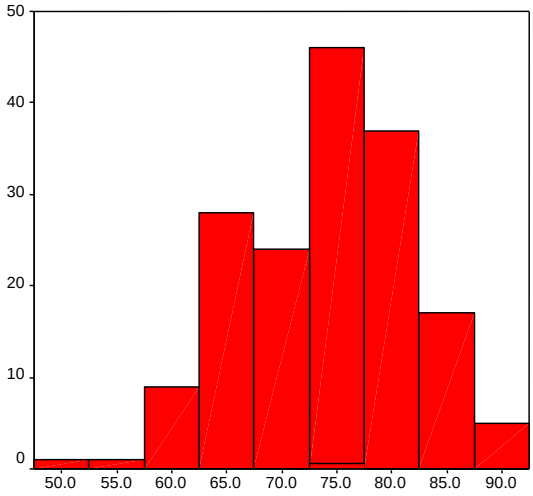
- عرض وتحليل نتائج الفرضيّة:

تنصّ الفرضيّة على ما يلي:

- "يتميّز المدرّس الجزائري للموادّ الاجتماعيّة في مرحلة التعليم المتوسّط بمستوى متوسّط من الدّافعيّة للتدريس".

الجدول رقم (08): يوضّح الفروق في مستوى الدّافعيّة للتدريس عند مدرّسي الموادّ الاجتماعيّة

الأفراد	مستوى الدّافعيّة للتدريس						التقنيّة الإحصائيّة		
	مستوى مرتفع		مستوى متوسّط		مستوى منخفض		$كا^2$ المحسوبة	$كا^2$ المجدولة	م. الدّلالة
	ن	%	ن	%	ن	%			
مدرّسو الموادّ الاجتماعيّة	8 2	48,8 0	8 5	50, 59	01	0,5 9	81,107	9,21	دالة عند 0,01



7.63الانحراف المعياري =

74.0 المتوسط الحسابي =

168العينة:

شّكل يوضّح التمثيل البياني لاستجابات المدرّسين لمقياس الدّافعيّة للتدريس

يتّضح من خلال الجدول رقم (34) أنّ قيمة **(كا^2)** مساويّة لـ (81,107)، وعند مقارنتها بقيمة **(كا^2)** المجدولة المساويّة لـ (9.21) كانت دالة عند مستوى (0,01) ودرجة الحريّة (1)، وهذا يدلّ على أنّ الفروق الكبيرة الدّالة خصوصًا في المستويين المرتفع والمتوسّط من جهة والمستوى المنخفض من جهة أخرى، لكنّ حسب التكرارات المشاهدة فإنّ الفروق كانت لصالح

المستوى المتوسّط البالغ تكراره (85 مدرّسًا) بنسبة (50,59%)، والأشكال البيانيّة توضح ذلك.

هذه النّتيجة تتفق مع دراسة (أحمد جابر أحمد السّيّد، 2000)[16]، المتعلقة بأثر تدريب معلمي الدّراسات الاجتماعيّة بالمرحلة الإعداديّة على استخدام نموذجين تعليميين في أدائهم للتدريس وميولهم نحو الدّراسات الاجتماعيّة، كما تتفق مع دراسة (سعيد عبده نافع، 1991)[17]، عن أثر التفاعل بين مستوى دافعيّة الإنجاز ومفهوم الذات على الأداء التدريسي والتحصيل الدّراسي للطلاب المعلمين، كما تتفق الدّراسة الحاليّة مع دراسة قام بها (علي سالم مطالقة، 1998)[18] مستخدمًا عيّنة مكوّنة من (30) مديرًا ومديرة، و(30) من الإداريّين والإداريّات و(70) من المعلمين (70) من المعلمات ببعض المدارس الخاصّة من مختلف المراحل التعليمية بإمارة الشّارقة، وكان الهدف من الدّراسة قيّاس شدّة مختلف الدّوافع الكامنة وراء الالتحاق بالعمل في المدارس الخاصّة، كما تتفق الدّراسة الحاليّة مع دراسة أجراها (لي، 1992 ,Lee)[19] على (164) معلمًا من الجنسين، حول أهمّ عوامل العمل (Job Factors) تأثيرًا في الدّافعيّة، وأشارت دراسة (يوسف عبد الفتاح، 1991)[20]، إلى أنّ دافعيّة الإنجاز لها علاقة إيجابيّة ببعض سمات شخصيّة المعلمين الذين يتلقون تعليمًا جامعيًّا، كما تتفق الدّراسة الحاليّة جزئيًّا مع دراسة (ماكليلاند وفريمان، Mc Clelland. D & Friman)[21]، المتعلقة بدافعيّة الإنجاز ومستوى أداء الفرد وإنتاجيّته في مختلف مجالات وأنشطة الحياة.

بينما تختلف الدّراسة الحاليّة إلى حدّ ما مع الدّراسة التي أجراها (عبد الرّحمن صالح الأزرق، 2000)[22] حول الكفايات المهنيّة وعلاقتها بالخصائص الشّخصيّة لدى المعلمين في ليبيا، كما تختلف مع دراسة (سناء محمّد سليمان، 1991)[23]: دراسة نفسيّة تحليليّة للمعلم المتميّز بالمدرسة الثانويّة.

9- 3- تفسير نتائج الفرضيّة ومناقشتها:

تنصّ الفرضيّة على ما يلي:

– "يتميّز المدرّس الجزائري للموادّ الاجتماعيّة في مرحلة التعليم المتوسّط بمستوى متوسّط من الدّافعيّة للتدريس".

تمّ تطبيق اختبار (**كا^2**) لدلالة الفروق بين التكرارات، لأننا اعتمدنا على التكرار في كل مستوى من المستويات الثلاثة وفق ما أسفرت عنه النقطة الفاصلة، (82 مرتفع–85 متوسّط–01 منخفض)، وكانت نتيجة (**كا^2**) مساويّة لـ (81,107)، وعند مقارنتها بقيمة (**كا^2**) المجدولة المساويّة لـ (9,21) كانت دالة عند مستوى (0,01).

استنادا إلى نتيجة المعالجة الإحصائيّة يمكننا قبول الفرضيّة، وبالتالي يتميز المدرّس للموادّ الاجتماعيّة في مرحلة التعليم المتوسّط بمستوى متوسّط من الدّافعيّة للتدريس.

هذه النّتيجة تتفق مع دراسة (أحمد جابر أحمد السّيد، 2000)[24]، المتعلقة بأثر تدريب معلمي الدّراسات الاجتماعيّة بالمرحلة الإعداديّة على استخدام نموذجين تعليميين في أدائهم للتدريس وميولهم نحو الدّراسات الاجتماعيّة، التي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين درجات معلمي مجموعة نموذج المنّظم التمهيدي المتقدّم في الأداءين القبلي والبعدي بالنّسبة لمهارات التخطيط للتدريس –تنفيذ الدروس –التقويم، أي الزّيّادة في أداء المجموعة وميلها نحو الدّراسات الاجتماعيّة بعد التدريب.

كما توصّلت الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين معلمي مجموعة التعليم الهرمي في الأداءين القبلي والبعدي بالنّسبة لمهارات التخطيط للتدريس –تنفيذ الدّروس –التقويم بعد التدريب، وفي نفس الوقت توصّلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين درجات معلمي المجموعة الضّابطة.

كما تتفق مع دراسة (سعيد عبده نافع، 1991)[25] عن أثر التفاعل بين مستوى دافعيّة الإنجاز ومفهوم الذات على الأداء التدريسي والتحصيل الدراسي للطلاب المعلمين، أسفرت عن عدّة نتائج أهمّها:

– وجود فروق دالة عند مستوى (0,01) في الأداء التدريسي بين الطلاب المعلمين ذوي المستوى المرتفع لدافعيّة الإنجاز وبين نظرائهم من ذوي المستوى المنخفض، وذلك لصالح المجموعة الأولى.

– وجود فروق دالة في الأداء التدريسي بين الطلاب المعلمين ذوي المستوى المرتفع في مفهوم الذّات وبين نظرائهم من ذوي المستوى المنخفض في مفهوم الذات لصالح المجموعة الأولى.

– أنّ الطلاب المعلمين المرتفعين في كلّ من دافعيّة الإنجاز ومفهوم الذات مرتفعين أيضًا في التحصيل الدّراسي، أي أنّ هذه الدّراسة أوضحت أنّ الطلبة المعلمين المرتفعين في كل من دافعيّة الإنجاز وتقدير الذات مرتفعون أيضاً في أداءاتهم التدريسيّة.

تتفق الدّراسة الحاليّة مع دراسة قام بها (علي سالم مطالقة، 1998)[26] مستخدمًا عيّنة مكوّنة من (30) مديرًا ومديرة، و(30) من الإداريين والإداريّات و(70) من المعلمين (70) من المعلمات ببعض المدارس الخاصّة من مختلف المراحل التعليميّة بإمارة الشّارقة، وكان الهدف من الدّراسة قيّاس شدة مختلف الدّوافع الكامنة وراء الالتحاق بالعمل في المدارس الخاصّة، وكشفت أنّ من أهمّ هذه الدّوافع الأمن والاستقرار الوظيفي والأسري، تليها الدّوافع المادّيّة، وتبيَّن أنّ بيئة العمل لم تشبع هذه الدّوافع.

كما تتفق نتائج الدّراسة الحاليّة مع دراسة أجراها (لي، Lee, 1992)[27] على (164) معلمًا من الجنسين، تبيَّن أنّ من أهمّ عوامل العمل (Job Factors) تأثيرًا في الدّافعيّة كان ممارسة عمل مهمّ ومشوّق، وأنّ النّمو المهني والخدمة أكثر أهميّة من الأجر والترقي وغيرهما من الإثابات الخارجيّة، وقد أيّدت الدّراسة نتائج البحوث السّابقة، حيث أنّ ظروف العمل عنصر مهمّ لرضا المعلم ودافعيّته في العمل، ولم تكشف الدّراسة عن وجود علاقة بين عوامل العمل الأكثر أهميّة بكل من العمر والنّوع والصّف الدّراسي ومدّة الخدمة بالتدريس.

وأشارت دراسة (يوسف عبد الفتاح، 1991)[28]، إلى أنّ دافعيّة الإنجاز لها علاقة إيجابيّة ببعض سمات شخصيّة المعلمين الذين يتلقون تعليمًا جامعيًّا.

كما تتفق الدّراسة الحاليّة جزئيًّا مع دراسة (ماكليلاند وفريمان، Mc Clelland. D & Friman)، اللذان أكّدا على أنّ دافعيّة الإنجاز تلعب دورًا مهمًّا في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيّته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها في الحياة، ويرى (بوكوك، 1972 –Boocock. S) أنّ دافع الإنجاز وسيلة جيّدة للتنبؤ بالسّلوك[29]، بالرّغم من المستوى المتوسّط للدّافعيّة للتدريس التي يحملها مدرّس الموادّ الاجتماعيّة إلاّ أنّ العلاقة الارتباطيّة كانت دالة إحصائيًّا بينه وبين مستوى قيّم الموّاطنة المعبر عنها الذي كان متوسّطًا هو الآخر كما مرّ بنا ذلك.

بينما تختلف الدّراسة الحاليّة إلى حدّ ما مع الدّراسة التي أجراها (عبد الرّحمن صالح الأزرق، 2000)[30] حول الكفايات المهنيّة وعلاقتها بالخصائص الشّخصيّة لدى المعلمين في ليبيا، فكان من بين نتائجها المتوصّل إليها أنه لا توجد علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا بين دافعيّة الانجاز والكفايات المهنيّة الأساسية للمعلمين، وأرجع ذلك إلى عوامل عدّة، منها ندرة الحوافز المادّيّة والمعنويّة للمعلمين المتقنين، قلة فرص الطموح مما يخفّض درجة المنافسة، إلى غيرها من العوامل المؤثرة سلبًا في دافعيّة الانجاز عند المعلم.

كما أنّ الدّراسة الحاليّة تختلف مع دراسة (سناء محمّد سليمان، 1991)[30]: دراسة نفسيّة تحليليّة للمعلم المتميز بالمدرسة الثانويّة، هدفت الدّراسة إلى التعرف على الخصائص العامّة للمعلم المتميّز، وعمّا إذا كانت هناك فروق بينه وبين المعلم غير المتميز في مجموعة من المتغيرات، وكانت أهمّ نتائجها:

– أنّ المعلمين المتميزين أفضل من المعلمين غير المتميزين من حيث المؤهل الدّراسي، إذ بلغت نسبة المعلمين المتميزين (82%) في مقابل (32%) من المعلمين غير المتميزين ممن يحملون مؤهلاً تربويًّا.

– أنّ معظم المعلمين المتميزين كانت سنوات خبرتهم أكبر من غير المتميزين، إلا أنها أشارت إلى أنه لا يمكن الجزم بأنّ عدد سنوات الخبرة من المؤشِرات الحاسمة التي تجعل من المعلم متميزًا، وإنما تعدّ أحد المتغيرات المهمة التي تساعد المعلم المهتم بعمله والمحب لمهنته والملتزم بمهامه ليكون معلمًا متميّزًا.

إنّ النّتيجة الحاليّة للدّراسة التي أثبتت أنّ مدرّس الموادّ الاجتماعيّة يحمل مستوى متوسّطًا من الدّافعيّة للتدريس رغم أنّ المتوقع منه –مهنيًّا واجتماعيًّا وبيداغوجيًّا– أن يكون هذا المستوى أعلى، هذه النّتيجة لها عواملها بدون شك، التي تنمّ على أنّ المدرّس تواجهه صعوبات ومشكلات تعرقل توافقه مع مهنته، بل وأحيانًا تجعل منه أكثر إحباطًا، ومهنة التعليم لها مشكلاتها الخاصّة تؤدّي في أغلب الأحيان إلى ضعف الدّافعيّة المهنيّة للمدرّس، وبالتالي يمكننا تصنيفها من خلال العوامل التاليّة:

أ– العوامل المتعلقة بالنّاحيّة المهنيّة:

يمكننا إرجاع العوامل المتعلقة بالنّاحيّة المهنيّة إلى:

1– قلة الزّيّادة في الحوافز الماديّة للمعلم.

2– ضآلة زيّادة فرص التقدّم الوظيفي للمعلم.

3– نقص التشجيع المعنوي للمعلم.

4– تضييق مجاله في الحركة وتعيينه بعيدًا من مقر سكنه أو في المنطقة التي يرغب فيها.

5– كثافة نصاب المعلم من الحصص بل إنّ المنحى على العكس من ذلك.

6– انخفاض قيمة المعلم الوظيفيّة والثقافيّة وقلة الفرص التدريبيّة وحتى وإن وجدت فهي عديمة الجدوى لأنّ المدرّسين يحملون اتجاهات سالبة نحوها.

7- يشتكي المدرّسون أحيانًا من غياب المعاملة العادلة لأفراد المدرسة (تمييز أو تحيّز).

8- قلة مراعاة ظروف المدرس في توزيع الجدول المدرسي.

9- انعدام تشجيع المدرس الممتاز النّشيط المبدع إلاّ ما ندر.

10- قلة تهيئة الجو الانفعالي السّليم لكلّ معلم حتى يؤدّي دوره وعمله مطمئنًا.

11- نقص توعيّة المشرفين التربويين بدورهم.

12- البيروقراطيّة الإداريّة.

ب- العوامل المتعلقة بالنّاحيّة الاجتماعيّة:

يمكننا إرجاع هذه العوامل إلى:

1- ضعف القيمة الاجتماعيّة لمهنة التعليم مقارنة ببعض الوظائف الأخرى.

2- انعدام تمييز المعلم ببعض المميزات مثل العلاج وتخفيض رسوم بعض الخدمات كما هو موجود في بعض القطاعات الأخرى.

3- انعدام التوعيّة عبر وسائل الإعلام بأهميّة دور المدرس ووظيفة التعليم.

4- انعدام تفعيل العلاقات الإنسانيّة بين أفراد المجتمع المدرسي.

جـ- العوامل المتعلقة بالنّاحيّة البيداغوجيّة:

يمكننا إرجاع العوامل المتعلقة بهذه النّاحيّة إلى:

1- التضييق في توفير أكبر قدر من الحريّة للمعلم لاختيار الأسلوب المناسب في عمليّة التعليم.

2- قلة تشجيع المدرس على الإبداع العلمي والعملي في العمليّة التعليميّة ماديًّا ومعنويًّا.

3- قلة توفير الإمكانات والأجهزة اللّازمة لعمل المدرس.

4- اكتظاظ عدد التلاميذ وكثافتهم في الأقسام بحيث يفوق أحيانًا خمسة وأربعون تلميذًا أو أكثر، وهي مشكلة عامة وفي كل المستويات، إذ من المفروض ألاّ يزيد عددهم عن العشرين تلميذًا، خصوصًا إذا كان المقرّر الدّراسي طويلاً.

5- نفور التلاميذ من الدّراسة وعدم إقبالهم عليها.

6- عدم إشراك المعلم في نقد المناهج وتطويرها، ذلك أنّ مشاركة المعلم في القرارات المتعلقة بالتلميذ وبالمنهاج الدّراسي توجد لديه حالة مرتفعة من الرضا عن عمله، وبالتالي ترفع مستوى علمه وتزيد إنتاجه وتحسن وضع المدرسة، وأنه ينبغي على مخططي المناهج عندما يحدّدون طرق التدريس المختلفة والتي هي جزءٌ من مكوّنات المنهاج أن يتركوا للمعلم حريّة الاختيار من بينها حسب رؤيته هو وتقديره للموقف التربوي الذي يريد لتلاميذه أم يمروا بخبرته.

وهناك فئة من المعلمين تفتقد الدّافعيّة في العمل فتراه مصابًا بالملل باستمرار من المدرسة ومن القسم ومن نظام التعليم والمناهج، دائم التشكي والضّجر، محترق نفسيًّا، هذا الوضع خطير ينعكس أثره على التلاميذ والعمليّة التعليميّة والتربويّة برمّتها.

والتدريس مهنة لها خصوصيتها تميّزها عن باقي المهن، إذ تتطلب مرانًا وتمرّسًا ومقدرةً على التحمّل والاستمرار، لأنّ ظروف عمل المدرّس تجعله يتعامل مع كائنات بشريّة متغيرة ومتباينة، متطوّرة ونامية، وليس مع آلات ثابتة صمّاء، فكلما اعتقد أنه اكتسب كفاءة عاليّة في عمله ظهرت له فئات أخرى من الطلاب ذوي احتياجات جديدة، الأمر الذي يتطلب منه الدّخول في خبرات تدريبيّة أخرى من أجل اكتساب كفايات جديدة، وهكذا تستمر مراحل تعلّمه كلما استمرّ في هذا المجال.

كما أنّ المدرّس التقليدي أكثر عرضة من غيره لضعف الدّافعيّة للتدريس، فالمدرّس الذي اعتاد على الرّتابة في عمله لا يكترث كثيرًا بمدخلات أو مخرجات العمليّة التعليميّة، ولكن ليس المقصود أنّ كل مدرّس تقليدي يعتبر مدرّسًا مشكلاً في المدرسة، فالخبرة الجيّدة يفترض أن تكون لدى النّوع من المدرّسين، ولكن المقصود هنا هو المدرّس التقليدي الذي لا يحاول تطوير وتحسين طرق تدريسه، كما أنه لا يحبّذ ولا يرغب في دخول دورات تكوينية أو برامج للتدريب أثناء الخدمة (الرّسكلة)، كما أنّ المدرّس التقليدي الذي لا يميل

إلى الإطلاع على ما يستجد من تطوّرات تربويّة، ولا يحاول أن يطوّر من نفسه في مجال عمله على الأقل.

بعض المدرّسين التقليديين يقفون أحيانًا أمام أي محاولة للتطوير في المدرسة، وهم يحاولون أن يجعلوا سائر زملائهم من المدرّسين يسيرون على طريقهم، وذلك بإصدار الأوامر للمدرّسين الجدد، بحجّة أنّهم أقدم وأكثر خبرة منهم.

كما أنه من بين المدرّسين الذين يمتازون بقلة الدّافعيّة للتدريس نجد المدرّس المتذمّر أكثر الوقت إن لم يكن دائمًا، فالمدرّس المتذمّر بشكل دائم لأسباب متعدّدة قد تكون نتيجة لضغوط العمل أو نقص في بعض التجهيزات أو الصّيانة، فمثلاً سؤ التكييف في الفصل أو الإضاءة، أو الشّعور بعدم تقدير لجهوده ينشأ التذمر حين يظن المعلم أو يشعر أنّ هناك خطأ ما، أو إذا كان الأمر في نظره يدلّ على ظلم المدير له، وإغفاله شأنه، وإهماله أمره، وعدم تقديره لجهوده طيلة السّنة الدّراسيّة، أي قلة الحوافز سواء كانت ماديّة أو معنويّة.

كما أنّ أساليب الإشراف (التفتيش) قد تكون من بين العوامل المحبطة أو التي تدفع إلى تدني الدّافعيّة عند المدرّس، وكذا التسيير الإداري والبيداغوجي للمدير ربما تزيد من الضّغوط المهنيّة له بدل سعيها إلى التخفيف منها، وبدل العمل والعمل على تطويره وإلحاقه بدورات تجدد معلوماته لتحسين أدائه والارتقاء بكفاياته التدريسيّة.

* أما بالنّسبة للمقترحات التي يرى الباحث أنها جديرة باهتمام المسؤولين والجهات الوصيّة والقادرة على التغيير فإنّ أهمّها ما يلي:

– إعادة الاعتبار لمكانة المدرّس المفقودة والنّهوض بدوره الاجتماعي والثقافي.

– ضرورة الاستمراريّة في رسكلة المدرّسين وتدعيم تدريبهم أثناء الخدمة للإحاطة بكل جديد في الميدان التربوي.

– ضرورة مشاركة المدرّسين في مجال التخصّص في ندوات ولقاءات فكريّة وثقافيّة ذات علاقة بالقضايا والمشكلات الاجتماعيّة المعاصرة.

– إدخال تجديدات ومستحدثات في التدريب، وذلك من خلال عقد دورات تتضمّن مقرّرات صفيّة، يتمّ من خلالها تدريس كل ما هو مستحدث وجديد وله علاقة بمجال التخصّص أو المجال الثقافي على أن يؤخذ تقويم المدرّسين فيها في الاعتبار عند ترقيّتهم للوظائف العليا.

– تنميّة وعي المدرّسين الثقافي والعلمي ليفهموا التغيرات الثقافيّة والاجتماعيّة والسّيّاسيّة والاقتصاديّة على المستويات المحليّة والإقليميّة والعالميّة.

– تحفيز المدرّس بامتيازات ومكافآت ماديّة ومعنويّة، والعمل على تحسين وضعه باستمرار، لمحو ما علق مهنة التّدريس من ازدراء حتى من المدرّسين أنفسهم.

***المراجع المعتمدة في الدراسة:**

(1)– عبد الرّحمن صالح الأزرق، علم النّفس التربوي للمعلمين، درا الفكر العربي (بيروت)، ومكتبة طرابلس العلميّة العالميّة (ليبيا)، الطبعة الأولى، 2000، ص146.

(2)– المرجع السابق.

(3)– تركي رابح، مناهج البحث في علوم التربيّة وعلم النّفس، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، 1984، ص107.

(4)– محمد منير مرسي، البحث التربوي وكيف نفهمه، عالم الكتب، القاهرة، 1994، ص270.

(5)– إبراهيم وجيه محمود ومحمود عبد الحليم منسي، البحوث النّفسيّة والتربويّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، 1983، ص118.

(6)– ديوبولد فان دالين، مناهج البحث في التربيّة وعلم النّفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الأنجلو المصريّة، الطبعة الثانيّة، القاهرة، 1990، ص293.

(7)– مكتب التعليم المتوسّط بمديريّة التربيّة لولاية ورقلة.

(8)– خالد حامد، منهج البحث العلمي، دار ريحانة، الطبعة الأولى، الجزائر، 2004، ص122.

(9)– أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات عبد الله حرمي، الطبعة السّادسة، الكويت، 1982، ص342–343.

(10)– خالد حامد، مرجع سابق، ص123.

(11)– عبد الرّحمن صالح الأزرق، مرجع سابق.

(12)– المرجع السابق، ص149.

(13)– المرجع السّابق، ص144.

(14)- SPSS 13.0 for Windows Student Version: For Microsoft Windows XP, 2000.

(15)– مقدّم عبد الحفيظ، الإحصاء والقيّاس النّفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الطبعة الثانيّة، الجزائر، 2003، ص112.

(16)- أحمد جابر أحمد السّيّد، أثر تدريب معلمي الدّراسات الاجتماعيّة بالمرحلة الإعداديّة على استخدام نموذجين تعليميّين في أدائهم للتدريس وميولهم نحو الدّراسات الاجتماعيّة، المجلة التربويّة، كليّة التربيّة بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، العدد الخامس عشر، يناير، 2000.
http://www.khayma.com/dr-yousry/Study

(17)– عبد الرّحمن صالح الأزرق، مرجع سابق، ص323–324.

(18)– إبراهيم شوقي عبد الحميد، الدّافعيّة للإنجاز وعلاقاتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الدّيموغرافيّة لدى عيّنة من شاغلي الوظائف المكتبيّة، المجلة العربيّة للإدارة، المنظمة العربيّة للإدارة، جامعة الدّول العربيّة، المجلد 23، العدد الأوّل، القاهرة، 2003، ص5.

(19)– المرجع السّابق، ص8–9.

(20)– عبد الرّحمن صالح الأزرق، مرجع سابق، ص323–324.

(21)– المرجع السّابق، ص277.

(22)– نفس المرجع ونفس الصّفحة.

(23)– المرجع السّابق، ص319–320.

(24)– أحمد جابر أحمد السّيد، مرجع سابق.

(25)– عبد الرّحمن صالح الأزرق، مرجع سابق، ص323–324.

(26)– إبراهيم شوقي عبد الحميد، مرجع سابق، ص5.

(27)– المرجع السّابق، ص8–9.

(28)– عبد الرّحمن صالح الأزرق، مرجع سابق، ص323–324.

(29)– المرجع السّابق، ص277.

(30)– نفس المرجع ونفس الصّفحة.

(31)– المرجع السّابق، ص319–320.