الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى التلاميذ

رشيدة عصماني
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة الجزائر

ملخـــــص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم وصورة المعلم لدى التلاميذ. ومن أجل ذلك اعتمدنا عينة قوامها **235** تلميذ من أربع مدارس بولاية بومرداس في الجزائر طبق عليهم مقياس الدافعية للتعلم واستبيان يقيس صورة المعلم. وقد بينت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين المدروسين، وأنه لا توجد فروق بين الجنسين من حيث نظرتها إلى أسلوب ومعاملة المعلم لهما. في حين وجدت فروق بينهما بالنسبة لدافعيتهما للتعلم.

إشكاليـــــة:

تطرح مسألة قبول أو نفور التلاميذ على التعلم حيرة كل من الأولياء والمعلمين وكل من يهمه أمر التربية والتعليم في بلادنا وفي العالم بأسره، حيث تمثل التربية إحدى أهم مؤشرات التنمية. يظهر بعض التلاميذ إقبالا فيه حماس كبير ناشدين التعلم؛ في حين لا يظهر البعض الآخر تلك الدرجة من الحماس، وبالمقابل يضع هذا الصنف من التلاميذ أهدافا واطية جدا رغم كونهم يمتلكون نفس فرص وإمكانيات التعلم التي يمتلكها المتحمسون.

للتحقق من الظاهرة المدروسة قمنا بدراسة استطلاعية طبقنا فيها استبيانا من **(20)** سؤالا على عينة عرضية قوامها **(50)** تلميذا من تلاميذ التعليم المتوسط.

أظهرت النتائج أن هناك اختلاف بين التلاميذ من حيث توجههم إلى التعلم وخاصة بالنسبة لمواد معينة ومعلمين معينين، حيث أبدت نسبة **(85%)** من تلاميذ العينة المستطلعة ميلا حيال العلوم الطبيعية، الفيزياء والتاريخ وأبدت نفس النسبة استكانة من دراسة مادتي الرياضيات والفرنسية.

لا شك من أن لإقبال التلاميذ وإحجامهم عن دراسة بعض المواد أسباب ومنها، كما ذكر **تارديف** (Tardiff, 1992) داخلية وخارجية؛ منها ما يشعر به التلميذ تجاه المدرسة والمحيط المدرسي بصفة عامة، ومنها ما يعود إلى مكونات إدراك التلميذ للأهداف المنشودة من المدرسة وعن قيمة النشاطات التي يقوم بها والقدرة على التحكم في تلك النشاطات. كل هذا يفرز دافعية إما ضعيفة وإما قوية لدى المتمدرس (Tardiff, 1992).

وبشأن الدافعية للتعلم فقد أثبتت دراسات عديدة ارتباط التعلم بالدافعية؛ ومنها دراسة كل من (Heider, 1958) (Decharms, 1968)، (Dweek, 1986)، (Deci et Ryan, 1991)، **(زايد، 1998)**، **(قطامي، 2000)**.

إلا أنه وحسب خير الزراد **(1191)** فإن الدافعية هي أحد شروط التعلم الهادفة، إلا أنها لا تؤدي وحدها إلى تحقيق التعلم، لكن التعلم لا يحدث دون دافعية **(الزراد، 1991)**. حيث يمكن للمتعلم أن تكون له دافعية قوية لكن يجد صعوبة في التعلم قد تعود لأسباب مختلفة.

أما عن ميل التلاميذ للدراسة لدى بعض المعلمين، ونفورهم من البعض الآخر فقد أكد فلاندرزو آخرون (Flanders et al, 1998) أن أسلوب المعلم في التدريس هو الأكثر وضوحا في التأثير على اتجاهات التلاميذ المدرسية، وقد أكد (Anderson, 1959) في دراسة له أن خصائص شخصية المعلم تؤثر في سلوك

الطلاب التحصيلي، وأن التلاميذ الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية قادرون على التحسن السريع عندما يرعاهم معلمون قادرون على تزويدهم بالمسؤولية اللازمة. كما أن دراسة كونن وجامب (khonen et Jumb, 1961) أظهرت أثر سلوك المعلمين الودي في تعلم التلاميذ وتكيفهم، بحيث أن الأطفال الذين يقوم بتعليمهم المعلم العقابي يعوق عملية اكتساب الثقة بالمدرسة لديهم **(نشواتي، 1987)**.

فالمسؤول الأول والمباشر على التعليم وتوصيل المعارف إلى التلاميذ هو المعلم الذي يعتبر أحد العناصر الفاعلة والمؤثرة في بنية النظام التعليمي، حيث يتبوأ مركزا رئيسيا في العملية التربوية، وأن عدم توفر المعلم المؤهل يؤدي إلى تراجع نتاجات التعليم **(عفاش، 1991)**.

لقد أثبتت دراسات عديدة أن نجاح العملية التعليمية يقع **60%** منه على عاتق المعلم، بينما **40%** الباقية ترجع إلى الإدارة، المنهاج، الكتب وظروف التلميذ العائلية **(عبد اللطيف، 1980)**.

الظاهر أن للمعلم أثر كبير على رسم وتكوين صورة لدى التلاميذ نحو المدرسة والمواد الدراسية، وتبيان مدى دافعيتهم لها – المدرسة، التعلم – فأساليبه التدريسية وسلوكاته تعتبر جزءا مهما في الوسط الصفي ولها الأثر الكبير في المتعلم، سواء في تعلمه أو في حياته المستقبلية وفي تغيير نظرته وتصوره للمادة المقدمة له، لا سيما إذا كانت مرتبطة مسبقا بإدراكات خاطئة وسلبية قد تشكل عائقا يصعب تجاوزه إن لم تعتمد أساليب تبليغيه مشوقة تقرب مضمون المادة من أذهان التلاميذ وتجعلها في متناولهم. فالكثير من المعلمين يعجزون عن إحراز النجاح في التدريس لعجزهم عن توفير الدوافع لدى المتعلمين للقيام بالأنشطة الضرورية لتعلمهم، وأكثر المدرسين نجاحا أولئك الذين يعرفون كيف يستثرون اهتمام التلاميذ وبالتالي الدافعية إلى التعلم لديهم.

من منطلق أن ظروف التعليم والبيئة التي يتم فيها ببلادنا يختلفان إلى حد كبير عن ظروفه في الدول التي تمت بها الدراسات المذكورة، فقد أردنا التحقق من علاقة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط بصورة المعلم لديهم، بما في ذلك سلوكه التدريسي ومعاملته كمربي.

لقد اخترنا التعليم المتوسط لكون التلاميذ يجتازون فيه شهادة هامة جدا من حياتهم، وهي شهادة التعليم المتوسط. بل في المقابل مطالبون بالإقبال الجيد على التعلم حتى يتمكنوا من اجتيازها بسلام ومن هنا نتساءل: هل هناك علاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم وصورة المعلم لديهم؟

وللتحقق من ذلك طرحنا الفرضيات التالية:

الفرضية العامة:

هناك علاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم وصورة المعلم لديهم.

الفرضيات الجزئية:

1. هناك علاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم وأسلوب المعلم في التدريس.
2. هناك علاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم ومعاملة المعلم لهم.
3. هناك فروق بين الجنسين في نظرتهما لأسلوب التدريس.
4. هناك فروق بين الجنسين في نظرتهما لمعاملة المعلم.
5. هناك فروق في الدافعية للتعلم حسب الجنس.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عرضية قصدية، من أربع مدارس بولاية بومرداس، قوامها **235** تلميذا وتلميذة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (1): يوضح توزع أفراد عينة الدراسة

الجنس / المؤسسات	ذكور		إناث		المجموع
	النسبة / العدد		النسبة / العدد		
العربي بن مهيدي (يسر)	%28.94	32	%24.79	30	%26.38 62
يسر الجديدة II (يسر)	%24.56	28	% 16.52	20	%20.42 48
بلعوش محند ولحاج (برج منايل)	%27.19	31	%38.48	47	%32.19 78
الهاشمي حمود (برج منايل)	%20.17	23	%19.83	24	%20.00 47
المجموع	**114**		**121**		**235**

أدوات الدراسة:

قمنا بتطبيق مقياس الدافعية ليوسف قطامي **(1992)** المتكون من **(36)** فقرة. وعليه فإن درجات مقياس الدافعية تتراوح بين **36** نقطة كحد أدنى و**180** نقطة كحد أقصى.

من خلال حسابنا لثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية (half Split) حصلنا على قيمة **0.85**؛ مما يدل على أن المقياس مقبول، حيث يشير علاوي ورضوان **(1988)** أنه كلما تراوحت معاملات الثبات بين **0.60** و**0.80** دل ذلك على ثبات مرتفع.

كما أننا حصلنا على قيمة **0.95** عند حسابنا لصدق المقياس، مما يدل كذلك على أن المقياس مقبول للتطبيق.

أما الأداة الثانية فهي الإستبيان الذي يتكون من **29** عبارة حول الصورة التي يحبها التلميذ في معلمه، آخذين بعين الإعتبار أسلوبه التدريسي ومعاملته للتلاميذ داخل غرفة الصف، وقد كانت الإجابة على كل بند محصورة بين اختيارات ثلاثة (نعم، أحيانا، لا).

الأدوات الإحصائية:

اعتمدنا في تحليل البيانات المتحصل عليها على:

- ارتباط التوافق (cc): لمعرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة (الدافعية، الأسلوب، المعاملة).
- اختبار كاي مربع (x^2): لدراسة الفروق بين الجنسين في نظرتهما للأسلوب والمعاملة.

- اختبار تحليل التباين (ANOVA): لدراسة الفروق الموجودة بين الجنسين في دافعيتها للتعلم.
- النسب المئوية: لمعرفة قيم المتغيرات النوعية الأكثر أهمية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة.

وقد أسفرت نتائج التطبيق على الآتي:

- نتائج وتفسير الفرضية (1):

كانت العلاقة الارتباطية بين الأسلوب التدريسي والدافعية للتعلم غير واضحة في هذه الدراسة. حيث كانت العلاقة في البنود (1، 2، 12، 14، 15، 19، 28) دالة حيث فاقت الدلالة 0.21؛ أما في البنود (4، 7، 17، 18، 23، 25، 26، 27) فلم تكن كذلك مما يجعلنا نرفض الفرضية الأولى القائلة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية التلاميذ للتعلم والأسلوب التدريسي، مما ينبئ بأن المعلم وعلى اعتباره الوسيط الأول في نقل محتوى المنهج وتطبيقه على أرض الواقع؛ يحاول جعل العملية التعليمية– التعلمية مثيرة للاهتمام وباعثة على التفكير حتى تكون مفيدة ومثمرة.

وحسب ما توصلنا إليه من نتائج في دراستنا ومن خلال الواقع المعيش في مدارسنا، فإنه يوجد نوعان من المعلمين. أما الأول فيمثل أولئك الذين يمارسون أسلوب الإلقاء فقط، وأما الثاني فيمثل الذين يمارسون الحوار والمناقشة. وبمقارنة هذين الأسلوبين حسب آراء التلاميذ باختلاف مستويات الدافعية لديهم؛ فقد تبين ميلهم وتفضيلهم لأسلوب المناقشة الذي يجعل الأستاذ يتميز بصفات كثيرة كطرح الأسئلة أثناء الدرس، مناقشة أفكار التلاميذ، استعمال أساليب التشويق... هذه المميزات كلها تعطي صورة إيجابية للأستاذ لدى التلاميذ وتؤثر فيهم إيجابيا؛ كحب التعلم، الرضا عن النفس، تحرير القدرات العقلية، الاجتهاد والمثابرة.

كما يمكن أن تؤثر هذه الصورة أيضا حتى على الأستاذ؛ حيث تيسر لـه تقويم سلوك التلاميذ وتصحيح أفكارهم وتطويرها وبالتالي تقويم ما جاء في المنهج بطريقة سليمة؛ وهذا على عكس النتائج المتحصل عليها في تقييم التلاميذ للأستاذ الذي يعتمد الأسلوب الإلقائي فقط دون الإهتمام الكافي بالتلاميذ؛ حيث كان التقييم سلبيا، لأن ذلك يجعلهم يشعرون بالرتابة والجمود في الأنشطة الصفية ويجعلهم فريسة لمشاعر الضجر والملل، وبالتالي انشغالهم بما هو خارج نطاق الصف والذي قد يقلل من هذه المشاعر، الأمر الذي يدفع ببعضهم إلى الإخلال بالنظام الصفي ويسعون لإثارة انتباه المعلم والزملاء عن طريق الشغب والفوضى لإعتبارهم أن المادة المدرسة جافة ولا تستهويهم بل تقتل فيهم روح المبادرة والمنافسة. وهذا خاصة لدى ذوي الدافعية المرتفعة الذين يتميزون بروح المناقشة، حب الإطلاع والبحث، كما يمكن أن يزيد في تراجع ذوي الدافعية المنخفضة.

إن فهم التلاميذ لمدرسهم (فهم مدلول الرسالة) يعد من أهم متغيرات الفعل التدريسي، فالتلميذ الذي يجد سهولة ويسرا في فهم واستيعاب ما يقوله المعلم لا يجد صعوبة في تعلم الموضوع والعكس صحيح. كما أن تربية القدرة اللفظية لدى التلاميذ تكون من خلال آليات الحوار والمناقشة وبالتالي تطوير القدرة العقلية. ضف إلى ذلك أن اكتشاف التلميذ لقدراته قد يفتح له بالضرورة آفاقا أخرى لحب الموضوع ومزيد من الاكتشاف فيه.

يمكن تأييد نتائج هذه الدراسة بنتائج دراسة جروبمان وآخرون (Grobnan et al, 1967) حيث أكدت أن المدرسة الحديثة التي تعتمد أكثر على التلميذ وتعزيز التعليم الفردي، يكون تلاميذها أكثر ميلا للمعلم والتعلم أي المدرسة بصفة عامة **(فرحاتي، 1999)**.

وفي هذا الموضوع كذلك وجد (أحمد جزاع) أن لأسلوب حل المشكلات الأثر الكبير على مجموعة من المتغيرات كالذكاء، التحصيل **(قطامي، 1998)** لأن

التلميذ في هذه الحالة يتعلم من خلال استغلال كل قدراته من أجل الوصول إلى اشباع حاجاته وتقدير ذاته. فللاعتماد على النفس دور كبير في خلق جو من التنافس والإبداع لدى الأستاذ والتلاميذ على حد سواء.

كما وجد سلافين (Slavin, 1986) في دراسته أن الكثير من المشكلات التعليمية مملة ومحبطة لهم (**قطامي، 1998**). ضف إليه ما توصل له شو وآخرون (Shaw et al, 1996) أن أغلب أوقات الملل والضجر لدى التلاميذ غالبا ما تكون أثناء الحصص التي يكون محتوى المادة و أساليب التدريس فيها مملة و بعيدة عن استخدام المعلم للتشويق و التنفيس للتلاميذ مما يعزز بعض المشكلات الصفية التي تعيق الدراسة (الخطايبية و آخرون ، 2001).

نتائج وتفسير الفرضية (2):

فيما يخص العلاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم ومعاملة الأستاذ لهم، فلم تظهر أيضا في هذه الدراسة بصفة واضحة، مما يجعلنا نرفض الفرضية الثانية التي تنص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية التلاميذ للتعلم ومعاملة الأستاذ لهم.

توصلنا في دراستنا إلى أن التلاميذ وبإختلاف مستوى دافعيتهم؛ يحبذون المعاملة الديمقراطية، حيث يكون المعلم مساعدا ومتسامحا ويهتم بالتلاميذ ويعاملهم بأنهم غير متعلمين وإنما هم في طور التعلم. فيمنحهم الثقة بأنفسهم وتقدير ذواتهم. هذه المعاملة تطور الجوانب الشخصية، المعرفية والوجدانية للمتعلم وتؤثر في حياته المستقبلية.

أما الأستاذ الذي ينشد المعاملة التسلطية كالسخرية والعقاب وعدم الاحترام وكبت حريات التلاميذ. فقد كانت نظرة التلاميذ حياله سلبية بسبب الآثار السيئة التي يتركها فيهم كالخجل والشعور بالنقص والتقدير الواطئ للذات؟ ومنه نقول أن الأسلوب التسلطي في التدريس يعتبر معززا سلبيا يؤثر بصورة مباشرة في نفسية التلميذ المراهق، هذا الأخير الذي يعيش عدة صراعات أفرزتها خصوصيات هذه

المرحلة كالصراعات الاجتماعية وعلى رأسها سوء التكيف والتقبل الاجتماعي، وفيها محاولة السيطرة والتحكم في انفعالاته، والصراعات الأكاديمية المتمثلة في عدم تقبل ما يجري داخل غرفة الصف خاصة العلاقة بالمربي وعدم الاستيعاب. فالمراهق يحاول دائما ويحرص على إيجاد المكان المناسب في المحيط الذي يعيش فيه من أجل تحقيق ذاته وعند العكس تنتابه مشاعر سلبية.

كما توصلنا أيضا إلى أن المعاملة التسلطية يمكن أن تكون معززا إيجابيا للتلاميذ خاصة ذوي الدافعية المرتفعة، لكون المربي عندما يعاقب التلميذ يستثير فيه بعض الشحنات الانفعالية. فتجعله يعمل على استرجاع مكانته داخل غرفة الصف بالتحدي وروح المثابرة، لكن لهذا النوع من التلاميذ نسبة قليلة؛ مما يجعلنا نقول أن للمعاملة الديمقراطية الأثر الإيجابي الكبير على التلميذ عكس المعاملة التسلطية أو الديكتاتورية.

هناك عدة نتائج تدعم النتائج التي توصلت إليها في هذه الدراسة وفيها:

دراسة ايتون وآخرون (Eaton et al) التي توصلت إلى أن هناك علاقة ايجابية بين فعالية أداء بعض المعلمات والنجاح في الحياة المستقبلية (**نشواتي، 1998**). في هذا الصدد أيضا توصلت دراسة أندرسون ح وأندرسون ج (Anderson, H et Anderson. G) التي تناولت طبيعة العلاقة بين سلوك التلاميذ وتفاعلهم مع المعلمة المتسامحة والمسيطرة، حيث أن التلاميذ الذين تعلموا على يد المعلمة الديمقراطية أظهروا تصرفات تتسم بالتلقائية والمبالاة والاتجاهات الاجتماعية البناءة في اتصالاتهم بغيرهم، أما سلوك التلاميذ الذين تعلموا على يد المعلمة المتسلطة؛ فأبدوا عدم المسايرة والإهمال والإنغماس في النشاطات الأخرى والهمس... (**غواس، 2005**).

أما لوانشي (Louanchi, 1994) في دراسة قام بها لمعرفة الصفات التي يرغب فيها التلاميذ في الأستاذ توصل إلى ما يلي:

- التعاون والروح الديمقراطية- العطف واحترام شعور الآخرين.
- حسن المظهر ولباقة السلوك- رقة الطبع وثبات المزاج.
- الاهتمام بمشكلات التلاميذ- المرونة وعدم الجمود **(دوقة، 2005)**.

إن المتأمل لهذه الصفات والخصائص المفروض تحققها عند الاستاذ يدرك أن أكثر مشاكل المراهق المتمدرس تنجم أساسا عن افتقاد الاستاذ لهذه الصفات. فيصبح ذهاب المراهق للمدرسة مفروضا غير مرغوب فيه. يمكن أن نختم هذا بقول سكينر (Skinner, 1968) " يجب على المعلم تجنب استخدام المعززات السلبية مثل النقد والسخرية المشتقة من الثقافة وما يسود المجتمع؛ وأن يجعل التلاميذ يدرسون ويقبلون على التعلم، بدلا من النفور منه وتحويل المدرسة إلى بيئة سعيدة بدلا من أن تكون بيئة منفرة يهرب منها التلاميذ " **(قطامي، 1998)**.

يتبين من هذا أهمية المعاملة الايجابية في جعل التلاميذ يقبلون على التعلم بأسباب نابعة منهم غير مفروضة عليهم، حتى تكون النتائج المرجوة في صالح التلميذ والتربية بصفة عامة.

نتائج وتفسير الفرضية (3):

بعد تحليل النتائج تبين عدم وجود فروق بين الجنسين في نظرتهما للأسلوب التدريس، فكلا الجنسين كانت نظرتهما ايجابية حيال أسلوب المناقشة والأستاذ الذي يعتمد هذا الأسلوب لتوصيل الحقائق، وهذا عكس نظرتهما للأسلوب الإلقائي.

ترجع نظرة التلاميذ هذه حيال هذين الأسلوبين إلى كون أسلوب المناقشة كما سبق القول يمنح التلميذ فرصة لاستغلال إمكاناته وقدراته وتفريغ شحناته والتعبير عن أفكاره بعيدا عن التبعية والخضوع لما يتلقاه من الأستاذ؛ وهذا ما يجعلنا نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق بين الجنسين في نظرتهما للأسلوب التدريسي.

نتائج وتفسير الفرضية (4):

بعد دراستنا لعلاقة الدافعية بالمعاملة، حاولنا كذلك ربط هذه الأخيرة بالجنس، حيث توصلنا إلى أن كلا الجنسين يميل إلى المعاملة الديمقراطية دون المعاملة التسلطية، مما يجعلنا نرفض الفرضية الرابعة القائلة بوجود فروق بين الجنسين في نظرتهما لمعاملة الأستاذ لهم. فكلا الجنسين يعتبر المعاملة الديمقراطية أساس التعامل مع التلاميذ، حيث تساعده على تحقيق حاجاته المعرفية، الاجتماعية وتجنبه الكثير من الصراعات التي تحفل بها مرحلة المراهقة. عكس المعاملة التسلطية التي لا تحاول مساعدة التلميذ وإنما تقحمه في مجموعة من المشاكل التي تعود عليه وعلى الأستاذ بالسلب.

إن اختلاف الأساتذة في أساليبهم التدريسية ومعاملتهم للتلاميذ – رغم علمهم بالنتائج التي يمكن أن تنجر عن ذلك – يمكن إرجاعه إلى شخصية الأستاذ وإلى التكوين الذي تلقاه الخبرة في مهنة التدريس وخاصة الميل إليها. وهي العوامل التي ترفع من كفاية المدرس وإلمامه بتفاصيل عمله. فعطاؤه يكون أكثر مما لو التحق بها نتيجة ظروف خارجية فقط. وفضلا عن ذلك يجب ألا ننسى ما لسعة البرنامج، الذي لا يسمح للأستاذ بالقيام بعمله على أكمل وجه، فتجعله يلجأ إلى الأساليب التي بموجبها ينهي ما هو مطلوب منه الوقت المحدد دون عناء كبير لإيصال المعرفة إلى التلاميذ وتعديل سلوكهم بالعقاب الذي يرى فيه الوسيلة الأنجع لإدارة الصف ودون الاكتراث بهكذا أسلوب في التدريس. كما أن لاكتظاظ الأقسام دور كبير في عرقلة الفعل التعليمي– التعلمي.

نتائج وتفسير الفرضية (5):

جدول رقم (2) يوضح توزع أفراد عينة الدراسة في دافعيتهم للتعلم حسب الجنس

الجنس	ذكور		إناث		T	الدلالة
مستوى الدافعية	ت	%	ت	%		
مرتفع	12	10.52	53	43.80	64.43	0.001
متوسط	24	47.36	53	43.80		دال
منخفض	48	42.10	15	12.39		
المجموع	14	100	121	100		

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في دافعيتهما للتعلم، وهذا ينفي ما تنص عليه الفرضية الخامسة القائلة بعدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم، وهذه النتيجة تختلف عن نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن الذكور أكثر دافعية من الإناث، كدراسة محي الدين حسين وعلي حسين (1989)، الشناوي (1989)، رشاد موسى (1990) ويمكن تفسير هذا الاختلاف في النتائج على ضوء المجتمعات التي أجريت فيها الدراسة، وكذا الفترة الزمنية التي أقيمت فيها.

فنتائج الدراسات التي أجريت في الثمانينات تختلف عن نتائج الدراسات التي أقيمت في التسعينات والألفينات. وهذا يرجع إلى التغيرات السريعة التي عرفتها الحياة في مختلف مجالاتها. فاليوم أصبحت المجتمعات في اعتقادنا تشجع الإناث على التعلم لاكتشاف قدراتهن وميولهن المعرفية والمشاركة في الحياة المهنية التي طالما حرمن منها في السابق. زيادة إلى الاهتمام بتحسن الخدمات التعليمية في الريف، مما يجعل أنثى الريف تطمح من خلال التعلم إلى تحسين وضعها عموما، ما يجعل دافعيتها للتعلم تزيد بتحقيقها للنتائج المرجوة.

اقتراحات:

- تركيز الاهتمام على الدافعية للتعلم من قبل المعلمين، وذلك من خلال استخدام طرق تربوية تساعد على إثارة الدافعية.
- على المعلم أن يخلق جوا من الحرية والحماس أثناء تقديمه للدرس، حيث يعطي التلاميذ فرصة الاستشارة والنقاش.
- مراعاة المرحلة التي يمر بها التلاميذ في هذا السن (المراهقة) فيحترم شخصياتهم ويتقبل الآراء التي يدلون بها وعدم تحقيرهم.
- على المعلم أن يتلقى تكوينا قبل وأثناء الخدمة حتى يسهل عليه التكيف مع المستجدات الحاصلة في الميدان التربوي.
- على وزارة التربية والتعليم أن تعيد النظر في المناهج المقررة؛ بحيث تختصر منها ما يمكن اختصاره. وبخاصة الأمور التي يمكن للتلاميذ التمكن منها بالتوجيه فقط لا بالتعلم.

المراجع:

- الخاطيبية وآخرون، (2002): التفاعل الصفي، ط1، دار الشروق للنشر، الأردن.
- دوقة، أحمد وآخرون (2005)، الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط بحث غير منشور، جامعة الجزائر.
- عبد اللطيف، خلفية (2000)، دافعية الانجاز، ب، ط، دار النهضة العربية، بيروت.
- عفاش، يحي (1999)، نافذة على التربية، نشرة شهرية إعلامية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 18.
- علاوي، محمد ورضوان، نصر الدين (1987)، الاختبارات النفسية والمهارية في المجال ا لرياضي، دار الفكر العربي، مصر.

- غواس، ياسين (2005)، دور الاتصال الصفي في تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلاميذ، رسالة ماجستير في علوم التربية، الجزائر.
- نشواتي، عبد المجيد (1987)، علم النفس التربوي، ط2، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
- فرحاتي، العربي (1999)، التفاعل اللفظي وغير اللفظي وعلاقته بالتحصيل والاتجاه نحو الدراسة، رسالة دكتوراه في علوم التربية.
- قطامي، يوسف (1998)، التعلم والتعليم الصفي، ب. ط، دار الشروق، الأردن.
- Tardiff. J (1997) La formation des enseignants, 1er Edi, Presse, P.U.F.

الملاحـــــق

ملحق رقم 01

مقياس الدافعية للتعلم

ليوسف قطامي (1992)

الرقم	الـــــــــفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	اشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
2	يندر أن يهتم والدي بعلاماتي المدرسية					
3	أفضل القيام بالعمل الدراســي ضــمن مجموعة من الزملاء					
4	اهتمامي ببعض المواضيع الدراســية					

	يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي					
5	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
6	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
7	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
8	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
9	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية					
10	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس و متابعته					
11	اشعر بان غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية					
14	لا استحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة					
16	اشعر بان بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.					
17	اشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					

18	اشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية					
19	اشعر بالرضي عندما أقوم بتطوير معلوماتي و مهاراتي المدرسية					
20	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.					
21	أفضل أن اهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر					
22	احرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
23	يسعدني أن تعطي المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول					
24	احرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون و الولدان بخصوص الواجبات المدرسية					
25	كثيرا ما اشعر بان مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط					
26	اشعر بان الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية و الجمعيات الطلابية.					
28	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة					

31	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
32	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة					
33	سرعان ما اشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية					
34	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
35	تعاوني مع زملائي في حل وجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

ملحق رقم 02

استبيان

عزيزي التلميذ،

أقدم لك مجموعة من الأسئلة تتعلق بالجو الدراسي العام، ارجوا منك قراءتها جيدا و الإجابة على كل البنود، و لعلمك فانه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة، و المطلوب منك وضع إشارة (X) في الخانة التي تعتقد أنها تعبر بصراحة عن رأيك، أعدك بان إجابتك ستستعمل لأغراض علمية ليس إلا.

شكرا مقدما على تفهمك و تعاونك

الرقم	الفقرة	نعم	أحيانا	لا
1	ينزعج التلاميذ من الأستاذ الذي لا يعرف سوى تلقين الدرس			
2	الأستاذ الذي يتجاهل أسئلة التلاميذ ليس بأستاذ جيد			
3	الأستاذ الذي ينعت التلاميذ بالكسل يحطم عزائمهم			
4	الأستاذ الذي لا يناقش التلاميذ يشككهم في إمكانياتهم			
5	الأستاذ الذي لا يبتسم أثناء حصته يخيف التلاميذ			

6	الأستاذ الذي يهتم ببعض التلاميذ و يهمل البعض الآخر يحطم معنوياتهم			
7	يصعب فهم المواضيع التي لا يعطي فيها الأستاذ أمثلة من الواقع			
8	لا يرتاح التلاميذ للأستاذ الذي يهددهم و يتوعدهم			
9	يستاء التلاميذ من الأساتذة الذين يعدونهم بأشياء و لا يوفون بعهودهم.			
10	يكره التلاميذ الأستاذ الذي لا يتوقف عن نعت التلاميذ بما لا يليق بهم.			
11	الأستاذ الذي يحكم على التلاميذ بالفشل يحفزهم للعمل بجد و مثابرة			
12	اتقاعس على دخول بعض الحصص بسبب طريقة الأستاذ العقيمة			
13	لا أحب الأستاذ الذي يسخر من إجابتي حتى و لو كنت على خطأ			
14	طريقة الواجبات المنزلية لا تشجع على الدراسة			
15	يشعر التلاميذ بالضيق عند الأستاذ الذي لا يهمه سوى درسه			
16	يرتاح التلاميذ للأستاذ الذي يشجعهم حتى و أن كانوا على خطا			
17	ينزعج التلاميذ من الأستاذ الذي لا يحرك ساكنا أثناء الدرس			
18	ينبذ التلاميذ الأستاذ الذي لا يعيد الشرح حتى و أن طلب منه ذلك			
19	زمن الحصة القائمة على الإلقاء فقط تبدو أطول من الحصص القائمة على المناقشة.			
20	يستاء التلاميذ من الأستاذ الذي يقاطعهم عندما يخطئون			
21	التشجيع المعنوي يترك في التلاميذ أثرا اكبر من التشجيع المادي.			
22	يحب التلاميذ الأستاذ الذي يتقبل استجاباتهم باختلاف			

	مستوياتهم			
23	ينزعج التلاميذ من الأستاذ الذي لا يترك لهم فرصة الدفاع عن أنفسهم.			
24	يحب التلاميذ الأستاذ الذي يأخذ أفكارهم بعين الاعتبار			
25	يشعر التلاميذ بالراحة أثناء الحصص القائمة على التجارب و الإيضاح.			
26	يرتاح التلاميذ أكثر للأستاذ الذي يستعمل أساليب التشويق أثناء الحصة.			
27	اعتماد التلاميذ على أنفسهم في إيجاد الحلول يخلق فيهم روح المبادرة			
28	المرونة في معاملة الأستاذ للتلاميذ تدفعهم للعمل أكثر			
29	توبيخ الأستاذ المستمر للتلاميذ داخل القسم يجعلهم يكرهون الأستاذ و المادة.			

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐