جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

عنوان الأطروحة:

# المناخ المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

- دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية ورقلة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

إعداد الطالب :

- بشير بوستة

إشراف الأستاذ الدكتور:

- الأخضر عواريب

لجنة المناقشة :

| | | |
|---|---|---|
| أ د/محمد سليم خميس | جامعة قاصدي مرباح ورقلة | رئيسا |
| أد/ الأخضر عواريب | جامعة قاصدي مرباح ورقلة | مشرفا ومقررا |
| أد/ شوقي ممـــادي | جامعة حمة لخضر الوادي | مناقشا |
| أد/ عمـــر حجـاج | جامعة غرداية | مناقشا |
| د/فاتح المدين شنين | جامعة قاصدي مرباح ورقلة | مناقشا |
| د/نـــورة بوعيـشة | جامعة قاصدي مرباح ورقلة | مناقشا |

السنة الجامعية : 2019 / 2020

# الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أغلى ما أملك أمي الكريمة.

إلى روح والدي رحمه الله .

إلى مصدر إلهامي وسندي في الحياة (زوجتي).

إلى أولادي أحباب قلبي:بلقيس ومحمد صفي الدين وفاطمة وصفاء

إلى إخوتي الأعزاء:لخضر ،سعدية، سليمان ،عبد الرحمان ، محمد

إلى جميع الأصدقاء و طلبة العلم .

الباحث

# كلمة شكر وتقدير

الحمد لله الذي مهد لي طريقا أسلكه لطلب العلم، وأفضل صلاة وسلام على خير البرية سيدنا محمد و على آله وصحبه أجمعين أما بعد:

لا يسعني في نهاية هذا الجهد أن أتقدم بالشكر الجزيل والجميل إلى "أمي" التي سهرت على تربيتي وتربية إخوتي ، و كذلك نتقدم بالشكر الجزيل و التقدير و العرفان إلى الأستاذ الدكتور المشرف : "الأخضر عواريب" على ما قدمه لنا من نصائح و توجيهات ، كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من له بصمة في تعليمنا حرفا بداية من معلمينا في المرحلة الابتدائية إلى أساتذتنا في المرحلة الجامعية ،كما لا أنسى أن أقدم الشكر لكل من ساهم و ساعد في إتمام هذه الدراسة من قريب أو من بعيد بعون من الله وحفظه وتوفيقه .

و أخيرا أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم و قبولهم تقييم و تصويب هذا العمل .

الباحث

**ملخص الدراسة بالعربية :**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسي وكل من فاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، ومعرفة نمط المناخ المدرسي السائد ومستوى فاعلية الذات و الدافعية للتعلم .

كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ في المناخ المدرسي و فاعلية الذات و الدافعية للتعلم تبعا للجنس و التخصص والمستوى الدراسي.تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، و تكونت عينة الدراسة من (586) تلميذ وتلميذة يدرسون في المرحلة الثانوية موزعين على(21) ثانوية، واعتمدت الدراسة على ثلاثة أدوات للقياس وهي: مقياس المناخ المدرسي من إعداد الباحث و مقياس فاعلية الذات من إعداد الباحث نادية سراج جان (1421هـ) ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحث يوسف قطامي (1989) ، و أسفرت النتائج على :

1 ـ نمط المناخ المدرسي السائد لدى المؤسسات الثانوية المتواجدة في الدوائر الإدارية الثلاثة لولاية ورقلة محل الدراسة هو مناخ مدرسي مقبول.

2 ـ أن مستوى العام لفاعلية الذات والدافعية للتعلم ولدى تلاميذ المرحلة الثانوية متوسط.

3 ـ وجود علاقة ارتباطية متوسطة موجبة بين المناخ المدرسي وكل من فاعلية الذات و الدافعية للتعلم.

4 ـ لا توجد فروق في إدراك نمط المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) و اختلاف(الشعبة (علمي/ أدبي). وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي تبعا لمتغير المستوى الدراسي .

5 ـ توجد فروق في فاعلية الذات بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) لصالح الذكور و إلى اختلاف الشعبة (علمي/أدبي) لصالح التخصص العلمي.

6 ـ توجد فروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) لصالح الإناث .كما لا توجد فروق في الدافعية للتعلم تعزى إلى اختلاف الشعبة(علمي/أدبي)

**الكلمات المفتاحية :** المناخ المدرسي ، فاعلية الذات ، الدافعية للتعلم

**Summary of the study in English:**

The present study aimed to reveal the correlation between the school climate and each of the self-efficacy and the motivation to learn among secondary school students, and to know the prevailing school climate pattern and the level of self-efficacy and motivation to learn.

It also aimed to uncover the differences between pupils in the school climate, self-efficacy and motivation to learn according to gender, specialization and academic level. The descriptive analytical approach was relied upon, and the study sample consisted of (586) male and female students studying at the secondary stage distributed among (21) Secondary, and the study relied on three measurement tools, namely: the school climate scale prepared by the researcher, the self-efficacy scale prepared by the researcher( Nadia Siraj Jan) (1461 AH) and the motivation to learn scale prepared by the researcher( Yusef Qatami) (1989), and the results resulted in:

1- The school climate prevailing in the secondary institutions located in the three administrative departments of the state of Ouargla where the study is located is an acceptable school climate.
2- The general level of self-efficacy and motivation to learn among secondary school students is intermediate.

3- The existence of a positive medium correlation between the school climate and both self-efficacy and motivation to learn.

4-There are no differences in the perception of the prevailing school climate pattern among secondary school pupils due to the difference between the sex (males / females) and the difference the division (scientific / literary) .There are statistically significant differences in the total score of the school climate scale according to the variable of the academic level.

5-There are differences in self-efficacy among secondary school pupils due to the difference in sex (males / females) in favor of males and to the difference in the division (scientific / literary) in favor of scientific specialization.

6- There are differences in the motivation to learn among secondary school pupils due to the difference of sex (males / females) in favor of females. There are also no differences in motivation to learn due to the different division (scientific / literary).

**Key word**s: school climate, self-efficacy, motivation to learn

# فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| الإهداء ..... | أ |
| شكر وتقدير ..... | ب |
| ملخص البحث بالعربية ..... | ج |
| ملخص البحث بالإنجليزية ..... | د |
| فهرس المحتويات ..... | هـ |
| فهرس الجداول ..... | ط |
| فهرس الأشكال ..... | ك |
| فهرس الملاحق ..... | ك |
| مقدمة ..... | 01 |
| **الباب الأول :الجانب النظري** | |
| **الفصل الأول: الإشكالية و اعتباراتها** | |
| مشكلة الدراسة ..... | 06 |
| فرضيات الدراسة ..... | 13 |
| أهمية الدراسة ..... | 14 |
| أهداف الدراسة ..... | 15 |
| مصطلحات الدراسة ..... | 15 |
| حدود الدراسة ..... | 17 |
| **الفصل الثاني : الدراسات السابقة** | |
| تمهيد ..... | 19 |
| دراسات تناولت المناخ المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات..... | 19 |
| دراسات تناولت فاعلية الذات و علاقتها ببعض المتغيرات ..... | 24 |
| دراسات تناولت الدافعية للتعلم و علاقتها ببعض المتغيرات ..... | 30 |
| التعقيب على الدراسات السابقة ..... | 36 |

| الفصل الثالث :المناخ المدرسي School climate | |
|---|---|
| تمهيد..... | 41 |
| تعريف المناخ المدرسي..... | 41 |
| الفرق بين بعض المفاهيم | 45 |
| نظريات المناخ المدرسي..... | 46 |
| عناصر المناخ المدرسي أنواع المناخات المدرسية ..... | 50 |
| أهمية المناخ المدرسي الايجابي ..... | 69 |
| قياس المناخ المدرسي ..... | 71 |
| الخلاصة..... | 72 |
| **الفصل الرابع : فاعلية الذاتSelf efficacy** | |
| تمهيد ..... | 74 |
| تعريف فاعلية الذات..... | 74 |
| نظرية فاعلية الذات..... | 78 |
| الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية لنظرية فاعلية الذات ..... | 81 |
| مصادر و أبعاد الفاعلية الذاتية ..... | 82 |
| الفرق بين فاعلية الذات و(مفهوم الذات، وتقدير الذات، وتوكيد الذات )..... | 87 |
| العوامل المؤثرة في فاعلية الذات ..... | 89 |
| خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة وذوي فاعلية الذات المنخفضة.... | 90 |
| قياس فاعلية الذات ..... | 92 |
| خلاصة الفصل ..... | 95 |
| **الفصل الخامس : الدافعية للتعلم Motivation to learn** | |
| تمهيد ..... | 97 |
| تعريف الدافعية و التعلم..... | 97 |
| تعريف الدافعية للتعلم..... | 103 |
| خصائص الدافعية ..... | 104 |
| صراع الدوافع ..... | 105 |

| | |
|---|---|
| علاقة الدافعية بالتعلم..... | 106 |
| الدافعية للتعلم (الداخلية و الخارجية )..... | 109 |
| النظريات المفسرة للدافعية للتعلم..... | 110 |
| دور المعلم في إثارة الدافعية..... | 114 |
| مظاهر و الأعراض الظاهرة على التلاميذ ذوي دافعية للتعلم متدنية..... | 115 |
| أسباب تدني الدافعية للتعلم وأساليب علاج..... | 115 |
| الخلاصة..... | 118 |
| **الباب الثاني :الجانب الميداني** | |
| **الفصل السادس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية** | |
| تمهيد..... | 121 |
| منهج الدراسة..... | 121 |
| خصائص مجتمع الدراسة..... | 121 |
| الأدوات المستخدمة في الدراسة..... | 124 |
| الدراسة الاستطلاعية ..... | 127 |
| وصف عينة الدراسة الأساسية و طريقة اختيارها..... | 140 |
| إجراءات الدراسة الأساسية ..... | 144 |
| الأساليب الإحصائية المستعملة..... | 146 |
| الخلاصة ..... | 148 |
| **الفصل السابع : عرض و تحليل و تفسير النتائج** | |
| تمهيد..... | 150 |
| عرض و تحليل وتفسير التساؤل الأول..... | 150 |
| عرض و تحليل وتفسير التساؤل الثاني..... | 153 |
| عرض و تحليل وتفسير التساؤل الثالث..... | 156 |
| عرض و تحليل وتفسير الفرضية الأولى..... | 159 |
| عرض و تحليل وتفسير الفرضية الثانية..... | 162 |
| عرض و تحليل وتفسير الفرضية الثالثة..... | 164 |

| | |
|---|---|
| عرض و تحليل وتفسير الفرضية الرابعة..... | 167 |
| عرض و تحليل وتفسير الفرضية الخامسة..... | 168 |
| عرض و تحليل وتفسير الفرضية السادسة..... | 171 |
| عرض و تحليل وتفسير الفرضية السابعة..... | 174 |
| عرض و تحليل وتفسير الفرضية الثامنة..... | 176 |
| عرض و تحليل وتفسير الفرضية التاسعة..... | 179 |
| الاستنتاج العام..... | 182 |
| توصيات و اقتراحات..... | 183 |
| المراجع..... | 185 |
| الملاحق..... | 200 |

# فهرس الجداول


| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضح عدد التلاميذ المراحل الثلاثة في كل ثانوية | 122 |
| 02 | يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس و المرحلة التعليمية | 123 |
| 03 | يمثل توزيع البنود على أبعاد الاستبيان بعد التحكيم في صورته الأولية | 129 |
| 04 | يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي للفقرات لاستبيان المناخ المدرسي | 130 |
| 05 | يوضح الاتساق الداخلي للأبعاد المناخ المدرسي | 131 |
| 06 | يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان المناخ المدرسي | 132 |
| 07 | يوضح الثبات بطريقة إعادة التطبيق لاستبيان المناخ المدرسي | 133 |
| 08 | يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان المناخ المدرسي | 134 |
| 09 | يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي للفقرات لاستبيان فاعلية الذات | 135 |
| 10 | صدق المقارنة الطرفية لمقياس فاعلية الذات | 136 |
| 11 | يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان فاعلية الذات | 136 |
| 12 | يوضح الثبات بطريقة إعادة التطبيق فاعلية الذات | 137 |
| 13 | يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي للفقرات لاستبيان الدافعية للتعلم | 138 |
| 14 | يوضح صدق المقارنة الطرفية الدافعية للتعلم | 139 |
| 15 | يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان الدافعية للتعلم | 139 |
| 16 | يوضح ثبات بطريقة إعادة التطبيق لاستبيان الدافعية للتعلم | 140 |
| 17 | يوضح توزيع أفرد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس | 142 |
| 18 | يوضح توزيع أفرد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي | 143 |
| 19 | يوضح توزيع أفرد عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة | 144 |
| 20 | التساؤلات و الفروض وثبات وصدق المقاييس و الأساليب الإحصائية | 146 |
| 21 | نسب مستويات أفراد عينة الدراسة الأساسية على مقياس المناخ المدرسي | 150 |
| 22 | يوضح نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية على مقياس فاعلية الذات | 154 |
| 23 | يوضح نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية على مقياس الدافعية للتعلم | 156 |
| 24 | الدلالة الإحصائية لعلاقة المناخ المدرسي بفاعلية الذات لدى أفراد العينة | 159 |

| | | |
|---|---|---|
| 25 | يوضح الدلالة الإحصائية لعلاقة المناخ المدرسي بالدافعية للتعلم لدى أفراد العينة | 162 |
| 26 | يوضح دلالة الفروق بين متوسطي متغير الجنس (ذكور/إناث) في درجات المناخ المدرسي | 165 |
| 27 | يوضح دلالة الفروق بين متوسطي متغير الشعبة (علمي/أدبي) في درجات المناخ المدرسي | 167 |
| 28 | يوضح اختبار ANOVA دلالة الفروق بين متوسطات متغير المستوى الدراسي (أولى/ثانية/ثالثة) لدرجات المناخ المدرسي | 169 |
| 29 | يوضح نتائج المقارنة البعدية تشفيه Scheffe | 170 |
| 30 | يوضح دلالة الفروق بين متوسطي متغير الجنس (ذكور/إناث) في درجات | 172 |
| 31 | فاعلية الذات يوضح دلالة الفروق بين متوسطي متغير الشعبة (علمي/أدبي) في درجات فاعلية الذات | 174 |
| 32 | يوضح دلالة الفروق بين متوسطي متغير الجنس (ذكور/إناث) في درجات الدافعية للتعلم | 176 |
| 33 | يوضح دلالة الفروق بين متوسطي متغير الشعبة (علمي/أدبي) في درجات الدافعية للتعلم | 179 |

# فهرس الأشكال


| الرقم | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يمثل العناصر المكونة للنظام الاجتماعي . نموذج جوبا وجتزل المدرسة كنظام اجتماعي | 47 |
| 02 | يمثل نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا | 78 |
| 03 | يمثل العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج | 79 |
| 04 | يمثل مصادر فاعلية الذات عند باندورا | 82 |
| 05 | يمثل أبعاد فاعلية الذات عند باندورا | 85 |
| 06 | توزيع أفرد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس | 142 |
| 07 | يوضح توزيع أفرد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي | 143 |
| 08 | يوضح توزيع أفرد عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة | 144 |


# فهرس الملاحق


| رقم | عنوان الملحق |
|---|---|
| 01 | طلب تقديم وثيقة التسهيلات |
| 02 | رخصة القيام بدراسة ميدانية |
| 03 | قائمة المحكمين |
| 04 | صفحة تعليمات مقياس المناخ المدرسي قبل التحكيم |
| 05 | مقياس المناخ المدرسي قبل التحكيم |
| 06 | صفحة تعليمات المقاييس في صورته النهائية |
| 07 | مقياس المناخ المدرسي |
| 08 | مقياس فاعلية الذات |
| 09 | مقياس الدافعية للتعلم |
| 10 | نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان المناخ المدرسي |
| 11 | نتائج ثبات ألفا كرونباخ لاستبيان المناخ المدرسي |
| 12 | نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان المناخ المدرسي |
| 13 | نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لاستبيان المناخ المدرسي |

| | |
|---|---|
| 14 | نتائج التحليل الإحصائي لصدق المقارنة الطرفية الدافعية للتعلم |
| 15 | نتائج الثبات ألفا كرونباخ لاستبيان الدافعية للتعلم |
| 16 | ثبات التجزئة النصفية للدافعية للتعلم |
| 17 | ثبات بطريقة إعادة التطبيق للاستبيان الدافعية للتعلم |
| 18 | نتائج صدق المقرنة الطرفية لاستبيان فاعلية الذات |
| 19 | نتائج تبات ألفا كرونباخ لاستبيان فاعلية الذات |
| 20 | نتائج ثبات إعادة التطبيق لاستبيان فاعلية الذات |
| 21 | نتيجة معامل ارتباط بين المناخ المدرسي وفاعلية الذات والدافعية للتعلم |
| 22 | نتائج التحليل الإحصائي لاختبار T -TEST لدلالة الفروق في نمط المناخ المدرسي باختلاف الجنس |
| 23 | نتائج التحليل الإحصائي لاختبار T -TEST لدلالة الفروق في نمط المناخ المدرسي باختلاف الشعبة |
| 24 | نتائج التحليل الإحصائي لاختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق المستوى الدراسي في مقياس المناخ المدرسي |
| 25 | يوضح نتائج المقارنة البعدية تشفيه scheffe لمتوسطات المستوى الدراسي في مقياس المناخ المدرسي |
| 26 | نتائج التحليل الإحصائي لاختبار T -TEST لدلالة الفروق في مقياس فاعلية الذات باختلاف الجنس |
| 27 | نتائج التحليل الإحصائي لاختبار T -TEST لدلالة الفروق في مقياس فاعلية الذات باختلاف الشعبة |
| 28 | نتائج التحليل الإحصائي لاختبار T -TEST لدلالة الفروق في مقياس الدافعية للتعلم باختلاف الجنس |
| 29 | نتائج التحليل الإحصائي لاختبار T -TEST لدلالة الفروق في مقياس الدافعية للتعلم باختلاف الشعبة |

**مقدمة :**

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية و التربوية التي تسعى إلى تنشئة النشء ، فهي مكان يحدث فيه التفاعل الاجتماعي بكل أشكاله و أبعاده ، فهي تعمل على توسيع مدركات التلميذ وآفاقه ، و إعداد الجيل الصالح و ربطه بماضيه ، وتعمل على نقل تراث الأجيال السابقة إلى الناشئة ، دون إغفال التفكير في الحاضر و التخطيط للمستقبل، و تقدم لهم ما وصلت إليه البشرية من علوم و أفكار و آراء و تطور خلال مراحلها الطويلة في فترة قصيرة ووجيزة .

غير أن تحقيق هذه الأهداف لا يتأتى دون توفير مناخ مدرسي جيد يسود فيه الأمن و الانسجام بين مكوناته ، بحيث يسمح للتلميذ أن يتلقى هذه المعرفة بطريقة طبيعية و جيدة وملائمة ، دون أن يتعرض للتشويش و القلق و النفور .

و من هنا تكمن أهمية توفير المناخ المدرسي الجيد و الايجابي، الذي يجعل الطفل ينمو نموا معرفيا و اجتماعيا و نفسيا و روحيا و خلقيا بشكل طبيعيا .

وقد يؤثر المناخ المدرسي في سلوك وتصرفات التلميذ مثل : تأثيره في الفاعلية الذاتية للتلميذ و معتقداته نحو ذاته و نحو إمكاناته و قدراته أو يؤثر في دافعيته للتعلم ، أو في اتجاهاته نحو المدرسة أو في مستوى تعليمه أو تحصيله الدراسي.

و لذلك جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على بعض جوانب هذا الموضوع ،وتكشف العلاقة بين المناخ المدرسي من جهة و فاعلية الذات و الدافعية للتعلم من جهة أخرى. وقسمنا هذه الدراسة إلى بابين الباب الأول للجانب النظري والباب الثاني للجانب الميداني. و يحتوي الباب الأول على خمسة فصول وهي :

**الفصل الأول** : خصص لتقديم إشكالية الدراسة، حيث تناولنا فيه إشكالية الدراسة و. فرضيات الدراسة وأهمية وأهداف الدراسة ، ثم تحديد مصطلحات الدراسة، ثم تناولنا الحدود المكانية و الزمنية و البشرية للدراسة .

**الفصل الثاني** :خصص هذا الفصل لتناول بعض الدراسات السابقة، حيث تناولنا فيه بعض الدراسات التي تخص المناخ المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات ، ثم تطرقنا إلى بعض الدراسات التي تطرقت إلى موضوع فاعلية الذات وعلاقته ببعض المتغيرات ، وفي الأخير تطرقنا إلى الدراسات المتعلقة بالدافعية للتعلم وعلاقته ببعض المتغيرات، و التعليق التعقيب عليها، ثم وفي الأخير ختمنا الفصل بخلاصة.

**الفصل الثالث** : خصصناه لمتغير المناخ المدرسي ، بحيث تطرقنا فيه إلى تعريف المناخ المدرسي ، و الفرق بين مفهوم المناخ المدرسي و البيئة المدرسية و المناخ التنظيمي و البيئة الصفية ، تم تناولنا بعض نظريات المناخ المدرسي و عناصر المناخ المدرسي ثم تطرقنا إلى أنواع المناخات المدرسية ثم إلى أهمية المناخ المدرسي الإيجابي ثم إلى قياس المناخ المدرسي ، وفي الأخير ختمنا الفصل بخلاصة.

**الفصل الرابع** : خصصناه لمتغير فاعلية الذات بحيث فيه تطرقنا إلى تعريف فاعلية الذات ونظرية فاعلية الذات و مصادر فاعلية الذات و أبعاد الفاعلية الذاتية ، و الفرق بين فاعلية الذات و(مفهوم الذات، وتقدير الذات، وتوكيد الذات ) ، و العوامل المؤثرة في فاعلية الذات و خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة و وذوي فاعلية الذات المنخفضة تم قياس فاعلية الذات ، وفي الأخير ختمنا الفصل بخلاصة .

**الفصل الخامس** : تناولنا فيه متغير الدافعية للتعلم ، حيث تطرقنا فيه إلى تعريف الدافعية للتعلم ، وعلاقة الدافعية بالتعلم و الدافعية للتعلم الداخلية و الخارجية ، وتطرقنا إلى عنصر صراع الدوافع وعلاقة الدافعية بالتعلم،ثم ذكرنا بعض النظريات المفسرة للدافعية للتعلم و تناولنا كذلك دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم ،ثم تعرضنا إلى مظاهر و أعراض ذوي

دافعية للتعلم متدنية ثم إلى أسباب تدني الدافعية للتعلم وأساليب علاجها ، وفي الأخير ختمنا الفصل بخلاصة .

أما الباب الثاني فيحتوي على فصلين وهما الفصل السادس والفصل السابع

**الفصل السادس:** خصص هذا الفصل لإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ، حيث تم التطرق فيه إلى المنهج المتبع في الدراسة ثم إلى مجتمع الدراسة وخصائصه ، و تحدثنا عن عينة الدراسة الأساسية والدراسة وطريقة اختيارها ووصفها،ثم تناولنا الأدوات المستخدمة لجمع البيانات ،ثم تطرقنا إلى الدراسة الاستطلاعية وإجراءات الدارسة الأساسية و في الأخير تناولنا الأساليب الإحصائية المستعملة وختمنا الفصل بخلاصة.

**الفصل السابع:** خصصناه لعرض أهم النتائج التي توصلنا إليها ، من خلال الإجابة على التساؤلات و اختبار الفرضيات و مناقشتها في ضوء الأدب النظري للموضوع و الدراسات السابقة ،وأتممنا هذا البحث بالاستنتاج العام ثم يليه تقديم مجموعة من الاقتراحات و التوصيات .

# الباب الأول

# الجانب النظري

# الفصل الأول : الإشكالية و اعتباراتها

1. مشكلة الدراسة

2 . فرضيات الدراسة

3 . أهمية الدراسة

4 . أهداف الدراسة

5 . مصطلحات الدراسة

6 . حدود الدراسة

**1- مشكلة الدراسة :**

تعتبر المدرسة من البيئات الأساسية التي يتم فيها التفاعل الاجتماعي بين جميع أفرادها المنتمين إليها ، من تلاميذ و أساتذة و الطاقم الإداري وحتى الجانب المادي منه كالمبنى وما يتعلق به مثل:حجمه وشكله وموقعه وتجهيزاته والجانب المعنوي المعرفي و المتمثل في المنهاج الدراسي ، وهذا باعتبار أن المدرسة ليست مكانا للتعلم الأكاديمي فحسب ،و إنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه جميع مكوناته البشرية و المادية و المعنوية معا .

وإن كنا نتحدث عن التفاعل الذي يحصل داخل المدرسة بين جميع مكوناتها فإننا لا نستطيع إغفال الهدف الأساسي من تأسيس هذه المؤسسة عند جميع المجتمعات البشرية ، والذي يستمد أساسا من احتياجاتها وقيمها و تراثها الثقافي و تاريخها و البيئة المحيطة بها . وهو تربية و بناء الفرد جسميا ونفسيا ومعرفيا و اجتماعيا حتى يكون نافعا لمجتمعه و أمته.

والمدرسة يتوقف نجاحها في أداء الدور المناط بها، وتحقيق الإستراتيجيات والأهداف المسطرة ،على توفير ما يحفز ويدفع التلاميذ إلى التعلم الفعال والابتكار وتشكيل معتقدات وأراء إيجابية حول أنفسهم وذواتهم وقدراتهم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مدرستهم.

"وفي ظل التحديات والتحولات الكونية والمعرفية والاقتصادية والسياسية و الديمغرافية، تسعى التربية المعاصرة إلى تفعيل دور المدارس لتكون قادرة على إكساب الطلبة المهارات والمعارف والاتجاهات والقيم اللازمة، كي يكونوا فعالين داخل مجتمعهم وعلى المستوى الشخصي ، وتكون المدارس البيئة المناسبة لتعلم الفعال للطلبة وتمكنهم من تحديد احتياجات المجتمع و دورهم في الإسهام بنهوضه و تنميته" .**(منصور ؛محرز،2017،ص 87)**

وهذا يجرنا إلى الحديث عن المناخ المدرسي(School Climate) والذي هو " حصيلة تفاعل جميع عناصر المنظومة التربوية و التي من أهمها : الإدارة المدرسية بما تمثله من قيادة في الإشراف والتوجيه ، والمعلمين ونوع تخصصهم الأكاديمي والمهني ، وأساليبهم المنهجية في التدريس والتقويم التربوي ، والتلاميذ ومستواهم وقدرتهم استعداداتهم الدراسية، والمبنى المدرسي من حيث موقعه الجغرافي و تجهيزاته" **(المسرورية، 2016، ص2).**

ولذلك فقد لاقى المناخ المدرسي وتأثيره على التعليم اهتماما بالغا من الباحثين التربويين ، وكذلك من صانعي السياسة التربية . وبحوث المناخ المدرسي هي نتاج التلاقح بين البحوث في مجال مناخ المؤسسات التنظيمية والبحوث في مجال فاعلية المدرسة ، وقد ورثت بحوث المناخ المدرسي عن هذين المجالين الإطار النظري وأساليب البحث وكذا أدوات البحث . **(الإبراهيم؛ عبد الحميد،1995، ص61)**

و نحن اليوم بأمس الحاجة إلى معرفة مدى إسهام مناخ مدارسنا التعليمية في خلق جو تربوي و علمي ونفسي واجتماعي فعال و منتج يصمد أمام تحديات العصر الراهن، والذي يتطلب فيه إصلاحات جدية تتلاءم مع الوضع الحالي بما يدفع بعجلة التقدم و التطور إلى الأمام.

وقد جاءت بعض الدراسات تؤكد أهمية المناخ المدرسي سواء في الجانب النفسي مثل الصحة النفسية و التوافق النفسي أو أهميته في الجانب المعرفي مثل التحصيل الدراسي . و من بين الدراسات التي أجريت في هذا الصدد منها دراسة نقلها "**صالح الهندي**" قام بها **(الشعلة** 1999) أسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة بين البيئة المدرسية و التحصيل الدراسي و الاتجاه نحو الدراسة . **(الهندي،2011،ص107)**

كما توصل **(استور وبنيبشتي** 2005) في دراستهما إلى نتيجة مفادها أن المناخ المدرسي الجيد يرفع من قيمة التحصيل الدراسي بحيث له الأثر الأكبر في القدرة على التعلم و زيادة المهارات الأكاديمية بغض النظر عن العوامل الاجتماعية و الاقتصادية .

وكذلك دراسة( **نعيمة يونس** 1983) التي تناولت علاقة المناخ المدرسي في المرحلة الثانوية بالتوافق النفسي للطلاب، " حيث هدفت من خلالها إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي في المرحلة الثانوية بالتوافق النفسي للطلاب، ...وأسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية موجبة بين درجات الطلاب على مقياس المناخ المدرسي و التوافق النفسي.

كما توصلت كذلك **(صاولي)** في دراستها أنه هناك علاقة موجبة بين المناخ المدرسي و الصحة النفسية ".**(صاولي ، 2014/2013 ، ص ص 7 . 8 ،71)**

هذه الدراسات جميعها تؤكد الدور الإيجابي للمناخ المدرسي الجيد ،سواء في العملية التعليمية ككل، أو في التأثير على أمزجة الطلاب و نفسيتهم و شخصيتهم و حالتهم الفكرية المعرفية .

وإن كانت هذه الدراسات المشار إليها تؤكد على الدور الفعال للمناخ المدرسي وأثره على المتغيرات المدروسة . غير أن أثر المناخ المدرسي لا يقتصر على هذه المتغيرات فحسب، بل ربما يتعداه إلى متغيرات أخرى، وعند القيام الباحث ببحث استكشافي في بعض المؤسسات التربوية، كان الهدف منه معرفة ما هي المتغيرات التي يمكن أن ترتبط بالمناخ المدرسي خلص الباحث إلى عدة متغيرات، ومن أهم المتغيرات التي يرى الباحث أنها تؤثر تأثيرا مباشرا في العملية التعليمية متغيرين هما: الفاعلية الذاتية والدافعية للتعلم ، إذا تعد المدرسة أو المناخ المدرسي قوة وعامل من عوامل غرس فاعلية الذات،و تنمية دافعية التعلم لدى التلاميذ خلال مراحل نموهم وفترات تواجدهم داخل المدرسة.

أما عن فاعلية الذات Self efficacy فيرى بندورا bandura "أنها مفهوم يحتل مركزا رئيسيا في تفسير القوة الإنسانية ، ففاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير و التصرفات و الاستثارة الانفعالية ، وكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات ارتفع بالتالي الانجاز و انخفضت الاستثارة الانفعالية " . **(العتيبي ، 1428هـ/1429هـ، ص22 )**

و تعتبر فاعلية الذات أحد محددات التعلم المهمة و التي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط ، ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع انجازه ، إنها نتاج للمقدرة الشخصية و تمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة ، وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة ، و الفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة ، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به ، ومدى مثابرته ، وللجهد الذي سيبذله و مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة و المعقدة و لتحديه للصعاب و مقاومته للفشل (**النفعي، 1430هـ/1429هـ ، بدون صفحة )**

و لعل القراءة الدقيقة لأعمال باندورا تظهر بشكل واضح التركيز على القوى الإنسانية فتنظيم الذات ، والتوقعات ، والسعي لبلوغ الأهداف جزء هام من نظريته في بناء الفاعلية الذاتية ، وقد قدم باندورا في نظريته المعرفية الاجتماعية عام 1986 وصفا لنموذج ثلاثي الأبعاد يتكون من عوامل متساوية التأثير تلعب الدور الأساس في تكوين القوى الذاتية للأفراد و تشمل هذه العوامل البيئة والعوامل الشخصية و السلوك ، ويختلف تأثير هذه العوامل باختلاف الأحداث والظروف (**الخلايلة ، 2011 ، ص 2 )**

فقد أجريت عدة دراسات تؤكد مدى أهمية فاعلية الذات في العملية التعليمية وفي الصحة النفسية و التوافق النفسي والتحصيل الدراسي ومن بين هذه الدراسات دراسة **(هيام صابر صادق شاهين)** بعنوان : فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق ،و تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، حيث هدفت إلى دراسة علاقة فاعلية الذات بكل من القلق و التحصيل الدراسي و توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين فاعلية الذات و التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة **(شاهين ، 2012 ، ص148 )**

كما توصل **(سامر جميل رضوان)** في دراسة بعنوان : **أثر الكفاءة الذاتية في خفض القلق** إلى أن تناقص مستوى القلق يزداد بزيادة درجة الكفاءة الذاتية ، و أظهر كذلك تحليل الانحدار الخطي البسيط أن الكفاءة الذاتية تأثيرا في خفض درجة القلق .

**(رضوان، 2010 ،ص9)**

و في سياق متصل كذلك **قامت (العايب كلثوم 2010/2009 )**بدارسة بعنوان:"أثر التفاعل بين القلق حالة . سمة و الفاعلية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط "، وهدفت الدراسة إلى : إبراز العلاقة بين الفاعلية الذاتية سواء كانت مرتفعة أو منخفضة و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الرابعة متوسط . و توصلت الدراسة إلى أن درجة الدافعية للتعلم تختلف باختلاف مستويات فاعلية الذات **(العايب ، 2009 ، 2010، ص 142)**

كما قام كروز **(Cruz,2002)** بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية و التحصيل الأكاديمي ، على 108 طالب من طلبة جامعة هاواي (Hawiian) و أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الكفاءة الذاتية و التحصيل الأكاديمي .( **يعقوب ،2012، ص81)**

و يرى **فتحي مصطفى الزيات (2001)** أن فاعلية الذات لها علاقة في إنتاج مجموعة من الوظائف من بينها الدافعية.

أما المتغير الثاني فهو الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ، وتعد الدافعية الإنسانية من العوامل الأساسية التي تحرك سلوك الفرد ، وهذا مما يجعلها تكتسي أهمية كبيرة في علم النفس ، فما هو معروف أن الإنسان يعيش يوميا مدفوعا لتحقيق أهداف معينة ، وعليه يمكننا تفسير السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد .

وعلى هذا الأساس أولى التربويون أهمية بالغة لموضوع الدافعية لما لها من الأثر البالغ على التعليم ، كما تنادى كل المنظومات التربوية العالمية بالدافعية في مجال التعليم ،

فاستثارة دافعية التلاميذ و توجيهها تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاط المعرفي و الوجداني و الحركي ، كما أن الدافعية عنصر فعال في إنجاز الأهداف و تحقيق الغايات التربوية الكبرى للمجتمع .

و الدافعية موضوع رئيسي من موضوعات فرع علم النفس التربوي في تخصص علم النفس ، بحيث يوجد الكثير من المهتمين في مجالي التربية و التعليم ، منهم الأساتذة و الباحثون و المهتمون بدراسات زيادة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ، و ما هي العوامل الأكثر أساسية التي قد تؤثر عليها . **(جناد ، 2012 ،ص ص150،158)**

وأظهرت دراسات عديدة تأثر الدافعية للتعلم بعدة متغيرات مثل دراسة **بلحاج فروجة (2011) بعنوان** :"التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي" حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التوافق الاجتماعي و الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي. **(بلحاج ،2011 ، ص224)**

كما أجرى **( مايرز و روكا 2001 Myers et Rocca )**، دراسة هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات الحوار و العدوان اللفظي ، والخوف في الفصل الدراسي و الدافعية ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه يرتبط أسلوب المناقشة المدرك للمعلم ايجابيا بالدافعية المدركة لدى التلاميذ ، في حين يرتبط أسلوب العدوان اللفظي سلبا بها

وفي دراسة أخرى قام بها: **( بروين Brune** 2000 ) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تشجيع المعلم و دعمه للاستقلال الذاتي و كل من الدافعية و حيوية الطالب ،و أظهرت نتائج الدراسة و جود علاقة ارتباطية دالة بين تشجيع المعلم و الدافعية لدى الطلبة ، كذلك وجود علاقة ارتباطية دالة بين دعم المعلم و الدافعية لدى الطلاب ، كما أن دعم الاستقلال الذاتي يعتبر متغيرا جيدا للدافعية .

وكذلك دراسة **خميس ،ديكماك و الهوريس(Khamis,Dukmak & Elhoweris 2008)** صممت الدراسة لبحث المساهمات النسبية للطلبة و لأولياء الأمور ، وبعض المتغيرات الاجتماعية ، والديموغرافية ، ومعتقدات الطلاب حول عملية التعلم ، ودعم الوالدين لتعلم الأبناء ، والتفاعل بين المعلم والطالب ، و محتوى المناهج الدراسية في الدافعية للتعلم ... وأشارت النتائج إلى أن معتقدات الطلاب حول عملية التعلم و التفاعل بين المعلم والطالب ،و محتوى المناهج الدراسية هي أهم العوامل التي ساهمت في الدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية لدولة الإمارات العربية المتحدة **(التميمي ،2012،ص ص97،98 ،96)**

و مما سبق ذكره تبرز مشكلة الدراسة واضحة من خلال أهمية المناخ المدرسي في حياة التلميذ، سوء من الناحية العلمية المعرفية أو النفسية أو الاجتماعية ، ولذلك فإن علاقة المناخ المدرسي بكل من فاعلية الذات و الدافعية للتعلم مشكلة تستحق البحث والدراسة لما لها من تبعات متعلقة بالعملية التعليمية ككل وبالأخص الجانب التحصيلي للتلميذ، حيث سعت الدراسة للإجابة على التساؤلات المطرحة التالية :

1 . ما هو نمط المناخ السائد في المدارس الثانوية ؟

2 . ما مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

3. ما مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

4. هل توجد علاقة بين المناخ المدرسي و فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

5. هل توجد علاقة بين المناخ المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك طبيعة المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) ؟

7 . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الشعبة (علمي/ أدبي) ؟

8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك طبيعة المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف المستوى الدراسي ؟

9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) ؟

10 . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الشعبة (علمي/أدبي) ؟

11 . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) ؟

12 . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الشعبة (علمي/أدبي) ؟

## 2. فرضيات الدراسة :

1. توجد علاقة بين المناخ المدرسي و فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2. توجد علاقة بين المناخ المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك طبيعة المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) .

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الشعبة (علمي/ أدبي) .

5 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك طبيعة المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف المستوى الدراسي .

6 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) .

7 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الشعبة (علمي/أدبي) .

8 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) .

9 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الشعبة (علمي/أدبي) .

## 3 . أهمية الدراسة :

1- تتضح أهمية هذه الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي طرحت، فيما ستسفر عنه من نتائج ، يمكن من خلالها لفت انتباه الجهات المختصة في التربية، و الباحثين والأساتذة و الأولياء والتلاميذ إلى أهمية المناخ المدرسي الجيد و الإيجابي في التعلم والتحصيل الدراسي، و ما هو الأسلوب الصحيح و الجيد الذي يؤدي بهم إلى تحسينه و توظيفه لصالح التلاميذ.

2- يمكن أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية في شقيه النظري و التطبيقي لمجموعة من البحوث المنجزة في هذا المجال.

3- قد يكون هذا البحث مؤشرا لوضع بعض المعايير لتوجيه التلاميذ لتخصصات معينة حسب دافعيتهم للتعلم و فاعليتهم الذاتية .

3. التعريف بالتراث الأدبي للموضوع من خلال الجانب النظري أو من خلال المراجع التي تم الاعتماد عليها

**4 . أهداف الدراسة :**

1. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين متغير "المناخ المدرسي " و المتغيرين "فاعلية الذات" و "الدافعية التعلم" لدى طلبة المرحلة الثانوية .

2 . معرفة نمط المناخ السائد في المدارس الثانوية .

3 . معرفة مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4. معرفة مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

5. إبراز دور المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية .

6. تحديد بعض خصائص المناخ المدرسي في المدارس الثانوية انطلاقا من وجهة نظر التلاميذ المرحلة الثانوية.

**5 . مصطلحات الدراسة :**

**5 . 1 . المناخ المدرسي:**

- يعرف شهاب المناخ المدرسي : "بأنه مجموعة الخصائص التي تميز بيئة و المدركة بصورة مباشرة من أفراد الذين يعملون في هذه البيئة، و التي يكون لها انعكاس أو تأثير على دوافعهم و سلوكهم " **(العتيبي ،2007 ، ص15 )**

**. العريف الإجرائي للمناخ المدرسي :** وهي إدراك تلميذ المرحلة الثانوية بولاية ورقلة للعلاقة التي تربطه بمجموع العناصر :الزملاء و مبنى المدرسة و تجهيزاته و الأساتذة و الإدارة المدرسية و المنهاج الدراسي ، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ المرحلة الثانوية من خلال إجابته على مقياس المناخ للمدرسي .

**5 . 2 . فاعلية الذات**Self efficacy :

. يعرف **باندورا bandura** فاعلية الذات بأنها" توقعات الفرد على أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض ، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء ، وكمية الجهود المبذولة و مواجهة الصعاب و إنجاز السلوك ".

**(العتيبي ، 1429/1428 ، ص22 )**

. **التعريف الإجرائي لفاعلية الذات** :هي توقعات تلميذ المرحلة الثانوية بولاية ورقلة حول إمكاناته في النجاح في نشاط دراسي معين، ومدى قدرته في تجاوز العقبات التي تعترضه. ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ المرحلة الثانوية من خلال إجابته على مقياس فاعلية الذات.

**5. 3. الدافعية للتعلم Learning Motivation:**

. الدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه و الاستمرار في هذا النشاط حتى تحقيق التعلم .

**(دودين ، جروان ، 2012 ، ص116)**

. **التعريف الإجرائي للدافعية للتعلم** : هي القوى الداخلية و العوامل الخارجية التي تدفع سلوك تلميذ المرحلة الثانوية بولاية ورقلة إلى المثابرة و بذل الجهد في نشاط معين و الاستمرار فيه حتى تحقيق التعلم، و يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ المرحلة الثانوية من خلال إجابته على مقياس دافعية التعلم .

**6 ـ حدود الدراسة :**

**6 . 1 . الحدود المكانية :** أجريت هذه الدراسة على 21 ثانوية الموزعة على الدوائر الثلاثة التالية : دائرة ورقلة ، دائرة سيدي خويلد ، دائرة أنقوسة بولاية ورقلة .

**6. 2. الحدود الزمنية :** أجريت هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2018 / 2019

**6 . 3 . الحدود البشرية :** أجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة ، وتشمل تلاميذ المتواجدين في ثانويات الدوائر الثلاثة دائرة ورقلة ، دائرة سيدي خويلد ، دائرة أنقوسة بولاية ورقلة البالغ عددهم (586 ) تلميذ و تلميذة .

# الفصل الثاني : الدراسات السابقة

. تمهيد

1 . دراسات تناولت المناخ المدرسي و علاقته ببعض المتغيرات

2 - دراسات تناولت فاعلية الذات و علاقتها ببعض المتغيرات

3 - دراسات تناولت الدافعية للتعلم و علاقتها ببعض المتغيرات

4 . التعقيب على الدراسات السابقة

**. تمهيد :**

سوف نتناول في هذا الفصل عرضا لأهم الدراسات السابقة التي حصلنا عليها و المتعلقة بالدراسة الحالية ، و ذلك من أجل الاستفادة منها في التحليل و التفسير و المقارنة ، وقد تم الاعتماد في تصنيفا على التسلسل الزمني من القديم إلى الحديث، وتم تقسيم هذه الدراسات إلى ثلاثة مجموعات رئيسية وهي :المجموعة الأولى دراسات تناولت المناخ المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات، والمجموعة الثانية دراسات تناولت فاعلية الذات و علاقتها ببعض ،أما المجموعة الثالثة دراسات تناولت الدافعية للتعلم و علاقتها ببعض المتغيرات .و فيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات .

**1 . دراسات تناولت المناخ المدرسي علاقته ببعض المتغيرات**

**الدراسة الأولى لـ : الشيخ علي فوزية (1994)** هدفت إلى دراسة المناخ الصفي من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة و الحكومية ، وقد استخدمت الباحثة (مقياس المناخ الصفي) من إعدادها ، طبقت الدراسة على عينة مكونة من 1864 طالب و طالبة، وقد توصلت النتائج إلى :

1. إن مستوى المناخ السائد في كل من مدارس الحكومية و الخاصة هو مستوى متوسط و أنه يتغير تبعا لمتغيرات الجنس و الصف و التخصص.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المناخ الصفي تبعا لمتغيرات الجنس و مستوى الصف و التخصص الدراسي .

**الدراسة الثانية لـ: محمد ظافر جربوع العجمي** (2002) هدفت إلى معرفة نوع المناخ الدراسي السائد في مدارس الثانوية العامة بمحافظة الخرج من خلال إدراك الطلاب ، كما تهدف إلى معرفة العلاقة بين المناخ المدرسي و انتشار السلوك العدواني . وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، و أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

1. المناخ الدراسي السائد في مدارس الثانوية العامة بمحافظة الخرج متوسط إلى إيجابي و هو للمتوسط أقرب .

2. وجود ارتباط عكسي بين المناخ المدرسي و انتشار السلوك العدواني فكلما كان المناخ المدرسي إيجابيا كلما قل السلوك العدواني .

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي تبعا للتخصص لصالح طلاب العلوم الطبيعية .

**الدراسة الثالثة لـ: سامي محمود نواس** (2002) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و تكونت عينة الدراسة من( 576) طالبا وطالبة ، واعتمد الباحث على أداتين للقياس هما : إستبانة المناخ المدرسي من إعداد الباحث ، و مقياس الصحة النفسية للشباب إعداد القريطي و الشخص(1992). و استخدم الباحث في الدراسة عدة أساليب إحصائية منها: النسب المئوية ، المتوسطات الحسابية ، و الانحراف المعياري ، ، اختبار ت. التكرارات

و أهم نتائج الدراسة هي :

1. مستوى المناخ السائد في المدارس الثانوية بمحافظات غزة متوسط بشكل عام.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة للمناخ المدرسي تعزى إلى الجنس .

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة للمناخ المدرسي تعزى إلى التخصص.

**الدراسة الرابعة لـ :أحمد سيد عبد الفتاح عبد الجواد** (2006): هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي و ببعض عوامل المناخ المدرسي ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي ، و تكونت العينة من (169) أخصائي نفسي مدرسي من مدارس محافظات الفيوم . بني سويف . القاهرة الجيزة ، وقد استخدم الباحث مقياس فاعلية الذات الإرشادية من إعداد ( Lent ,Hill- Hoffman 2003) ، و استبيان المناخ المدرسي من إعداد الباحث .

ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

1 . يوجد ارتباط موجب دال بين فاعلية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي و مدركاته عن عوامل المناخ السائد في المدرسة .

2 . توصلت الدراسة كذلك إلى إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي من خلال كل من مستوى التدريب و الخبرة لديه و مدركاته عن عوامل المناخ السائد في المدرسة .

**الدراسة الخامسة لـ: محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي** (2007) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المناخ المدرسي السائد في أدء المعلمين العاملين في مراحل التعليم العام الحكومية بمدينة الرياض ، وما معوقاته؟ ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و تكونت عينة الدراسة من( 266) معلما ، واعتمد الباحث على: إستبانة المناخ المدرسي من إعداد الباحث . و استخدم الباحث في الدراسة عدة أساليب إحصائية منها: النسب المئوية ، المتوسطات الحسابية ، و الانحراف المعياري ، ، اختبار ت. التكرارات ، معامل ألفا كروباخ

معامل ارتباط بيرسون ، تحليل التباين الأحادي ، اختبار LSD البعدي .

و أهم نتائج الدراسة هي :

1. أن المعلمون يرون أن البيئة المدرسية مناسبة للقيام بالمهام التعليمية على وجه حسن.

2. المعلمون موافقون على أن المناخ المدرسي السائد له دور مؤثر في جميع جوانب العلمية التعليمية .

3. أهم معوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب تمثلت في : تشدد الإدارة في تطبيق الأنظمة ، و عدم تفويضها للصلاحيات ، كما أن أهم معوقات التي تحول دون تنمية روح المشاركة بين المعلمين هو ضعف الإهتمام بالأنشطة، و أهم معوقات ذات العلاقة بإمكانات المدرسة و تجهيزاتها تتمثل في: قلة الأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة الرياضية ، و عدم توفر الوسائل التعليمية الكافية ...

**الدراسة السادسة لـ: "بوجمعة نقبيل" (2009/2008 )** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي و أسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الجزائرية العامة ،وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ،بحيث تكونت عينة الدراسة من 205 أستاذ وأستاذة، و استخدم الباحث الاستبيان لجمع المعلومات ، واستعان الباحث بالأساليب الإحصائية المناسبة مثل :المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و تحليل التباين ، ومعامل ارتباط بيرسون و اختبار ت (t - test- )

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي :

1. المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الجزائرية العامة هو مناخ مفتوح بدرجة متوسطة.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في وصف المناخ التنظيمي تعزى إلى متغير الجنس .

**الدراسةالسابعة لـ :علي فهد حراس الديجاني(2013)** هدفت إلى الكشف عن درجة المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية بدولة الكويت وعلاقتها بدرجة الإبداع الإداري لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي ، تكونت

عينة الدراسة من( 230) معلما ومعلمة، واعتمد الباحث على: إستبانتين هما: استبانة المناخ التنظيمي لهالبن وكروفت(Halpin & Croft1963) ، و الثانية تطوير استبانه لقياس الإبداع الإداري ، و استخدم الباحث في الدراسة عدة أساليب إحصائية منها: النسب المئوية ، المتوسطات الحسابية ، و الانحراف المعياري ، ، اختبار ت. التكرارات ، معامل ألفا كروباخ ، معامل ارتباط بيرسون،

و جاءت نتائج الدراسة كالتالي :

1. إن درجة المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين كانت بشكل عام متوسطة .

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة المناخ التنظيمي الكلية في المدارس الثانوية بدولة الكويت تعزى إلى الجنس .

**الدراسة الثامنة لـ : "إيمان صولي** " (2014/2013 ) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي و الصحة النفسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط و الثانوي وتهدف كذلك إلى معرفة واقع المناخ و الصحة النفسية . وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، و تكونت عينة الدراسة من(978) تلميذا وتلميذة، واعتمدت الباحثة على أداتين للقياس هما مقياس المناخ المدرسي من إعداد الباحثة ومقياس الصحة النفسية من إعداد "القريطي و الشخص"1992

وأهم ما توصلت إليه من نتائج ما يلي:

1. أن نمط المناخ السائد في مدارس التعليم المتوسط و الثانوي مفتوح.

2. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ المدرسي و الصحة النفسية .

**2 . دراسات تناولت فاعلية الذات و علاقتها ببعض المتغيرات :**

**الدراسة الأولى لـ: "بشير إبراهيم الحجازي" و"طالب صالح أبو معلا"** (2005/ 2006) هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المهارات الاجتماعية و فاعلية الذات و علاقة ذلك بالاتجاه نحو مهنة التمريض لدى طلبة كليات التمريض في محافظات غزة ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين المهارات الاجتماعية و فاعلية الذات و الاتجاه نحو مهنة التمريض تبعا لمتغير النوع ، و قد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، و بلغ عدد أفراد العينة (202) طالبا و طالبة أ واستخدم ثلاثة مقاييس هي : مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس فاعلية الذات ، واستبانة الاتجاه نحو مهنة التمريض ، وقد استخدما عدة أساليب إحصائية هي : النسب المئوية ، ألفا كرونباخ ، معامل جثمان ، معامل ارتباط بيرسون ، المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، اختبار( ت ).

و قد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات بين الطالبات و الطلاب لصالح الطلاب ، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات بين طلاب و طالبات المستوى الدراسي الأول و المستوى الدراسي الرابع .

**الدراسة الثانية لـ : فؤاد بن معتوق عبد الله النفيعي (1429/ 1430)** الموافق لـ: **(2009/2008 )** هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات الاجتماعية و علاقتها بفاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والعادين في المدارس الحكومة التابعة لإدارة التربية و التعليم بمحافظة جدة ، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي ، وتكونت العينة من (200) طالبا ، حيث قام الباحث بالاستعانة بمقياس المهارات الاجتماعية و مقياس فاعلية الذات ، وقد استخدام الباحث الأساليب الإحصائية التالية : معامل بيرسون (Pearson) ، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) و المتوسطات الحسابية ،و اختبار ت (T- Test ) .

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1 . وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى (0،01) بين دراجات المهارات الاجتماعية و أبعادها المختلفة و بين دراجات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية العادين في المدارس الحكومية بجدة .

2. وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى (0،01) بين دراجات المهارات الاجتماعية و أبعادها المختلفة و بين دراجات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين في المدارس الحكومية بجدة .

3 . وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية ترجع لمتغيري تصنيف الطالب (متفوق/عادي) و (علمي/ أدبي) لصالح المتفوقين في التخصص العلمي على المتفوقين في التخصص الأدبي ، وكذلك على الطلاب العاديين العلمي و الأدبي .

**الدراسة الثالثة لـ: لأحمد يحي الزق(** 2009) هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية ، و الفروق في هذا المستوى تبعا لمتغيرات الكلية و الجنس و المستوى الدراسي و التفاعل بينهما ، حيث طبق الباحث المنهج الوصفي و تكونت عينة الدراسة من 400 طالب و طالبة من طلبة البكالوريوس (الليسانس) ن وقد اعتمد الباحث على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة و استخدم الباحث على الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، تحليل التباين الثلاثي و أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن :

1. مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسط .

2. عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية تعزى إلى الجنس .

**الدراسة الرابعة لـ: العايب كلثوم** (2010/2009) هدفت الدراسة إلى : إبراز العلاقة بين الفاعلية الذاتية سواء كانت مرتفعة أو منخفضة و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الرابعة متوسط . وكذلك إبراز الفروق في الدافعية للتعلم عند تلاميذ المستوى الرابعة متوسط ترجع إلى التفاعل بين مستويات الفاعلية الذاتية و نوع و مستوى القلق ، و قد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي ، حيث تكونت عينة الدراسة من 272 تلميذ و تلميذة . و طبقت الباحثة أربعة مقاييس في الدراسة و هي: مقياس القائمة المرجعية للقلق حالة و مقياس القائمة المرجعية للقلق سمة ، و مقياس فاعلية الذات ، ومقياس الدافعية للتعلم ، وقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي ، السب المئوية ، الانحراف المعياري ، معامل ارتباط بيرسون ، إختبار ليفيLevene، لاختبار التجانس بين المجموعات و اختبار (ت) لعينتين مستقلتين و اختبار (ف) لتحليل التباين الثنائي و اختبار شيفي cheffe

و أهم نتائج التي توصلت إليها :

1. وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية للتعلم لصالح الإناث .

2. درجة الدافعية للتعلم تختلف باختلاف مستويات فاعلية الذات .

**الدراسة الخامسة لـ: نفين عبد الرحمان المصري** (2011/2010) هدفت الدراسة إلى التعرف عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وكل من فاعلية الذات و مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت العينة من (626) طالبا وطالبة ، و قد اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية التالية : اختبار (ت) ، و تحليل التباين الثنائي ، ومعامل ارتباط بيرسون .

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

1 . وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وأبعاده وبين فاعلية الذات .

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مرتفع منخفض قلق المستقبل على مستوى فاعلية الذات ، ولقد كانت لصالح منخفضي القلق.

3 . وجود فروق دالة إحصائيا في الجنس على فاعلية الذات لصالح الذكور .

4 . عدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكلية في التخصص (أدبي / علمي ) على فاعلية الذات .

**الدراسة السادسة لـ: عبد الحكيم المخلافي**( 2010) هدفت الدراسة إلى التعرف العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية و علاقتها ببعض سمات الشخصية( التآلف ، الثبات الانفعالي ، و الدهاء الحنكة ) ، و تعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وفقا لمتغيري التخصص و الجنس ، حيث طبق الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت العينة من (110) طالبا و طالبة ، و قد اعتمد الباحث على المقاييس التالية : مقياس فاعلية الذات الأكاديمية و مقياس التحليل الإكلينيكي ، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي ، و الانحراف المعياري ، و اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.11) بين فاعلية الذات الأكاديمية و بعض سمات الشخصية (التآلف ، الثبات الانفعالي ، الدهاء "الحنكة") .

2. وجود دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات وفقا للتخصص علمي /إنساني لصالح التخصص العلمي .

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات وفقا للجنس ذكور/ إناث لصاح الإناث.

**الدراسة السابعة لـ: هدى الخلايلة** (2011 ) هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية الذات لمعلمي مداس محافظة الزرقاء و معلماتها في ضوء متغيرات الجنس و المرحلة الدراسية ، والخبرة التدريسية للمعلم ، استخدم الباحث المنهج الوصفي ، حيث تكونت عينة الدراسة من (401) معلما و معلمة ، وقام الباحث باستخدام مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن . موران وولفولك (Techannen – Moran et Woolfolk .2001) و استخدم الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي ، و الانحراف المعياري ، وتحليل التباين الثلاثي .

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

. مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين كان مرتفعا .

**الدراسة الثامنة لـ: هيام صابر صادق شاهين** (2012) هدفت الدراسة إلى بحث اختلاف فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع ، و دراسة علاقة فاعلية الذات بكل من القلق و التحصيل الدراسي ، و كذلك اختلاف كل من فاعلية الذات والقلق و التحصيل الدراسي للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي و البعدي لبرنامج تنمية فاعلية الذات ، وتكونت عينة الدراسة من( 10 ) تلميذا ، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن ، كما اعتمدت الباحثة على أدوات القياس التالية : مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية ، ، مقياس فاعلية الذات ، اختبار الفرز العصبي السريع (QNST) ، واختبار المصفوفات المتتابعة العادية ، و قائمة المستوى الاجتماعي الاقتصادي ، و استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية : معامل ارتباط بيرسون ، اختبار (ت) للعينات المستقلة ، اختبار ويلككسون للعينات المرتبطة .

و قد أسفرت النتائج على ما يلي :

1. عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في متغير فاعلية الذات.

2. توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين فاعلية الذات و التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة .

3. تختلف فاعلية الذات و مكوناتها الفرعية للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي و البعدي.

**الدراسة التاسعة لـ : نافذ نايف يعقوب** (2013) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة و علاقتها بدافعية الانجاز و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة المملكة العربية السعودية ، وقد استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، و تكونت عينة الدراسة من( 115) طالبا ، واعتمد الباحث على أداتين للقياس هما ك المعدلات التراكمية لأفراد عينة الدراسة ، و مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ، و استخدم الباحث في الدراسة الأساليب الإحصائية التالية : النسب المئوية ، المتوسطات الحسابية ، و الانحراف المعياري ، تحليل الانحدار المتعدد التدريجي ، ومصفوفة معاملات الارتباط .

و قد أظهرت الدراسة النتائج التالية :

1. أن أغلبية أفراد العينة جاءوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة.

2 . أن متغير دافعية الانجاز ومتغير التحصيل الأكاديمي قد فسرا من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة .

3. و أن متغير التحصيل الأكاديمي كان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة .

**الدراسة العاشرة لـ:. رفقة خليفة سالم(2009)** هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات و الفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية ، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي وتكونت العينة من 200 طالبة ممن درس في أحد

الفرعين العلمي أو الأدبي ، و طبق الباحث مقياسين هما :مقياس فاعلية الذات ومقياس دافع الانجاز الدراسي ، و استخدم الأساليب الإحصائية التالية : تحليل التباين ، معامل ارتباط بيرسون ، المتوسط الحسابي ، و أهم ما توصلت إليه الدراسة:

. أن مستوى فاعلية الذات مرتفع لدى أفراد العينة.

**3 دراسات تناولت الدافعية للتعلم علاقتها ببعض المتغيرات :**

**الدراسة الأولى** لـ : **بروين ( Brune)**2000 هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تشجيع المعلم و دعمه للاستقلال الذاتي و كل من الدافعية و حيوية الطالب ، و قد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، و تكونت عينة الدراسة من (93 ) طالبا وطالبة منهم (80) ذكور و (13) إناث ، و قد اعتمد على عدة أدوات لجمع المعلومات و هي : استبيان لقياس إدراك التلاميذ لتشجيع المعلم و الاستقلال الذاتي و مقياس الدافعية ، ومن الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة ، معامل الارتباط بيرسون ، و قد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1 . و جود علاقة ارتباطية دالة بين تشجيع المعلم و الدافعية لدى الطلبة .

2. كذلك وجود علاقة ارتباطية دالة بين دعم المعلم و الدافعية لدى الطلاب ، كما أن دعم الاستقلال الذاتي يعتبر متغيرا جيدا للدافعية .

**الدراسة الثانية لـ : مايرز و روكا ( Myers et Rocca) (2001 )**، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات الحوار و العدوان اللفظي ، والخوف في الفصل الدراسي و الدافعية ، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، و تكونت عينة الدراسة من (236) تلميذا ، منهم (108) ذكور ، و (129) إناث من تلاميذ المدارس المتوسطة ، و قد استخدم المقاييس التالية : مقياس المناقشة ، ومقياس العدوان اللفظي ، ومقياس دافعية التلميذ ، و من الأساليب الإحصائية المعتمدة معامل الارتباط .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه:

. يرتبط أسلوب المناقشة المدرك للمعلم ايجابيا بالدافعية المدركة لدى التلاميذ ، في حين يرتبط أسلوب العدوان اللفظي سلبا بها .

**الدراسة الثالثة** لـ : **سعاد جبر سعيد**(2006) هدفت الدراسة إلى التحقق من اثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرة الذكاء الاجتماعي في تنمية مفهوم الذات ، ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ن و اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا و طالبة موزعين إلى مجموعتين ، بطريقة عشوائية ، مجموعة الأولى تجريبية تكونت من (60) طالبا و طالبة و المجموعة الثانية مجموعة ضابطة تكونت من (60) طالبا و طالبة ، قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي ، كما اعتمدت على مقياسين هما مفهوم الذات ، و مقياس دافعية التعلم لتطبيقها على المجموعة التجريبية و الضابطة .

ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها ما يلي :

. أن هناك أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس و تطبيق البرنامج التعليمي عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي للذكور ، ومتوسط الأداء البعدي للإناث على الدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح الإناث .

**الدراسة الرابعة** لـ: **نافر أحمد بقيعي(2009/2008)** هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم لدى طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا ، الأردن ، حيث بلغت عينة الدراسة (146) طالبا وطالبة ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، و اعتمد على مقياس أعده **فاليراند و آخرون** (Vallerand et al.,1992) في الدافعية الداخلية و الخارجية للتعلم و يتكون من ثماني

وعشرون مفردة ، أما الأساليب الإحصائية المعتمدة في هذه الدراسة هي : المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، اختبار (ت) ، تحليل التباين الأحادي (ANOVA) .

و أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

1 . أن مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم كانت متوسطة كما أن مستوى الدافعية الكلية للتعلم كانت متوسطة أيضا .

2 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية الداخلية و الخارجية و الدافعية ككل تعزى إلى متغير الجنس و المعدل التراكمي .

**الدراسة الخامسة لـ: شفيق بنات(2009)**، هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مستويات الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية ، لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية و علاقتها ببعض المتغيرات ، واستعمل الباحث المنهج المسحي الوصفي ، و تكونت عينة الدراسة (412) طالبا و طالبة من الطلبة الدارسين لمساق في اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية ، وقد تم تطبيق عليهم استبانه مكونة من (66) فقرة مقسمة إلى (10) أبعاد .

ومن بين أهم نتائج الدراسة :

1. أن مستويات الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية لدى الطلبة حسب المجالات العشرة قد تراوحت ما بين متوسط إلى كبيرة

2 . وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية على بعض المجالات ، تعزى لجنس الطالب لصالح جنس الذكور .

**الدراسة السادسة لـ: محمد نوفل** (2010) هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات

الأردنية ، و استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (803) طالبا وطالبة ، و اعتمد الباحث على مقياس دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات ، والمقسم إلى مجالات سبعة وهي : المتعة والاهتمام ، الكفاية المدركة ، بذل الجهد و الأهمية ، الضغط و التوتر ،الخيارات المدركة ، القيمة و الفائدة ، و أخيرا العلاقة .

وأظهرت الدراسة النتائج التالية :

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور و الإناث على المجال الثالث (بذل الجهد و الأهمية ) ، والمجال السابع (العلاقة ) لصالح الإناث في حين لم تظهر فروق على بقية المجالات وعلى المقياس كاملا.

2 . أن مستويات دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى طلبة كانت متوسطة بشكل عام ،وكانت كبيرة على كل من المجالين التاليين ، مجال الجهد و أهمية ، ومجال القيمة و الفائدة ، و كانت متوسطة على بقية المجالات .

**الدراسة السابعة لـ: ليلى سدرة** (2011/2010) هدفت الدراسة إلى محاولة اختبار مدى صدق نموذج من نماذج المستعملة في تفسير الدافعية للتعلم لدى المراهقين وهو نموذج العزم الذاتي للباحثين ديسي و ريان ، و اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي ،حيث تكونت عينة الدراسة من 130 تلميذ، وطبقت الباحثة مقياسين هما : مقياس الحاجات المصمم من طرف الباحثة و مقياس الدافعية للتعلم الذي قام بتطويره أحمد دوقة 2007 ، و أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة هي : النسب المئوية ، الانحراف المعياري ، المتوسط الحسابي ، معادلة سبيرمان و براون ، معامل ارتباط بيرسون ، اختبار فريدمان friedman test وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج :

- عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية .

**الدراسة الثامنة:عقيلة تليوانت** (2011/2010) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الإحصاء و الدافعية للتعلم ، كما هدفت أيضا إلى معرفة إذا ما كان هناك فروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية للتعلم ،وهل تختلف دراجات الدافعية للتعلم باختلاف شعبة البكالوريا (أدب ، علوم ) بالنسبة لمادة الإحصاء . حيث طبقت الباحثة المنهج الوصفي ، و تكونت عينة الدراسة من 200 طالب و طالبة ، استخدمت الباحثة مقياسين لقياس ذلك و هما : مقياس قلق الإحصاء لأحمد دوقة ، و مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي. و قد اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية التالية : اختبار (ت) ، تحليل التباين أحادي العامل ، اختبار لفين (Levene) ، اختبار شيفي (cheffe) ، معامل ارتباط بيرسون .وأهم ما توصلت إليها الدراسة من نتائج ما يلي :

1. هناك علاقة سالبة و قوية بين قلق الإحصاء و الدافعية للتعلم
2. لا توجد فروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية للتعلم
3. هناك فروق بين الطلبة فيما يخص الدافعية للتعلم باختلاف شعبة البكالوريا (آدب /علوم)

**الدراسة التاسعة لـ :روسني سامه،أياد عبد الله**(2011)جامعة كيبانجسن(Kebangssan ) ماليزيا،هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى دافعية تعلم اللغة العربية الاتصالية لدى طلبة مرحلة التمهيدي بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية ،من أبرز التساؤلات التي طرحت في هذه الدراسة ، ما مستوى دافعية تعلم طلبة التمهيدي في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية لتعلم اللغة العربية ، حيث قام الباحثان بإعداد استبيان يحتوي على سبعة محاور للدافعية ، وتم توزيع الاستبيان على (26) طالب و طالبة في المركز التمهيدي بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية ، و قد استعمل البحثان الأسلوبين الإحصائيين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري .

ومن أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي :

- أن مستوى الدافعية لدى الطلاب و الطالبات قوي و إن كان متفاوتا في بعض المحاور .

**الدراسة العاشرة : سوزان بنت أحمد سلمان التميمي**(2012) هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة أداء المعلمة و علاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف ، وتكونت العينة من (400) طالبة اختيرت بطريقة طبقية عشوائية ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي و السببي المقارن ، كما اعتمدت الباحثة على أداتين للقياس وهي : مقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس جودة أداء المعلمة ، ومن بين الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة ، النسب المئوية ،المتوسط الحسابي ، معاملات الارتباط ، اختبار (ت) ، و تحليل التباين الأحادي ، والانحدار المتعدد .

ومن بين أهم النتائج المتوصل إليها:

1. أن مستوى الدافعية لدى عينة البحث متوسط.

2 . أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط دراجات الأبعاد و متوسط الدرجة الكلية لدافعية التعلم ، تبعا للتخصص و التقدير العام .

**الدراسة الحادي عشر** لـ: **جناد عبد الوهاب** (2012) هدفت الدراسة إلى معرقة أثر بعض العوامل الأسرية و الاجتماعية و الاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ، و ضمت عينة الدراسة( 200) تلميذ و تلميذة من أقسام السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، وأعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي ، و قد استخدم الباحث لجمع للمعلومات مقياس الدافعية للتعلم من إعداده في أطروحة الدكتورة ،أما الأساليب الإحصائية المستخدمة فهي : المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية ، الخطأ المعياري ، تحليل التباين أحادي الاتجاه .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي :

1 . يوجد اثر المستوى التعليمي للوالدين و المستوى المعيشي (الاقتصادي ) ، وإصرار الوالدين على النجاح على الدافعية للتعلم لدى الأبناء ،

2 . عدم وجود أثر عامل الجنس ( ذكور /إناث ) و الحالة المهنية على الدافعية للتعلم.

## 4 . تعقيب عام على الدراسات السابقة :

قمنا بعرض مجموعة من الدراسات السابقة أجريت خلال فترات مختلفة ، وجدنا أن هناك تنوع في أهميتها وأهدافها و منهجيتها وأدواتها وأساليبها الإحصائية ونتائجها وكذلك مدى علاقتها بالدراسة الحالية، ولكن في الحقيقة لم أجد دراسة مما بين يدي تناولت متغيرات الثلاثة للدراسة الحالية مجتمعة، ولكن هناك العديد من الدراسات تناولت متغير المناخ المدرسي بأوجه مختلفة أو أحد أبعاده المكونة له ، مثل : :د"راسة الشيخ علي فوزية" (1994) ، ودراسة "محمد ظافر جربوع العجمي" (2002) ، ودراسة "سامي محمود نواس" (2002) ، ودراسة "أحمد سيد عبد الفتاح عبد الجواد" (2006) ، ودراسة "محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي " (2007) ،ودراسة "بوجمعة نقبيل" (2009/2008 ) ،ودراسة" علي فهد حراس الديجاني" (2013) ،،ودراسة "إيمان صولي " (2014/2013 )

و البعض الآخر تناول متغير فاعلية الذات مثل دراسة" بشير إبراهيم الحجازي" و"طالب صالح أبو معلا" (2005/ 2006) ، ودراسة "فؤاد بن معتوق عبد الله النفيعي" (1429/ 1430) ، ودراسة "أحمد يحي الزق" ( 2009) ، ودراسة" العايب كلثوم" (2010/2009) ، ودراسة "نفين عبد الرحمان المصري" (2011/2010) ، ودراسة "عبد الحكيم المخلافي" ( 2010) ، ودراسة "هدى الخلايلة" (2011 ) ، ودراسة"هيام صابر صادق شاهين" (2012) ، ودراسة" نافذ نايف يعقوب " (2013) ، ودراسة "رفقة خليفة سالم"(2009)

و أما البعض الآخر تناول متغير الدافعية للتعلم مثل : : "بروين" ( Brune)2000 ، ودراسة "مايرز و روكا" ( Myers et Rocca) (2001 ) ، ودراسة "سعاد جبر سعيد" (2006) ، ودراسة "نافر أحمد بقيعي" (2009/2008) ، ودراسة "شفيق بنات "(2009)، ودراسة "محمد نوفل" (2010) ، ودراسة دراسة "ليلى سدرة " (2011/2010) ، ودراسة "عقيلة تليوانت " (2011/2010) ، ودراسة "روسني سامه وأياد عبد الله" (2011) ، ودراسة " سوزان بنت أحمد سلمان التميمي" (2012) ، ودراسة "جناد عبد الوهاب" (2012)

أما عن أوجه التشابه و الاختلاف بين هذه الدراسات و الدراسة الحالية فيمكن أن نذكر مجموعة من نقاط التشابه و الاختلاف:

فبالنسبة للمنهج المتبع في هذه الدراسات فإن معظمها استخدم المنهج الوصفي التحليلي و الذي كان مناسب لها وهو ما يتفق مع دراستنا الحالية .ما عدا دراسة " هيام صابر صادق شاهين " استخدم المنهج الوصفي المقارن ودراسة " نافذ نايف يعقوب" (2013) ودراسة " شفيق بنات" (2009) " فقد استخدما الباحثان المنهج المسحي الوصفي ،أما دراسة " سوزان بنت أحمد سلمان التميمي(2012) " فقد استخدمت المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي و السببي المقارن، ودراسة " سعاد جبر سعيد" (2006) استخدمت المنهج التجريبي

بالنسبة لعينة الدراسة المستخدمة في هذه الدراسات فتنوعت بين تلاميذ المرحلة المتوسطة مثل دراسة :دراسة "العايب كلثوم" (2010/2009) ودراسة " جناد عبد الوهاب" (2012) ،و دراسة" ليلى سدرة" (2011/2010) ،ودراسة" مايرز و روكا" (2001).

ومنها من تناولت عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية وهي ما تتفق أو تشبه عينة دراستنا الحالية مثل: دراسة : " سامي محمود نواس" (2002) ،ودراسة "محمد ظافر جربوع العجمي" (2002)،ودراسة"الشيخ علي فوزية"(1994) ودراسة "إيمان صولي " (2014/2013 ) ودراسة" فؤاد بن معتوق عبد الله النفيعي"(1429/ 1430)،ودراسة"سوزان بنت أحمد سلمان التميمي"(2012).

ومنها ما أجري على عينة من طلبة الجامعة والكليات مثل:دراسة "أحمد يحي الزق" (2009)،ودراسة"نافذ نايف يعقوب"(2013) ، ودراسة "نفين عبد الرحمان المصري" (2011/2010 )، ودراسة "بشير إبراهيم الحجازي" وطالب صالح أبو معلا" (2005/ 2006)، و دراسة " عبد الحكيم المخلافي" ( 2010) ،ودراسة" رفقة خليفة سالم" (2009) ،و دراسة "نافر أحمد بقيعي" (2009/2008).،ودراسة"شفيق بنات" (2009)،ودراسة " محمد نوفل" (2010)، ودراسة" عقيلة تليوانت" (2011/2010) ،ودراسة " روسني سامه،أياد عبد الله" (2011).

ومنها ما أجري على فئة المدرسين من أساتذة ومعلمين مثل:دراسة " بوجمعة نقبيل"(2009/2008 ) و دراسة" محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي"(2007) ، ودراسة" علي فهد حراس الديجاني" (2013) ، ودراسة "هدى الخلايلة "(2011 ).

ودراسة أجريت على عينة من الأخصائيين النفسانيين للمدارس وهي: دراسة" أحمد سيد عبد الفتاح عبد الجواد"(2006).

أما بالنسبة لأدوات المستخدمة لجمع المعلومات و المتعلقة بالمتغيرات الثلاثة المناخ المدرسي و فاعلية الذات و الدافعية للتعلم في هذه الدراسات فإن أغلبها اعتمدت على طريقة القياس بالاستبيانات، و هي ما تتفق مع طريقة القياس في دراستنا الحالية ،ما عدا دراسة " هيام صابر صادق شاهين (2012) فقد اعتمدت على برنامج تنمية فاعلية الذات واختبار الفرز العصبي السريع (QNST) ، واختبار المصفوفات المتتابعة العادية .ودراسة " نافذ نايف يعقوب" (2013) الذي اعتمد في قياس التحصيل الأكاديمي على المعدلات التراكمية لأفراد عينة الدراسة، وكذلك دراسة" سعاد جبر سعيد" (2006) استخدمت برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي.

وأما عن الأساليب الإحصائية المستخدمة في جميع الدراسات ليس هناك اختلافا بينا فمعظمها اعتمدت على الأساليب الإحصائية المعروفة مثل: النسب المئوية و المتوسطات الحسابية والانحرافات و اختبار ت للفروق و معامل ارتباط بيرسون ، معامل ألفا كروباخ

تحليل التباين الأحادي(ANOVA)، اختبار شيفي cheffe ،وكل دراسة تستعمل هذه الأساليب حسب ما تحتاج إليه.

أما عن الحدود الزمنية و المكانية للدراسة فأغلب هذه الدراسات التي بين أدينا أجريت في البيئة العربية وفي فترات متقاربة نوعا أي خلال هذا القرن ما عدا دراسة" الشيخ علي فوزية" (1994) التي أجريت في القرن الماضي .

ومما سبق ذكره وعرضه من دراسات سابقة رغم ما تحتويه من اختلافات في بعض الجوانب، يمكن القول أن لهذه الدراسات دورا مهما في الاستشهاد بها، و إثرا موضوع الدراسة الحالية، و سوف نعرض بعض ما استفدنا من الدراسات :

1. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إثرأ الجانب النظري للبحث الحالي

2. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في دعم الجانب المنهجي للباحث .

3. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد مقياس المناخ المدرسي

4. استفاد الباحث من الدراسات في مناقشة بعض النتائج التي سوف نتوصل إليها بنتائج المشابهة أو المخالفة لها..

# الفصل الثالث : المناخ المدرسي

- تمهيد

1 - تعريف المناخ المدرسي

2 - الفرق بين بعض المفاهيم

3 - نظريات المناخ المدرسي

4 - عناصر وأنواع المناخ المدرسي

5 - أهمية المناخ الإيجابي

6 - قياس المناخ المدرسي

- خلاصة الفصل

**. تمهيد :**

تعتبر المدرسة من المؤسسات التربوية التي أنشأها المجتمع لتكمل أو تساعد الأسرة في تنشئة و تربية و تعليم النشء ، و المدرسة كغيرها من المؤسسات تتميز بخصائص تختلف عن غيرها من المؤسسات مثل : البيئة المادية و نوع المجتمع الذي ينتمي إليها و التفاعلات التي تحدث بين أفرادها ، و القوانين التي تضبطها و تحكم سلوك أفرادها . وبالتالي فهي تمثل مناخا متفردا بذاته و خصائصه و لكنه غير منفصل عن المجتمع الكبير الذي تنتمي إليه و انبثقت منه .

ونحن في هذا الفصل سوف نتناول بشيء من التفصيل و من عدة جوانب المناخ المدرسي بداية من ضبط مفهومه وتعريفه إلى كيفية قياسه .

**1 . تعريف المناخ المدرسي :**

إن مصطلح المناخ المدرسي من المصطلحات التي دخلت ميدان التربية حديثا ، و استمدت كيانها من علم الاجتماع و علم النفس الاجتماعي ، و قد جذب موضوع المناخ المدرسي العديد من الباحثين التربويين بسبب نتائج الدراسات و البحوث التي تؤكد أهميته في التأثير في العملية التعليمية . **(العتيبي ، 2007 ، ص14 )**

و يمكن القول أن هناك صعوبة في تعريف المناخ المدرسي ، إذ أن تعريفه هو ليس بالسهل ، لأن مصطلح المناخ المدرسي هو مصطلح ينبع بشكل أساسي من نظرة العاملين - سوء كانوا موظفين أو تلاميذ- الشخصية لوظيفتهم و للعمل بهذه الوظيفة و للبيئة التي يعملون بها و بالتالي فإن مقياس كل شخص لهذه الأمور تختلف من شخص لآخر. **(عويسات ،**2016/08/14)

هذا من جهة، و من جهة أخرى لعل الصعوبة في تحديد مفهوم دقيق لمصطلح المناخ المدرسي ، تداخله و اشتباهه بمصطلحات أخرى مثل : المناخ التنظيمي ، و البيئة المدرسية و البيئة الصفية وسوف نأتي إلى بيان هذه المصطلحات الثلاثة كل واحدة على حدة .

و على الرغم من أن مفهوم المناخ المدرسي قد أجريت عليه دراسات منذ سنوات ،إلا أنه من المفاهيم التي لم يتم صياغته أو الاتفاق على معنى واحد له. **(سبتي، 2016/08/06)**

ونحن سوف نحاول أن نعطي تعريفا لهذا المفهوم بعد عرض مجموعة من التعاريف انطلاقا من التعريف اللغوي والتعريف الجغرافي .وبعض التعاريف الاصطلاحية للباحثين والتربويين .

فالمناخ في اللغة مشتق من أناخ بالمكان ، أي أقام به وحل به و لزمه ، و من أناخ الجمل أبركه. فالمناخ يعني مبرك الإبل و محل الإقامة . يقال هذا مناخ سوء أي غير مرضٍ . و مناخ البلاد حالة البلاد. **(مجمع اللغة العربية ، 1973 ، ص961 )**

و تعريف المناخ من الناحية الجغرافية فهو " معدل أحوال الطقس لمكان ما أو إقليم من خلال فصول السنة " .**(أبو حجر ، 2006، ص782)**

ومن خلال مراجعة أدبيات المتعلقة بموضوع نجد اختلاف في استعمال هذا المصطلح من حيث مبنى المصطلح فنجد مسميات ومترادفات منها : المناخ المدرسي ، البيئة المدرسية ، والمناخ التنظيمي للمدرسة ، الجو المدرسي . وعند مراجعتنا للقواميس العربية والأجنبية نجد أن كلمة المناخ و البيئة و الجو تخلف عن بعضها البعض في المعنى .

و سوف نذكر بعض التعاريف و نطرحها للمناقشة :

أورد **مجدي عويسات** في بحثه بعنوان: "الإدارة الناجحة و تأثيرها على المناخ المدرسي " تعريف للمناخ المدرسي كالتالي: " بأنه الجو التعليمي الذي يسود المدرسة " **( عويسات ، 2005- 2006 ،ص 15) .**

أما **صالح هندي** في بحثه بعنوان :" واقع المناخ المدرسي في المداس الأساسية في الأردن "فقد وضع التعريف التالي للمناخ المدرسي بقوله :" أن المناخ المدرسي هو حالة جو المدرسة سواء أكانت مرضية أم غير مرضية "

وذكر كذلك جملة من التعريفات للباحثين من بينها :" المناخ مجموعة من الخصائص التي تميز المدرسة عن غيرها و تؤثر في سلوك جميع العاملين فيها و تتصف بدرجة من الثبات .**( هندي ، 2011، ص106)**

وذكر **(حسين عبيد جبير)** جملة من التعريفات في دراسته : " المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى الطموح " من بينها تعريف (LYSON1990) بأنه : "مجموعة من المناخات النفسية عند الأفراد و الجماعة و المستويات التنظيمية ، وهو انعكاس لكل مستويات الإدارة ضمن المستوى التنظيمي " . ثم خلص في النهاية إلى التعريف الإجرائي التالي :" هو العلاقات التنظيمية السائدة في جامعة بابل "**( جبر ،2012،ص184)**

في دراسة لـ: (محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي) بعنوان :" المناخ المدرسي و معوقاته و دوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام "، أوردت مجموعة من التعاريف للمناخ المدرسي من أهمها تعريف مركز الأمن المدرسي في الولايات المتحدة الأمريكية أن المناخ المدرسة هو:" الجو العام أو الاتجاهات السائدة في المدرسة و هو شخصية المدرسة ".

فالمناخ المدرسي يشمل المرافق و النواحي المادية في المدرسة ، و مستوى الرضا و الإنتاج و كيفية تفاعل الطالب و المعلم و الإدارة و البيئة المحلية بعضهم ببعض **(العتيبي ،2007، ص16)**

أما (أمل بنت محمد علي عبد الله الشلتي) في دراستها :" أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية " في معرض تعريفها لمصطلحات الدراسة تعرف منظومة البيئة المدرسية تقول : أنها تتكون من مجموعة من العناصر و المتغيرات المادية و الاجتماعية و الإدارية التي تضبط العلاقة بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التربوية " **(الشلتي 1431/1430 ، ص14)**

و تأسيسا على المعنى اللغوي للمناخ والمعنى الجغرافي و التعاريف الاصطلاحية يمكن أن نعرف المناخ المدرسي كالآتي : بأنه :" إدراك جماعي من طرف الأفراد للجو الذي يسود المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها ، ويتأثر بمجموعة من العوامل المادية وغير مادية المتمثلة في نوع مبنى المدرسة وتجهيزاته، وبالتنظيم الاجتماعي الرسمي و غير الرسمي الذي يضبط العلاقة بين أطراف العملية التربوية ، ويتميز بنوع من الثبات و الاستقرار النسبي. "

من خلال هذا التعريف يمكن أن نقول أن المناخ المدرسي يمكن أن نقسمه إلى جانبين هما :

1 . الجانب الفيزيقي (المادي) للمدرسة .

2 . الجانب العلائقي الإنساني الاجتماعي والتربوي.

## 2 - الفرق بين بعض المفاهيم:

### 1.2. المناخ المدرسي:

قد عرفنا المناخ سابقا بأنه :" إدراك جماعي من طرف الأفراد للجو الذي يسود المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها ، ويتأثر بمجموعة من العوامل المادية وغير مادية المتمثلة في نوع مبنى المدرسة وتجهيزاته، وبالتنظيم الاجتماعي الرسمي وغير الرسمي الذي يضبط العلاقة بين أطراف العملية التربوية ، ويتميز بنوع من الثبات و الاستقرار النسبي. "

**2.2 . المناخ التنظيمي** : مجموعة القواعد و الأنظمة و الأساليب و السياسات التي تحكم سلوك الأفراد في تنظيم معين يختلف عن غيره من التنظيمات الأخرى ،وفقا لنوع الخصائص المتوفرة لكل تنظيم **(الربيعي ،2006 ،ص31)**

### 3.2 . البيئة المدرسية:

وهى عصب المناخ المدرسي حيث يدخل في تشكيلها مجموعة العمليات التي تحدث داخل حجرة الصف وفي المدرسة ككل.

### 4.2 . البيئة الصفية:

ويدخل في تشكيلها مجموعة العمليات التي تحدث داخل حجرة الصف. وبذلك يكون مفهوم البيئة المدرسية أعم و أشمل من البيئة الصفية، نظراً لأنها تتكون من ترابطات مجموعة الفصول، وتركز على جميع ما يجرى من عمليات على صعيد هذه الصفوف وما يجرى خارج الصفوف من ممارسات للعلاقات الاجتماعية، والأنشطة المتعددة لتعطي الإطار العام للبيئة المدرسية وتؤثر البيئة المدرسية على تحصيل الطلاب وقدراتهم الإبداعية.

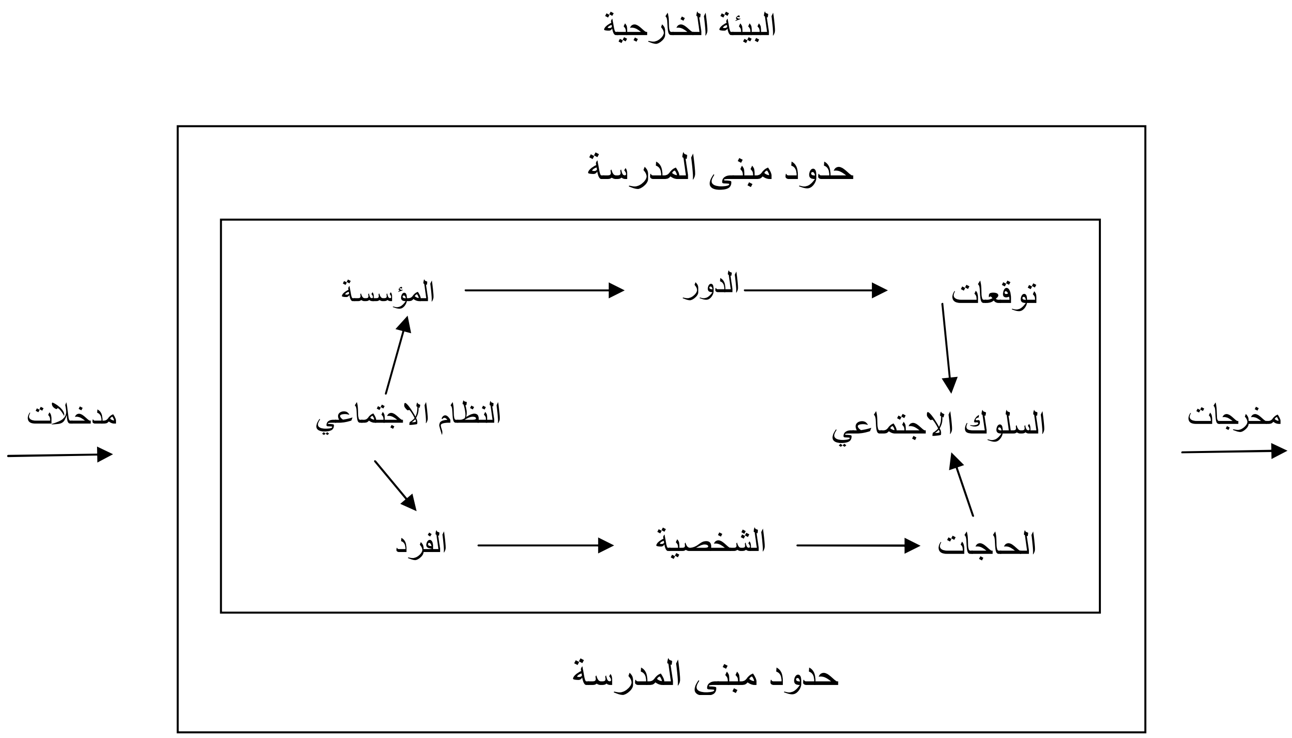
و مما سبق ذكره و بيانه نستنتج بذلك أن المناخ المدرسي يعتبر إطار عام وشامل لكل العلاقات والتفاعلات داخل المدرسة بين جميع العاملين فيها وجميع الإمكانات المادية والبشرية. **(بدون مؤلف ، 2016/08/14)**

## 3 - نظريات المناخ المدرسي:

### 1.3 . نظرية النظم الاجتماعية : (Social Systems Theory)

يسميها البعض أمثال "أندرسون **Anderson**" بنظرية المدخلات و المخرجات ، وهي من النماذج التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التفاعل النشط للمؤسسات التعليمية ، وفيها ينظر إلى المدرسة على أنها مصنع يحول المدخلات (والمتمثلة في المنهاج و المقرر الدراسي ،الوقت ، المدرس، العلاقات، الوسائل التعليمية وكل ما يتعلق بالبيئة المدرسية )إلى مخرجات (و المخرجات في النظام التعليمي هي إحداث التعلم لدى المتعلم و نمو شخصيته و اكتساب المفاهيم و الاتجاهات و القيم المرغوب فيها )، ويستند هذا التحول إلى افتراض مؤداه أن هناك علاقة خطية بين المدخلات و المخرجات ، وبناء على ذلك فإن قصور في المخرجات يمكن إرجاعه إلى قصور المدخلات ، و في ضوء هذا يفترض أن تكامل بعض المدخلات المدرسية يخلق مناخا تعطي فيه المدرسة مخرجات موجبة. **(صولي،2014/2013،ص28)**

ونظرية النظم الاجتماعية تعتبر الأساس الذي نظر من خلاله إلى المؤسسة كنظام اجتماعي متكامل ، حيث وضع العالمان جوبا و جيتزلز1978 Guba & Getezels نموذجا يبين عناصر و مكونات النظام الاجتماعي للمدرسة .




**الشكل رقم (01) يمثل العناصر المكونة للنظام الاجتماعي . نموذج جوبا وجتزل المدرسة كنظام اجتماعي . (نواس،2002، ص13)**

و تقوم هذه النظرية على أجزاء يتكون منها النظام لها علاقة وثيقة ببعضها البعض ، هذه الأجزاء هي :

. إن الجزء الأساسي هو الفرد (قائدا أو منفذا) و بصفة أساسية التركيب السيكولوجي أو هيكل الشخصية الذي يحضره معه في المنظمة ، لذا فمن أهم الأمور التي تعالجها النظرية حوافز و اتجاهات و افتراضاته من الناس والعاملين .

. إن الجزء الأساسي الثاني في النظام هو الترتيب الرسمي للعمل أو الهيكل التنظيمي وما يتبعه من مناصب .

. إن الجزاء الأساسي الثالث في النظام هو الترتيب غير الرسمي و بصفة خاصة أنماط العلاقات بين المجموعات و أنماط تفاعلهم مع بعضهم و عملية تكييف التوقعات المتبادلة .

. إن الجزاء الأساسي الرابع في النظام هو تكنولوجية العمل و متطلباتها الرسمية . فالآلات و العمليات يجب تصميمها بحيث تتماشى مع التركيب السيكولوجي و الفسيولوجي للبشر . **(الحر ، 2016/08/28)**

وعلى الرغم من فائدة أسلوب النظم الاجتماعية في التركيز على توضيح التفاعل الدينامي بين أقسام المؤسسة التي تكمل بعضها يعترض عليه البعض باعتباره قاصرا ، لأنه أغفل مجموعة واسعة و متنوعة من السلوك الإنساني داخل المؤسسة ، الذي ينتج عن درجة معينة من الصراع بين حاجات الأفراد و مطالب المؤسسة .**( نواس،2002، ص13)**

### 2.3 . نظرية الصراع الاجتماعي لكارل ماركس (1818- 1882):

تعتبر النظرية الاجتماعية لكارل ماركس ، التي طور فيها مفهومي التناقض و الصراع الطبقي ، منطلق الأساسي لنظريات الصراع المعاصرة ، لكل الدراسات اللاحقة هي ردة فعل ظاهر أو مستتر عليها ، أو تعديل لها . مع أن جدل هيجل و نظرية التطور الداروينية قد بحثتا في الصراع ، إلا أن ماركس كان أول من طبقها على دراسة الطبقات و الجماعات الاجتماعية .

إن تطور تقسيم العمل و الملكية يؤديان إلى تكوين الطبقات داخل المجتمع ، و بالتالي إلى اللامساواة الاجتماعية . فالطبقات تختلف عن بعضها البعض باختلاف موقعها في العملية الإنتاجية ، و ملكيتها لوسائل الإنتاج و تشكل على هذه الأساس لمصالح المتناقضة و الحفاظ على علاقات السلطة و الملكية أو تغييرها ، و تؤدي هذه العلاقات المتناقضة إلى صراع بين الطبقات المالكة لوسائل الإنتاج ، و بين الطبقات المنتجة و المحرومة من الملكية .

و بناء على تفسير ماركس للصراع ، يتضح وجود علاقات بين الطبقات المختلفة في المجتمع و بين ظاهرة الصراع التي تنشأ بين تلك الطبقات، و قد يحدث هذا النوع من الصراع بين الأفراد أو بين فرد و آخر، و يحدث في العادة نتيجة لاختلاف حاجات الأفراد و أدوارهم التي يقومون بها ، أو نتيجة للدرجة الوظيفية التي يحتلها كل موظف داخل البيئة التنظيمية أو بيئة العمل التي ينتسب إليها. وقد يتمثل هذا النوع من داخل المدارس بين المديرين و المشرفين الزائرين أو المقيمين ، أو بينهم و بين مرؤوسهم من المعلمين ، كما قد يحدث الصراع بين المعلمين و المديرين ، أو بين المعلمين بعضهم البعض نتيجة لاختلاف مراتبهم الوظيفية و خبراتهم في العمل . وعادة ما يحدث هذا النوع من الصراع في المستويات الإدارية العليا ، حيث تظهر الحاجة إلى السيطرة أو الكسب المادي أو المعنوي أو فرض القوة و السطوة ، وهذا الصراع يؤثر على المناخ العام للمدرسة و يشوه العلاقات الاجتماعية و يؤثر على الروابط الإنسانية بين منسوبيها ، ومن ثم ينعكس سلبا على أدائهم الوظيفي . **(العتيبي ، 2007، ص28)**

**3.3 . نظرية المسايرة و المغايرة:** يرى أصحاب هذه النظرية أن المناخ المدرسي يتحدد بعوامل التفاعل بين الأفراد في المدرسة ، كما يرون أن عوامل الضبط في المدرسة تعتبر أكثر أهمية من عوامل التفاعل بين الأفراد لإرساء دعائم الراحة الاجتماعية و النفسية بين أفرادها، حيث تحدد عوامل الضبط مدى اندماج الفرد داخل المدرسة ، والذي يؤثر بدوره في علاقات التفاعل بين أفرادها ومن ثم فإن لهذه النظرية حدودها في تفسير السلوك داخل المدرسة ، كما أن تصورات المناخ المتعددة تتحدد بالأهمية النسبية لوجهات النظر الرسمية التي تعالج السلوك داخل المدرسة .وهذا ما يعبر عنه "الاتجاه المنطقي "و" الاتجاه السلوكي ": و يؤكد الاتجاه المنطقي في النظر إلى المناخ المدرسي على :

. الأنظمة الرسمية التي تنظم سير العمل في المدرسة مثل النظم والقوانين و اللوائح وغيرها.

. أسلوب الإدارة و السياسات التي تنظم ظروف العمل.

. العلاقات التي توجه و تضبط السلوك داخل المدرسة.

هذا بينما يؤكد" الاتجاه السلوكي" في النظر إلى المناخ المدرسي على:

. الأنظمة غير الرسمية التي تنظم سير العمل داخل المدرسة .

. أدوار الأفراد و سلوكهم داخل المدرسة.

. التأثير و التأثر و التفاعل مع البيئة و مع بعضهم البعض ، حيث تحدد هذه التفاعلات السلوكية .

. نمط المناخ السائد داخل المدرسة .**(بكر؛ يحي،2016،ص84)**

## 4 - عناصر وأنواع المناخ المدرسي :

**أولا :عناصر المناخ المدرسي :** يتكون المناخ المدرسي من عنصرين أساسيين وهما :

1. الجانب الفيزيقي(المادي) للمدرسة.
2. الجانب الإنساني الاجتماعي التربوي .

### 1 . الجانب الفيزيقي(المادي) للمدرسة:

تعتبر المدرسة من أهم مدخلات النظام التعليمي التي بدونها لا يمكن أن تتم عمليات التعلم المنهجية واللامنهجية، وبالتالي فهي المحتوى الذي تحدث داخلها عمليات التعلم بكاملها سواء أكان في المدارس الأساسية أو الثانوية .**(أبو علي ، 2010 ، ص55)**

ولم تعد المدرسة المكان الذي تنقل فيه المعارف بشكل نظري من المعلم إلى الطالب ، بل هي مسرح لأنشطة عديدة و متنوعة نظرية وعملية ،يشترك فيها المعلم و الطالب بهدف إكساب المعارف والمهارات والسلوكيات والمواقف التي تعد للحياة .

يقول صموئل مكاريوس " ليس هناك من منكر الأثر غير المباشر لمكان العمل و ظروفه على العمل و الإنتاج ، و لما كانت المدرسة هي مكان عمل التلاميذ و مدرسيهم و سائر موظفي المدرسة ، فإن كل ما يمكن عمله ليكون هذا المكان جميلا و محببا إلى النفس هو جهد في سبيل توفير رضا التلاميذ و العاملين بالمدرسة عن عملهم وهو من تم جهد في سبيل توفير صحتهم النفسية و زيادة إنتاجهم ". **(معلولي ،2010 ،ص110)**

ومن هنا كان لزاما أن نتحدث عن الجانب الفيزيقي للمدرسة، وما هي مواصفاته الملائمة ليكون مناخا و بيئة جاذبة للمتعلمين و ملائمة للتعلم .

قد تحدث الكثير من التربويين عن أهمية المبنى المدرسي ،وقد أفاضوا في ذلك بالتفصيل **(الطاهر ،2006-2007 ،ص 09)**

و تؤكد الدراسات العلمية أهمية توفير مواصفات نموذجية في المباني المدرسية التي تنشئها لتنفيذ خططها التعليمية و التربوية . و أول هذه المواصفات هي :

### .1.1. المـوقع :

لابد من مراعاة في موقع المدرسة عدة شروط من أهمها :

- أن يتوسط المبنى المدرسي الحي السكني،ويكون قريبا من سكن الطلاب ، ومتصلا بالطرق العامة ،و أن يقع المبنى المدرسي في مكان آمن من المخاطر و بعيد عن السكك الحديدية و المصانع و أخطار المرور ،و أن يكون الموقع من الناحية الصحية بعيدا عن المستنقعات و الضوضاء و الروائح الكريهة و النفايات و مصادر التلوث،و يختار موقع المبنى المدرسي

في المكان القابل للنمو و التوسع المستقبلي ، وأن يتمتع موقع المبنى المدرسي بمناظر جميلة و مسطحات خضراء ، و أن تمتاز أرض المبنى المدرسي بالاستواء و الجفاف و التماسك و تكون ذات تربة صالحة للبناء ،وكذلك قرب الموقع المبنى المدرسي من الخدمات الرئيسية ، و أن يكون الموقع المبنى المدرسي في الأماكن التجارية و الصناعية و أن يكون بعيدا عن مكان الملهيات و المغريات **(الطاهر ،2006-2007 ،ص 14 ، 15 ،16)**

- انسيابية الحركة المرورية حول المدرسة، ومناسبة موقع المدرسة لتحقيق السلامة لمنتسبين إليها ، و للنطاق العمراني الذي تخدمه ، خلو البيئة المحيطة بالمدرسة مما يؤثر سلبا على سير العمل بها.**( الدوسري ، 2016/08/14)**

**.2.1. تصميم المبنى و تجهزاته :**

لابد للمبنى المدرسي أن يكون مصمما وفقا لمواصفات تربوية معينة و مشتملة على عدة مرافق وتجهيزات و أدوات ، ومن بين أهم مواصفات المبنى المدرسي ما يلي :

**.1.2.1. مساحة المبنى المدرسي** :وتشمل المواصفات التالية :

- وجود مساحة كافية في المبنى لمواجهة التوسع و النمو المستقبلي ،واستغلال مساحة المبنى المدرسي استغلالا جيدا ، وهذا الاستغلال مرتبط بنوع التصميم المعماري للمبنى المدرسي،و اختلاف مساحة المبنى باختلاف المرحلة التعليمية وعدد الطلاب،وتوفير مساحة خاصة لحافلات نقل الطلاب و مواقف لسيارات أولياء الأمور و موظفي المدرسة . **(الطاهر ،2006/2007 ،ص16)**

- ومن المناسب أن تكون بها مساحات مبلطة تتخللها مجالات خضراء وكراسي ثابتة و تحتوي على سقيفة يحتمي بها ، وينبغي عدم استغلال الساحة كملاعب للرياضة عند توفر الملاعب أو وجود بدائل أخرى ، وينبغي أن توضع بها سبورات للنشر والإعلانات وعرض

المجلات الحائطية.(***وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي وتكوين الأطر و البحث العلمي*** ، **2008 ، ص105)**

- حجم المبنى يؤثر في العملية التعليمية و يختلف حجم المدرسة الأمثل من منطقة لأخرى ، ولكن العديد من الدراسات تؤكد أن المدارس الصغيرة أفضل من الكبيرة أ وأنه يمكن إجراء إصلاحات لتجزئة المدارس الكبيرة إلى أصغر ، حيث أن المدرسة الصغيرة يمكن أن تحقق عدة فوائد مثل : تحسن بيئة التعلم من خلال بيئة تعليمية مليئة بالتواصل بين الطلاب . كما تساعد على تقليل عزلة الطلاب ، وكما أنها بيئة آمنة للطلاب مشجعة للتعلم و تساعد على تحقيق تحصيل دراسي أعلى و تقلل من مشاكل الانضباط .

**( القزاز ،2014 ، ص 102)**

**.2.2.1. تصميم الملائم للمبنى :**

تشتمل المواصفات التي يجب مراعاتها في تصميم المبنى المدرسي ما يلي :

- أن يتسم تصميم المبنى المدرسي بالجمال و الجاذبية من الداخل و من الخارج،والمرونة في التصميم بحيث يسمح بمواجهة النمو والتوسع المستقبلي،ومواكبة تطورات العصر ، واستيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب ،وأن يتوفر في تصميم المبنى المدرسي الإضاءة و التهوية الجيدة والرطوبة الناسبة ، وتناسب التصميم الداخلي مع أعمار الطلاب و مع طبيعة المنهج الدراسي ،و احتواء المبنى المدرسي على قاعات متعددة الأغراض لتلقي الدروس و لإجراء بحوث فردية و جماعية ،و انسجام شكل المبنى المدرسي مع طبيعة البيئة المحلية .

- التناسب بين تصميم المبنى المدرسي و حجم المدرسة و عدد الطلاب ،و توفير شروط الأمن و السلامة في تصاميم المباني المدرسية، وتوافر المواصفات المعمارية في تصميم المداخل والمخارج والأرضيات والنوافذ والدرج والبهو. **(الطاهر ،2007.2006 ،ص17)**

**.3.2.1. الأقسام الدراسية :**

تشمل الأقسام الدراسية (الفصول) مواصفات معينة عند تصميم المبنى المدرسي من أهمها :

- يمكن تقسيم المساحة بعناية للتخلص من الضوضاء ، حيث يمكن استخدام الحمامات و غرف التخزين و الممرات كأماكن عازلة ، تصميم الغرف أمر مهم في التقليل من الضوضاء ، خاصة الغرف ذات الحساسية ... و المسبب الأبرز للضوضاء للغرف الأخرى مثل : غرف الموسيقى و صالات الألعاب و غرف الخدمات الميكانيكية ، يمكن أن تقع في أماكن بعيدة عن الغرف الأساسية عند تصميم المبنى .( **القزاز ،2014 ، ص 90)**

و مناسبة حجم الأقسام الدراسية لعدد الطلاب ،و يخصص 50 % من مساحة المبنى المدرسي للأقسام - للفصول - الدراسية . و أن يكون شكل القسم مستطيلا وتوفير الإضاءة الطبيعية و الصناعية في الفصول الدراسية ،و يكون توزيع مستوى الإضاءة بشكل جيد على جميع أنحاء القسم الدراسي . و أن تكون دهان جدران الأقسام الدراسية فاتح الألوان وزاهيا و غير لامع حتى تحدث انعكاسات للإضاءة . وأن تكون مواقع النوافذ في الاتجاه الأيسر للطلاب لتفادي الظل أثناء الكتابة . **(الطاهر ،2006-2007 ،ص19،18 )**

**.4.2.1 . المختبرات و المعامل :**

تشكل المختبرات المدرسية عنصرا هاما و فعالا في مسيرة المتعلمين التعليمية، و على وجه الخصوص المرحلة الثانوية ، فهي تهيئ الجو المريح لإجراء التجارب و التطبيقات العلمية كونه مزودة بالتقنيات العلمية و المواد و الأجهزة و كافة الأدوات المخبرية ... فمن خلال المعامل و المختبرات المدرسية يتمكن المتعلمين من ممارسة التجارب و الخبرات العلمية بشكل مباشر و تطبيقي .( **الشلتي، 1430 - 1431 ، 18)**

وتشتمل المختبرات العلمية على بعض المواصفات من بينها ما يلي :

- أن تتوفر في المبنى المدرسي معامل لإجراء التجارب العلمية ،وأن يتوفر في غرف المختبرات العلمية و غرف التحضير كافة التجهيزات و الأدوات و الأجهزة و الأثاث ،و أن يناسب عدد الأجهزة و الأدوات عدد الطلاب، و أن تكون الأجهزة و الأدوات في المختبرات صالحة للاستخدام ، وأن تتوفر سبل الأمن و الوقاية في المختبرات المدرسية .

**(الطاهر ،2007.2006 ،ص21 )**

**.5.2.1 . حجرة المصادر التعليمية :**

تعد حجرة مصادر التعلم من أهم العناصر التي أدخلت حديثا على محتويات البيئة المدرسية ، و هي تشكل جانبا إيجابيا في الارتقاء بعملية التعليم و التعلم ، كما تعد محفزا هاما في تنمية المهارات ودفع عجلة العملية الإبداعية .

و يرى اللقاني و فارعه (1995) بأن حجرة مصادر التعلم لابد أن تحتوي على مجموعة من المصادر التي يمكن أن تثري العملية التعليمية بصفة عامة ، و التعليم الإبداعي بصفة خاصة ، ومن أهم محتوياتها : مواد وأجهزة تعليمية تتنوع بين السمعية و البصرية و المطبوعة ،وبرامج الحاسوب المعتمدة ، بالإضافة إلى السبورات و الصور و المجسمات و الأشرطة و الأفلام و الشفافيات و الإحصاءات ، و الرسوم البيانية و المجلات و الكتب الإلكترونية و الأنشطة غير المنهجية .**( الشلتي، 1430 - 1431 ، 18)**

**.6.2.1. المكتبة :**

تعد المكتبة المدرسية جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية و التربوية و عنصرا داعما للمنهج التعليمي و العملية التربوية بأكملها في جميع المراحل التعليمية ، وواحد من أهم الركائز العلمية التي تقوم عليها المسيرة الإبداعية في عملية التعليم و التعلم . .**( الشلتي، 1430هـ . 1431هـ ، 18)**

وتشمل المواصفات التي يجب مراعاتها في المكتبة المدرسية ما يلي :

إبعاد موقع المكتبة عن باقي مرافق المبنى المدرسي لتوفير جو هادئ للبحث و القراءة و الدراسة ،و يفضل أن يكون موقع الكتبة مستقلا و متوسط للمبنى المدرسي ليسهل الوصول إليه ، و لابد أن تناسب حجم المكتبة المدرسية مع عدد طلاب المدرسة ، كما يجب احتواء الكتبة على أثاث جيد و مقاعد و مناضد و خزانات و أرفف و أدرج للفهارس ، وكذلك توفير الإضاءة بشكل كافي ،وتزويد المكتبة المدرسية بالمصادر المختلفة و المتنوعة من الكتب التي تناسب مع أعمار طلاب المرحلة التعليمية و حاجاتهم و رغباتهم و ميولهم ، وكذلك تزيد المكتبة بمراجع حديثة ... (**الطاهر ،2006-2007 ،ص23** )

**.7.2.1. المصلى المدرسي :**

يمثل مصلى المدرسة نواة أساسية لتحسين و ترسيخ القيم الدينية لدى الطلاب، كونه مزودا بالكتب الدينية المختلفة التي تنمي و تحسن الحس الديني لديهم . وكذلك وجود الأشرطة و المحاضرات القيمة و النشرات و الصور التعليمية ،كما قد تكون فيه بعض الملتقيات الدينية و الوعظية الهادفة .

**.8.2.1. المسرح المدرسي** : يمثل المسرح المدرسي عنصرا من العناصر التي قد تسهم في عملية التربية و التعليم الإبداعي ، و هو مسرح تربوي تعليمي يمارس فيه التلاميذ نشاطهم الفني ، ويعتبر علامة بارزة في المدرسة .( **الشلتي، 1430 هـ 1431 هـ، ص**21)

فالمدرسة تقوم بتوظيف المسرح المدرسي من أجل تنمية قدرات وإمكانات المتعلمين ، إنه نشاط من الأنشطة المدرسية التي تساعد على تكوين شخصية التلميذ و الطالب ، تلك التي تعاني من التسطيح و التهميش و الإهمال كما تساعد في نقص التوتر النفسي و تخفيف حدة الانفعال ، ويعالج بعض الصفات السلبية كالخجل و الانطواء والاكتئاب و عيوب النطق ... (**خماج ، 2016/08/17** )

**.9.2.1. المرافق الرياضية :**

و تشمل على : الملاعب المجهزة و مستودعات الملابس (ذكور، إناث، أساتذة) و مستودع الأدوات الخاصة بالمادة ، و مكتب التربية البدنية و رشاشات و مرافق النظافة ، و كذلك قاعة للدروس النظرية .

و يستحسن أن تكون هذه المرافق بعيدة عن قاعات الدراسة ، و مسيجة بحيث لا يسمح بولوجها إلا للمتعلمين المعنيين بالحصة الرياضية أو للجهات التي تتعاقد معها المؤسسة .

**.10.2.1- مرافق الإدارة المدرسية :**

و ينبغي أن تكون المكاتب الإدارية منفتحة على مختلف مرافق المؤسسة بشكل يسهل معه التواصل مع مختلف الموجودين داخلها **(*وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي وتكوين الأطر و البحث العلمي* ، 2008 ،ص105)**

و أشار الحجي (2002) بأن النظام و الانضباط داخل إطار البيئة المدرسية في شتى مجالاته التربوية يتأثر بنمط الإدارة المدرسية القائمة على شؤونها، و على مجموعة الأنظمة و القوانين و القواعد التي تدار بها البيئة المدرسية ، ويلتزم بها كل أفراد المنظومة المدرسية.

**(الشلتي، 1430 . 1431 ، ص21)**

و يمكن القول أن الإلمام الكافي بعلم الإدارة المدرسية شرط ضروري لنجاح القائد الإداري في عمله و لكنه غير كافي . فلا بد من التأثير الحسن في نفوس الآخرين و ضرورة تكوين علاقات إنسانية سليمة داخل المؤسسة التعليمية التي يشرف عليها .( **بن حمودة ،2006،ص47)**

**.11.2.1- المرافق الصحية** : و الممتثلة في قاعة التمريض " وهي قاعة مؤهلة لاستقبال الحالات الطارئة ، وتقدم الإسعافات الأولية ، يفترض توفرها على خزانات حائطية لترتيب

الملفات الصحية للمتعلمين الذين تستدعي حالتهم الصحية مراقبة مستمرة من قبل ممرض الصحة العمومية "( ***وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي وتكوين الأطر و البحث العلمي*** ، **2008 ،ص106)**

**.12.2.1- دورات المياه :**يجب أن يتوفر في كل مبنى دورات مياه خاصة للتلاميذ ، دورات مياه خاصة بالإدارة و دورات مياه خاصة بالمعلمين ، دورات مياه خاصة بالزوار . **( القزاز ،2014 ، ص 86)**

وهناك عدة مواصفات يجب مراعاتها في دورات المياه من أهمها :

صلاحية دورات المياه للاستعمال ، و توفر العدد الكافي من دورات المياه لعدد أفراد المجتمع المدرسي ... قابلية دورات المياه للتنظيف بسهولة و تجهيزها بمراوح الشطف ، و توفير التهوية المتجددة في دورات المياه ... **(الطاهر ،2006-2007 ،ص24 )**

**.2. الجانب الإنساني الاجتماعي التربوي .**

هي شكل من أشكال التفاعل داخل المجتمعات المبنية على أساس من الصراع و التعاون ، للوصول إلى التوازن و الاندماج في الجماعات في سلسلة التغيرات ضمن إطار العلاقات الاجتماعية .( **بركات ،2006 ،ص10)**

و ترجع أهمية العلاقات في مجالات العمل إلى أهمية علاقات الفرد بزملائه ، فالمناخ الاجتماعي لجماعة العمل له دور كبير في توفير الثقة والاطمئنان و كذلك التكيف النفسي .( **عكاشة، 1999 ، ص66 )**

و الجانب الاجتماعي المدرسي يتضمن خصائص الأفراد داخل التنظيم المدرسي ، كما يتضمن النمط السائد للعلاقات بين الأفراد و المجموعات داخل المدرسة.

**(عكسة ،2005،ص174)**

إذا فالتنظيم الاجتماعي للمدرسة يتكون من أنماط العلاقات الناشئة بين الأفراد الذين يعملون معا ، و يتفاعلون بعضهم مع البعض ، غير أن التنظيم الاجتماعي للمدرسة ينقسم إلى قسمين : أ . تنظيم رسمي ، ب . تنظيم غير رسمي

**أ. بالنسبة للتنظيم الرسمي :** فهو كل ما سطرته الإدارة بطريقة رسمية ، و يشتمل على نظم و قواعد و تعليمات وأوامر انساق الضبط و الرقابة ...

**ب . التنظيم غير الرسمي :**فيشير إلى العلاقات التلقائية بين الأفراد ،و التي تنشأ خلال العملية التعليمية ،وهي تطابق و تساير خريطة التنظيم الرسمي **(نواس ، 2002،ص11)**

و سوف نتحدث في هذا العنصر عن العلاقات الإنسانية و الاجتماعية في المدرسة بغض النظر عن أنها رسمية أو غير رسمية . وهذه العلاقات هي : علاقة المتعلمين فيما بينهم ،علاقة المدرسين بالمتعلمين ،علاقة المدرسين بالمدرسين ثم في الأخير علاقة الإدارة المدرسية بالمعلمين و المتعلمين .

### .2. 1 . علاقة بين المتعلمين فيما بينهم :

يمكن للمدرسة أن تعمل على توافق التلاميذ توافقا سويا مع بعضهم البعض ، وذلك بإشباع حاجاتهم و تقبلهم و شعورهم بالانتماء للمدرسة ، ولكي تصل المدرسة إلى ذلك يمكن أن تكثر من المناقشات لإبداء الرأي ، و الأنشطة لإشباع ميول التلاميذ و العمل على توزيعهم في الفصول على أساس التجانس بينهم و معالجة المتأخرين منهم **(نصر الدين ،2002،ص151)** .

و المدرسة عبارة عن بيئة أو مكان تتلاقى فيه مجموعة من التلاميذ يمتازون بخصائص معينة ... وتتلاقى فيه مختلف النفسيات و الحالات الخلقية و الأوضاع الاجتماعية من الأعراف و التقاليد و أنماط متنوعة من السلوك و المشاعر التي يحملها التلاميذ معهم إلى

المدرسة ، والتي اكتسبوها من بيئاتهم و أسرهم وحملوها بدورهم إلى زملائهم . فترى الأطفال - التلاميذ - يتبادلون ذلك عن طريق الاحتكاك و الملازمة و الاكتساب .

و من الطبيعي أن الوسط الطلابي - المدرسي - سيكون على هذا الأساس زاخرا بالمتناقضات من أنماط السلوك و المشاعر ، سيما لو كان المجتمع غير متجانس . فتجد منها المنحرف الضار ، ومنها المستقيم النافع ، فقد تؤدي العلاقة السلبية التي يقيمها التلميذ مع بعض الطلبة إلى تراجع مردوده الدراسي و تصل إلى حد ترك المدرسة. **(فرساس ، يوم 21/ 2016/08 )**

و التلاميذ يمكن أن يوطدوا العلاقات الاجتماعية فيما بينهم من خلال تفاعلهم فيما بينهم أو من خلال لعبهم أو تجمعهم و مناقشة موضوع ما في ساحة المدرسة ،أو أثناء فترات الراحة أومن خلال أدائهم لنشاطات مدرسية سواء أكانت صفية و التي تكون عادة داخل الصف و تكون متعلقة بالمنهاج الدراسي بإشراف من المدرس و بضوابط معينة .

" فعلى سبيل المثال قد يثير أحد التلاميذ مشكلة أو سؤالا بدلا من أن يجيب المعلم على هذا السؤال فإنه يقوم توجيهه إلى تلميذ آخر لكي يجيب عليه "**(تاعوينات ،2009،ص 108)**

وقد تكون نشاطات لاصفية عادة تكون خارج الصف بإشراف من الأستاذ أو مشرف تربوي أو أي إطار آخر يدير هذه الأنشطة ،وقد تكون متعلقة بالمنهاج الدراسي و مكملة له ، وقد تكون لا تتعلق بالمنهاج الدراسي ،و هذه الأنشطة اللاصفية تتمتع بنوع من الحرية و الانطلاق و التفاعل التلقائي بين التلاميذ فيما بينهم . وهي نشاطات يجد فيها التلميذ متنفس للتعبير الذاتي عن النفس ، والانفتاح الفكري و ابدأ الرأي و ظهور الاتجاهات وبروز الشخصيات ، ومن أمثلة الأنشطة اللاصفية :

. **الأنشطة الاجتماعية :** مثل المشاركة في الرحلات و الزيارات الميدانية و المشاركة في المناسبات و في الأعمال التطوعية.

. **الأنشطة الرياضية** : مثل المشاركة في الأندية الرياضية للمدرسة، وفي الدورات الرياضية .

. **الأنشطة الفنية** : مثل الرسم و الأناشيد و المسرح .

. **الأنشطة العلمية:** مثل تكوين أندية علمية مثل نادي الفلك، نادي الكيمياء و الفيزياء ، نادي الإعلام الآلي ، القيام بالزيارات العلمية الميدانية .

. **الأنشطة الثقافية و الأدبية** :مثل المسابقات الثقافية و المكتبة و الأمسيات الشعرية والإذاعة المدرسية و المجلات الحائطية و المعارض الثقافية ...

**.2 .2 . علاقة المعلم بالتلاميذ :**

تتوقف جودة المناخ المدرسي و فاعليته على شكل و طبيعة سلوك المعلمين ، حيث ينعكس هذا السلوك على تفاعلاتهم و علاقاتهم سواء أكانت تلك التفاعلات و العلاقات رسمية تسير في إطار العمل الرسمي و تخضع للوائح و أنظمته ، أو غير رسمية اجتماعي بحث تحكمه عادات و تقاليد و قيم المجتمع .( **العتيبي ، 2007، ص26)**

ومن أهم علاقات المدرسين هي العلاقة التي تربطهم بتلاميذهم و طلبتهم ، "و يجب أن يسود هذا النوع من العلاقات التعاطف و الاحترام المتبادل ،و لذا كان من الضروري أن يعرف المدرس دوره كقائد و يعرف طريقة القيادة السليمة بأن يعين التلاميذ على الوصول إلى أهداف و محددة مقبولة و يعطيهم فرصة الإسهام في العمل وتقديرهم بالمدح نتيجة الأداء الحسن وزيادة الاندماج و تشجيع أسلوب المناقشة في المدارس و إتباع سياسة موحدة في معالجة سلوكيات التلاميذ" **(نصر الدين ،2001،ص151)**

و تتجلى هذه العلاقة أثناء التفاعل الصفي " عندما يواجه المعلم تلاميذه في غرفة الصف ، يجري نوع من التفاعل اللفظي و غير اللفظي بينهم ، وهذا التفاعل يكون خلال الأحاديث و المناقشات و التساؤلات و استخدام الوسائل التعليمية و ما إلى ذلك ، غير أن

نمط التفاعل السائد داخل غرفة الصف يعتمد بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية و الانطلاق في التفكير و التعبير عن النفس .

**( أبو جادو ، 2006،ص 376)**

وقد أجريت عدة دراسات تناولت أهمية العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ و المدرسين ومن بين هذه الدراسات نذكر دراسة أجراها " الزبيدي و الدوري (1985) بعنوان الخصائص الشخصية التي يفضلها طلبة الجامعة في أساتذتهم ، وقد تناولت هذه الدراسة مجموعة من السمات الشخصية التي يفضلها الطلاب في أساتذتهم ، وخلصت الدراسة إلى أن خاصية الاحترام المتبادل ، و بناء العلاقات الاجتماعية الإنسانية احتلت المرتبة الأولى من أصل عشرين خاصية **(بركات ، 2006، ص14)**

و هناك عدة نماذج للعلاقة بين المدرس و التلميذ وهي:

**- الفتور :**

في مثل هذا الموقف يتمثل التلميذ كوسيلة يؤدي بها المدرس وظيفته التعليمية ، أو يرضي بها رغباته الشخصية ، وفي هذه العلاقة يصبح الهم الرئيسي للمدرس هو ضخ المعلومات في ذهن التلميذ ، و يبلغ حد اللامبالاة بهذه الفئة من المدرسين إلى انعدام أي قلق يمكن أن يخامرهم حول مدى استجابة التلاميذ لعملهم ، أو حتى حول ما حشر في أذهانهم من معلومات ، فموقف المدرس هنا خال من كل لون عاطفي و أحيانا يهتم المدرس بالسرد و الشرح لحبه لمادته لإثبات ذاته ، و الأمر هنا ينطوي على أنانية من المدرس .

**. المبالغة في حب التلميذ:**

على النقيض من الموقف السابق ، إنه ليس موقف الخلو من الدفء العاطفي ، بل موقف فيض من الحرارة العاطفية ، يظهر هنا الاهتمام الزائد بالتلميذ و الغيرة من مستواه

التحصيلي، ومستوى أدائه عموما ، إنه موقف حب التلميذ ، يهدف المدرس من ورائه إلى اقتناص الضحية (التلميذ) وربطه في حبائل علاقة لا يريد له منها فكاكا... ولذلك فهذا الأسلوب وإن اختلف مع موقف الفتور و اللامبالاة السابق في مظهره لا يختلف عنه في طبيعته ، فكل منهما موقف تسلطي .

**- الاعتراف بشخصية الطفل :**

إنه موقف خال من الأنانية ، موقف يعترف باستقلالية الطفل - التلميذ - و يترك مجال النمو العاطفي للطفل متفتحا ، لا يأسره بحب زائد و لا يقتل فيه اعتبار الذات عن طريق لامبالاة أو تحكم ضمني .

إن الطفل شديد الحساسية بمواقف الآخرين إزاءه، لذلك فهو أقدر من غيره على استئناف دلائل الاعتراف بشخصيته ، فهو قابل للإجابة بالمثل ، و هذا ما يؤدي إلى تكوين علاقة انسجام بين المدرس و التلميذ مبنية على إقناع التلميذ شعوريا ولا شعوريا بنموذجه (أستاذه) خارج كل قيد مادي أو معنوي . **(الشربيني ؛ صادق،2000، ص124 ،125 )**

**.2 .3 . العلاقة بين المدرسين:**

تلعب العلاقة بين المدرسين بعضهم ببعض دورا طيبا في تحقيق لأهدافها ، ووصول المدرسة لذلك يعتمد على الألفة و الانسجام و التعاون بين المدرسين ، و يأتي ذلك كله بوضوح السياسة التي تضعها المدرسة في أذهان المدرسين .**(نصر الدين ، 2001، ص151)**

إن العلاقات الإنسانية و المشاعر و الانفعالات التي تربط المدرسين و يتبادلونها فيما بينهم تؤثر في العملية التعليمية ، وفي مدى فاعلية عمل المدرسين و إنتاجهم و حبهم لعملهم ، كما أن هذه العلاقة تؤثر كذلك على التلاميذ ، فالقلق و التوتر و الصراع أو الراحة

و الاطمئنان و التنافس و التعاون بين المدرسين قد يعمل على إعاقة العملية التعليمية أو تكون دافع للتعلم لدى التلاميذ و الطلبة .

**.2 .4 . علاقة مدير المدرسة بالمعلمين و التلاميذ :**

تعد الإدارة المدرسية من الركائز الأساسية في العملية التربوية ، حيث أنها تهدف إلى تنظيم جميع عناصر هذه العملية و توجيها بغية تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية ... و لذلك فإن مسؤولية مدير المدرسة قائدا تربويا و مشرفا مقيما ، تعنى بالدرجة الأولى إدراكه حاجات المدرسة بوصفها مجتمعا تربويا متكاملا .( **عطوي ، 2014 ، ص164)** .

إن المدير الناجح هو الذي يكسب الفرد ويجعل له أهمية بالغة لأن العمل لا يتحقق إلا بالتكاثف و التعاون من أجل تحقيق الهدف ، ومن هنا يتحتم على المدير أن يركز على الجوانب و المميزات الإيجابية للمعلم و التلميذ و يشجعها و يعمل على حفزهم ... وهذا يتطلب أن يتفاعل مع المجتمع المدرسي، وتأكيد روح التعاون في العمل من خلال دفع عجلة العملية التربوية و التعليمية إلى الأمام وقيادتها إلى الطريق المؤدي إلى سبيل النجاح . **( مشرف تربوي ، 2016/08/19)**

فسلوك المدير له دور هام في المناخ المدرسي "ففي كل دراسة نجد أن المناخ المدرسي الجيد يرتبط بإدراك المعلمين لثقة المدير بهم و يعاونهم و يحترمهم كأشخاص متخصصين ،كما يشركهم في إتخاد القرارات .( **العتيببي ،2007، ص23)**

أما علاقة مدير المدرسة بالتلاميذ تستتد " من منطلق الحرص عليهم بالارتفاع بمستواهم العلمي و الصحي و الاجتماعي بتنمية خبراتهم و نوحي شخصياتهم فكريا و ثقافيا ، ولدا ينبغي متابعة دراستهم و أنشطتهم مع تشجيع المتفوقين منهم ،وعلاج المتخلفين بدراسة أسباب تخلفهم.( **أبو علي ،2000، ص37)**

و تأسيسا على ذلك فإن الإدارة المدرسية لها دور فعال في تحقيق تلك العلاقات الإنسانية في المدرسة من خلال خلق المناخ التربوي التعليمي المناسب و بث روح الحماس في نفوس الهيئة الإدارية و التعليمية و التلاميذ ، وتشجيعهم و الابتعاد عن الأساليب التسلطية التي لا تؤدي إلى نتيجة.( **مشرف تربوي ، 2016/08/19**)

**ثانيا: أنواع المناخات المدرسية:**

تعكس إدراكات العاملين في المدرسة و طلبتها لجوانب المناخ المدرسي والأنماط السائدة لهذا المناخ ، و ذكر الباحثون أن المناخ المدرسي أنماطا مختلفة لكل نمط منها خصائصه التي يعرف بها(**هندي ، 2011، ص107**)

ولقد اختلف الباحثون في وضع تصنيف محدد للمناخ المدرسي ، ولذلك ظهرت عدة تصنيفات للمناخ المدرسي منها:

**1. تضنيف (هالين و كروفت 1962):**

وقد قاما كل من (هالين و كروفت 1962) "بتصنيف المناخ إلى ستة أنواع .وهذا التصنيف توصلا إليه بعد عدة أبحاث التي أجرياها في المجالات التربوية و المؤسسات التعليمية . وفيما يلي أنواع المناخ في رأي كل منهما :

**1 .1. المناخ المفتوح :**

و يتميز هذا المناخ بارتفاع درجات انتماء العاملين للمؤسسة، كذا ارتفاع درجة القدرة بالعمل لدى مدير المؤسسة و نزعته الإنسانية مع العاملين وانخفاض درجات التباعد بين العاملين ،وقلة المعوقات التي تصدر عن الإدارة و كذا انخفاض درجة اهتمام الإدارة بتطبيق اللوائح و القوانين تطبيقا حرفيا، و أن يكون كل همها هو الإنتاج فحسب دون النظر أو الاستفادة من آراء العاملين.

**1 . 2. المناخ الاستقلالي :**

وفيه ترتفع دراجات انتماء العاملين للعمل و يكون مدير المؤسسة قدوة حسنة للعاملين كما ترفع دراجات الألفة أي تتوفر العلاقات الطبيبة بين العاملين، كما ترتفع درجة اهتمام المدير بتطبيق القوانين و اللوائح تطبيقا حرفيا .

**1 . 3. المناخ الموجه :**

و يتميز بارتفاع درجة انتماء العاملين للمؤسسة و كثرة الإعاقات من الإدارة، وأن الإدارة تهتم بالإدارة دون الاستفادة برأي العمال .

**1 . 4. المناخ الأبوي :**

ويتميز بارتفاع درجات تباعد العاملين عن بعضهم البعض، بالإضافة إلى تركيز الإدارة على الإنتاج ، دون الاستفادة من رأي العمال رغم انخفاض المعوقات كما تنخفض درجة انتماء العاملين للمؤسسة .

**1 . 5. المناخ العائلي :**

ويتميز بارتفاع درجة الألفة أي توفر العلاقات الطيبة بين العاملين و كذا النزعة الإنسانية ، كما تنخفض معوقات الإدارة و نزرعها إلى الشكلية في العمل أي اهتمامها بتطبيق اللوائح و القوانين ،وتخف حدة اهتمام الإدارة على الإنتاج دون الوقوف على رأي العاملين ولكن تزداد دراجات تباعد العاملين في العمل كفريق .

**1 . 6. المناخ المغلق :**

و تظهر بهذا المناخ كثرة معوقات الإدارة و تباعد العاملين عن العمل كفريق، و يهتم المدير بتطبيق اللوائح و القوانين و التركيز على الإنتاج دون الاهتمام بآراء العاملين ، كما تنخفض بهذا المناخ النزعة الإنسانية و كذا درجة انتماء العاملين للعمل .

**(عويضة ،1996،ص 15،16)**

**.2. تصنيف لينونبرج (lunenburg):** يقسم لينونبرج المناخ المدرسي إلى نمطين من المدارس وفق الخصائص السائدة فيها إلى :

**2. 1- المدارس الحارسة:** يتصف مناخها بالقسوة و الانضباط و المحافظة على النظام ، و على التلاميذ قبول قرارات المعلمين دون مناقشة ، و لا يحاول المعلمون فهم سلوك التلاميذ و يسيطر على جو هذا النمط من المدارس عدم الثقة و التشاؤم.

**2.2. المدارس الإنسانية** : وهي التي تتوفر بها بيئة تعليمية يسودها التفاعل الايجابي و التعاون بين المعلمين و التلاميذ ، وتهتم بالنواحي النفسية والاجتماعية في العملية التعليمية ، و يحبذ هذا النموذج لأن المناخ فيه يتصف بالديمقراطية و التي يكون فيها الاتصال مفتوحا بين التلاميذ و المعلمين .

ولقد دعم لينونبرج تصنيفه هذا بدراسة طبقها على عينة مكونة من ألف معلم تم اختيارهم من 53 مؤسسة ابتدائية ، حيث توصل إلى أن الاتجاهات الإنسانية تنتشر في المدارس ذات المناخ المفتوح ، بينما الاتجاهات الحارسة تنتشر في المدارس ذات المناخ المغلق .

**( صولي، 2014/2013،ص 18)**

**3 - نموذج هوي و فيلدمان (Feldman & Hoy)** : قام هوي و فيلدمان ( Feldman & Hoy) عام 1987م بإعداد استبانه تحتوي على (44) عنصرا لقياس سبعة أبعاد تغطي علاقة

المدير و المعلم و الطالب بعضهم ببعض ، وهذه الأبعاد هي : استقلالية المؤسسة، تأثير المدير ، والمبادرة ، والتركيز على الإنتاج ، و الموارد و الإمكانات ،التركيز على الجوانب الأكاديمية ،و التركيز على العلاقات الإنسانية ، وأطلقا على هذه الاستبانة قائمة الصحة المدرسية .

وقام الباحثان بتطبيق دراستهما على (78) مدرسة ثانوية في ولاية نيوجرسي بالولايات المتحدة الأمريكية تمثل معظم المناطق التعليمية و المستويات الاجتماعية والاقتصادية ، وقد توصل الباحثان إلى وصف لمستوى الصحة المدرسية من خلال تدرج متصل يمتد من المدارس الصحية (وهي المدارس التي سجلت درجات عالية في أبعاد الاستبانة جميعها) إلى مدارس غير الصحية(وهي المدارس التي سجلت درجات منخفضة في أبعاد الاستبانة ) وفيما يلي وصف لهذين النوعين من المدارس .

3 -1 - **المدارس الصحية** :يجمع مدير المدرسة بصفته قائدا تربويا نشطا بين التركيز على العمل و النواحي الإنسانية ، فيضع مستويات عالية للأداء ويساند المعلمين ، ويشعر المعلمين بالحماس للعمل والفخر بالانتماء إلى المدرسة، ويضعون معايير عالية وواقعية لإنجاز طلابهم ، وتسود المدرسة العلاقات الودية و القدرة على مواجهة ضغوط البيئة المحلية وأولياء أمور الطلبة .

3 -2 - **المدارس غير الصحية** :يتم التركيز على النواحي الأكاديمية ، ويسود التباعد و العزلة بين المعلمين الذين يكرهون أعمالهم و يكرهون زملائهم ، ويعجز مدير المدرسة عن مساندة المعلمين و إرشادهم ، و تصبح المدرسة عرضة للضغوط الخارجية من جانب المجتمع المحلي و أولياء أمور الطلبة ، وتشير خصائص هذه الدارسة إلى نوع المناخ المدرسي الرديء الذي يتصف بالتباعد وانخفاض الروح المعنوية و كراهية الطلاب للمدرسة وضعف الصلة بين البيت و المدرسة .( **العتيبي ، 2007 ،ص47**)

## 5 . أهمية المناخ الإيجابي:

إن أهمية المناخ المدرسي تبرز من خلال تأثيره المباشر على قدرة المؤسسة على إنجاح و تحقيق أهدافها المنشودة بكفاءة و فعالية ، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات التي تناولت أهمية توفير المناخ المدرسي الإيجابي في المؤسسات التعليمية لما له من علاقة وطيدة بالمتغيرات التربوية المختلفة ،ويمكن إبراز أهمية المناخ المدرسي الإيجابي في النقاط التالية :

1 . المناخ المدرسي الإيجابي له تأثير واضح على أداء الأفراد ورضاهم ، واتجاهاتهم ،و دافعيتهم للعمل .

2 . يساهم في تحسين مستوى المعلمين وجميع أفراد الطاقم التربوي و شعورهم بالالتزام و الثقة ورفع الروح المعنوية لديهم .

3 . يعزز النمو و التعلم الضروريين لحياة منتجة ومشبعة ومساهمة في مجتمع ديمقراطي .

4 . يشمل المناخ المدرسي الايجابي المعايير و القيم و التوقعات التي تدعم شعور جميع أفراد المؤسسة التربوية بالأمن اجتماعيا وعاطفيا وجسديا ، كما يساهم في شعورهم بروح المشاركة و الاحترام ، حيث يساهم كل فرد ينتمي إلى المدرسة في العمليات ورعاية البيئة المادية ، يعمل المعلمون بشكل خاص على نمذجة و تعزيز المواقف التي تؤكد على الفوائد و الرضا من التعلم ، و بالتالي يؤثر بقوة في دافع الطالب للتعلم .

5 . يتيح المناخ المدرسي الايجابي للطلاب و الأسر وجميع الأفراد العاملين بالمدرسة فرص العمل معا للتطوير و المساهمة في رؤية مدرسية مشتركة .

6 . يساهم في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب و التقليل من أثر المشكلات النفسية التي قد يواجهونها وذلك من خلال فتح مجال الحوار و تقديم المساعدات اللازمة و التدخل المبكر إن أمكن .( **صولي، 2014/2013ه، ص 15)**

7 . المشاركة في القرارات الصفية و تعني مشاركة الطلاب في تحديد نشاطات أو نتائج معينة للدرس أثناء التعلم الصفي ، وهذا تعبير عن الاعتراف بمركز الطالب و أهميته .

8 . الدعم الاجتماعي و يشير إلى تميز الصف بجو من الاحترام و الدعم المتبادل بين المعلمين و الطلاب ، فالبيئة الايجابية المحفزة للتعلم و الميسرة للتفكير هي البيئة التي يسودها الود و الأدب . **(المبدل ،1430هـ -1431ه، ص ص56، 57)**

ولكي يكون الاحترام سمة من سمات الطلاب لابد من أمرين مهمين لهما أثرهما في الاحترام المتبادل هما :

أ . العدل بين الطلاب في الحقوق والوجبات وعدم إشعار أحد منهم أن غيره مقدم عليه أو أفضل منه ، و هذا العدل لا يكون في العطاء أو العاطفة فقط ، بل حتى في التكليف و المطالبة بالمشاركة في الأعمال .

ب . فتح باب الحوار داخل الصف ، إن تنفيذ الطالب للأمر و هو مقتنع به لا شك أنه سيكون أفضل و أتقن مما لو فعله بالإكراه وقوة السلطة .

9 . الانشغال بعملية التعلم ويشير إلى تفاعل الطلاب واستمتاعهم بالدرس و تأديتهم الواجبات والمهمات الصفية بنشاط. **(المبدل ،1430هـ -1431ه، ص ص،59، 61)**

10 . يشعر المناخ المدرسي الايجابي التلاميذ بنوع من الحرية و بالتالي يؤدي إلى ظهور إبداعاتهم و تنمو مواهبهم وتتفتح أفكارهم و تنضج اتجاهاتهم ورؤاهم .

11 . المناخ المدرسي الايجابي يطمئن الأولياء على أبنائهم داخل المدرسة .

**6 . قياس المناخ المدرسي:**

هناك تباين بين الباحثين في تحديد أبعاد المناخ التنظيمي نابع من اختلاف تصوراتهم للمناخ التنظيمي ، وتباين المداخل التي ينتهجونها في دراستهم للمناخ التنظيمي اختلاف بيئات العمل ( ، منظمات صناعية ، شركات ، دوائر حكومية ، مدارس ... ) كما أن للمقاييس المستخدمة لتحديد طبيعة المناخ التنظيمي هي نفسها متغير **(الطويرقي ،2014،ص 34)**

و تلخص الدراسات في مجال المناخ التنظيمي إلى وجود نوعين من المقاييس : الأولى كمية تسمى (المقاييس الموضوعية) ، حيث تعتمد على قياس الخصائص التنظيمية التي يمكن التعبير عنها كميا ، والمتمثلة بالمعلومات عن حجم التنظيم ، وعدد المستويات الإدارية ، وحجم القوى العاملة ، وعدد الأقسام ، وغيرها من الأبعاد المتعلقة بالخصائص البنائية للتنظيم موضوع الدراسة ، و الأخرى تسمى (المقاييس الوصفية )، والتي تعتمد على استمارات الاستبانة التي يتم عن طريقها و صف الجوانب التي تتعلق بحياة الأفراد العاملين في التنظيم . **(الشمري ، 1427/1428،ص36)**

وقد استخدم **(**لكيرت likert**)** مقياس مخطط خصائص المؤسسة لقياس المناخ التنظيمي يتكون من (51) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد أطلق عليها اسم المتغيرات المؤسسة وهي : العمليات الإدارية . عمليات الاتصال . نظام الحوافز . عمليات التفاعل . عمليات اتخاذ القرار . تحديد الأهداف . عمليات الرقابة و التوجيه . أهداف التدريب و الأداء .

وضع (لكيرت likert) المتغيرات الثمانية لتطوير أداة أسماها "منظور المدرسة " و هي خاصة بالمؤسسة المدرسية ، هذا المنظور يمكن استعماله مع المعلمين و الإداريين و الطلبة لرسم تصوراتهم على مناخ المدرسة **(الربيعي ، 2006، ص51 )**

و تستخدم مؤسسة "تشارز إف كترنج " ملف المناخ المدرسي في قياس المناخ المدرسي بشكل واسع ، و تتكون أداة القياس من أربعة مجالات إلى جانب توزيعها على المعلمين و التربويين و الطلبة ، قسمت عوامل المناخ المدرسي و تتكون من (8) بنود : الاحترام . الثقة . الروح المعنوية العالية . المدخلات . النمو العلمي الاجتماعي المستمر . التماسك . المدرسة المتجددة . الرعاية .

و صممت أدوات لاحقا من أجل تقويم قضايا مثل : حماية الأمن . الإدارة . التوجيه و الإرشاد ، والأنشطة المدرسية ، إلى جانب أدوات أخرى لتقويم شامل لبيئات مدرسية.

**(سبتي،2016/08/06)**

**. خلاصة الفصل :**

المناخ المدرسي يعتبر من المواضيع التي اهتم بها الكثير من الباحثين والتربويين والنفسانيين والاجتماعيين ، و رغم اختلافهم في ضبط مفهومه و طريقة تناوله ، أو تناول أحد أبعاده إلا أنه لا يمكن أن ننكر الدور الذي يلعبه في فاعلية العملية التعليمية ، وهذا ما أشارت إليه جميع الدراسات التي أجريت في هذا المجال .

# الفصل الرابع : فاعلية الذات

. تمهيد

1. تعريف فاعلية الذات

2 . نظرية فاعلية الذات

. الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية لنظرية فاعلية الذات

3 . مصادر و أبعاد فاعلية الذات

4 . الفرق بين فاعلية الذات و(مفهوم الذات،تقدير الذات، وتوكيد الذات )

5 . العوامل المؤثرة في فاعلية الذات

6 - خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة وذوي فاعلية ذات المنخفضة

7- قياس فاعلية الذات

- خلاصة الفصل

**. تمهيد:**

إن مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم الهامة في دراسة الشخصية وتفسير سلوك الأفراد،"و يعتبر هذا المفهوم من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory لـ "باندورا" Bandura " **(حسن، 2005، ص35 )**

و تتمثل فاعلية الذات في اعتقاد الفرد بقدرته على أداء أعمال معينة و التغلب علي الصعاب و المشاكل التي سوف تواجهه تحت أي ظرف من الظروف . وقد قدم باندورا نظرية متكاملة حدد فيها أبعاد و مصادر فاعلية الذات .

وفي هذا الفصل سوف نحاول أن نتطرق إلى هذا المتغير بنوع من التفصيل ابتداء من تحديد مفهومه إلى طريقة قياسه.

**1 . تعريف فاعلية الذاتSelf- Efficacy:**

ظهرت فكرة الذات بشكل جديد في مجال علم النفس على يد وليام جيمس عام 1890 إذ قال عن الذات أو كما سماها empirical me "الأنا العملية " أنها مجموع ما يملكه الإنسان أو يستطيع أن يقوله أنه له جسمه، سماته، قدراته، ممتلكاته المادية، أسرته، أصدقاؤه، أعداؤه، مهنته... إلخ.

ولقد تطور مفهوم الذات self في علم النفس المعاصر بحيث أصبحت تعني جانبين هما: الذات كموضوع self as object أي كمشاعر واتجاهات وميول ومدركات وتقيم لنفسها كموضوع، والذات كعملية self as process كحركة، كفعل ونشاط ، كمجموعة من النشاطات والعمليات كالتفكير والإدراك والتذكر... إلخ.. **(القاضي ؛ فطيم ؛ حسين، ،1981، ص:176)**

وسوف نأخذ في هذا الفصل مفهوما من المفاهيم المتعلقة بالذات وهو فاعلية الذات، وقبل أن نخوض في هذا المفهوم يجدر بنا أن نشير إلى أن هذا مصطلح نجده في بحوث متعددة بصيغ مختلفة مثل: الكفاءة الذاتية، فعالية الذات.

وسوف نأخذ هذه المصطلحات الثلاثة كلها بنفس المعنى والمدلول، رغم ما يذكر من اختلافات طفيفة خاصة بين مصطلح فاعلية الذات والكفاءة الذاتية."بحيث يوجد من يرى أن الكفاءة الذاتية تتمثل في توفر الإمكانات الشخصية لدى الفرد التي تتيح له بذل الجهد ليتمكن من حل المشكلات التي تواجهه، والتغلب على العقبات التي لا يمكن لغيره تخطيها... أما فاعلية الذات فهي السلوك الأدائي الموجه نحو حل المشكلات ومقاومة الضغوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشكلات والضغوط..."

وبعد هذه الإشارة البسيطة يمكن أن نقول أن المفهوم المرادف لفاعلية الذات هو الكفاءة الذاتية Self- Efficacy. وقد انبثق مفهوم فاعلية الذات من نظرية التعلم الاجتماعي المعرفية، للسيكولوجي الأمريكي بجامعة ستانفورد العريقة بكاليفورنيا،ألبرت باندوراA.Banduraعام 1977. **(معمرية، 2012أ، ص ص،157، 197 ،195 )**

وبناء على التطوير الذي قدمه باندورا في نظريته للتعلم الاجتماعي (1986)، فإنّ الأفراد يمتلكون نظاما ذاتيا هو الذي يمكنهم من ممارسة السيطرة على أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم، وهو نظام يتضمن قدرات وتخطيط الاستراتيجيات، والقدرة على التأمل الذاتي، وكذلك تقييم المواقف، ومن تم التوقعات عن النجاح أو الفشل في المهام ومن تم فإن فاعلية الذات - الكفاءة الذاتية - هي متغير وسيط بين المعرفة والفعل، وذلك أنّ المعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم وعن توقعاتهم حيال نتائج جهودهم، تؤثّر بقوة على الطرق التي سيتصرفون بها . **(العايب، 2010،2009، ص 40)**

ولعل القراءة الدقيقة لأعمال (باندورا) تظهر بشكل واضح التركيز على القوى الإنسانية، فتنظيم الذات والتوقعات، والسعي لبلوغ الأهداف جزءا هاما من نظريته في بناء الفاعلية الذاتية. **(الخلايلة، 2011، ص 2)**

وعند استعراضنا لتعاريف فاعلية الذات، نجدها كثيرة ومتنوعة وسوف نستعرض أهم هذه التعاريف:

يعرف باندورا (Bandura) صاحب النظرية، فاعلية الذات "بأنها اعتقادات الفرد حول قدرته على تحقيق مستويات من الأداء تؤثر على الأحداث التي تمس حياته وشعور الفرد بأنه قادر على فعل شيء ما في مواجهة الأحداث وأنها تحت سيطرته غالبا "

**(رزقي، 2011-2012،ص 29)**

ومما تجدر ملاحظته حول مفهوم فاعلية الذات . كفاءة الذات . لدى باندورا أنه لا يشير إلى ذات الفرد، ولكن بالأحرى إلى العمليات المعرفية التي يتدرج تحتها مفهوم الذات.بمعنى آخر، تعبر "الذات" عن مفهوم، أو تكوين، أو تمثيل عقلي كغيرها من المفاهيم الأخرى . **(لورانس أ. برافين،2010، ص 212)**

ويعرف"سايرز وآخرون" (Sayers ,et al) فاعلية الذات بأنها: "مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص، والتي تقوم على الخبرة الماضية، وتؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة " **(Sayers ,et al ,1987,p2)**

وكذلك عرف "فيسل" (Vasil) فاعلية الذات بأنها "إدراك الفرد لقدراته على أداء سلوك ما بنجاح، والذي يستند ويصاغ من خلال الخبرات الاجتماعية (Latika , 1996 , p 104)

وعرفها كذلك "هالينان و داناهير"(**Hallinan et Danaher**) بأنّها:"اعتقادات الأفراد في قدرتهم على الأداء في مجالات معينة، وعلى إحراز الأهداف، وإنجاز السلوك "

**(Hallinan ; Danaher , 1994,p76)**

وتشير عبير حمدي (2006) إلى أن فاعلية الذات هي" اعتقاد الشخص في كيفية انجاز مهمة أو مجموعة مهام على ضوء ما يملك من قدرات ومعلومات عقلية ومعرفية، وانفعالية دافعية وحسية وعصبية، مما يمكنه من تحقيق المستوى المطلوب في الأداء" **(عبد الوهاب ؛ شند، 2010، ص 391 )**

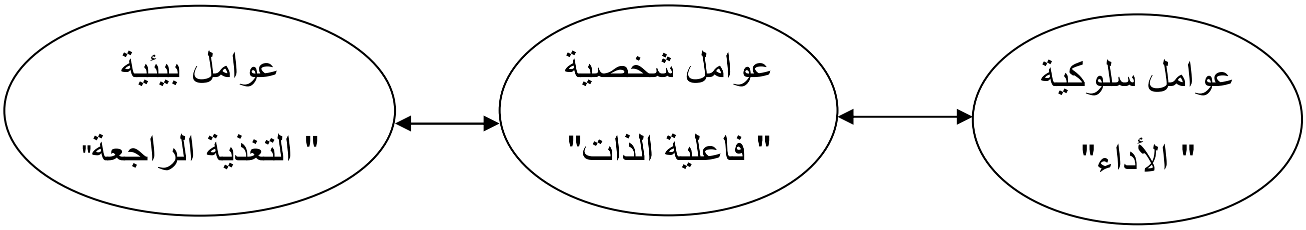
ويشير جابر (1995) إلى أن فاعلية الذات ليست مبدأ لضبط السلوك، ولكنها من أهم المؤشرات الذاتية، وهي مصدر الضبط والتفاعل بين العوامل البيئية والسلوكية الشخصية، فهي متغير هام توجه الفرد نحو تحقيق أهداف معينة .**(المخلافي،2010، ص484 )**

ومما أوردناه من تعاريف حول فاعلية الذات،يمكن أن نلاحظ أنّ جميع التعاريف تشير إلى نفس المعنى والمدلول، وإن اختلفت العبارات التي عبرت عن هذا المعنى، إلاّ أننا لا يمكن أن ننكر أنّ هناك بعض الاختلافات الطفيفة بين هذه التعاريف.

ومن خلال هذه التعاريف يمكن أن نعرف فاعلية الذات بأنها " تكوين فرضي معرفي يشير إلى اعتقادات الفرد حول قدرته على أداء سلوك ما والنجاح فيه".

**2. نظرية فاعلية الذات:**

إن أساس نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي عند باندورا هو فكرة الحتمية التبادليةReciprocal determinism، وطبقا لهذه الفكرة فإن التعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، سلوكية، وبيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما. والعوامل البيئية تشمل الأدوار التي يقوم بها الآباء والمعلمون والأقران.




الشكل رقم (02) يمثل نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا

**(محمود ؛الجمالي، 2010، ص 68)**

ويشير باندورا Bandura 1968، في كتابه أسس التفكير والأداء: "النظرية المعرفية بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية SOCIAL COGNITIVE THEORY التي وضع أسسها، والتي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية.

**(العتيبي،2008/2007، ص 24)**

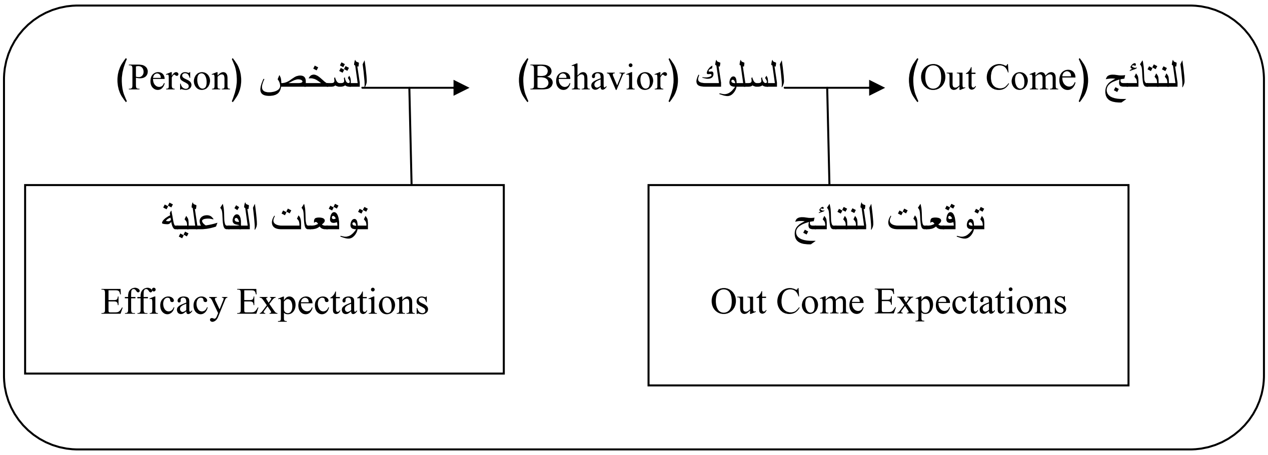
وتقوم نظرية الفاعلية الذاتية على الأحكام التي يصدرها الفرد، وعلى مدى قدرته على تحقيق الأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية، ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها والناتج عنها، هذه الأحكام تعتبر محددات السلوك لدى الفرد في المواقف المستقبلية.

ويرى باندورا (**Bandura 1997**)أن سلوك الفرد يحدث وفقا لتوقعاته الخاصة بكل من:

1 . توقعات النتائج (Out Come Expectations)

2 . توقعات الفاعلية (EfficacyExpectaions)

ويبدو ذلك من خلال الشكل الأتي :




الشكل رقم (03) يمثل العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج

ويعني ذلك أن توقعات الفاعلية الذاتية تسبق توقعات الفرد عن ناتج أو مخرجات السلوك، ويقرر باندورا أن كلا من الفاعلية الذاتية والتوقعات عن المخرجات آليتان تتدرجان فيما يسمى بالتقييم الذاتي (Self Evaluation) وهما يحددان معا انجاز السلوك على نحو ما. **(قريشي ، 2010 /2011، ص ص 97، 98 )**

و الفاعلية الذاتية تؤثر على أهداف و نتائج المتوقعة والتي هي أيضا تتنبأ بالسلوك

**(Luszczynska ;Scholz;Schwarzer,2005,p440)**

ونجد أن باندورا قدم نظرية متكاملة لفاعلية الذات مؤكدا أنها نتاج لعشرين عاما من البحث السيكولوجي امتدت من ( 1977 حتى 1997) وعبر عن فاعلية الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة. **(حسن، 2005، ص 37 )**

**. الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية لنظرية فاعلية الذات :**

هناك عدد من الافتراضات النظرية و المحددات المنهجية التي تقوم عليها نظرية الكفاءة الذاتية أو فاعلية الذات ، تبدو جديرة بإعمال الدراسة و البحث حولها من الناحيتين النظرية و التطبيقية وهي :

1 . يسعى الناس جاهدين إلى التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياتهم و ضبطها أو على الأقل ضبط إيقاعها.

2 . مستوى دافعية الأفراد و حالاتهم الانفعالية أو الوجدانية و أفعالهم هي دالة لما يعتقدونه في ذواتهم من إمكانات لا ما هي عليه بالفعل.

3 . تؤثر اعتقادات أو إدراكات الكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية للفرد على :

. وجهه الفعل أو السلوك وطاقته.

- الجهد

- المثابرة في مواجهة التحديات أو الفشل.

- التكيف أو التوافق مع الشدائد أو المحن.

- القدرة على مواجهة الضغوط و الاحباطات في المواقف الصعبة.

- مستوى الانجاز الفعلي أو الحقيقي للفرد لمهام ملموسة .

4 . يمكن للناس أن يتحكموا أو يضبطوا إيقاع ما يصدر عنهم من فعل أو سلوك وما يقوم به الناس أو يفعلونه قصديا هو المحدد لكفاءتهم أو لفاعليتهم الذاتية.

5 . عمليات التفكير تنشأ نتيجة أنشطة المخ التي لا تقبل الاختزال أو الاختصار، و إنما تحتاج إلى الإعمال و التنشيط و الاستثارة و ،ومن تم فإن مستوى تأثيرها يرتبط بمستوى تنشيطها و استثارتها .

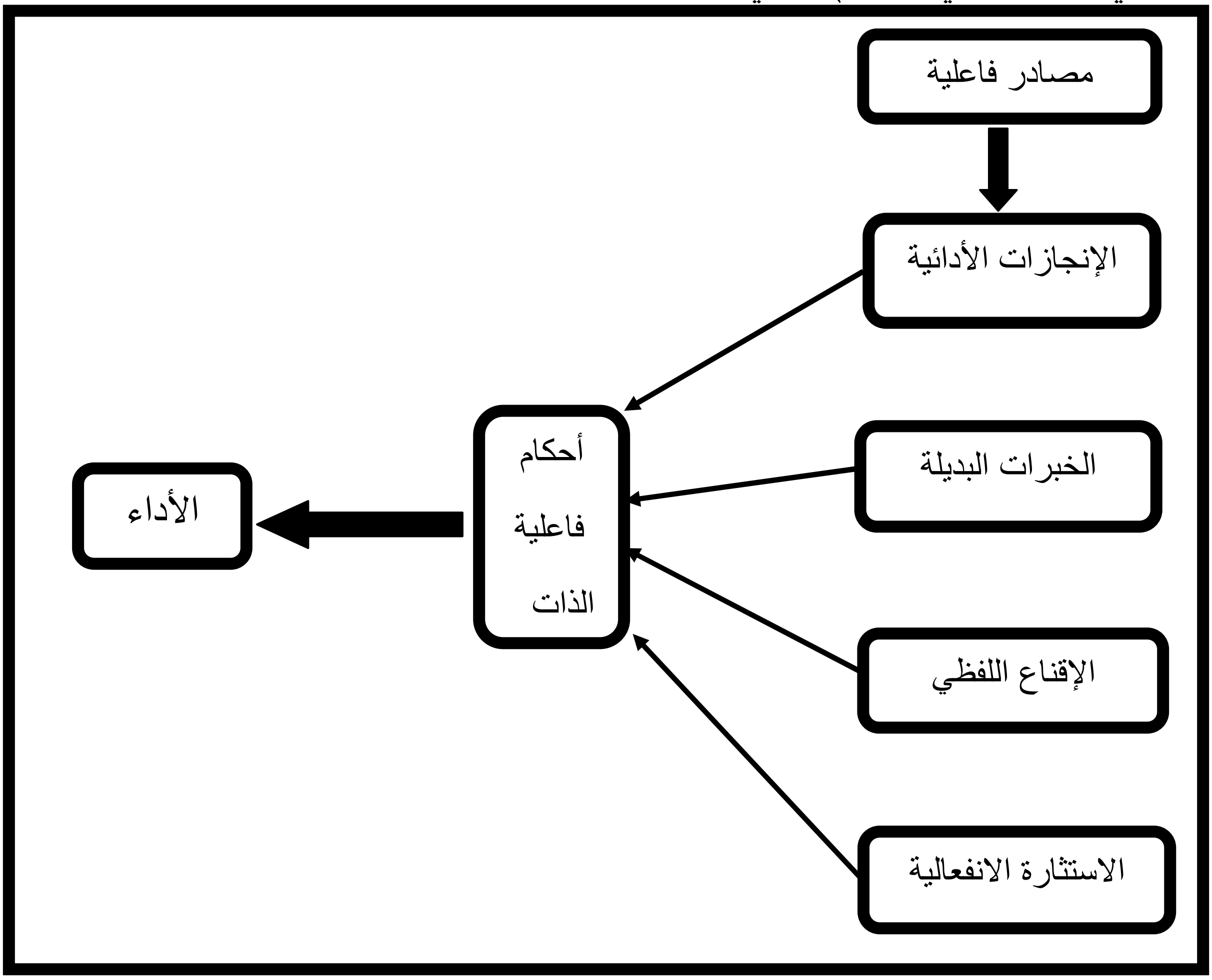
6 . تقف الكفاءة الذاتية أو فاعلية الذات للفرد خلف : طموحاته وتوقعاته،وسلوكياته و أفعاله ، وجهوده ومثابرته ، وردود أفعاله الانفعالية أو الوجدانية ، وعلى ذلك فإن النواتج المعرفية للعقل ترتبط على نحو موجب باعتقادات أو إدراكات الكفاءة الذاتية أو فاعلية الذات.

7 . هناك ذات واحدة أو وحدة الذات لا ذات موضوعية أو ذاتية ، لذا ترفض النظرية الاجتماعية المعرفية فكرة الثنائية Dualism ،حيث تتفاعل العوامل الذاتية الشخصية و المحددات البيئية والسلوك تفاعلا يقوم على تبادل التأثير و التأثر **(الزيات،2001 ،ص 507)**

## 3 . مصادرو أبعاد فاعلية الذات:

### 3 .1 . مصادر فاعلية الذات(Sources of – Efficacy):

تأتي الاعتقادات بفاعلية الذات من أربعة مصادر من المعلومات وهذه المصادر الأربعة هي موضحة في الشكل) التالي:




الشكل رقم (04) يمثل مصادر فاعلية الذات عند باندورا

**(قريشي ، 2011/2010، ص109)**

### 3-1 - 1 – الانجازات الأدائية (Performance Accomplishment)

بمعنى أنه كلما كان مستوى الإنجاز أو الأداء أعلى في ظل ظروف أقل إيجابية أو ضاغطة ، كلما كان شعور الفرد بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية أعلى ، ومعنى ذلك أن

الأفراد الذين يحققون إنجاز ملموسا رغم ظروفهم الصعبة ، يكون إحساسهم بذواتهم أفضل ، وشعورهم بقوة كفاءتهم الذاتية أعلى. **(الزيات،2001،ص515)**

**3 -1 - 2- الخبرات البديلة (Vicarious Experience):** التي يستمدها الأشخاص من النماذج الاجتماعية، فرؤية الآخرين الذين يشبهوننا وهم ينجحون، يرفع من اعتقادنا بأننا نمتلك القدرات لإنجاز الأنشطة المتطلبة للنجاح، وبنفس الملاحظة فإن ملاحظة الآخرين وهم يفشلون بالرغم من بذلهم لمزيد من الجهد يخفض من الحكم الذاتي للفاعلية ويثبط من الهمة. **(شاهين، 2012، ص 155)**

ويكون تأثير النموذج منخفضا عندما تتباين صفات الملاحظ عن صفات النموذج.

**(حنا، 2007، ص28)**

إن تكرار خبرات النجاح عبر مدى واسع من الأنشطة و المهام و المواقف يدعم الشعور بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية ، كما أن تكرار خبرات الفشل عبر مدى واسع ومتنوع من الأنشطة والمهام والمواقف يدعم الشعور بانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية . **(الزيات،2001،ص515)**

**3 -1 - 3 - الإقناع اللفظي Verbal Persuasion:**

تتأثر الكفاءة أو الفاعلية الذاتية للفرد أيا كانت طبيعتها : عامة أو اجتماعية أو أكاديمية بالقدرات الإقناعية اللفظية أو عوامل الإقناع اللفظي المصحوب بأنماط من التأثيرات الاجتماعية ، و ترتبط القدرات الإقناعية اللفظية ارتباطا دالا موجبا بالقدرات اللغوية و الطلاقة الفكرية و اللفظية و قدرات الفهم القرائي و السمعي . **(الزيات، 2001، ص516)**

والإقناع اللفظي هو الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد أو المعلومات التي تأتي الفرد لفظيا عن طريق الآخرين، وهو ما قد يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو العمل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة

**(الشناوي، 2006،ص 475)**

ويتم عادة إقناع الفرد من بعض الأشخاص الموثوق بقدراتهم على أداء مهمة ما، شريطة أن لا تكون هذه المهمة من المهمات التي يستحيل إنجازها، وإذا كانت كذلك لن ينجح الإقناع اللفظي مهما كان قويا ومكثفا. **(أبو غزال؛ علاونة، 2010، ص 290)**

وقد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ صورة الحديث الإيجابي مع الذات.

**(شاهين، 2012، ص 156)**

**3 -1 - 4 - الحالات الانفعالية والفسيولوجية physiological and Affective States:**

إن الحالات الانفعالية أثناء الأداء قد تختلف من شخص إلى آخر، ومع ذلك يمكن القول إن الانفعال الشديد يؤثر سلبا على الفاعلية الذاتية، بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء، وبالتالي رفع الفاعلية الذاتية.

**(أبو غزال؛ علاونة، ، 2010، ص 291)**

أما بالنسبة للحالة الفسيولوجية "فالأفراد الذين لا تبدو عليهم الاستثارة الفسيولوجية، عند تعاملهم مع مواقف معينة يتمتعون بإحساس متزايد بالكفاءة في مواجهة ذلك التحدي،وبالتالي هم أكثر احتمالا من غيرهم للنجاح في مختلف مساعيهم".

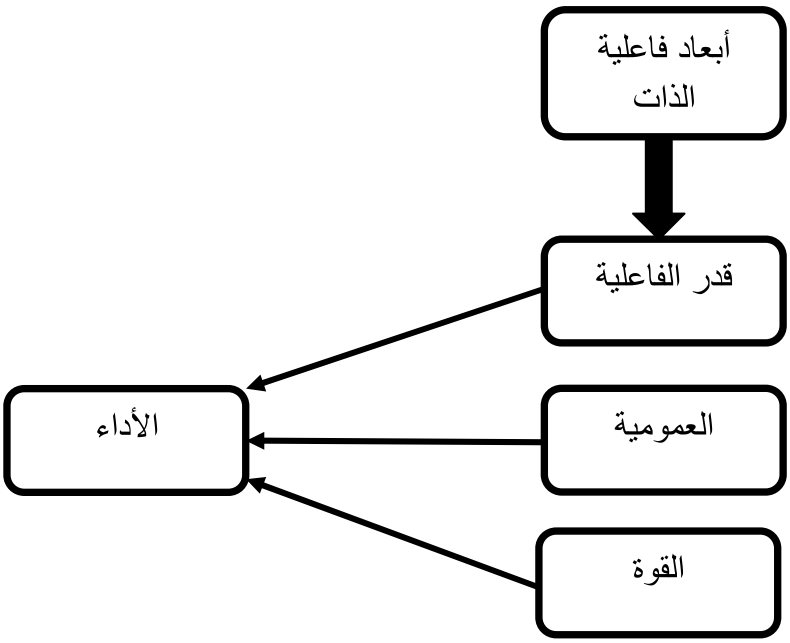
**(رحاحلية ، 2010/2009، ص52)**

وبصفة عامة إذا حاولنا معرفة مصادر توقعات الكفاءة الذاتية فنجد أنها تتكون من الخبرات المباشرة (مثل نجاح الفرد في التغلب على مشكلة أو موقف وإدراكه للعلاقة بين الجهود التي بدلها والنتائج التي حصل عليها) وغير مباشرة (مثل التعلم بالملاحظة) والخبرات الرمزية (كالإقناع من الآخرين للشخص بقدرته على القيام بسلوك معين) والخبرات الانفعالية. **(المساعيد، 2011، ص682)**

## 3 -2 - أبعاد فاعلية الذات:

يحدد باندورا ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته تختلف تبعا لهذه الأبعاد.

ويبين الشكل التالي أبعاد الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد:




**شكل رقم (05) يمثل أبعاد فاعلية الذات عند باندورا**

**(حسن، 2005، ص 37 )**

**3 -2 -1 . قدر الفاعلية( Magnitude ):**

ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية،ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة، والمعلومات السابقة.

**3 -2 -2 . العمومية (Generality):**

ويشير هذا البعد إلى انتقال فاعلية الذات من موقف إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة. **(حسن ،2005، ص 38)**

وفي هذا الصدد يذكر باندوراBandura أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانات أو القدرات السلوكية، والمعرفية، والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه. **(العتيبي، 1428هـ/1429هـ ، ص24 )**

**3 -2 - 3 . القوة أو الشدة( Strength):**

فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفا)، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف "فاعلية الذات لديه مرتفعة" والآخر أقل قدرة "فاعلية الذات لديه منخفضة".

وتتحدد قوة فاعلية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة، ومدى ملاءمتها للموقف ويشير أيضا هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس. ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا . **(حسن، 2005، ص 39)**

**4 . الفرق بين فاعلية الذات و(مفهوم الذات، تقدير الذات، وتوكيد الذات )**

**4 - 1 . مفهوم الذات وفاعلية الذات** (Self- Concept and Self- Efficacy) :

يعرف جود Good 1973 مفهوم الذات على أنه "إدراك الفرد لنفسه كشخص مستقل له كيان منفصل عن غيره يتمتع بقدرات محددة، ومواصفات جسمية خاصة، ومستوى محدد من الأداء، يقوم بدور معين في الحياة" **(معمرية، 2012أ، ص14)**

بينما فاعلية الذات تعني كما عرفها باندورا (Bandura) صاحب النظرية، "بأنها اعتقادات الفرد حول قدرته على تحقيق مستويات من الأداء تؤثر على الأحداث التي تمس حياته وشعور الفرد بأنه قادر على فعل شيء ما في مواجهة الأحداث وأنها تحت سيطرته غالبا " **(رزقي، 2011 ـ2012،ص 29)**

وعليه يختلف مفهوم الكفاءة الذاتية– فاعلية الذات – عن مفهوم الذاتSelf- Concept، حيث تشير الكفاءة الذاتية إلى تقييم الفرد لكفايته أو قدرته على أداء مهمة خاصة في سياق محدد، بينما مفهوم الذات يعتبر أكثر عمومية وأقل تأثيرا بالسياق، ويشمل تقييم هذه الكفاية، والإحساس بالجدارة الذاتية المرتبطة بها... كما يعتمد مفهوم الذات على معايير البيئة الثقافية والاجتماعية، بينما الكفاءة الذاتية ليس لها انعكاسات ثقافية. ويستفسر عن معتقدات الكفاءة الذاتية بسؤال هل أستطيع؟، والإجابة تحدد مدى الثقة بالنفس في انجاز مهمة معينة، بينما مفهوم الذات يطرح أسئلة حول الكينونة والشعور، والإجابة تكشف عن درجة الايجابية والسلبية التي ينظر بها الفرد لنفسه. **(خسونة،2009،ص 127)**

وفي هذا الصدد يرى بونج وسكالفيك(Bong et Skaalvik 2003) أن الكفاءة الذاتية تتضمن مكونات معرفية في الغالب في حين أن مفهوم الذات يتضمن مكونات وجدانية.

**(الزق، 2009، ص41 )**

**4 - 2 . تقدير الذات وفاعلية الذات**(Self- Esteem and Self- Efficacy):

يعرف انجلش،انجلش1958 English et English تقدير الذات بأنه "يركز على تقييم صريح للنقاط الحسنة والسيئة في الفرد" ويعرفه كاتل Cattel بأنه " حكم شخصي يقع على بعد أو متصل يتراوح بين الايجابية والسلبية " **(معمرية، 2012أ، ص 137)**

إذن مصطلح الفاعلية الذاتية كما عرفناه سابقا يختلف عن مصطلح تقدير الذات Self-Esteem حيث إن مصطلح تقدير الذات يمكن أن يوصف به الفرد بشكل عام بحيث نقول إن مستوى تقدير الذات عنده قوي أو ضعيف دون النظر إلى سلوك أو نشاط أو عمل معين، بينما مصطلح الفاعلية الذاتية يكون محددا بنشاط أو عمل معين، حينما يحكم على الفرد أن لديه القدرة والثقة في القيام بهذا العمل المحدد أم لا، إذا يمكن النظر إلى مصطلح تقدير الذات على أنه وصف عام للفرد بينما مصطلح الفاعلية الذاتية على أنه وصف للفرد تجاه سلوك أو نشاط معين . **(الصالحي،2009،ص136)**

**4 - 3 . توكيد الذات وفاعلية الذات**( Self-affirmation and Self- Efficacy):

هناك تعريفات عدة لمفهوم توكيد الذات، ومن بين هذه التعريفات: تعريف جوزيف وولب،أرنولد لازاروسWolpe et Lazarus بحيث يعرفان التوكيدية بأنها "سلوك يعبر عنه الفرد عن حقوقه الشخصية ومشاعره بطريقة مقبولة اجتماعيا" **(معمرية،2012أ، ص 223)**

إذًا فتوكيد الذات يتضمن التعبير عن الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة مباشرة. كما يتضمن التعبير عن الاحترام . مع عدم الشعور بالنقص . للشخص الآخر.

**(عبد الحميد، 2003، ص4)**

إذًا فمصطلح توكيد الذات يختلف عن مصطلح فاعلية الذات إذ يعبر الأول عن التعبيرات والسلوكيات التي يبديها الشخص من رفض وقبول، ومشاعر الغضب والحب وغيرها، ليؤكد وجوده وحضوره وسيطرته والحفاظ على حقوقه الشخصية، دون إنكار حقوق الآخرين، أما الثاني فيدل على معتقدات الفرد حول قدراته على انجاز أعمال بنجاح.

### 5 . العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في فاعلية الذات إلى ثلاثة مجموعات هي:

**5 - 1- المجموعة الأولى التأثيرات الشخصية:** لقد أشار زيمرمان(Zimmerman,1989) إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربع مؤثرات شخصية:

**أ . المعرفة المكتسبة:** وذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم .

**ب . عمليات ما وراء المعرفة:** هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين .

**ج . الأهداف:** إذ أن الطلاب الذين يركزون على أهداف بعيدة أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدون على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا .

**د . المؤثرات الذاتية:** وتشمل قلق الفرد ودافعيته ومستوى طموحاته وأهدافه الشخصية.

**5 - 2- المجموعة الثانية التأثيرات السلوكية:** وتشمل ثلاثة مراحل هي:

**أ . ملاحظة الذات:** إذ أن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

**ب . الحكم على الذات:** وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

**ج . رد فعل الذات:** الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي:

1 . ردود الأفعال السلوكية ،وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية .

2 . ردود الأفعال الذاتية الشخصية، وفيها يتم البحث عما يرفع من إستراتيجيتهم أثناء عملية التعلم .

3 . ردود الأفعال الذاتية البيئية، وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم .

**5 - 3 - المجموعة الثالثة التأثيرات البيئية:** لقد أكد باندورا (Bandura,1977) على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية.

**(سالم، ب س . ص 134)**

**6 - خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة وذوي فاعلية ذات المنخفضة**

يختلف الأفراد في فاعليتهم الذاتية تبعا لعدة اعتبارات وأسباب من بينها الفروق الفردية واختلاف مصادر اكتساب فاعلية الذات، وغيرها من الأسباب ويمكن أن نميز بين مجموعتين من الأفراد في فاعلية الذات وهي:الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة والأفراد ذوي فاعلية الذات المنخفضة.

**6 - 1 - خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة:**

توصل باندورا 1997 إلى مجموعة من الخصائص التي يتميز بها المرتفعون في فاعلية الذات وهي كما يلي:

- التفوق في العمليات العقلية.
- الاستعمال الجيد للمهارات المعرفية .
- المثابرة العالية في البحث عن حلول للمشكلات .
- الدافعية الذاتية .
- التحدث الشخصي للذات في انجاز الأعمال.
- الالتزام بالهدف أو المهمة.
- توقع الإنجاز.
- تنظيم الذات.
- المرونة في التفكير.
- الدقة في تقييم الأداء.
- التغلب على العقبات بالجهد المتواصل.
- تحويل الفشل إلى نجاح.
- الخروج من الخبرات الصعبة على أفضل وجه.
- سرعة التخلص من الاستراتيجيات الخاطئة.
- القدرة على التخلص من السلوك غير المرغوب. **(معمرية،2012أ، ص199)**

**6 . 2. خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المنخفضة:**

يذكر باندورا (Bandura 1997) كذلك أن هناك خصائص يتميز بها ذوي فاعلية الذات المنخفضة (الذين لا يثقون في قدراتهم ) تتمثل في التالي:

- يتعاملون مع المهام الصعبة بخجل .
- يذعنون بسرعة.
- يملكون طموحات منخفضة.
- يفرغون جهدهم في نقائصهم، ويضخمون المهام المطلوبة.
- ينشغلون بالنتائج الفاشلة والتافهة.
- يصعب عليهم النهوض من النكبات.
- يعتريهم الضغط والاكتئاب بكل سهولة. **(قريشي ، 2011/2010،ص 112)**

**7 . قياس فاعلية الذات :**

ترتكز قياسات الكفاءة الذاتية على قدرات الأداء أكثر من تركيزها على القدرات الشخصية ، مثل الخصائص البدنية ، أو النفسية ، ولا تعتبر معتقدات الكفاءة تنظيم مفرد ، ولكنها متعددة في صفاتها ، وتختلف وفق مجال العمل المستقبلي ، وتكون محددة ، مثل : إنجاز الطالب للأنشطة المتصلة بها. لذلك يمكن القول أن للكفاءة الذاتية دوراً فى اعتقاد الفرد بقدرته على السيطرة على مجريات حياته ، ومواجهة ما يقابله من تحديات ، ولا شك في أن تنمية الكفاءة يمكن أن يعزز الإحساس بالجدارة الذاتية ، ويجعل الإنسان أكثر رغبة في المخاطرة ، والسعي إلى مزيد من التحديات ، وعندما يتغلب المرء على هذه التحديات يزداد إحساسه بقوة كفاءته الذاتية . وقد حاولت العديد من الدراسات قياس مستوى الكفاءة الذاتية لدى الأفراد ، للتنبؤ بأعمال الفرد وقراراته ، ومنها : دراسة

(2002& Gutiérrez-Doña Scholz ) التي قامت بإعداد مقياس كفاءة ذاتية عام ، بحيث يصلح استخدامه في حوالي 26 دولة منها : ألمانيا وإنجلترا وأسبانيا وروسيا واليونان والصين وهولندا واليابان والكفاءة الذاتية هي قابلية عامة تقوم على ما يعتقد الفرد أنه يملكه ، أو يمكنه عمله لا ما يملكه ،أو يقوم به بالفعل تحت مختلف الظروف والسياقات ، كما أنها ذات طبيعة متعددة الأبعاد ، فهي من حيث المجال تشمل البعد العام ، والبعد الاجتماعي ، والبعد الأكاديمي ، ومن حيث الدرجة تختلف باختلاف المستوى ، ودرجة العمومية ، والقوة ، أو الشدة وهذه الأبعاد تعد محددات لقياس الكفاءة الذاتية **(على،2014/02/12)**

ويرى فتحي الزيات أن أبعاد الكفاءة الذاتية تتحدد في ستة أبعاد وهي :

**7 . 1– البعد العام** : يجب أن تتناول مقاييس الكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية اعتقادات ، أو إدراكات الناس في قدرتهم على الأداء عند مختلف مستويات صعوبة المهام ، وخلال مختلف السياقات ، أو الظروف البيئية.

**7 . 2 . البعد الاجتماعي** : يجب أن تعكس مقاييس الكفاءة ، أو الفاعلية الذاتية اعتقادات ، أو إدراكات الأفراد داخل أطر ، أو سياقات اجتماعية تتدرج من البساطة إلى المعقد ، ومن أكثر هذه الأطر أو السياقات مألوفة (الأسرة و المدرسة و الكلية ) إلى أقلها مألوفية مثل (تباين العادات والتقاليد وحتى اللغة).

**7 . 3 . البعد الأكاديمي** : يجب أن تعكس مقاييس الكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية أو الفاعلية الذاتية اعتقادات،أو إدراكات الأفراد في إمكاناتهم وقدراتهم عبر مختلف المجالات ، والمستويات الأكاديمية ذات الطبيعة العامة ، أو النوعية ، وخلال مراحل العمرية.

**7 . 4 . المستوى** : يشير هذا البعد إلى مستوى اعتقاد الفرد في كفاءته الذاتية أو الفاعلية الذاتية ، بمعنى مدى ثقة الفرد في قدراته ومعلوماته ، ويتدرج هذا المستوى ما بين مرتفع إلى متوسط إلى منخفض، وعلى ذلك فإن إعداد مقاييس الكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية يجب أن تتناول تحليل مفاهيمي لمستوى الفرد في المعرفة الماهرة أو الخبرة، التي تقود بالضرورة إلى النجاح والتفوق أو الإنجاز في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو المهنية .

**7 . 5 . العمومية** : تشير هذا البعد إلى اتساع مدى الأنشطة ، والمهام التي يعتقد أو يدرك الفرد أن بإمكانه أدائها تحت مختلف الظروف، وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى دراجات العمومية ، والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة .

**7 . 6 . القوة أو الشدة** : يشير هذا البعد إلى قوة أو شدة أو عمق الإحساس بالكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية ، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس . ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوى جدا إلى الضعيف جدا **(الزيات ، 2001، ص510،509،508)**

**- خلاصة الفصل:**

إن مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير من قبل كثير من علماء النفس الحديث، ولا أدل على ذلك كثرة البحوث التي أجريت عليه، وهو من بين أقوى مكونات الشخصية لدى الأفراد، ويعتبر هذا المفهوم مركزا مهما في دفع الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط. و من خلال المعطيات التي قدمناها في هذا الفصل تبين لنا أهمية تناول هذا الموضوع ودراسته من عدة جوانب.

# الفصل الخامس: الدافعية للتعلم

. تمهيد

1. تعريف الدافعية و التعلم

2 . تعريف الدافعية للتعلم

3 ـ خصائص الدافعية

4 . صراع الدوافع

5 . علاقة الدافعية بالتعلم

6 . الدافعية للتعلم (الداخلية و الخارجية )

7 . النظريات المفسرة للدافعية للتعلم

8 . دور المعلم في إثارة الدافعية

9 - مظاهر و الأعراض الظاهرة على التلاميذ ذوي دافعية للتعلم متدنية

10 . أسباب تدني الدافعية للتعلم وأساليب العلاج

ـ خلاصة الفصل

**ـ تمهيد :**

يكاد لا يخلو أي سلوك إنساني من مجموعة من الدوافع المتنوعة بحيث توجهه إلى سلوك سلوكا معينا نحو هدف محددا ، ومعرفة دوافع السلوك يمكننا من تفسيره و فهمه ، و خاصة المعلم الذي يحتاج إلى فهم سلوك تلاميذه بغية استخدام طرق تدفعهم للتعلم و المعرفة ، و نحن في هذا الفصل سوف نتطرق إلى أهم عناصر هذا الموضوع البالغ الأهمية ألا و هو الدافعية للتعلم .

**1. تعريف الدافعية و التعلم:**

**1. 1 . تعريف الدافعية :**

مصطلح الدافعية يعني في اللغة اللاتينية Mover أي يدفع بمعنى أن الدافعية كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية و تعني يدفع ، يحرك. **(Norbert Sillamy ,1991,p:195)**

و الدافعية تعد من المواضيع الشائكة من حيث تنوع الأطراف المتصلة بها . بحيث تشكل الدافعية ملتقى اهتمام جميع العاملين في العملية التربوية من طلبة ومعلمين ومرشدين و مديرين ، وكل من له علاقة أو صلة بالعملية التعليمية ...

و ينظر إلى الدافعية عادة على أنها المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان و الحيوان على حدا سواء ،فهناك سبب أو عدة أسباب وراء كل سلوك. **(أبو جادو ، 2006 ، ص:291)**

فالدوافع بهذا المفهوم تمد الفرد بالطاقة التي تعمل على زيادة استثارته ليسلك سلوكا معينا ، و يتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفه أو توافقه مع بيئته الخارجية ، و وضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات

المحتملة مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين. **(خير الله ، 1996 ، ص:172)**

و يتفق جميع الدارسين أن الدافعية هي مفهوم افتراضي ، بمعنى أن العلماء و الآخرين على حد سواء يستنتجونه من الآثار التي يتركها في السلوك الملاحظ للناس ، فعندما نلاحظ طالبا يقبل بنهم على حل مسائل الرياضيات دون أن يتذمر أو تظهر عليه إمارات الملل ، تعرف أن هذا الطالب يتمتع بدافعية عالية لحل مسائل الرياضيات . **(التميمي ، 2012 ، ص:61 )**

و بمعنى أوضح استحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر ، إلا أنها تشكل مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس التربوي يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد ، و ملاحظة البيئة التي يجري هذا السلوك في سياقها . **(نشواتي ، 2003 ، ص: 206)**

و هناك من يرى أن الدافعية مصطلح يدل على العلاقة الديناميكية بين الكائن وبيئته ، و يختلف نشاط الفرد من موقف لأخر تبعا لمستوى الدافعية عنده ، فقد يتميز سلوك الفرد بالنشاط و الحماس في موقف معين بينما يكون أقل في موقف آخر . و قد ينعدم في موقف ثالث. **(أحمد ، 2003 ، ص: 143 )**

و لا يتضمن مصطلح الدافعية أي إشارة إلى أي نشاط من نوع خاص أو نموذج سلوكي معين ، وليس بمقدور علماء النفس أن يحددوا النمط السلوكي المعين الدال على الدافعية العامة . **(غالب ، 1995 ، ص: 113)**

ومن جانب أخر هناك من يرى أن دوافع الإنسان لا عد لها و لا حصر إن قيست بدوافع الحيوان: الجوع و العطش و الخوف و الغضب و الحب و الكره ، و الحاجة إلى الأمن و الحاجة إلى التقدير الاجتماعي و الحاجة إلى العبير عن الذات وما يتفرع على هذه الحاجات

الأساسية من حاجات فرعية ومطالب لا عداد لها : كالحاجة إلى تعلم لغة أجنبية أو شراء سيارة . **(راجح ، 1968 ، ص:63)**

و يمكن القول بشكل عام أن الدوافع تكون نتيجة لكوامن في النفس تتحرك لتحقيقها فالعقل يوجه إلى تنظيمها وفق ضوابط استقرت في النفس على أساس متين من المثل و القيم . فإذا استجاب الدافع لتوجيه العقل كان الفعل القائم نتيجة للواقع مثاليا و إذا لم يستجيب لتوجيه العقل كان الفعل شاذا بهيميا لذا وجدنا أن الإسلام لم فرق بين العقل و الفطرة السليمة لأن العقل لا يخالف الفطرة السليمة و كذلك الفطرة السليمة لا تخالف العقل إلا بمؤثر خارجي. **(فرج ، 2007 ، ص: 156)**

وتعريفات الدافعية عديدة و كثيرة ، ويرجع ذلك إلى اختلاف النظرة لهذا المفهوم و طرق دراستها و فيما يلي نعرض بعض التعريفات :

. " الدوافع حالة من الإثارة أو التنبيه داخل الكائن العضوي ، الإنسان أو الحيوان ، تؤدي إلى سلوك باحث عن الهدف " **(عبد الخالق؛ دويدار ، 1999 ، ص: 296)**

. و عرف **موريه (Murray)** الدافعية بأنها عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان يوجهه لتحقيق التكامل ، مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة و أنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك. **(الداهري؛ الكبيسي ، 1999 ، ص:95)**

. و يعرف **أحمد عزت راجح** الدافع (Motive) بأنه:" حالة داخلية ، جسمية أو نفسية تثير السلوك و توجهه نحو غاية معينة". **(المشعان ، 1994 ، ص:183)**

. و يرى **لبيندر (Pender1998)**:" أن الدافع يحدد شكل و شدة و مدة السلوك المتعلق بالعمل." **(Jex; W Britt ,2002 ,P:225)**

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ ما يلي : أن التعاريف الثلاثة الأولى كلها تتفق على أن الدافع حالة استثارة داخلية لدى الكائن الحي ، و كذلك يتفق التعريف الثاني و الثالث على أن الدافع يوجه السلوك نحو هدف أو غاية معينة ، أما التعريف الرابع فيضيف أن الدافع يحدد شدة ومدة وشكل السلوك .

وانطلاقا مما سبق ذكره يمكن أن نعرف نحن للدافعية بـ : " أنها حالة من استثارة داخلية كانت أو خارجية تسبب خلل في توازن الكائن الحي بحيث يسعى إلى استعادة توازنه من خلال القيام بسلوك هادف ".

**1. 2 ـ تعريف التعلم :**

يستخدم مصطلح التعلم في علم النفس بمعنى أوسع بكثير من معناه في اللغة الدارجة ، فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي ، أو التعلم الذي يحتاج إلى دراسة و مجهود و تدريب متصل ، أو على تحصيل المعلومات. **(الجاسر ، 2008 ، ص 11)**

بل يسود التعلم كل أنواع النشاط البشري تقريبا حتى أنه لا يكاد يوجد نمط من أنماط السلوك المكيف يخلو من نوع ما من التعلم ، و لذا كان دارس علم نفس التعلم يجد نفسه مسوقا إلى البحث في كيفية تكوين الإنسان لعاداته و كيف يكتسب مهاراته و معارفه ... و عملية التعلم بديهة طبيعية بالنسبة للإنسان ، ولكنها معقدة تحتاج إلى كثير من الدراسة و التمحيص، شأنها في ذلك شأن حقائق النمو و الوراثة و التناسل . **(الغريب ، 1967 ، ص 09 )**

و لقد اختلف تعريف مصطلح التعلم و ذلك تبعا لاختلاف وجهات النظر بين العلماء. **(العبودي ، 2003 ، ص 62)**

فليس من السهل تعريف التعلم و السبب في ذلك أننا لا نستطيع ملاحظة عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر ، ولا يمكن أن نشير إليها كوحدة منفصلة أو ندرسها كوحدة منعزلة ، و الشيء الوحيد الذي يمكن دراسته هو السلوك ، والسلوك يعتمد على عمليات أخرى غير عملية التعلم . **(منسى ؛الطواب؛صالح؛قاسم؛هاشم؛مكاري، 2002 ،ص 134 )**

فالتعلم في نظر التربية التقليدية مثلا عملية يكتسب بها الفرد المعارف و المعلومات بالحفظ و الاستظهار، كما أن المتعلم هو الذي يقرأ كتبا معينة ، ويعي في صدره شيئا من علوم الآخرين و الأولين و يستظهر كثيرا من الأقوال المنثورة و المنظومة .

أما في التربية الحديثة فإن التعلم هو عملية يغير بها الإنسان مجرى حياته بصورة مستمرة نتيجة تفاعله مع البيئة. **(دندش ، 2003 ، ص 19 ، 20)**

والتعلم كذلك هو العملية التنظيمية لمعارف العقل التي بها نعدل استجاباتنا لهذه المنبهات فان تكن تنبيهات الحواس تحدث تغيرات في بيئتنا النفسية أو مجالنا العقلي ، فالاستجابات تتطلب هي الأخرى تغييرات في سلوكنا . و التعلم إذا هو العملية التي تجعل الاستجابات متغيرة بتغير التنبيهات وقادرة على التغلب على ما يجد من تغيرات ، أو هو التغيرات الملحة الناتجة عن المزاولة أو التطبيق ، حيث يأتي سلوك جديد أو معدل نتيجة استجابة سابقة ومن غير أن تعزى هذه التغيرات للنمو الطبيعي أو للتغيرات الموقوتة في حالة الكائن الحي كالتعب أو التخدير . **(بدون مؤلف ، بدون سنة ، ص : 90)**

و لقد اقترح الباحثون في علم النفس العديد من التعريفات لمفهوم التعلم ، غير أن الاعتماد على تعريف واحد لا يمكننا من وصف الظاهرة بصورة دقيقة و شاملة،و في أحسن الأحوال فإن هذه التعريفات تعتبر مؤقتة و قابلة للمناقشة. **(أبو جادو ،2006 ، ص 146)**

و قد يتفق علماء النفس عموما على أن التغيرات السلوكية الثابتة نسبيا تتدرج تحت التغيرات المتعلمة و هذا يعني أن التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلا على حدوث التعلم . **(إبراهيم ، بدون سنة ، ص 75 )**

وعليه يمكن أن نسوق بعض التعريفات و نناقشها :

. **تعريف (1)** : يعرف **بوت و ثورب** : " التعلم هو التغير التكيفي نتيجة الخبرة " **(الرخاوي ، 1980، ص 79)**

تشير كلمة تكيفي في هذا التعريف إلى البيئة التي يوجد فيها المتعلم و التي يكتسب فيها الفرد الخبرة من خلال تفاعله معها . التكيف يشير كذلك إلى الثبات و الاستمرار النسبي في السلوك ، و تشير الخبرة كذلك إلى الممارسة .

**. تعريف( 2)** : يعرف **ثورندايك التعلم** بقوله : " أنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان " **(ناصف ،1983 ، ص 16 )**

يبدو هذا التعريف قاصرا نوعا ما إذ أن ليس كل تغير يمكن أن يسمى تعلما ، فهناك بعض تغيرات في السلوك لا تعتبر تعلما كالتي تنتج بسبب النضج و النمو أو كالتي تنتج نتيجة التعب أو تناول بعض الأدوية و العقاقير.

**. تعريف (3)**: "التعلم هو عملية فيسيونفسية يتم من خلالها تطوير معرفة جديدة بزيادة كمية في البناء الإدراكي " **(حمدان ، 1986 ، ص 36)**

هذا التعريف ربط عملية التعلم بالإدراك ، أي كلما زاد الإدراك زادت عملية التعلم و يرى كذلك أن التعلم عملية تطوير للمعرفة ،هذا التعريف يعتبر قاصر من جانب أنه ركز على الإدراك دون العمليات الأخرى مثل الذكاء و التفكير ... و من جانب أخر ركز على عملية المعرفة كمظهر وحيد للتعلم وأهمل السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته مباشرة.

**تعريف (4)** : " يرى كمبل( Kimble ) أن التعلم هو تغير دائم نسبيا في إمكانية سلوكية ، تحدث كنتيجة للممارسة المعززة " يشار إلى هذا النوع من التعريفات أنه تعريف تجريبي، أو واقعي و مصطلح التعزيز هنا يشير فقط للوقائع التي تستخدم في تأكيد حدوث التعلم. **(منسى وأخرون ، 2002 ، ص 135، 136)**

يبدو هذا التعريف واسع وشامل نوعا ما باعتبار أن أي تغير قد يكون في نوحي عدة مثل : الناحية الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية ، وهذا ناتج عن استثارة معينة قد تكون فيزيائية أو موقفية معقدة كانت أم بسيطة .

ما نلاحظه من خلال عرض التعريفات السابقة أن كل تعريف يمس جانبا ما من التعلم ، و لكنها كلها تتفق في تعريفها سوء كان ضمنيا أو تصريحيا أن التعلم تغير في السلوك نتيجة استثارة معينة .

**2. تعريف الدافعية للتعلم ( Motivation to learn ):**

تلعب الدافعية دورا حاسما في التعلم بنوعيها الداخلي و الخارجي ، إلا أن كثيرا من الدراسات أثبتت أن الدافعية الداخلية أكثر أثرا و أشد قوة في استمرار السلوك التعلمي من الدافعية الخارجية كالمعززات و الحوافز ، كون الأولى ترتبط بحاجات و قيم و اتجاهات و اهتمامات ، لذا تترك أثرا أعمق. **(قاسم ، 2001 ، ص:117)**

و هناك عدة تعريفات للدافعية للتعلم كلها تصب في مجرى و هدف واحد و قد أوردنا تعريفين في الفصل التمهيدي و إضافة إلى ذلك نورد تعريف لـ: **بروفي**Brophy: "الدافعية للتعلم على أنها ميل الطالب لاتخاذ أنشطة أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد و يمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها ، و يمكن أن تكون الدافعية للتعلم مجرد حالة مرتبطة بموقف معين فهي تدفع الطالب للتعلم من خلال ذلك الموقف فحسب ، كما يمكن أن تكون سمة

عندما تكون مرتبطة بوجود دافع للتعلم المحتوى وهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل ، لأن الطالب يعرف و يدرك أهمية ذلك المحتوى ، ويشعر بمتعة في أثناء تعلمه" .

**(الديب ؛ خليفة ، 2013، ص129)**

### 3 . خصائص الدافعية :

رغم اختلاف الدوافع من حيث ما تحققه من إشباع إلا أنها تشترك كلها في خصائص ثلاثة وهي :

#### 1.3 . النزعة إلى التوازن :

إن دافع الجوع و العطش و غيرها من الدوافع البيولوجية التي تتعلق ببقاء الإنسان ، تميل إلى المحافظة على بقاء التوازن داخل الجسم الضروري لبقاء هذه الدوافع، فالفرد لديه نزعة إلى التوازن خاصة فيما يختص بالعمليات الحيوية مثل كمية الأكسجين و كمية السكر و كمية الأملاح و الكالسيوم و المواد الدسمة ... و قد تأكدت هذه الخاصية نتيجة الدراسات التي أثبتت أن الفرد يظهر لديه شهية نحو نوع معين من الطعام ، نتيجة لحاجة الجسم إلى بعض المواد الغذائية المتوفرة في هذا الطعام ... و على ذلك فإن الدافع يعمل في هذه الحالة كمحرك للسلوك لتحقيق التوازن الداخلي للجسم و التكيف أيضا مع البيئة الخارجية ، وعلى هذا فإن السلوك يتميز هنا بالغرضية ، أي أن السلوك يهدف إلى تخفيف التوتر و إزالة حالة عدم التوازن الناشئة عن وجود هذا الدافع .

#### 2.3 . ديناميكية الدوافع :

لا تهدأ القوة الدافعة الناتجة عن الدوافع حتى يتحقق الإشباع و حتى عندما يتحقق الإشباع لا يستطيع أن نقرر أن الدافع قد تلاشى أو انعدم ، بل أنه يكون في حالة كمون ، يعود بعدها للظهور بمجرد وجود ما يثيره و كما يقول **فرويد و أدلر** أن الدوافع

ليست ساكنة و إنما هي ديناميكية مستمرة في أداء وظيفتها ، وحتى أثناء سكونها فهي تكون ديناميكية هادئة تنتظر الفرص لتعمل . و هذا ما يفسر خاصية الاستمرارية في السلوك حتى يتم الإشباع .

**3.3 . غرضية الدوافع :**

تتميز الدوافع بالغرضية ، فكل دافع له هدف يعمل لتحقيقه ، كما أن له موضوعا يتم عن طريقه تحقيق هذا الهدف ، أي أنه يدفع بالسلوك في اتجاه يعيد التوازن في الناحية التي حدث فيها توتر أو اختلال في التوازن ، والكائن الحي لديه القدرة على التحرك و السلوك بعدة طرق ، وفي إمكانه أن يبدئ عدة استجابات في اتجاهات مختلفة .

**(أحمد ، 2003، ص: 145 و146)**

**4 . صراع الدوافع :** كثيرا ما نجد أن إشباع أحد الدوافع النفسية يتعارض مع إشباع الدوافع الأخرى . و هناك أشكال ثلاثة لصراع الدوافع هي :

**4 .1.** صراع الإقدام . الإحجام

**4 .2.** صراع الإقدام . الإقدام

**4 .3.** . صراع الإحجام . الإحجام

**4 .1. صراع الإقدام . الإحجام :** في صراع الإقدام و الإحجام نجد أن هناك دافعين متعارضين أحدهما يدفعنا لأن نعمل شيء معين ، بينما يدفعنا الآخر إلى تجنب عمله . . . مثال :الصراع بين رغبة الشخص في عمل شيء يرغب فيه كثيرا ، و شعوره بتأنيب الضمير و بالذنب إذا عمل هذا الشيء . و كلما ازداد الشخص اقترابا من الهدف كلما زاد قلقه و صراعه النفسي .

و هذا الصراع بين الإقدام و الإحجام إذا لم يحل ، يجعل الشخص عاجزا عن التصرف ، لا يستطيع أن يقترب و لا أن يبتعد ، بل يعاني التوتر أو يصل الأمر إلى حد المرض النفسي .

**4 .2. صراع الإقدام . الإقدام :**يكون لدى الفرد أحيانا رغبتان أو أكثر ، تتعارض إحداهما مع الأخرى ، بحيث أن إرضاء إحدى هذه الرغبات ، يعني التضحية بالرغبات الأخرى . فيقع الفرد في صراع أيها يختار و بأيها يضحي .

مثال ذلك أن يكون أمام الفرد فرصة الالتحاق بوظيفتين مغريتين ، فيقع في الصراع و التردد . و يزيد هذا الصراع كلما زادت أهمية الاختيار و أثره البعيد في حياة الإنسان .

**4 .3. صراع الإحجام . الإحجام :**يكون أمام الفرد هنا أن يختار أمرين كلاهما مر . و أمثلة ذلك النوع كثيرة في حياتنا اليومية . مثلا الشخص الذي يكون أمامه أن يعمل في مهنة شاقة لا يحبها أو يموت جوعا. أو الجندي على الجبهة يكون أمامه الاختيار بين أن يواجه المخاطر أو يكون جبانا. **(عويضة ، 1996 ، ص: 233، 234)**

**5 . علاقة الدافعية بالتعلم :**

التعلم عبارة عن عملية حيازة المعارف والمهارات و القدرات والأمور الوجدانية بالتربية و التعليم والإعلام ،أو عن طريق الممارسة والمران ،أي بصورة مقصودة إليها و أخرى عفوية.

**(شروخ ، 2010 ، ص:97)**

و هناك تعريفات عدة ورد ذكرها على لسان كبار علماء النفس نورد منها تعريف (جيتس Gates) يعرف التعلم " بأنه تغير في السلوك له صفة الاستمرار و صفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه و تحقق غاياته ، و أن هذه العملية تأخذ في

أغلب الأحوال صورة حل المشكلات عندما تكون وسائل العمل القديمة غير مناسبة للتغلب على صعوبات الموقف و مواجهة ظروف جديدة .

و يفسر الدكتور إبراهيم وجيه محمود معنى ذلك أن التعلم هو العملية التي يكتسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة يتغلب على مشكلاته ، ويرضي عن طريقها دوافعه وحاجاته . و إن الشخص يتعلم إذا كان هناك دافع أو كانت هناك حاجة عنده توجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين يرضي هذا الدافع أو يشبع تلك الحاجة ، وهذا لا يتيسر إلا إذا بذل الفرد أوجها مختلفة من النشاط يكتسب أثناءها عددا من الوسائل يتغلب بها على الصعوبات التي تحول بينه وبين الوصول إلى هدفه. **(أبو حويج؛ أبو مغلي، 2003 ، ص : 164)**

ويستخدم المعلم الدافع لكي يضمن استمرار التلاميذ في مواجهة المشكلات الضرورية ، ومواصلة العمل على حلها ...

فالدوافع تدفع التلاميذ نحو دراسة الموضوعات التي ترى المدرسة اهتمام تعلم التلاميذ لها ، وكذلك في اكتساب الخبرات و المهارات والاتجاهات التي ترى ضرورتها ، فهي الوسيلة الأساسية لإثارة اهتمامات التلاميذ وبعث الطاقة و الحيوية الكامنة في نفوسهم نحو ممارسة أوجه النشاط المختلفة التي يتطلبها العمل المدرسي و مواقف التعلم بصفة عامة .**( منسى وآخرون ، 2001 ، ص146)**

و قد أجريت تجارب كثيرة حول هذه العلاقة بين الدوافع و التعلم و يمكننا إجمال نتائج التجارب و البحوث فيما يلي :

1 . إن التعلم يصل إلى أقصى درجات الكفاية حين تكون الدوافع موجودة بدرجات متوسطة.

2 . إن وجود الدوافع وزيادتها إلى حد معين تؤدي إلى تسهيل التعلم و الأداء .

3 . الدرجات المتطرفة في الدافعية قوة أو ضعفا قد تؤدي إلى نوع من التدهور و التعطيل .

إن أهم مشكلة يواجهها المعلمون داخل حجرة الدراسة هي الفشل في توجيه دوافع طلابهم واستغلالها في عملية التعلم . فمشكلة الانضباط داخل الصف ، وكسل بعض الطلاب، وعدم إجادة بعض الاختبارات و القلق و الاضطراب الذي يبدو على بعضهم ، وإلقاء اللوم و النقد على المادة الدراسية و الإدارة المدرسية بشكل عام و التماسهم الأعذار لكل ذلك ليس ببساطة إلا فشلا في توجيه دوافع الطلاب . **(أبو جادو ،2006 ، ص293)**

و تقوم الدوافع في التعلم بأربعة وظائف أساسية وهي:

أ . **الوظيفة الاستثارية:** حيث تؤدي الإثارة المتوسطة إلى القضاء على الملل والرتابة و يتم ذلك بإثارة دوافع التعلم المتعددة عند المتعلم أو بوضع المثيرات المناسبة و تنظيمها في الصف .

ب . **الوظيفة التوقعية** : وهي تتعلق بمستوى الطموح لدى الطالب و خبرته السابقة في النجاح أو الفشل و توجيها إلى دراجات النجاح في الصف

ج . **الوظيفة الباعثة** : مثل الحصول على شيء مرغوب فيه بعد عملية التعلم أو التخلص من وضع سيء وقع فيه المتعلم حيث تعمل على تقوية السلوك الذي يحدث قبلها مباشرة .

د . **الوظيفة العقابية** : حيث يمكن للعقاب أن يقوي السلوك و يعمل على توجيهه و يعتمد ذلك على شدة العقاب و ارتباطه بالسلوك مباشرة وإيجاد السلوك البديل أيضا .

**(ضحى،** 2016/07/21 )

**6 . الدافعية للتعلم (الداخلية و الخارجية ):**

يعرف الدافع الداخلي بأنه تلك القوة التي توجد في داخل النشاط التي تجتذب المتعلم نحوها و تشده إليها ، فيشعر بالرغبة في أداء العمل و الانهماك في الموضوع ، فيتوجه نحوه دون وجود تعزيز خارجي ، إذ أن الإثابة أو التعزيز متأصلة في العمل أو النشاط .( **أبو جادو ،2006 ، ص293)**

لقد عنى المعرفون cognitive approach بالجانب الدافعي في التعلم ، و ممن أبرزوا ذلك في أولى محاولات فهم هذا المتغير الشخصي المهم في التعلم . الدافعية . هو هيدر " Heider1958" ، إذ أظهر نوعين من الدافعية في الأداء ، و ميز بين نوعين من المتعلمين ، المتعلم المدفوع ذاتيا ، و المتعلم بدوافع خارجية ، وقد كان ذلك في معرض حديثه عن مفهوم مصدر السببية المدرك perceived locus of causality ...

ويعمل الطلبة في بعض الأحيان بتأثير الدوافع الداخلية ، بمعنى أن طاقتهم و توجههم نابعين من رغبتهم الذاتية في المشاركة في نشاط معين . و الأنشطة المحكومة بدوافع داخلية تعزز نفسها بنفسها ... فيمكن لطالب الثانوي أن يقرأ كل ما يقع تحت يديه عن رياضة ما لا لسبب سوى إشباع اهتماماته ... و يمكن لطالب الثانوي أيضا أن يعمل عملا تحت تأثير الدوافع الخارجية و هي التي تكون بمثابة طاقة و اتجاه و حوافز تنبع من الرغبة لترك انطباع حسن لدى الآخرين. **(زايد ،2002 ، ص80)**

ويرى برونر "Burner" أن التعلم يكون أكثر ديمومة واستمرارية عندما تكون دوافع القيام به داخلية ، و ليست مرهونة بمعززات خارجية ، و يعتقد أن الدافعية الخارجية يمكن أن تكون لازمة في بداية عملية التعلم ، أما بعد ذلك فيجب التركيز على الاستثارة الداخلية للدوافع . **(أبو جادو ، 2006 ،293)**

**7. النظريات المفسرة للدافعية للتعلم :**

**7 .1. النظرية المعرفية أو الاتجاه المعرفي في الدافعية** :من أهم روادها **اتكنسون وبندورا:** تفترض التفسيرات المعرفية أن الإنسان مخلوق ذو عقل ، ويتمتع بإرادة يستطيع بواسطتها أن يتخذ القرارات الواعية على النحو الذي يرغب فيه ، كما نفترض وجود حاجات أساسية للناس والسعي لفهم طبيعة البيئة و مكوناتها .

و تؤكد هذه التفسيرات أيضا على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالتوقع و القصد و النية ، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة . **( أبو حويج ؛أبو مغلي ،2004 ،ص :150)**

لقد تعرف باندورا banadora **(1986/1977)** على التأثيرات القوية للتعزيز و العقاب على سلوكيات الأفراد، لكنه اعترض على تصور التأثير التام للقوى الخارجية على الأفراد ،بمعنى أن الأفراد مستجيبين سلبيين للتوقعات البيئية . ولقد طور النظرية المعرفية الاجتماعية كبديل لنظرية التعزيز الصارمة، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد. **(زايد،2003، ص71)**

وبهذا تتضح أهمية مصطلح التوقع في تفسير الدافعية المدرسية حسب النظرية الاجتماعية المعرفية ، لأن الفرد كائن مفكر لا يستجيب بطريقة آلية لمختلف المنبهات و المثيرات بل تتوقف قراراته على توقعاته لما سوف يحدث بعد انجاز نشاط معين.

بالإضافة إلى أعمال باندورا bandoura ، توصل وينر weiner باعتماده على أبحاث لوان lewin الذي اقترح مصطلح هام في مجال علم النفس وهو الطموح (الهدف الأسمى للفرد ) ، ذلك أن الدافعية للتعلم تكون مرتفعة عند بلوغ مستوى الطموح ،وأن الفشل أو النجاح في مهمة سابقة له تأثير على الأعمال اللاحقة . **( العايب ، 2010/2009ص68)**

### 2.7. نظرية الحوافز لهل HULL:

يرى كلارك "هل **HULL** "أن أي فعل يقوم به الكائن الحي تسبقه ،أو تصاحبه حاجة تدفع أو تحفز النشاط المرتبط بها . وهذا ما تضمنه معادلة "هل" الشهيرة على النحو التالي :

جهد الاستثارة = قوة العادة X الحافز X دافعية الباعث

و يشير جهد الاستثارة إلى ميل الكائن الحي إلى إصدار استجابة معينة، وتتحدد درجة هذا الميل إما من خلال سرعة الاستجابة أو سعتها أو مقاومتها للخمود .

و تتضمن حدود المعادلة في الجانب الأيسر منها على مفاهيم دافعية . فتشير "قوة العادة" إلى درجة تعلم الكائن الحي لاستجابة معينة ، ومن تم ترتبط قوة العادة بعدد من المرات التي أصدر فيها الكائن الحي استجابة ما و تلقى عليها تدعيما ، كما أنها تقضي بوجود حافز لكي يتم تقديم التدعيم المناسب .

و يشير "الحافز " إلى درجة التوتر التي يشعر بها الكائن الحي نتيجة اختلال "التوازن الذاتي" لديه. فكلما زاد هذا الاختلال زاد الحافز ، وكلما زاد الحافز كانت الاستجابة أسرع و أكثر مقاومة للخمود .

وتشير "دافعية الباعث" إلى حجم المكافأة المقدمة للكائن الحي و نوعها لمساعدته على إصدار الاستجابة . ولا يمكن بحكم هذا المعنى أن يصدر الكائن الحي سلوكا معينا في غيبة الحافز ، أو بمعنى أخر :دون أن يكون مدفوعا بحافز من الحوافز. و يتضمن التدعيم عند "هل **HULL** " خفضا في منبه الحافز ، أو بمعنى آخر إعادة الكائن الحي إلى حالة التوازن ، و يعد خفض الحافز أمرا هاما للغاية سواء عند "هل **HULL** " أو عند زملائه من أمثال ميللر "Miller" . **(المسعري ، 2016/07/20 )**

**3.7. نظرية التعلم الإجتماعي لروتر Rotter :**

يقول روتر في نظريته أن معتقدات الفرد عن ما يجلب له المكافآت ـ وليس المكافآت في حد ذاتها ـ هي التي تزيد من تكرار السلوك ، فإن لم يدرك الأفراد أن ما حصلوا عليه من مكافآت نتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية أو سلوكياتهم ، فإن هذه المكافآت لن تؤثر على سلوكياتهم في المستقبل . فمثلا : يتزايد فقط سلوك الاستذكار أو اللعب عندما يدرك الفرد أن سلوكه هذا سوف يترتب عليه تقدير مرتفع .

و يفترض روتر مثل "أتكنسون Atkinson" أن توقع المعززات و قيمتها هي التي تحدد السلوك . مع ذلك فقد فسر القيمة بشكل أوسع من تفسير "أتكنسون " لها : فترتبط قيمة التعزيز في نظرية روتر ليس فقط باحتمالية النجاح و لكن أيضا بحاجات الفرد و بارتباطها بالمعززات الأخرى . التقدير المرتفع لطالب الثانوية العامة في مادة الأحياء قد يكون له قيمة كبيرة لديه إذا كان يأمل أن يكون طبيبا لأنه يرتبط بمعزز آخر وهو أن يلتحق بكلية الطب . فتحدد محاولة الطالب و جهده في دراسة الأحياء بتوقعه بأن العمل الجاد يؤدي إلى التعزيز القيم .فتعتمد التوقعات على الإدراك الذاتي لاحتمالية تعزيز السلوك ، فعندما تسري إشاعة مثلا بأن المدرس يتحيز ضد البنات فلا يعطيهن تقدير مرتفع أبد ، فإن ذلك يمكن أن يؤثر على توقعاتهن ، و بالتالي على سلوكياتهن ، حتى لو كانت الإشاعة غير صحيحة .

و تتحدد التوقعات في موقف معين ليس فقط من خلال المعتقدات في التعزيز في ذلك الموقف ، بل من خلال تعميم التوقعات المبنية على الخبرات في المواقف الأخرى المشابهة ، و يشير روتر إلى أن الأفراد يعممون المعتقدات بالنظر إلى توافق التعزيز كما هو الحال في مصدر الضبط Locus of control سواء داخلي أو خارجي . **( زايد، 2003، ص 72)**

**4.7. نظرية العزو Attribution theory:**

تعد نظرية العزو من أكثر النظريات التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح و تجنب الفشل . فهي تهتم بتفسير و فهم طبيعة العزوات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الأكاديمية منها وغير الأكاديمية .

ولقد جاءت هذه النظرية كمحصلة لجهود العالم الأمريكي "برنارد واينر" Wiener ، الذي اهتم بتفسير سلوكيات الأفراد الأسوياء و غير الأسوياء من خلال فهم طبيعة العزوات التي يقدمونها كمبررات لسلوكاتهم المتعددة ، وقد اسماها بنظرية اللذة و الألم Pleasure- Pain theory .

و يعد عالم النفس واينر من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية ، ولاسيما بالتعلم و التحصيل المدرسي ، ويرى واينر أن لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة و الجهد و المعرفة و الحظ و المزاج والاهتمامات ووضوح التعليمات وغيرها( **الزغلول ؛ الهنداوي ، 2013 ، ص300)**

و يرى (Wiener1985) أن نتائج الطلاب الفاشلة لها آثار مهمة في الدافعية الأكاديمية الذاتية ، فحينما يكون للطلاب تاريخ فشل في المدرسة فإنه من الصعب عليهم أن تتكون لديهم دافعية أكاديمية ذاتية حتى يستمروا في المحاولة ، وأن الطلاب إذا ارجعوا ضعف أدائهم إلى سبب خارج عن سيطرتهم ، فمن غير المحتمل أن يثابروا في المستقبل ، أما إذا ارجعوا ضعف أدائهم إلى نقص في المهارات أو عادات الاستذكار غير الصحيحة فهناك احتمال أن يثابروا في المستقبل . **(أحمد 2016/07/21 )**

**8. دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم :**

إن الاهتمام بدوافع المتعلمين (الطلاب ) و ميولهم و اتجاهاتهم من قبل المعلمين ذو أهمية في إنجاح العملية التعليمية (و هنا تظهر كفاءة المعلم ). فالدوافع تنشط السلوك نحو تحقيق هدف معين ... لذلك يمكن للمعلم توجيه هذا النشاط نحو أداءات أفضل و العمل على استمراريته و تنوعه في مواقف التعلم المختلفة .

و تعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين و استخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة التي تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية (مع الأخذ في عين الاعتبار قدرات و استعدادات المتعلمين ) ، حيث أنه يمكن أن يصل إلى معدل معين من التقدم لا يزيد بصورة ملحوظة مهما زادت مواقف التعلم و الممارسة .

ولذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعدادهم و ميولهم و قدراتهم نحو الأنشطة المختلفة، حتى يتسنى للمتعلمين النجاح و الاستمرارية في الأداء و عدم التعرض للإحباط .

و لا ينسى المعلم الفروق الفردية و دورها في إنجاح الإنجاز في التعلم حيث أن الطلاب يختلفون من حيث القدرات و الاستعدادات كما أنهم يختلفون بالأوصاف الجسمية حتى و إن كانوا أخوة توائم، مع الأخذ بالاعتبار بأن لا يدفع الطلاب إلى طموح أكبر من مما يملكون من قدرات و إمكانيات حتى لا يصابوا بشيء من الإحباط ، مع التأكيد على أن ذلك ليس خاصا فقط بالمعلمين و إنما يشمل أولياء الأمور أيضا . **(الزاهراني ، 2013/12/10 )**

**9 . مظاهر و الأعراض الظاهرة على التلاميذ ذوي دافعية للتعلم متدنية :**

- تشتت الانتباه .

- الانشغال بأغراض الآخرين.

- الانشغال بإزعاج الآخرين حيث يثير المشكلات الصفية .

- نسيان الواجبات و إهمال حلها .

- نسيان كل ما له علاقة بالتعلم الصفي من مواد و متطلبات من كتب و دفاتر و أقلام .

- تدني المثابرة في الاستمرار في عمل الواجب أو المهمات الموكلة إليه .

- إهمال الالتزام بالتعليمات و القوانين الخاصة بالصف و المدرسة .

- كثرة الغياب عن المدرسة .

- كره المدرسة حتى أنه يشعر بعدم ملائمة المقعد الذي يجلس عليه .

- الفشل و التأخر التحصيلي نتيجة عدم بذلهم الجهد الذي يتناسب مع قدراتهم .

- عدم الاهتمام كثيرا بالمكافآت التي قد تقدم إليهم . **( الحسني، 10/ 12 /2013)**

**10 . أسباب تدني الدافعية للتعلم وأساليب العلاج:**

**1.10 . أسباب تدني الدافعية للتعلم :**

إن السبب الرئيس –لإهمال الدافعية في التعليم–(كما أشار إليه السلوكيون) هو أن الدافعية حالة لا تلاحظ و لا يمكن تعديلها بشكل مباشر ، و من الصعب على الأفراد أن يحصلوا عليها ، أو يفهموها ، إنها في الغالب تفهم كمكمون بسيط و مرتبطة مع الأدب أكثر منها مع العلم ، لذلك فإن دورها غير هام في تكنولوجيا الأجهزة في التعليم ، ولكننا في حقل

تكنولوجيا التربية نعمل تحت افتراض أن جميع الوسائل الجديدة تشكل دافعية بشكل نظري (أو هي وسائل محفزة بطبيعتها) **(الحيلة ،1998، ص53)**

أما عن أسباب تدني الدافعية للتعلم فيمكن أن يجملها في بعض النقاط التالية :

1 . توقعات الوالدين المرتفعة أي طموحات الآباء أعلى من قدرات الأبناء ، كذلك ضغط الآباء و العقاب يؤديان إلى أن يميل الطلاب إلى الانتقام .

2 . التوقعات المنخفضة جدا . فيتعلم الأطفال أن لا يتوقع منهم إلا القليل فيستجيبون تبعا لذلك . فهم يعتقدون أنهم غير قادرين على التحصيل .

3 . عدم الاهتمام قد يهتم الآباء بالتحصيل و لا يهتمون بالعملية التي تؤدي إليه .

4 . التسيب في التربية من قبل الوالدين الذين يعتقدون أن الاستقلال يعلم الطفل و يزيده دافعية.

5 . الخلافات بين الوالدين التي تؤدي إلى طفل مكتئب لا يوجد لديه ميل للمدرسة .

6 . النبذ و النقد المتكرر و المقارنة بين الطالب و إخوته أو أفراد عائلته .

7 . تدني تقدير الذات و هذا يؤدي إلى انخفاض الدافعية الأكاديمية للأطفال الذين لا يستطيعون التعبير عن الغضب ...كما أنهم يشعرون أنهم يستحقون الفشل و يميلون إلى التقليل من قيمة قدراتهم .

8 . الجو المدرسي غير المناسب و سوء معاملة المعلمين للطلاب و إحباطهم.

9 . المشكلات النمائية و ضعف الذكاء. **(شعبان ؛ تيم ، 1999 ،ص223)**

10 . الملل و يحدث عندما يشعر التلميذ أن ما يطلبه منه المعلم أو ما يتوقعه منه من إنجازات دون مستواه و أقل من قدراته ، فقد يكون الموضوع مكررا ، أو يكون لتلاميذ أقل منه قدرة و استعدادا . فلا يشعر بأي تحدي لقدراته و بالتالي يفقد حماسه و دافعيته للتعلم.

**(كوجك؛السيد؛خضر؛فرماوي؛عياد؛أحمد؛فايد ، 2008، ص82)**

**2.10 . أساليب علاج تدني الدافعية للتعلم :**

لا شك أن الأطفال (التلاميذ) بحاجة ماسة لمساعدة أهلهم ، بحيث يهتمون بهم في تنظيم الوقت و المذاكرة و التعامل مع الصعوبات الطارئة لذلك فإن المقترحات الآتية يمكن أن تساعد على إثارة دافعية الأطفال للتعلم :

1 . تحقيق الوفاق الأسري ، وهذا من شأنه أن يهيئ للأطفال بيئة تربوية سليمة يتربون فيها على الثقة بالنفس و على استقلالية الذات .

2 . أن يكون الآباء قدوة لأبنائهم في الطموح و النظر إلى المستقبل نظرة تفاؤلية.

3 . التشجيع المتواصل للطفل من قبل والديه ومعلميه بالحوافز المعنوية و المادية .

4 . تعزيز النجاحات التي يحرزها الطفل مهما كانت محدودة بالوسائل المعنوية و المادية .

5 . تدريب الطفل على الاعتماد على الذات و على التفكير السليم و التعلم الذاتي وحل المشكلات و تنظيم الوقت واستثماره فيما يفيد ، وتحديد الأهداف و العمل الجاد و المتوصل لتحقيقها .

6 . أطفالنا لا يحبون المواعظ ، و للأسف كثير من الأسر أصبحت علاقاتها بأطفالها علاقات محاضر بجمهور ، على الأكل محاضرة ، في السيارة محاضرة ، قبل النوم محاضرة ، الأبناء بدءوا يرتاحون مع توم وجيري ومع التلفزيون ومع البلاي ستيشن .....

أسلوب الحوار و النقاش أفضل لأن الطفل عندما يحاور سيكون شريكا في صنع القرار و بالتالي يتحمل مسؤوليته . **(عويس،20 / 06 / 2014 )**

**. الخلاصة :**

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية للتعلم ولقد تبين لنا من خلال هذا العرض أهمية الدوافع بالنسبة للعملية التربوية و التعليمية على حد سوء ، و لذلك حاز موضوع الدافعية بصفة عامة ، و الدافعية للتعلم بصفة خاصة اهتمام العديد من العلماء التربويين و علماء النفس ، لذلك نجد العديد من النظريات التي صيغت من أجل تفسيرها و كيفية تحسينها .

# الباب الثاني

# الجانب الميداني

# الفصل السادس :الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

. تمهيد

1 . منهج الدراسة

2 . خصائص مجتمع الدراسة

3. الأدوات المستخدمة في الدراسة

4. الدراسة الاستطلاعية

5 . وصف عينة الدراسة الأساسية و طريقة اختيارها

6- إجراءات الدراسة الأساسية

7- الأساليب الإحصائية المستعملة

. الخلاصة

**. تمهيد:**

بعد عرض الأدب السيكولوجي و التربوي و الاجتماعي للموضوع و الدراسات السابقة، سوف نتعرض في هذا الفصل لمختلف الإجراءات الدراسة المنهجية ، أين سوف نعرض أهم الأسس المنهجية العلمية المعتمد عليها ، بحيث سوف نتطرق إلى المنهج المتبع في البحث ، و بعد ذلك عرض الأدوات المستخدمة في البحث ، تم سوف نتناول الدراسة الاستطلاعية و فيها يتم التعرض إلى الخصائص السيكومترية لأدوات البحث ،تم إلى مجتمع البحث وخصائصه وتوزيعه، بعد ذلك نتطرق إلى الدراسة الأساسية فيها نتناول عينة البحث الأساسية و مجال الدراسة و إجراءات الدراسة الأساسية و في الفصل تم عرض أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث وفي الأخير ختم الفصل بخلاصة.

**1 . منهج الدراسة :**

في هذا البحث تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي والمقارن بغية وصف الظاهرة ، ومحاولة التوصل إلى وضع استنتاج ، وذلك من خلال التحليل والتفسير الذي سيساهم في الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي وفاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وكذلك إيجاد الفروق ما بين مجموعة من المتغيرات .

و بالتالي فإن هذا البحث ينتمي إلى البحوث الوصفية والتي يكمن " هدفها في وصف الظاهرة و جمع الحقائق و المعلومات و تقويم هذه الظاهرة في ضوء ما ينبغي أن يكون عليه وفي ضوء معايير وقيم ، واقتراح الخطوات التي يجب أن تكون عليها.**(شحاتة ، 2001 ، ص83)**

**2 . خصائص مجتمع الدراسة:**

في جميع الأحوال و الظروف ينبغي على الباحث أن يحدد المجتمع الأصلي تحديدا دقيقا و أن تقتصر دلالة نتائج البحث على المجتمع الذي اختيرت منه عينة البحث و تحديده

يقتضي معرفة العناصر الدخيلة فيه ... و ينبغي أن يكون المجتمع الذي نختار منه العينة هو نفس المجتمع الذي يراد بحثه و لا يستبدل به مجتمع آخر لسهولة جمع البيانات و المعلومات منه . **(صابر ؛ خفاجة ، 2002 ، ص 188)**

و تحدد عناصر مجتمع الدراسة الحالية في مجموع التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في المراحل الثانوية الثلاثة ، وذلك على مستوى ولاية ورقلة والمتمثلة في ثلاثة دوائر وهي:دائرة ورقلة ، دائرة أنقوسة و دائرة سيدي خويلد والمساوي عددهم ( 11730 ) تلميذ و تلميذة موزعين على (21) ثانوية .

**الجدول رقم (01) : يوضح عدد التلاميذ المراحل الثلاثة في كل ثانوية**

| الرقم | اسم الثانوية | الموقع | عدد التلاميذ |
|---|---|---|---|
| 01 | المجاهد مسعودي الطاهر | البور أنقوسة | 449 |
| 02 | حبي عبد المالك | أنقوسة | 320 |
| 03 | المجاهد أحميدة بن شرودة | حاسي بن عبد الله | 210 |
| 04 | قندوز علي | سيدي خويلد | 618 |
| 05 | محمد الحاج عيسى | عين البيضاء | 698 |
| 06 | مالك بن نبي | الرويسات | 568 |
| 07 | بن الشحم محمد | حي الزياينة الروسات | 603 |
| 08 | بن العربي سليمان | حي سكرة | 440 |
| 09 | عبد المجيد بومادة | ورقلة | 1019 |
| 10 | محمد العيد آل خليفة | ورقلة | 1023 |
| 11 | علي ملاح | ورقلة | 768 |
| 12 | عبيدلي أحمد | حي النصر ورقلة | 765 |
| 13 | مصطفى حفيان | ورقلة | 696 |
| 14 | توفيق المدني | ورقلة | 661 |
| 15 | خليل أحمد | ورقلة | 549 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 16 | الخوارزمي | ورقلة | 575 |
| 17 | العربي قويدر | ورقلة | 408 |
| 18 | مولود قاسم نايت بلقاسم | ورقلة | 320 |
| 19 | مبارك الميلي | ورقلة | 364 |
| 20 | جوحي جشود | حي النصر ورقلة | 320 |
| 21 | مدقن عبد القادر | بوعامر | 356 |
| المجموع | | | 11730 |

الجدول رقم (01) يبين لنا مجموع ثانويات محل دراسة وهي 21 ثانوية ويوضح إجمالي عدد تلاميذ المتواجدين في كل ثانوية وفي الأخير المجموع الكلي لمجتمع الدراسة وهو: 11730 تلميذ و تلميذة .

**الجدول رقم (02) : يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس والمرحلة التعلمية و الشعبة .**

| متغيرات الدراسة | | العدد | المجموع | النسبة المئوية | مجموع النسب |
|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | **إناث** | 7144 | 11730 | %60,90 | %100 |
| | **ذكور** | 4586 | | %39,10 | |
| **المرحلة التعليمية** | **أولى ثانوي** | 4349 | 11730 | %37,08 | %100 |
| | **ثانية ثانوي** | 3235 | | %27.58 | |
| | **ثالثة ثانوي** | 4146 | | %35,34 | |
| **الشعبة** | **علمي** | 8415 | 11730 | %71,74 | %100 |
| | **أدبي** | 3315 | | %28,26 | |

الجدول رقم (02) يبين لنا تفصيل عن العينة حسب المتغيرات المدروسة وهي : الجنس /المرحلة التعليمية/ الشعبية، هناك نسب متفاوتة ونسب متقاربة فبالنسبة لمتغير الجنس نجد أن نسبة الذكور 39,10% ونسبة الإناث بلغت 60,90% أما بالنسبة لمتغير المرحلة الثانوية

فهناك نسب تكاد تكون متقاربة أولى ثانوي37,08% وثانية ثانوي27.58% وثالثة ثانوي35,34% ، وبالنسبة لمتغير الشعبة فالنسب فيها متفاوتة جدا فنجد الشعب العلمية بنسبة 71,74% أما الشعب الأدبية 28,26% .

**3. الأدوات المستخدمة في الدراسة:**

استخدمنا في هذه الدراسة ثلاثة مقاييس الأول هو: مقياس المناخ المدرسي من إعداد **الباحث** ،الثاني مقياس فاعلية الذات من إعداد **نادية سراج جان** والثالث مقياس الدافعية للتعلم للباحث(**يوسف قطامي** ).

**1.3 . مقياس المناخ المدرسي:**

هذا الاستبيان من إعداد الباحث ، حيث يهدف إلى قياس المناخ المدرسي وهو موجه إلى تلاميذ المرحلة الثانوية ،واعتمد الباحث في بنائه وإعداده على مجموعة من المصادر المختلفة وهي:

1 . الاطلاع على تراث الأدب السيكولوجي و التربوي و الاجتماعي و على الدارسات السابقة التي تناولت الموضوع و كذا على الجانب النظري المتصل بالموضوع .

2 . الإطلاع على بعض المصادر المتخصصة في كيفية بناء المقاييس و الاختبارات النفسية

3 . و من خلال التعريف الإجرائي للمناخ المدرسي .

4 . الإطلاع على بعض المقاييس في هذا المجال مثل :

. المقياس الذي أعدته أمل بنت محمد علي عبد الله الشتلي الذي يقيس المنظومة البيئية المدرسية 1430ه - 1431 هـ.

. مقياس الذي أعدته عبير القزاز الذي يقيس إحتياجات البيئة المادية 2014م

. مقياس البيئة التعليمية الذي أعدته فاطمة أحمد خليل أبو طريفة

. مقياس المناخ المدرسي الذي أعدته صولي إيمان 2014/2013

. مقياس المناخ المدرسي الذي أعده سامي محمود نواس 2002

. مقياس المناخ التنظيمي الذي أعده فهد الديجالي 2013

. مقياس المناخ التنظيمي الذي أعده حسين بن سعيد سعيد الطويرني

. مقياس المناخ المدرسي الذي أعده لحسين عبيد جبر

. مقياس المناخ المدرسي لصالح هندي

و بناء على ذلك فقد تم صياغة بنود هذا الاستبيان في صورته الأولية و المتكون من (81) بندا موزعة على ستة (06) أبعاد وهي :

. علاقة التلميذ بمواصفات الموقع و المبنى عدد البنود الممثلة هي :12

. علاقة التلميذ بالتجهيزات المدرسية ومرافقها عدد البنود الممثلة هي :14

. علاقة التلميذ بالإدارة و لوائحها عدد البنود الممثلة هي :19

. علاقة التلميذ بالأستاذ عدد البنود الممثلة هي :12

. علاقة التلاميذ فيما بينهم عدد البنود الممثلة هي :10

. علاقة التلميذ بالمنهاج الدراسي عدد البنود الممثلة هي :14

**. طريقة الإجابة وتقدير الدرجات :**

تكون الإجابة على عبارات المقياس متدرجة على تدرجات سلم "لكيرت "" Likerte" حيث تحتوي على خمس خيارات وهي :أوافق بشدة/ أوافق/ محايد / لا أوافق / لا أوفق بشده.

**. تقدير التدرجات للعبارات الموجبة :**

أوافق بشدة خمس(05)درجات، أوافق أربع (04)درجات ، محايد ثلاثة (03)درجات ، لا أوافق إثنان(02)درجة ، لا أوافق بشدة واحدة (01)درجة.

**. تقدير التدرجات للعبارات السالبة :**

أوافق بشدة واحد(01)درجة،أوافق إثنان(02)درجة ، محايد ثلاثة (03)درجات ، لا أوافق أربع (04)درجات ، لا أوافق بشدة خمس(05)درجات.

**3 . 2. مقياس فاعلية الذات :** إعداد الدكتورة "نادية سراج جان " الرياض– 1461 هـ

**وصف المقياس وطريقة التصحيح :**

– بعد فاعلية الذات التعايشية وتشمل المجالات التالية :

المبادأة في السلوك ومقدار الجهد المبذول، ودرجة المثابرة في وجه الصعوبات، وقوة الاعتقاد بالقدرة على التعامل مع المشكلات.

– بعد الفاعلية الاجتماعية : ويشمل المجالات التالية :

المبادرة في تكوين العلاقات الاجتماعية، المحافظة على العلاقات الاجتماعية ،مهارات التواصل ، التوكيدية .

– بعد الفاعلية المعرفية ( الإدراكية ) : ويشمل المحاور التالية: محور القدرة على التحكم في الأفكار المزعجة، التفكير المنظم ، القدرة على الانتباه، القدرة على اتخاذ القرارات والبث في الأمور.

– بعد الفاعلية الانفعالية : ويشمل المجالات التالية: السيطرة على الغضب ، السيطرة على الحزن ، السيطرة على القلق ، السيطرة على الخوف ، القدرة على الاسترخاء ، والقدرة على التحكم الفسيولوجي ، والتحكم في السلوك الظاهري.

– حددت الباحثة نمط الاستجابة على العبارات على طريقة " ليكرت" بحيث تحصل الطالبة على **(5)** درجات لاختيارها ، دائما **(4)** درجات لاختيارها كثيرا، **(3)** درجات لاختيارها لا أدري، **(2)** درجتين لاختيارها أحيانا، **(1)** درجة لاختيارها نادرا بالنسبة للبنود الإيجابية، أما السلبية فيكون توزيع الدرجات بصورة عكسية. تستغرق فترة تطبيق الاختبار من ( 10 – 15 دقيقة) **(الحسين ، 2002 ،ص792،791)**

و يحتوي المقياس على أربعة و خمسون (54) بندا أو عبارة

**3.3 . مقياس الدافعية للتعلم :**

استخدمنا في هذه الدراسة مقياس الدافعية للتعلم الذي أعد لقياس المواقف التعليمية التي يواجها التلميذ في المدرسة . وقد قام بإعداده الباحث (يوسف قطامي 1989) أستاذ علم النفس بالجامعة الأردنية ، اعتمادا على مقياس الدافعية للتعلم المدرسي لكل من مقياس" **كوزيكي" و انتوسل و مقياس راسل Russell** للدافعية للتعلم ، و يحتوي المقياس على ستة و ثلاثون (36) عبارة أجمع المحكمون و أساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية على صلاحيتها ، بعد استبعاد أربعة و عشرون (24) عبارة ، و يجيب الفحوص على العبارات بوضع إشارة (×) على إحدى الاختيارات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة و هي كالأتي :

أوافق بشدة / أوافق/ متردد/ لا أوافق/ لا أوافق بشدة ، ويتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلم فئة خمسة نقاط من 01 إلى 05 ، علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة ، وهذا حسب سلم " لكيرت " " Likerte" و عليه فإن درجات مقياس الدافعية تتراوح بين (36) درجة كحد أدنى و (180) درجة كحد أقصى .**(بلحاج ، 2011،ص214)**

**4 . الدراسة الاستطلاعية :**

**4 . 1. أهداف الدراسة الاستطلاعية :**يقوم الباحث بإجراء دراسة استطلاعية تتعلق بموضوع البحث الذي يقترح إجراؤه ، وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى :

- تعميق المعرفة بالموضوع المقترح للبحث سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية.

- تجميع ملاحظات ومشاهدات عن مجموعة الظواهر الخاصة بالبحث.

- التعرف على أهمية البحث ،وتحديد فروضهّ،البدء في وضع النقاط الأولى لتخطيط البحث.

**(دليو ، 2000 ، ص 46 ، 47 )**

- التأكد من صحة الأدوات المستخدمة و ذلك بحساب خصائصها السيكومترية.

- اكتشاف بعض الصعوبات التي يمكن أن تعترض الباحث خلال إجراء الدراسة الأساسية و تفاديها بقدر الإمكان . وقد قمنا بالدراسة الاستطلاعية خلال شهر فيفري سنة 2018 .

**2.4 . الخصائص السيكومترية لأدوات القياس :**

**2.4 .1 . الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ المدرسي:**

أ . **الصدق** : تم تقدير الصدق بالطرق التالية :

**1 . صدق المحكمين :**

بعد إعداد المقياس في صورته الأولية قدم للأساتذة المحكمين الآتية أسمائهم لتحكيمه و شملت عملية التحكيم العناصر التالية :

مدى انتماء كل فقرة للمقياس.

. الصياغة اللغوية للفقرات.

. مناسبة بدائل الإجابة للفقرات.

. مناسبة الأبعاد للفقرات.

. مدى كفاية الأبعاد.

وكانت التعديلات بعد التحكيم كالتالي :مجموع البنود المتحصل عليها تقلص إلى 67 بندا موزعة كالتالي :

- علاقة التلميذ بمواصفات الموقع و المبنى عدد البنود الممثلة هي :10
- علاقة التلميذ بالتجهيزات المدرسية ومرافقها عدد البنود الممثلة هي :13
- علاقة التلميذ بالإدارة و لوائحها عدد البنود الممثلة هي :12
- علاقة التلميذ بالأستاذ عدد البنود الممثلة هي :12
- علاقة التلاميذ فيما بينهم عدد البنود الممثلة هي :10
- علاقة التلميذ بالمنهاج الدراسي عدد البنود الممثلة هي :10

**جدول رقم (03) يمثل توزيع البنود على أبعاد الاستبيان بعد التحكيم في صورته الأولية**

| الرقم | الأبعاد | رقم البند | عدد البنود |
|---|---|---|---|
| 01 | علاقة التلميذ بمواصفات الموقع و المبنى | 01-07-18-19-30-32-41-48-60-49 | 10 |
| 02 | التلميذ بالتجهيزات المدرسية ومرافقها | 02-08-17-20-29-31-42-47-50-59-63-64-67 | 13 |
| 03 | علاقة التلميذ بالإدارة و لوائحها | 03-09-16-21-28-33-40-46-51-58-62-65 | 12 |
| 04 | علاقة التلميذ بالأستاذ | 04-10-15-22-27-34-39-45-52-57-61-66 | 12 |
| 05 | علاقة التلاميذ فيما بينهم | 05-11-14-23-26-35-38-44-53-56 | 10 |
| 06 | علاقة التلميذ بالمنهاج الدراسي | 06-12-13-24-25-36-37-43-54-55 | 10 |

الجدول رقم (03) يبين لنا نتيجة بعد التحكيم حيث تحصلنا في النهاية على (67) بندا موزعة على ستة (06)أبعاد بعد أن كان في صورته الأولية متكون من (81) بندا

**2. صدق الاتساق الداخلي :**

لحساب صدق الاتساق الداخلي لاستبيان المناخ المدرسي قمنا بتطبيقه على عينة التقنين التي بلغت (73) تلميذ وتلميذة من المراحل الثلاثة للتعليم الثانوي ، تم حساب صدق الاتساق الداخلي للفقرات عن طريق برنامج spss19 فكانت النتائج كالتالي:

**جدول رقم (04) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي للفقرات لاستبيان المناخ المدرسي**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **01** | (**)0.387 | **18** | 0.162 | **35** | (**)0.371 | **52** | (**)0.394 |
| **02** | (**)0.383 | **19** | (*)0.283 | **36** | (**)0.653 | **53** | (*)0.276 |
| **03** | (*)0.595 | **20** | (**)0.429 | **37** | (**)0.486 | 54 | (**)0.316 |
| **04** | (**)0.245 | **21** | (**)0.462 | **38** | 0.125 | **55** | (**)0.488 |
| **05** | 0.136 | **22** | (**)0.482 | **39** | (*) 0.231 | **56** | 0.086 |
| **06** | (**)0.536 | **23** | (**)0.325 | **40** | (**)0.627 | **57** | (**)0.462 |
| **07** | (**)0.412 | **24** | (**)0.402 | **41** | (**)0.476 | **58** | (**)0.423 |
| **08** | (**)0.465 | **25** | (**)0.633 | **42** | (**)0.376 | **59** | (**)0.508 |
| **09** | (**)0.34 | **26** | (*)0.267 | **43** | (**)0.347 | **60** | (**)0.373 |
| **10** | (**)234 | **27** | (*)0.246 | **44** | (**)0.393 | **61** | 0.065 |
| **11** | (**)369 | **28** | (*)0.311 | **45** | - 0.040 | **62** | 0.183 |
| **12** | 0.126 | **29** | 0.084 | **46** | (**)0.413 | **63** | (*)0.288 |
| **13** | (**)0.346 | **30** | (*)0.269 | **47** | (*)0.225 | **64** | (**)0.425 |
| **14** | (**)0.334 | **31** | (*)0.368 | **48** | (**)0.557 | **65** | (**)0.496 |
| **15** | (**)0.341 | **32** | (**)0.577 | **49** | (**)0.465 | **66** | (**)0.431 |
| **16** | (**)0.541 | **33** | (**)0.500 | **50** | (**)0.401 | **67** | 0.133 |
| **17** | (**)0.534 | **34** | 0.215 | **51** | (**)0.278 | | |

**ملاحظة :** (**) دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ، (*) دالة عند مستوى دلالة 0.05

من الجدول رقم(04) يتضح أن هناك عبارات غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 وعند مستوى الدلالة 0.01 وبالتالي تحذف وهي كالتالي:05- 12- 18- 29- 34- 38- 45- 56- 61- 62- 67

**3 . صدق الاتساق الداخلي للأبعاد :**

**جدول رقم (05) يوضح الاتساق الداخلي للأبعاد المناخ المدرسي**

| م | أبعاد الاستبيان | | الارتباط |
|---|---|---|---|
| 01 | **البعد الأول** | معامل ارتباط بيرسون | **0.774(**)** |
| | | مستوى الدلالة | **0.01** |
| 02 | **البعد الثاني** | معامل ارتباط بيرسون | **0.599(**)** |
| | | مستوى الدلالة | **0.01** |
| 03 | **البعد الثالث** | معامل ارتباط بيرسون | **0.829(**)** |
| | | مستوى الدلالة | **0.01** |
| 04 | **البعد الرابع** | معامل ارتباط بيرسون | **0.343(**)** |
| | | مستوى الدلالة | **0.01** |
| 05 | **البعد الخامس** | معامل ارتباط بيرسون | **0.257(**)** |
| | | مستوى الدلالة | **0.01** |
| 06 | **البعد السادس** | معامل ارتباط بيرسون | **0.497(**)** |
| | | مستوى الدلالة | **0.01** |

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ أن هناك علاقة واتساق بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده وبالتالي يمكن القول أن الاستبيان يمتاز بنوع من الصدق .

**4 . صدق المقارنة الطرفية (صدق التميزي):** هذه الطريقة تستخدم في تعيين معامل صدق الاختبار، و تقوم من أساسها على مفهوم قدرة الاختبار على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها ... وهذا الأسلوب يعتمد على مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في الاختبار ، وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين . **( عبد الرحمن ، 1998 ، ص 191)**

لحساب صدق المقارنة الطرفية لاستبيان المناخ المدرسي تم ترتيب استجابات عينة التقنين تنازليا مجموعة من الأعلى إلى الأسفل ثم تم أخذ 27% من المجموعة العليا و27% من المجموعة الدنيا ثم تم حساب الفروق بينهما عن طريق برنامج spss19 .

**جدول رقم (06) يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان المناخ المدرسي**

| مجموعة العليا ن1=16 | | مجموعة الدنيا ن2=16 | | ت المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| م1 | ع1 | م2 | ع2 | | | |
| 4.00 | 0.138 | 2.94 | 0.314 | 12.32 | 30 | 0.01 |

نلاحظ من الجدول رقم (06) السابق أن قيمة ت بلغت (12.32) وهي قيمة دالة عند 0.01 وبالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الدنيا و المجموعة العليا و منه يمكن القول أن استبيان المناخ المدرسي يملك قدر كبير من الصدق .

**ب . الثبات :**

**1. طريقة معامل (ألفا كرونباخ) للتجانس Alpha Coefficient** يرمز له عادة بالرمز α من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار و معامل ألفا يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده . **(معمرية ، 2012 ب، ص 284)**

تم حساب الثبات عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ باستعمال برنامج spss19 حيث تحصلنا على قيمة قدرها (0.91) وبالتالي نلاحظ أنه مرتفع و هو دال إحصائيا .

**2. طريقة إعادة التطبيق :**

في هذه الطريقة يتم تطبيق الاختبار على عينة من الأفراد ثم يعاد التطبيق عليهم مرة أو أكثر بالاختبار نفسه في ظروف مشابهة تماما للظروف التي سبق اختبارهم فيها ثم حساب

معامل الارتباط بين أدائهم في المرتين ، ويعبر معامل الارتباط الذي يستخرج عن ثبات الاختبار . **(معمرية ،2012 ب ،ص267)**

**جدول رقم (07) يوضح الثبات بطريقة إعادة التطبيق لاستبيان المناخ المدرسي**

| | ن | ر المحسوبة | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| التطبيق الأول | 20 | 0.817 | 18 | 0.01 |
| التطبيق الثاني | | | | |

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن معامل الارتباط (ر) المساوي لـ 0.817 وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01 ) وبالتالي فإن استبيان المناخ المدرسي على درجة عالية من الثبات مما نطمئن له عند حصولنا على النتائج بعد تطبيقه .

**3 . طريقة ثبات التجزئة النصفية:**

و تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلى نصفين (متكافئين) ، و ذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة . وهناك عدة طرق لتجزئة الاختبار ، فقد يستخدم النصف الأول من الاختبار في مقابل النصف الثاني ،أو قد تستخدم الأسئلة ذات الأرقام الفردية في مقابل الأسئلة ذات الأرقام الزوجية ...

و يتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين المجموعتين باستخدام معامل بيرسون ، وفي هذه الحالة نحصل على معامل ثبات نصف الاختبار ، وعليه يتعين علينا تعديل هذا المعامل الناتج أو تصحيحه **(عبد الرحمان ، 1996 ، ص167، 168 )**

في هذه الطريقة قمنا بتقسيم الاختبار إلى قسمين متساويين بعد تطبيقه على عينة من الأفراد ، فكانت النتائج المرصودة عن طريق برنامج spss19 كالآتي :

**جدول رقم (08) : يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان المناخ المدرسي**

| البيانات الإحصائية | معامل الارتباط قبل التعديل | معامل الارتباط بعد التعديل | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| **استبيان المناخ المدرسي** | **0.74** | **0.85** | **0.01** |

من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ أن معامل الارتباط (ر) المساوي لـ (0.74) وعند التعديل تحصلنا على معامل ارتباط يساوي (0.85) وبالتالي فإن استبيان المناخ المدرسي على درجة كبير من الثبات مما نطمئن للنتائج التي نحصل عليها بعد تطبيقه.

### 2.4 .2. الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات :

أ . **الصدق :** تم تقدير الصدق بالطرق التالية

### 1. صدق الاتساق الداخلي :

لحساب صدق الاتساق الداخلي لاستبيان فاعلية الذات قمنا بتطبيقه على عينة التقنين التي بلغت (44) تلميذ وتلميذة من المراحل الثلاثة للثانوية ، تم حساب صدق الاتساق الداخلي للفقرات عن طريق برنامج spss19 فكانت النتائج كالتالي:

**جدول رقم (09) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي للفقرات لاستبيان فاعلية الذات**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **01** | 0.154 | **15** | 0.160 | **29** | (**)0.508 | **43** | (**)0.498 |
| **02** | 0.238 | **16** | (*)0.332 | **30** | 0.083 | **44** | (**)0.402 |
| **03** | 0.008 | **17** | (**)0.474 | 31 | (**)0.491 | 45 | (*)0.358 |
| **04** | 0.227 | **18** | (**)0.425 | **32** | (*)0.348 | **46** | (**)0.408 |
| **05** | (**)0.472 | **19** | (*)0.314 | **33** | 0.160 | **47** | (*)0.396 |
| **06** | (**)0.179 | **20** | (*)0.315 | **34** | (**)0.461 | **48** | (**)0.467 |
| **07** | 0.038- | **21** | 0.283 | **35** | 0.044 | **49** | (**)0.462 |
| **08** | 0.068 | **22** | (**)0.514 | **36** | 0.221 | **50** | (*)0.389 |
| **09** | 0.253 | **23** | 0.021- | **37** | 0.095 | **51** | (**)0.522 |
| **10** | (**)0.478 | **24** | 0.216- | **38** | 0.055- | **52** | (**)0.366 |
| **11** | 0.423 | **25** | 0.277 | **39** | (**)0.415 | **53** | (**)0.507 |
| **12** | (**)0.461 | **26** | 0.180 | **40** | 0.270 | **54** | 0.124 |
| **13** | (**)0.481 | **27** | 0.223 | **41** | (**)0.462 | | |
| **14** | (**)0.324 | **28** | (*)0.359 | **42** | 0.236 | | |

**ملاحظة :** (**) دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ، (*) دالة عند مستوى دلالة 0.05

من الجدول رقم(09) يتضح أن هناك عبارات غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 وعند مستوى الدلالة 0.01 وبالتالي تحذف وهي كالتالي:01-02-03-04-07-08-09-11-15-21-23-24-25-26-27-30-33-35-36-37-38-40-42-54

**2. صدق المقارنة الطرفية :**

**جدول رقم (10) صدق المقارنة الطرفية لمقياس فاعلية الذات.**

| مجموعة العليا ن1=12 | | مجموعة الدنيا ن2=12 | | ت المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| م1 | ع1 | م2 | ع2 | | | |
| 4.05 | 0.34 | 0.259 | 0.28 | 11.21 | 22 | 0.01 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة ت تقدر بـ :11.21 و هي دالة عند مستوى دلالة 0.01 و بالتالي يمكن أن نطمئن لصدق هذا المقياس عند استخدامه .

**ب . الثبات:** تم حساب ثبات المقياس بطريقتين طريقة التجزئة النصفية و طريقة معامل ألفا كرونباخ.

**1. طريقة التجزئة النصفية :**

**جدول رقم (11) : يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان فاعلية الذات**

| البيانات الإحصائية | معامل الارتباط قبل التعديل | معامل الارتباط بعد التعديل | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| **استبيان فاعلية الذات** | **0.70** | **0.82** | **0.01** |

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن معامل الارتباط (ر) المساوي لـ (0.70) وعند التعديل تحصلنا على معامل ارتباط يساوي (0.82) وبالتالي فإن استبيان فاعلية الذات على درجة كبير من الثبات مما يسمح لنا بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

**2. طريقة ألفا كرونباخ Alpha Coefficient:**طبقنا مقياس فاعلية الذات على عينة تقنين مكونة من44 تلميذا و عند حساب معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للمقياس تحصلنا على قيمة مقدرة بـ : **0.85** و هي دالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

**3 . طريقة إعادة التطبيق :**

**جدول رقم (12) يوضح الثبات بطريقة إعادة التطبيق فاعلية الذات**

| | ن | ر المحسوبة | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| التطبيق الأول | 19 | 0.84 | 17 | 0.01 |
| التطبيق الثاني | | | | |

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن معامل الارتباط (ر) المساوي لـ: 0.84 وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01 ) وبالتالي فإن استبيان فاعلية الذات على درجة عالية من الثبات مما يسمح لنا بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية .

**2.4 .3 . الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم :**

أ **. الصدق** : تم حساب الصدق بعدة طرق

**1 . صدق الاتساق الداخلي** : عند تطبيق المقياس على عينة التقنين مقدارها(60) وعند التحليل الإحصائي عن طريق برنامج spss19 تحصلنا على النتائج التالية:

**الجدول رقم (13) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي للفقرات لاستبيان الدافعية للتعلم**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **01** | 0.460(**) | **10** | 0.426(**) | **19** | 0.502(**) | **28** | 0.359(**) |
| **02** | 0.227 | **11** | 0.388(**) | **20** | 0.468(**) | **29** | 0.231 |
| **03** | 0.234 | **12** | 0.539(**) | **21** | 0.653(**) | **30** | 0.607(**) |
| **04** | 0.037 | **13** | 0.058 | **22** | 0.600(**) | **31** | 0.466(**) |
| **05** | 0.597(**) | **14** | 0.112 | **23** | 0.489(**) | **32** | 0.492(**) |
| **06** | 0.559(**) | **15** | 0.353(**) | **24** | 0.619(**) | **33** | 0.204 |
| **07** | 0.159 | **16** | 0.356(**) | **25** | 0.456(**) | **34** | 0.402(**) |
| **08** | 0.433(**) | **17** | 0.546(**) | **26** | 0.473(**) | **35** | 0.525(**) |
| **09** | 0.368 | **18** | 0.406(**) | **27** | 0.072- | **36** | 0.665(**) |

**ملاحظة :** (**) دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ، (*) دالة عند مستوى دلالة 0.05

من الجدول رقم(13) يتضح أن هناك عبارات غير دالة نظرا مقارنتها مع القيمة الاحتمالية (مستوى الدلالة) وبالتالي تحذف وهي كالتالي **02-03-04-07-09-13-14-27-29-33** وبالتالي يصبح الاستبيان مكون من 26 فقرة

**2. طريقة صدق المقارنة الطرفية :** عند تطبيق المقياس على عينة التقنين مقدارها(60) وتم حساب قيمة (ت) تحصلنا على النتائج التالية :

**جدول رقم (14) يوضح صدق المقارنة الطرفية الدافعية للتعلم**

| مجموعة الثلث الأعلى ن1= 16 | | مجموعة الثلث الأدنى ن2=16 | | ت المحسوبة | مستوى الدلالة | درجة الحرية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| م1 | ع1 | م2 | ع2 | | | |
| 4.16 | 0.15 | 3.03 | 0.15 | -14.86 | 0.01 | 30 |

من الجدول رقم (14) نلاحظ أن قيمة ت تقدر بـ : 14.86- و هي دالة عند مستوى دلالة 0.01 و بالتالي يمكن أن نطمئن لصدق هذا المقياس عند حصولنا على النتائج .

**ب . الثبات:** تم حساب ثبات المقياس بطريقتين طريقة التجزئة النصفية و طريقة ألفا كرونباح

**1. طريقة التجزئة النصفية :** في هذه الطريقة قمنا بتقسيم الاختبار إلى قسمين متساويين بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ المرحلة الثانوية ، فكانت النتائج المرصودة عن طريق برنامج spss19 كالآتي :

**جدول رقم (15) : يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان الدافعية للتعلم**

| البيانات الإحصائية | معامل الارتباط قبل التعديل | معامل الارتباط بعد التعديل | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| **الدفعية للتعلم** | **0.70** | **0.81** | **0.01** |

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن معامل الارتباط (ر) المساوي لـ **(0.70)** وعند التعديل تحصلنا على معامل ارتباط يساوي **(0.81)** وبالتالي فإن استبيان المناخ المدرسي على درجة كبير من الثبات مما يسمح لنا بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية

**2. طريقة ألفا كرونباخ :** طبقنا مقياس الدافعية للتعلم على عينة مكونة من (60 ) تلميذا وتلميذة و عند حساب معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للمقياس، تحصلنا على قيمة مقدرة بـ : 0.88 و هي دالة عند مستوى 0.01 ، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

**3 . ثبات بطريقة إعادة التطبيق :**

**جدول رقم (16) : يوضح ثبات بطريقة إعادة التطبيق لاستبيان الدافعية للتعلم**

| | ن | ر المحسوبة | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| التطبيق الأول | 20 | 0.64 | 18 | 0.01 |
| التطبيق الثاني | | | | |

من خلال الجدول رقم (16) نلاحظ أن معامل الارتباط (ر) المساوي 0.64 وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01 ) وبالتالي فإن استبيان الدافعية للتعلم على درجة عالية من الثبات مما يسمح لنا بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية .

## 5. وصف عينة الدراسة الأساسية و طريقة اختيارها:

العينة هي التي تمثل المجتمع الأصلي الذي أخذت منه تمثيلا حقيقيا و بالتالي يمكن أن نعمم عليه النتائج المتحصل عليها ، و بناء على ذلك فقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة على النحو التالي :

. تم حصر جميع الثانويات محل الدراسة وعددها (21) ثانوية

. تم اختيار من كل ثانوية عينة من التلاميذ حسب تمثيلها في العينة الأساسية

. اعتمد الباحث على أسلوب الاختيار العشوائي في اختيار تلاميذ عينة الدراسة .

. تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة المطلوبة و المختارة بشكل عشوائي .

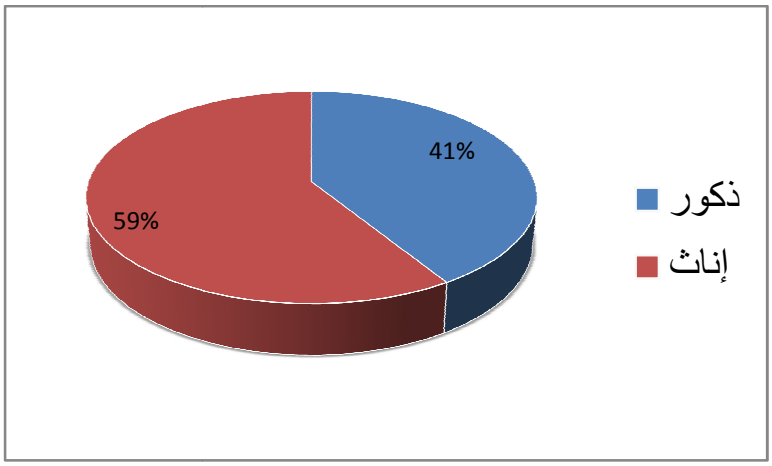
هناك اختلافات عدة بين المختصين في البحث في نسبة العينة التي تؤخذ من المجتمع الأصلي .ولكن هناك شبه إجماع في "أن نسبة العينة إلى المجتمع الأصلي تقل كلما زاد حجم المجتمع الأصلي " **(دويدري ،2000 ، ص 308)**

ويقترح بعض المختصين في البحث و التقويم أن يكون أقل عدد في الدراسات الوصفية (20%) من أفراد مجتمع صغير نسبيا (بضع مئات) ،و(10%) لمجتمع كبير (بضعة ألاف) و(5%) لمجتمع كبير جدا (عشرات الألف) **(عليان ، ب س ، 162)**

بما أن عدد تلاميذ المجتمع الأصلي للدراسة بلغ(11730) تلميذ و تلميذة فهو" يزيد عن عشرة ألاف (10000) فإن حجم العينة يمثل (5%) من المجتمع الأصلي. وعليه فإن عينة الدراسة الأساسية بلغت (586) تلميذ و تلميذة ، موزعين حسب الجنس إلى: (241) ذكرا بنسبة 41.12%، و (345) أنثى بنسبة( 58.88%)، وحسب المرحلة التعليمية إلى: (190) تلميذ و تلميذة من السنة أولى ثانوي بنسبة (32.42% )و (190) تلميذ و تلميذة من السنة الثانية ثانوي بنسبة( 32.42% )و (206) تلميذ و تلميذة من السنة ثالثة ثانوي بنسبة (35.16%) وحسب الشعبة إلى : (295) تلميذ و تلميذة أدبي بنسبة( 50.34%) و (291) تلميذ و تلميذة بنسبة( 49.66% ) و الجداول والدوائر النسبية التالية توضح ذلك:

**الجدول رقم (17): يوضح توزيع أفرد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس**

| الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكور | 241 | %41.12 |
| إناث | 345 | %58.88 |
| المجموع | 586 | %100 |

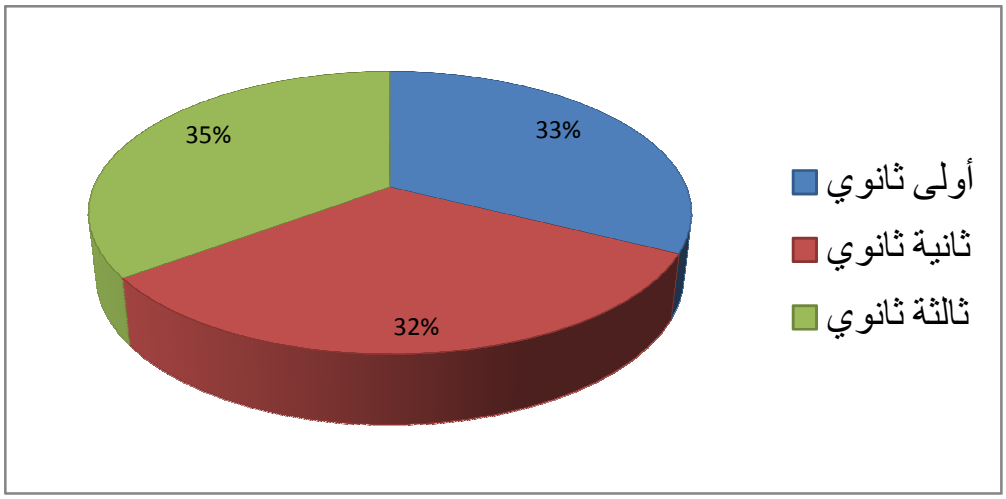



**يوضح الشكل رقم(06) توزيع أفرد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس**

الجدول رقم (17) و الشكل رقم (06) يوضحان توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس ذكور /إناث ، حيث بلغ عدد الذكور 241 تلميذ بنسبة 41.12% بينما بلغ عدد الإناث 345 بنسبة 58.88% ،وهي نسبتان طبيعيتان تتناسب و النمو الطبيعي بين الذكور و الإناث .

**الجدول رقم (18): يوضح توزيع أفرد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي**

| الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أولى ثانوي | 190 | %32.42 |
| ثانية ثانوي | 190 | %32.42 |
| ثالثة ثانوي | 206 | %35.16 |
| المجموع | 586 | %100 |

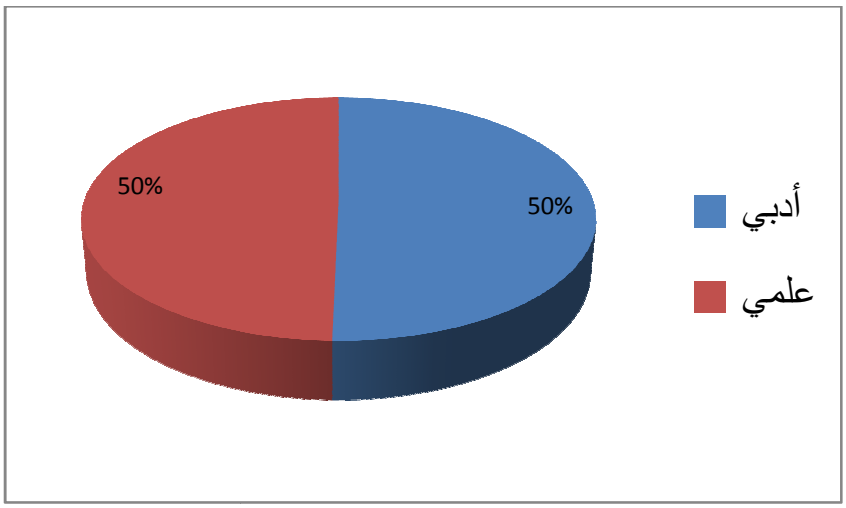



**الشكل رقم (07) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي**

الجدول رقم (18) و الشكل رقم (07) يوضحان توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستويات التعليم الثانوي (أولى، ثانية ، ثالثة) ، حيث بلغ عدد تلاميذ كل من سنة أولى و السنة الثانية 190 تلميذ بنسبة 32.42% بينما بلغ عدد تلاميذ السنة ثالثة 206 بنسبة 35.16%،وهي نسب تبدو متقاربة .

**الجدول رقم (19): يوضح توزيع أفرد عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة**

| الشعبة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أدبي | 295 | %50.34 |
| علمي | 291 | %49.66 |
| المجموع | 586 | %100 |




**الشكل رقم (08) يوضح توزيع العينة حسب الشعبة**

الجدول رقم (19) و الشكل رقم (08) يوضحان توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة علمي /أدبي ، حيث بلغ عدد التلاميذ ذوي الشعب الأدبية 295 تلميذ بنسبة 50.34% بينما بلغ عدد الإناث 291 بنسبة 49.66% ،وهي نسبتان متقاربتان جدا .

**6 . إجراءات الدراسة الأساسية:**

قام الباحث بإجراء الدراسة الأساسية خلال الموسم الدراسي 2019/2018 ، حيث قام بتطبيق أدوات القياس الثلاثة في صورتهم النهائية على عينة قدرها (586 ) من تلاميذ المرحلة الثانوية المتواجدين في ثانويات االدوائر الثلاثة: دائرة ورقلة ودائرة سيدي خويلد

ودائرة أنقوسة لولاية ورقلة، ، ذلك بعد الحصول على إذن بتطبيق الدراسة من مديرية التربية للولاية . قام الباحث بطباعة عدد من الاستبيانات أكبر من العينة تحسبا لضياعها أو لعدم الإجابة الجدية للتلميذ ، بحيث كان التطبيق بمساعدة كل من الطاقم الإداري و التربوي لكل مؤسسة و كذلك مستشاري التوجيه الذين كان لهم الفضل الكبير في المساعدة . بحكم خبرتهم و عملهم المتعلق مع التلاميذ .وهذه أهم مراحل إجراء الدراسة :

. قام الباحث بالتوجه إلى الثانويات حسب البرنامج الذي سطره من قبل.

. قام الباحث بتقديم نفسه للمسؤولين في كل ثانوية وشرح لهم كل التفاصيل الخاصة بالدراسة و طريقة تطبيقها .

. القيام بشرح طريقة الإجابة لمستشاري التوجيه وللتلاميذ على كل مقياس بإتباع التعليمات المبينة في صفحة التعليمات.

. مراعاة ترقيم كل طالب برقم تسلسلي معين.

. التأكد من أن التلاميذ قد أجابوا على كل الاستبيان .

. واستغرقت هذه العملية حوالي شهر كاملا .

. بعد جمع البيانات تم تفريغها على الحاسوب باستخدام برنامج spss19 لإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة حسب الفروض المطروحة سابقا .

. تم الحصول على النتائج المطلوبة وعرضها وتحليلها و تفسيرها وبعد ذلك تم وضع مجموعة من المقترحات و التوصيات .

**7 . الأساليب الإحصائية المستعملة:**

اعتمد الباحث في تحليل البيانات على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمتمثلة في برنامج spss19 حيث تم حساب ما يلي :

**جدول رقم (20) التساؤلات و الفروض وثبات وصدق المقاييس و الأساليب الإحصائية**

| الرقم | التساؤلات و الفروض | الأسلوب الإحصائي |
|---|---|---|
| 01 | ما هو نمط المناخ السائد في المدارس الثانوية ؟ | المدى ، النسب المئوية |
| 02 | ما مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟ | المدى ، النسب المئوية |
| 03 | ما مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟ | المدى ، النسب المئوية |
| 04 | هل توجد علاقة بين المناخ المدرسي و فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟ | معامل إرتباط بيرسون |
| 05 | هل توجد علاقة بين المناخ المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟ | معامل إرتباط بيرسون |
| 06 | هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك طبيعة المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) ؟ | إختبار(ت) t-test |
| 07 | هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الشعبة (علمي/ أدبي) ؟ | إختبار(ت) t-test |
| 08 | هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك طبيعة المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف المستوى الدراسي ؟ | إختبار ANOVA . إختبار المقارنات البعدية تشفيه Multiple Comparisons ( Scheffe) |

| | | |
|---|---|---|
| 09 | هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) ؟ | إختبار(ت) t-test |
| 10 | . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الشعبة (علمي/أدبي) ؟ | إختبار(ت) t-test |
| 11 | هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) ؟ | إختبار(ت) t-test |
| 12 | هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية | إختبار(ت) t-test |
| 13 | ثبات المقاييس وصدق الاتساق الداخلي | معامل ارتباط بيرسون |
| 14 | صدق المقارنة الطرفية | إختبار(ت) t-test |
| 15 | تبات المقياسين فاعلية الذات و الدافعية للتعلم | معامل ألفا كرونباخ |

**ـ خلاصة الفصل:**

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تم التطرق إلى المنهج المتبع في الدراسة ، و بعد ذلك عرض مجتمع الدراسة وخصائصه، تم تناولنا عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها، تم عرفنا الأدوات المستخدمة في الدراسة و الدراسة الاستطلاعية ثم تطرقنا إلى إجراءات الدراسة الأساسية و في أخر الفصل تم عرض أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

# الفصل السابع: عرض و تحليل وتفسير النتائج

. تمهيد

1- عرض و تحليل وتفسير نتائج التساؤلات

2 - عرض و تحليل وتفسير نتائج الفرضيات

**- تمهيد :** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي و فاعلية الذات و بين المناخ المدرسي وفاعلية الذات ، كما هدفت كذلك إلى التعرف على الفروق حسب المتغيرات الوسيطية (الجنس و الشعبة و المستوى الدراسي ) ، وسيتم في هذا الفصل عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤلات المطروحة و كذلك عرض نتائج اختبار الفرضيات مع تحليلها و تفسيرها .

**1 . عرض و تحليل وتفسير نتائج التساؤلات:**

**- عرض و تحليل وتفسير نتائج التساؤل الأول :** ينص التساؤل على ما يلي: ما هو نمط المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية؟

لغرض المعالجة الإحصائية و التحقق من نتيجة التساؤل اعتمدنا على النسب المئوية ، واعتمدنا في تقسيم نمط المناخ إلى ثلاثة مستويات وهي : سيئ - مقبول . جيد ، وللإجابة على هذا التساؤل اعتمدنا على استخراج التكرارات و النسب المئوية لمستويات المناخ المدرسي .

**الجدول رقم (21) يوضح نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية على مقياس المناخ المدرسي**

| مستويات المناخ المدرسي | الدلالة | التكرارات | النسب المئوية |
|---|---|---|---|
| 130-56 | سيئ | 28 | %4.78 |
| 205-131 | مقبول | 451 | %76.96 |
| 280-206 | جيد | 107 | %18.26 |
| المجموع | | 586 | %100 |

يوضح الجدول رقم(21) أن عدد التلاميذ الذين أجابوا بأن نمط المناخ المدرسي سيئ (28) تلميذ وتلميذة بنسبة (4.78%) ، في حين بلغ عدد التلاميذ الذين أجابوا بأن نمط المناخ

المدرسي مقبول(451) تلميذ وتلميذة بنسبة (76.96% ) ، وأن عدد التلاميذ الذين أجابوا بأن نمط المناخ المدرسي جيد (107) تلميذ وتلميذة بنسبة (18.26%) .

من خلال النتائج المتحصل عليها نستنتج أن نمط المناخ المدرسي السائد لدى المؤسسات الثانوية المتواجدة في الدوائر الإدارية الثلاثة (ورقلة - أنقوسة - سيدي خويلد) لولاية ورقلة محل الدراسة هو مناخ مدرسي مقبول .

إن النتيجة التي تحصلنا عليها انطلاقا من إدراك التلاميذ لواقع المناخ الذي يسود مدارسهم التي يدرسون فيها ، وهذه النتيجة تدل على أن هناك بعض المعوقات و الصعوبات و العراقيل التي تعيق من إيجاد مناخ مناسب وجيد يساعد التلاميذ على النمو النفسي والمعرفي والاجتماعي بشكل طبيعي، ويوفر لهم الراحة والطمأنينة ويحثهم على النشاط ،وتتوفر لديه الإمكانات التي تساعدهم على الابتكار واستغلال مواهبهم في أنشطة تعود عليهم بالنفع و تكسبهم الخبرة.

وتشير بعض الدراسات إلى بعض هذه المعوقات التي تعيق من إيجاد مناخ إيجابي وجيد مثل ما أشارت إليه دراسة (**العتيبي** 2007) أن أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب تتمثل في تشدد الإدارة في تطبيق الأنظمة المدرسية، وضعف الاهتمام بالأنشطة وقلة الأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة الرياضية و عدم توفر الوسائل التعليمية الكافية" .(العتيبي،2007، ص146.147)

ولا يتعلق إدراك التلاميذ لنمط المناخ بما توفره المؤسسة من أمور مادية فقط، بل تتعدى ذلك إلى ما يرتبط به المناخ المدرسي من أبعاد عدة ، منها الجانب التنظيمي و العلائقي و الجانب التكويني و التدريبي للطاقم الإداري و التربوي ، فالتكوين الجيد والتدريب المتواصل للمعلمين و الأساتذة و الإداريين في عدة مجالات منها التربوية و النفسية و الإدارية و في القيادة التربوية ، والعلاقات الجيدة بين جميع الأفراد الذين ينتمون إلى هذا الوسط وهذه البيئة ، يؤدي بلا شك إلى الرفع من قدرة الطاقم الإداري على التسيير و الطاقم

التربوي على التحكم الجيد في الفصل . و بالتالي يؤدي إلى الرفع من مستوى التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم و الانجاز .

وتشير دراسة (**الديجاني**2013) إلى ذلك حيث كشفت هذه الدراسة أن درجة المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية بدولة الكويت بشكل عام متوسط ، وقد أعزى عدم وصول المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية للمستويات المرتفعة إلى وجود عدة معوقات إدارية مثل :عمليات الاتصال التنظيمي بين المدير و المعلمين ...وتعرض المدير و العاملين لبعض الضغوط التنظيمية في العمل .

وتؤكد على هذه النتيجة دراسة (**المسرورية**2016)التي أثبتت" أن من أسباب توفر المناخ الايجابي وجود الأدوار الفعالة التي يقوم بها مدير المدارس تجاه المنظومة التعليمية". **( المسرورية،2016،ص 107)**

ومن تم فإن توفير مناخ مدرسي جيد يتوقف على إدراك المسؤولين و القائمين على التربية و التعليم أن ذلك يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية لدى التلميذ نحو المدرسة ، من خلال توفير مناخ مدرسي يشعرهم بالراحة و الطمأنينة والأمان و يساعد على الإبداع و التميز والتفوق .كما يؤدي هذا بلا شك إلى مخرجات تعليمية و تحصيلية جيدة .

وهذا ما تشير إليه الدراسات "إلى أن المعلمين يتفقون على عدم إمكانية تعليم الطالب الذي لا يشعر بالأمان الجسمي و العاطفي . كما يعلم المعلمون و المديرون بان التعلم لا يمكن تحقيقه ما لم تشكل بيئة تعليمية مناسبة للطلبة" **(الهندي ،2011،ص106)**

و يمكن القول أن توفير مناخ وبيئة مدرسية سواء مادية أو معنوية أمنة خالية من الأخطار و الصراعات بين أفرادها، ، لها دور كبير في تنمية مهارات و قدرات ومواهب التلاميذ ، بحيث تبعث نوعا من الثقة بين أفرادها فيما بينهم ، بينما المناخ المدرسي غير المناسب وغير الآمن و المليء بالصراعات التي تنجم كما ترى " نظرية الصراع

الاجتماعي"عن اختلاف حاجات الأفراد و أدوارهم التي يقومون بها ، وهذا الصراع يؤثر على المناخ العام للمدرسة ، ويشوه العلاقات الاجتماعية ويؤثر على الروابط الإنسانية "**(العتيبي ، 2007، ص28)**. يؤدي إلى نفور أفراده منه ، بحيث ترتفع فيه الفوضى و عدم الراحة و الطمأنينة بحيث يؤدي إلى الغيابات المتكررة من طرف التلاميذ و الأساتذة معا، ما يؤثر سلبا في تحصيلهم الدراسي.

و تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قام بها **(نواس**2002) حيث توصل إلى أن مستوى المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية بمحافظات غزة متوسط بشكل عام ، حيث أكد أن الجو المدرسي السليم من أهم الدوافع للتعلم ، فعندما يشعر المتعلم أن المدرسة بيئة مرغوبة لديه ، فإن ذلك يزيد من نشاطه و إنتاجه .وتتفق كذلك مع دراسة **(الشيخ علي فوزية**1994) حيث جاء مستوى المناخ السائد في كل من مدارس الحكومية و الخاصة مستوى متوسط.

**ـ عرض و تحليل وتفسير نتيجة التساؤل الثاني :** ينص التساؤل الثاني على ما يلي : ما مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

ولغرض المعالجة الإحصائية و التحقق من نتيجة التساؤل اعتمدنا على النسب المئوية ، واعتمدنا في تقسيم الأنماط إلى ثلاثة مستويات وهي : مرتفع ـ متوسط ـ منخفض وللإجابة على هذا التساؤل اعتمدنا على استخراج التكرارات و النسب المئوية لمستويات فاعلية الذات.

**الجدول رقم (22) يوضح نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية على مقياس فاعلية الذات**

| مستويات فاعلية الذات | الدلالة | التكرارات | النسب المئوية |
|---|---|---|---|
| 70 -30 | منخفض | 12 | %2.05 |
| 110-71 | متوسط | 457 | %77.99 |
| 150-111 | مرتفع | 117 | %19.96 |
| المجموع | | 586 | %100 |

يوضح الجدول رقم(22)، أن عدد التلاميذ الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية منخفضة بلغ(12) تلميذ وتلميذة بنسبة (2.05%) في حين بلغ عدد التلاميذ ذوي الفاعلية الذاتية متوسطة (457) تلميذ وتلميذة بنسبة (77.99% ) ، وأن عدد التلاميذ ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة (117) تلميذ وتلميذة بنسبة (19.96%)

من خلال النتائج المتحصل عليها نستنتج أن مستوى العام لفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية متوسط ، ولعل سبب النتيجة التي توصلنا إليها راجع إلى بعض خبرات الفشل التي مر بها التلاميذ ، وكذلك تدني بعض الخدامات الإرشادية و التوجهية ، التي من الممكن أن ترفع من مستوى فاعليتهم الذاتية . وهذا المستوى من الفاعلية الذاتية يمكن أن يؤثر على مستوى الدافعية للتعلم و على مستوى التحصيل الدراسي." فكلما كان تقييم التلميذ(الطالب) لقدرته على التعلم أكثر إيجابية ، كانت مشاعره نحو الذهاب إلى المؤسسة التعليمية أفضل ، وكان أكثر ميلا لتقييم الذهاب إليها...وكان أكثر مثابرة وبالتالي أكثر تحصيلا"**(الزق،2009،ص41).**

فمن هنا يبرز أهمية الاهتمام برفع مستوى الفاعلية الذاتية، و بالرجوع إلى الأدب التربوي نجد أن باندورا bandura " في نظريته يرى " أن مفهوم فاعلية الذات يحتل مركزا رئيسيا في تفسير القوة الإنسانية ، ففاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير و التصرفات و الاستثارة

الانفعالية ، وكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات ارتفع بالتالي الانجاز و انخفضت الاستثارة الانفعالية " (**العتيبي، 1428هـ/1429هـ، ص22** )

كما يرى( **سيرفون وبيك1986**)" أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية ، وكذلك مدى قدرة الفرد على مواجهة الصعوبات ، فكلما ارتفعت فاعلية الذات كلما ازدادت ثقة الفرد بنفسه ويزيد إصراره على تخطي ما يقابله من عقبات حيث أن إدراك الأفراد لفاعلية الذات قد تؤثر على طموحاتهم وأهدافهم ". **(المصري، 2011/2010،ص162)**

ولذلك يرى الباحث أنه من الضروري تعزيز فاعلية الذات لدى التلاميذ نظرا لارتباطها الوثيق ببعض عوامل العملية التعليمية.

وهذا ما تؤكده جل الدراسات السابقة التي بين أيدينا مثل دراسة : (**هيام صابر صادق شاهين**2012) التي توصلت إلى : وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين فاعلية الذات و التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.وكذلك دراسة (**نفين عبد الرحمان المصري**2011/2010)،التي توصلت إلى: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وأبعاده و بين فاعلية الذات.ونذكر كذلك دراسة(**العايب كلثوم** 2010/2009) التي توصلت إلى : أن درجة الدافعية للتعلم تختلف باختلاف مستويات فاعلية الذات .

بالتالي يمكن القول أن للفاعلية الذاتية دور فعال في العملية التعليمية إذ أنها تعتبر طاقة داخلية عقلية معرفية ، تؤثر في سلوك الفرد عن طريق توقعاته عما يستطيع فعله وانجازه . فهي تعتبر أحكام تصدر عن الفرد تجاه ذاته عن قدرته في التحكم في البيئة المحيطة به .

و هذه النتيجة التي تحصلنا عليها تتفق مع بعض دراسات منها دراسة (**نافذ نايف يعقوب**2013) ، التي توصلت إلى أن أغلبية أفراد العينة جاءوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة متوسط ، وكذلك تتفق مع دراسة دراسة( **أحمد يحي الزق**2009 ) حيث أشارت هذه

الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية بشكل عام متوسط ، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (**هدى الخلايلة**2011) ، من أن مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين كان مرتفعا ، وكما تختلف أيضا مع دراسة (**رفقة خليف سالم**2009)، حيث توصلت الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة يقعن ضمن المستوى المرتفع لفاعلية الذات .

**.عرض و تحليل وتفسير نتيجة التساؤل الثالث :** ينص التساؤل على ما يلي: . ما مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

ولغرض المعالجة الإحصائية و التحقق من نتيجة التساؤل اعتمدنا على النسب المئوية ، واعتمدنا في تقسيم الأنماط إلى ثلاثة مستويات وهي : مرتفع ـ متوسط ـ منخفض، وللإجابة على هذا التساؤل اعتمدنا على استخراج التكرارات و النسب المئوية لمستويات الدافعية للتعلم

**الجدول رقم (23) يوضح نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية على مقياس الدافعية للتعلم**

| مستويات الدافعية للتعلم | الدلالة | التكرارات | النسب المئوية |
|---|---|---|---|
| 26- 60 | منخفض | 2 | %0.34 |
| 61 - 95 | متوسط | 370 | %63.14 |
| 96- 130 | مرتفع | 214 | %36.52 |
| المجموع | | 586 | %100 |

يوضح الجدول رقم(23)، أن عدد التلاميذ الذين يتمتعون بدافعية للتعلم منخفضة بلغ(2) تلميذ وتلميذة بنسبة (0.34%%) في حين بلغ عدد التلاميذ ذوي الدافعية للتعلم متوسطة (370) تلميذ وتلميذة بنسبة (63.14% ) ، أن عدد التلاميذ ذوي دافعية للتعلم مرتفعة (214) تلميذ وتلميذة بنسبة (36.52%)

من خلال النتائج المتحصل عليها نستنتج أن مستوى العام للدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية متوسط .

وإن كانت هذه النتيجة متوسطة فإنها لا ترقى إلى الدرجة و الوجه المطلوب ، وقد يرجع ذلك لعدة أسباب متداخلة ومعقدة مثل: الاتجاهات السلبية التي يحملها التلميذ نحو المدرسة . فأحيانا يكون الجو المدرسي عاملا أساسيا في تكوين الاتجاهات السلبية نحو المدرسة ، "بحيث ويرى (فيدلر Vidler 1977) أنه إذا لم تكن البيئة الدراسية متغيرة و متنوعة فإنها ستكون مملة و تبعث على التسرب منها لذلك ينبغي أن يكون في البيئة الدراسية نوع من التجديد و التغيير باستمرار، لتثير حب الاستطلاع و الرغبة في الاستكشاف."

**(غربي ،2002/2001،ص89)**

ومنها ما هو متعلق بكثافة المنهاج وصعوبة مواده وموضوعاته، التي تسبب في إرهاق و إدخال الملل في نفس التلميذ، لأن المواد الصعبة تتطلب جهدا كبيرا ودافعية قوية من طرف المتعلم ، وفي هذا الصدد يقول **عبد الحميد نشواتي**" إن ازدياد صعوبة المهام التي تتعرض الطالب أثناء تعلمه، والتي تزداد كلما ارتقينا في سلم التعليمي،تتطلب ازدياد باعث النجاح لديه وهذا يمكنه على الحفاظ مستوى دافعي مرتفع للتصدي للمواقف والمهام الصعبة، فهذه الأخيرة إذا كانت مرتبطة ببواعث قليلة القيمة ،لا تستثير الطالب من أجل أدائها بدافعية عالية " . **(غربي،2002/2001،ص8)**

قد يكون للمعاملة السيئة من طرف الأساتذة ، وعدم استخدام طرق واستراتيجيات حديثة ووسائل تعليمية متنوعة في شرح الدروس. وأيضا إدراك القيمة المتراجعة للمتعلم والمثقف في المجتمع ، مع عدم ملائمة المناخ المدرسي الذي جاء في هذه الدراسة بدرجة متوسطة متناغم مع درجة الدافعية للتعلم . وهذه الأسباب و العوامل قد يتخذها التلميذ أو المتعلم كمبرر لفشله أو نجاحه ،و بالرجوع إلى الأدب التربوي و بالتحديد إلى نظرية العزو

Attribution theory لـ : للعالم الأمريكي **(برنارد واينر**" Wiener ) " الذي يرى أن لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة و الجهد و المعرفة و الحظ و المزاج و الاهتمامات ووضوح التعليمات و غيرها " . **( الزغلول؛الهنداوي ، 2013 ، ص300)**

إضافة إلى ذلك فإن أسلوب التنشئة الأسرية للآباء التي يسلكونها ويمارسونها نحو أبائهم قد يؤثر على اتجاهات الأبناء نحو موضوع ما ، مثل دافعيتهم نحو التعلم .

ويشير (**R .Viau**.2000) إلى أن فحص العوامل البيئية أو المحيطة المؤثرة على دافعية التلاميذ والتي يكون الأستاذ أقل سيطرة على عدد منها ، من بينها المتعلقة بالمحيط الأسري الأكثر أهمية للتناول في هذا الصدد ، كما تساءل عن موقف الأولياء و سلوكياتهم التي تحسن وترفع أكثر من دافعية الأبناء ، وقد توصل إلى : أن أحسن طريقة لدفع الأولياء لأبنائهم هي أن تكون لديهم توقعات من مستوى عال عن المدرسة ولديهم ثقة كبيرة في قدرات أبنائهم على النجاح... وقد أضاف كذلك بقوله أن الدراسات الحديثة تؤكد أن السلوكيات اللفظية وغير اللفظية للأولياء حتى البسيطة منها ، مثل إعطاء ملاحظات عن المدرسة أو الأساتذة تخفض من دافعية التلميذ. **(غربي ،2002/2001،ص84)**

ما يمكن أن نشير إليه نحن في هذا الصدد أن موضوع الدافعية للتعلم موضوع معقد ومتعدد الأطراف و الجوانب التي تحيط به، فهو موضوع ذو أهمية بمكان في العملية التربوية برمتها ، إذ لا يمكن أن ينجح التعلم إن لم يكن لها محرك يدفعها و يوجهها ، فهي عامل من عوامل حدوث التعلم .

" وتتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال ، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل و الانجاز "**(نشواتي،2003،ص206)**

وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة( **سوزان بنت أحمد سلمان التميمي**2012) ، التي توصلت إلى أن مستوى الدافعية لدى عينة البحث متوسط و تتفق كذلك مع دراسة( **محمد نوفل** 2010)، بعنوان : الفروق في الدافعية للتعلم المستندة إلى نظرية تقدير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية ، حيث أظهرت النتيجة أن مستوى الدافعية للتعلم كان متوسط بشكل عام، وتتفق كذلك مع دراسة ( **شفيق بنات**2009) بعنوان مستوي الدافعية نحو تعلم اللغة الانجليزية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية ، و أظهرت النتيجة أن الدافعية للتعلم تراوحت بين متوسط و الكبيرة . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة( **روسني سامة ، وأياد عبد الله**2011) حيث توصلت الدراسة إلى أن مستوى الدافعية لدى الطلاب و الطالبات قوي.

**2 ـ عرض و تحليل وتفسير الفرضيات:**

**ـ عرض و تحليل وتفسير الفرضية الأولى :** تنص الفرضية الرابعة على أنه : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي و فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

**الجدول رقم (24) يوضح الدلالة الإحصائية لعلاقة المناخ المدرسي بفاعلية الذات لدى أفراد العينة**

| | ن | ر المحسوبة | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| المناخ المدرسي | 586 | 0.254 | 584 | 0.01 |
| فاعلية الذات | | | | |

من خلال الجدول رقم (24) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون يساوي (ر=0.25) ، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) أي بنسبة ثقة 95% عند درجة الحرية (584) بمعنى وجود علاقة ارتباطية متوسطة موجبة بين المناخ المدرسي و فاعلية الذات .

بمعنى أنه كلما كان المناخ المدرسي جيد كلما ارتفعت فاعلية الذات لدى التلاميذ، وكلما كان المناخ المدرسي سيئ كلما انخفضت فاعلية الذات.

النتيجة التي توصلنا إليها تؤكد على الدور الايجابي الذي يلعبه المناخ المدرسي في فاعلية الذات . فتوفير المناخ المدرسي الجيد بكل أبعاده التي تنتمي إليه من المباني الجيدة و فضاءات مدرسية مناسبة ، وتوفير التجهيزات اللازمة ، والعلاقات الاجتماعية و الإنسانية الطيبة و المتسمة بالتعاون و الاحترام و التقدير بين أفراد المجتمع المدرسي ، وإتاحة فرص الإبداع و المناقشة و الحوار و المساهمة في الأعمال المتعلقة بالمدرسة ، بالدعم المادي و المعنوي للتلميذ من شانها أن تؤدي إلى الإشباع النفسي و الاجتماعي و تنمي فيه روح المبادرة و الإقدام، أما سوء المعاملة و العقاب غير المناسب سواء المادي الجسدي مثل : الضرب أو المعنوي النفسي مثل : التخويف و الوعيد و الشتم و السب و الإهانة و السخرية وخاصة أمام التلاميذ . من شأن هذه التصرفات أن تحطم التلميذ داخليا و تزعزع من ثقته بنفسه و تقديره لذاته مما يؤدي به إلى تصرفات وسلوكيات جانحة و سلبية نحو ذاته و مجتمعه مثل: العزلة والتغيب المتكرر من المدرسة، و التسرب المدرسي و العنف المدرسي،وتخريب ممتلكات المدرسة، و تدني مستوى تحصيله الدراسي.

"وينسجم هذا مع ما تشير إليه بعض الدراسات إلى أن إدارات المدارس التي تعتمد على العقاب و على المبالغة في تقييد حرية الطلاب في إبداء آرائهم تساهم في ظهور مناخ مدرسي مغلق يشجع على ظهور السلوكيات الجانحة ، وينسجم كذلك مع نتائج الدراسات التي تظهر أن ممارسة المدرسين للعقاب الذي يشيع الخوف و الشعور بقلة الحيلة بين الطلاب قد يساهم في ممارسة المراهقين للسلوكيات الجانحة "**(المحارب،2005،ص395)**

" ولذلك فإن للمعلم الدور الكبير في ذلك، إذ هو الآخر قد يتأثر بنمط المناخ المدرسي الذي يسود المؤسسة التي يعمل فيها ، و نتيجة هذا التأثر قد تنعكس إيجابا أو سلبا على أداء الطاقم التربوي بشكل عام ، هذا ما أشارت إليه **(جيبس إليزابيت**2000) في دراستها حول

إدراك المعلمين للمناخ المدرسي و علاقته بالتحصيل الدراسي ، حيث توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين التحصيل الطلابي و ضغوط العمل" .**(صولي،2014/2013،ص73)**

ومن أجل تفادي هذه النتائج الوخيمة لابد من الوعي التام بأهمية توفير المناخ المدرسي الجيد ، فالطفل أو التلميذ يمكث معظم وقته داخل المدرسة ، ويتعلم عن حقيقة نفسه وذاته داخل المدرسة أكثر مما يتعلمه في البيئات الأخرى، فمن غير المعقول أن يقضي كل هذا الوقت في جو غير ملائم يحطم فيه أماله ويشحنه بمعتقدات سلبية حول ذاته تحد من عزيمته و إرادته و قدرته .

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (**محمد ظافر جربوع العجمي** 2002) التي توصلت إلى وجود ارتباط عكسي بين المناخ المدرسي و انتشار السلوك العدواني فكلما كان المناخ المدرسي إيجابيا كلما قل السلوك العدواني . وتتفق كذلك مع دراسة( **أحمد سيد عبد الفتاح عبد الجواد** 2006) التي توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال بين فاعلية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي و مدركاته عن عوامل المناخ السائد في المدرسة . كما تتفق كذلك مع دراسة(**إيمان صولي** 2014/2013) التي توصلت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ المدرسي و الصحة النفسية .

**ـ عرض و تحليل وتفسير الفرضية الثانية:** تنص الفرضية على أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

**الجدول رقم (25) يوضح الدلالة الإحصائية لعلاقة المناخ المدرسي بالدافعية للتعلم لدى أفراد العينة**

| المتغيرات / البيانات | ن | ر المحسوبة | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| المناخ المدرسي<br>الدافعية للتعلم | 586 | 0.483 | 584 | 0.01 |

من خلال الجدول رقم (25) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون يساوي (ر=0.48) ، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) أي بنسبة ثقة 95% عند درجة الحرية (584) بمعنى وجود علاقة ارتباطية متوسطة موجبة بين المناخ المدرسي و الدافعية للتعلم ، أي أنه كلما كان المناخ المدرسي جيد كلما ارتفعت الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، وكلما كان المناخ المدرسي سيئ كلما انخفضت الدافعية للتعلم . وهو ما خلصت إليه نتيجة الفرض السابق من الدور الايجابي الذي يلعبه المناخ المدرسي .

وتؤكد هذه النتيجة على أن للمناخ المدرسي دورا مهما في رفع أو خفض دافعية التلميذ للتعلم . ووجود الدافعية مطلب من مطالب حدوث التعلم ، و من هنا يأتي الدور الكبير للمعلم دون إغفال دور العوامل التعليمية الأخرى في الرفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ، من خلال استثارة حب الاستطلاع، و إشعارهم بأهمية ما يدرسونه وما يقدمه لهم المعلم من موضوعات مرتبطة بحياتهم و مستقبلهم ، و تشجيعهم ودعمهم المادي و المعنوي وخلق لديهم الرغبة والحب والميل نحو المعرفة و تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المدرسة و التعليم ، مما يؤدي إلى الرفع من استعدادهم للمشاركة في الحياة المدرسية و وفي النشاطات التعليمية والتعبير عن آرائهم وتبادل الأفكار بكل حرية و بذل الجهد و البحث المستمر لاكتساب المعرفة المطلوبة . هذا الجو المفعم بالحيوية و النشاط و الجد و الاجتهاد من

شانه أن يحقق نوعا من التعلم الجيد و المتميز . ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التواصل الجيد و العلاقات الاجتماعية المتميزة بين جميع أفراد المجتمع المدرسي .

والمعلم محور من محاور العملية التعليمية وبعد من أبعاد المناخ المدرسي بعلاقته التفاعلية بالعناصر المتواجدة فيه ، وهو" من بين أكثر الأفراد تأثيرا على التلميذ، فهو في اتصال دائم به من خلال نوعية العلاقة و التواصل داخل الفصول الدراسية ، فهو يعد بمثابة القدوة الحسنة للتلاميذ و بالتالي وجب عليه التحلي بالقيم الأخلاقية المثلى كما وجب عليه إدارة صفه بالعدل والمساواة و الاحترام ، غير أنه في بعض الأحيان يلجأ إلى أساليب عقابية كالضرب و السباب ،والعزل و السخرية و الإهانة عوض الحوار البناء و المناقشة لإيجاد الحلول ، وهذا ما قد يؤدي إلى ظهور بعض العواقب الوخيمة كانخفاض تقدير الذات ،العدوان، الهروب من المدرسة تدني التحصيل " **(صولي،2014/2013،ص72)**

وهذه التصرفات والسلوكيات السلبية من طرف الأستاذ أو المعلم أو حتى من الإدارة تؤدي في غالب الأحيان إلى تحطيم إرادة التلميذ وتدفعه إلى نفور من المدرسة ، وتكوين اتجاهات سلبية نحوها،وبالتالي ينتج عنه ضعف في دافعيته للتعلم والكسل و الخمول ،وعدم أداء واجباته المدرسية ، وفي النهاية قد يؤدي إلى الانقطاع عن الدراسة و التسرب ، ليس لأن قدراته لا تؤهله لمواصلة الدراسة و إنما هذه التصرفات السلبية الممارسة عليه هي التي جعلته يحاول الهروب و البحث عن ملاذ أمن خارج إطار المدرسة .

وهذا ما يؤكد عليه **ابن خلدون** إذ يقول في هذا الصدد " ومن كان مرباه بالعسف و القهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم ، سطا به القهر وضيق على النفس في إنبساطها ، وذهب بنشاطها و دعاها إلى الكسل و حمل على الكذب و الخبث " **(ابن خلدون ،2009،ص 617)**

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة( **سوزان بنت أحمد سلمان التميمي**2012) التي أكدت أنه يمكن التنبؤ بمستوى الدافعية للتعلم لدى عينة البحث من خلال دراجات بعض معايير جودة أداء المعلمات ، هذه المعايير مرتبة حسب الأهمية كالتالي : جودة التواصل مع الطالبات ، جودة البيئة الصفية ، جودة التقويم و الاختبارات . وتتفق كذلك مع دراسة( **مايرز و روكا** **Myers et Rocca** 2001 ) بحيث توصلت إلى أنه يرتبط أسلوب المناقشة المدرك للمعلم ايجابيا بالدافعية المدركة لدى التلاميذ ، في حين يرتبط أسلوب العدوان اللفظي سلبا بها ، وتتفق كذلك مع دراسة( **بروين** **Brune** 2000 ) بحيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين تشجيع المعلم و الدافعية لدى الطلبة ،و كذلك وجود علاقة ارتباطية دالة بين دعم المعلم و الدافعية لدى الطلاب ، كما أن دعم الاستقلال الذاتي يعتبر متغيرا جيدا للدافعية .

**ـ عرض و تحليل وتفسير الفرضية الثالثة :** تنص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك نمط المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) .

ويلخص الجدول الآتي نتيجة حساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي (الذكور/ الإناث) في استجابة مقياس المناخ المدرسي وذلك باستخدام اختبار T - TEST لحساب الفروق كأسلوب للمعالجة الإحصائية للفرضية وكانت النتائج كالآتي :

**الجدول رقم (26) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي متغير الجنس (ذكور/إناث) في درجات المناخ المدرسي**

| المناخ المدرسي | ن | م | ع | ت المحسوبة | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 241 | 179.72 | 29.40 | 0.125 - | 584 | غير دالة |
| إناث | 345 | 180.02 | 27.90 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) أن قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات مجموعة الذكور على مقياس المناخ المدرسي بلغت (م=179.72) وبانحراف معياري قدره (ع= 29.40) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (م=180.02) بانحراف معياري قدره (ع=27.90) ، أما قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الذكور والإناث بلغت (ت= −0.125) عند درجة الحرية (584) وهي غير دالة أي أنه : لا توجد فروق في إدراك نمط المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) . بمعنى أن الفرضية لم تتحقق.

وهذا يدل على أن كلا من الذكور و الإناث يدركون طبيعة المناخ بشكل متشابه ومتقارب، وقد يعزى هذا التقارب إلى تشابه الظروف التي يعيشونها داخل الوسط المدرسي ، من انضوائهم تحث هيئة إدارية واحدة ، وهيئة تدريسية مشتركة ، مع شعورهم بنوع من العدل و عدم انحياز كلا الهيئتين لجنس دون الآخر ، ثم إن شعور التلاميذ بنوع من الحرية داخل الثانوية هذا أدى إلى تقارب كلا من الجنسين ذكور وإناث بكل سهولة ، حيث أصبحت التفاعلات الاجتماعية و الإنسانية بين الجنسين أكثر سهولة و أكثر مرونة ، و هذا أدى بالتالي إلى تبادل الأفكار و الآراء و تقارب الاتجاهات و التوجهات و بالتالي تشكيل نوع من العقل الجمعي الذي أصبح يوجه الرأي العام للتلاميذ داخل المؤسسة أو الثانوية التي ينتمون إليها . وهذا قد يكون إيجابيا من ناحية ، ولكن لا يعني إهمال وإغفال أهمية توفير مناخ مدرسي جيد وملائم تتوفر فيه جميع متطلباته سوء المادية أو غير

مادية ، من شأنه أن يؤدي إلى النمو العقلي والانفعالي و الجسدي والاجتماعي السليم للتلميذ، و يحقق ذاته و يكتشف فيه مواهبه ويبدى فيه رأيه ويفصح عن أفكاره بكل حرية ، ويعزز فيه مختلف جوانب شخصيته و بالتالي يحقق له إشباع حاجياته النفسية ، هذا قد يؤدي به إلى ارتفاع مستوى دافعيته للتعلم و تحصيله الدراسي . وهذا من النتائج الايجابية للمناخ المدرسي الجيد.

وفي هذا الصدد أكد( **كوسي** 2009) في دراسة على تقييم فعالية البيئة التعليمية المدعمة بالأجهزة التكنولجية ... حيث خلصت نتائجه إلى أن التعلم في البيئة المدعمة بالأجهزة التكنولوجية أكثر فعالية من بيئة التعلم التقليدية .**(صولي،2014/2013 ،ص74)**

وقد يكون للمناخ المدرسي الجيد دلالات أخرى على المستوى أخر مثل تنمية مهارة معينة لدى التلاميذ مثل مهارات التفكير و النقد و الاستنتاج وقد أظهرت نتائج لدرسة قام بها **( عبد المحسن بن رشيد المبدل** 1430هـ /1431هـ**)** توصل فيها أنه توجد علاقة موجبة بين مكونات الايجابية للبيئة الصفية ومهارة الاستنتاج . كإحدى مهارات التفكير الناقد . لدى طلبة المرحلة الثانوية وقد أعزى ذلك إلى عدة عوامل منها" الدعم الاجتماعي من قبل المعلمين و الزملاء من حيث الود و الاحترام المتبادل و تشجيع النجاح داخل الصف يدفع للمشاركة و الانشغال بعملية التعلم وطرح استنتاجات للقضية المطروحة بدون خوف أو تردد " **(المبدل، 1430هـ /1431هـ ، ص105)**

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة( **سامي محمود نواس** 2002) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة للمناخ المدرسي تعزى إلى الجنس، كما تتفق مع دراسة **(علي فهد حراس الديجاني**2013) التي توصلت كذلك إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة المناخ التنظيمي الكلية في المدارس الثانوية بدولة الكويت تعزى إلى الجنس، كما تتعارض مع دراسة( **بوجمعة نقبيل** 2009/2008 )التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في وصف المناخ التنظيمي

تعزى إلى متغير الجنس .و تتعارض كذلك مع دراسة (**الشيخ علي فوزية**1994) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المناخ الصفي تبعا لمتغيرات الجنس.

**ـ عرض و تحليل وتفسير الفرضية الرابعة :** تنص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الشعبة (علمي/ أدبي) .

ويلخص الجدول الآتي نتيجة حساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي (علمي/ أدبي) في استجابة مقياس المناخ المدرسي وذلك باستخدام اختبار T - TEST لحساب الفروق وكانت النتائج كالآتي:

**الجدول رقم (27) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي متغير الشعبة (علمي/أدبي) في درجات المناخ المدرسي**

| المناخ المدرسي | ن | م | ع | ت المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 291 | 178.81 | 28.30 | -0.91 | 584 | غير دالة |
| أدبي | 295 | 180.96 | 28.70 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (27) أن قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات مجموعة العلميين على مقياس المناخ المدرسي بلغت (م=178.81) وبانحراف معياري قدره

(ع= 28.30) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الأدبيين (م=180.96) بانحراف معياري قدره (ع=28.70) ، أما قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي العلميين والأدبيين بلغت (ت= 0.91−) عند درجة الحرية (584) وهي غير دالة أي أنه : لا توجد فروق في إدراك نمط المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الشعبة (علمي/ أدبي) بمعنى أن الفرضية لم تتحقق.

وهذا يؤكد أن التلاميذ ذوي الشعب العلمية و التلاميذ ذوي الشعب الأدبية يدركون نمط المناخ المدرسي بشكل متقارب،وهذا راجع إلى تشابه العوامل الأكاديمية والظروف الاجتماعية والإنسانية السائدة داخل هذه المؤسسات الثانوية، إضافة إلى ذلك تغير نظرة المجتمع تجاه الشعب الأدبية بعد أن كانت شعب غير مرغوب فيها وليست لها قيمة كما كان يرونها في الماضي مقارنة بالشعب العلمية، أصبحت اليوم تحتل مكانة متساوية مع الشعب العلمية وتتنافس معها في نسب نتائج البكالوريا . وهذا ربما يقلص الفارق الذي يصنعه التخصص في إدراك نمط المناخ المدرسي .

وكذلك يمكن إرجاع ذلك إلى توفر قدر كبير من الحرية و التقارب بين التلاميذ بجميع شعبهم ، مما يؤدي إلى إقامة علاقات اجتماعية بسهولة بفضل التواصل و الاتصال فيما بينهم بجميع وسائله و أنواعه ، مما يتيح لهم تبادل الأفكار و الآراء وتقاربهم فيما بينهم مما يؤدي إلى صنع وعي جمعي حول ما يدور من حولهم من تغيرات و تطورات ، وهذا النمط من الوعي يؤدي إلى تقليص فوارق الحكم على بعض الأشياء .

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة (**سامي محمود نواس** 2002) حيث توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة للمناخ المدرسي تعزى إلى التخصص وتتعارض مع دراسة (**محمد ظافر جربوع العجمي**2002) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي تبعا للتخصص لصالح طلاب العلوم الطبيعية .و تتعارض كذلك مع دراسة (**الشيخ علي فوزية**1994) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المناخ الصفي تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

**ـ عرض و تحليل وتفسير الفرضية الخامسة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية ذات دلالة إحصائية في إدراك طبيعة المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف المستوى الدراسي .

ويلخص الجدول الآتي نتيجة حساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لثلاثة مجموعات (أولى/ثانية/ثالثة) في استجابة مقياس المناخ المدرسي وذلك باستخدام اختبار ANOVA لحساب الفروق وكانت النتائج كالآتي :

**الجدول رقم (28) يوضح اختبارANOVA دلالة الفروق بين متوسطات متغير المستوى الدراسي (أولى/ثانية/ثالثة) لدرجات المناخ المدرسي**

| المناخ المدرسي | ن | م | ع | ف | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| سنة أولى | 190 | 185.45 | 27.16 | 5.43 | 0.005 | دال |
| سنة ثانية | 190 | 177.25 | 28.72 | | | |
| سنة ثالثة | 206 | 177.21 | 28.91 | | | |

يوضح الجدول رقم (28) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA ومنه نستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الثانوية في الدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي تبعا لمتغير المستوى الدراسي حيث كانت قيمة ف(5.43) بقيمة احتمالية (0.005) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

ولمعرفة سبب الفروقات تم إختبار المقارنات البعدية(Multiple Comparisons Scheffe )

**جدول رقم (29) يوضح نتائج المقارنة البعدية تشفيه Scheffe**

| المناخ المدرسي | الفرق في المتوسطات | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| أولى –ثانية | 8.205 | 0.019 | دال |
| أولى – ثالثة | 8.244 | 0.016 | دال |
| ثانية – ثالثة | 0.039 | 1.00 | غير دال |

يوضح الجدول رقم (29) أن سبب الفروق الدالة إحصائيا في المناخ المدرسي تبعا لمستوى الدراسي تعود إلى الفرق بين مستوى سنة أولى و المستويات الأخرى الثانية والثالثة جاءت بفارق معنوي( 8.205 )عن مستوى سنة ثانية و فارق معنوي( 8.244 )عن مستوى سنة ثالثة حيث جاءت القيمة الاحتمالية( 0.019 – 0.016) على التوالي وهي أقل من 0.05

بينما الفرق بين المستويين الثانية والثالثة لم يكن دال إحصائيا حيث جاءت القيمة الاحتمالية 1.00 وهي أكبر من 0.05

يرجع هذا الفرق إلى اختلاف المستويات الدراسية للتلاميذ سوء من الناحية العمرية أومن ناحية طبيعة محتوى برامجها وما تتضمنه من مواضيع وأهداف ومهارات معرفية وسلوكية وقدرات أدائية ، و بالتالي تختلف خبرتهم الدراسية ،وكذلك تلاميذ السنة أولى ثانوي ذو خبرة ضعيفة و تأقلم ضعيف حيث انتقلوا من بيئة التعليم المتوسط إلى بيئة التعليم الثانوي اللتان تختلفان نوعا ما في طبعتهما ، و يحاول كل تلميذ أن يتأقلم و يجد له مكانا بين أفراد مجتمعه الجديد . و بالتالي يكون إدراكهم للمناخ المدرسي مختلفا مقارنة بتلاميذ السنة الثانية و الثالثة .

ولما جاءت نتيجة الفروق لصالح السنة أولى ثانوي هذا يعني أنهم يستحسنون المناخ المدرسي الثانوي عن المستويين الثانية و الثالثة ، ربما يرجع ذلك إلى عدة عوامل راجعة كذلك للخبرة ، فتلميذ السنة أولى ثانوي يستحسن هذا المناخ ربما بمقارنته بالمناخ المدرسي في التعليم المتوسط الذي مازال راسخا في ذهنه و الذي يكون غالبا مشحونا بمجموعة من المشكلات الاجتماعية و السلوكية و الدراسية والنفسية .

وهذا ما تؤكده دراسة( **صولي إيمان** 2014/2013) حيث توصلت إلى إن هناك فروقا جوهرية بين تلاميذ السنة الرابعة متوسط و الثالثة ثانوي في مستوى الصحة النفسية لصالح تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، حيث أرجعت ذلك إلى الفروق النمائية بين التلاميذ التعليم المتوسط والثانوي ، فالتلميذ في التعليم المتوسط لا يزال في أوج فترة المرهقة حيث تتميز بعدم النضج الانفعالي و الحساسية الزائدة لجميع المؤثرات ... فنلاحظ في كثير من الأحيان ظهور بعض المشكلات النفسية المصاحبة لهذه الفترة ... على عكس التلميذ في الثانوي فهو أقرب لسن الرشد" .(**صولي ،2014/2013،ص81-82**)

أما السنة الثانية و الثالثة فقد خبروا هذا المناخ جيدا لذلك لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين المستويين الثانية و الثالثة .

**ـ عرض و تحليل وتفسير الفرضية السادسة :** تنص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث)

ويلخص الجدول الآتي نتيجة حساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي (ذكور/ إناث) في استجابة مقياس فاعلية الذات وذلك باستخدام اختبار T - TEST لحساب الفروق وكانت النتائج كالآتي :

**الجدول رقم (30) :يوضح دلالة الفروق بين متوسطي متغير الجنس (ذكور/إناث) في درجات فاعلية الذات**

| فاعلية الذات | ن | م | ع | ت المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 241 | 98.89 | 14.29 | 2.56 | 584 | دال |
| إناث | 345 | 95.79 | 14.50 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) أن قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات مجموعة الذكور على مقياس فاعلية الذات بلغت (م=98.89) وبانحراف معياري قدره (ع= 14.29) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (م=95.79) بانحراف معياري قدره (ع=14.50) ، أما قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الذكور والإناث بلغت (ت= 2.56) عند درجة الحرية (584) وهي دالة أي أنه : توجد فروق في فاعلية الذات بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث)

النتيجة التي توصلنا إليها تدل على أن هناك فرقا في مستوى فاعلية الذات بين تلاميذ المرحلة الثانوية الذكور و الإناث لصالح الذكور . وهذا يعني أنه مهما تشابهت الظروف المدرسية التي يعيشون فيها التلاميذ الذكور و الإناث ، ومهما تقاربت الأفكار و الآراء ، وتقلصت الفروق بين الجنسين في بعض المجالات ، فإن هذا لا ينسحب على جميع المتغيرات و جميع المجالات ، لذلك كانت هذه النتيجة التي تحصلنا عليها ، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الذكور يحظون بقدر كبير من الإشباع النفسي و الاجتماعي من الإناث، وهذا ما ذهبت إليه دراسة( **نفين عبد الرحمان**2011/2010) حيث توصلت أن فاعلية الذات أكبر لدى الذكور منها عند الإناث" وأعزت ذلك إلى أن ثقافة المجتمع تدعم الذكر أكثر من الأنثى وأن فرص الاحتكاك و الاختلاط الاجتماعي والتنافس تحقيق الذات و إشباع الحاجات النفسية متاحة للذكور أكثر من الإناث" .(**المصري، 2011/2010 ،ص165** ) .

ثم إن الذكور تختلف نظرتهم إلى المستقبل عن الإناث ، فهم يرون أن الطريق طويلة وصعبة تحتاج إلى كثير من العناء و الجد الاجتهاد ، فهم تنتظرهم الكثير من المسؤوليات لذلك نجدهم يحاولون رفع مستوى كفاءتهم الذاتية و السيطرة على أفعالهم حتى يجابهوا هذه الظروف ، أما الإناث وإن كن ينافسن الذكور في الدراسة و التحصيل العلمي فهن أقل ضغطا من الناحية الاجتماعية مقارنة بالذكور. إضافة إلى ذلك فإن التكوين النفسي للإناث يختلف عن التكوين النفسي منه للذكور فبالتالي فإن الإناث ربما تتأثرن تأثرا كبير بخبرات الفشل التي مرت بهن خلال مراحلهن الدراسية التي تؤدي بدورها إلى فقدان الثقة بأنفسهن وبالتالي إلى خفض من مستوى فاعلية الذات .

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة( **نفين عبد الرحمان المصري** 2011/2010) حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الجنس على فاعلية الذات لصالح الذكور ، وتتفق كذلك مع دراسة (**عبد الحكيم المخلافي**2010) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات وفقا للجنس ذكور/ إناث لصاح الإناث،وتتفق كذلك مع دراسة (**بشير إبراهيم الحجازي**" و"**طالب صالح أبو معلا** 2005/ 2006) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات بين الطالبات و الطلاب لصالح الطلاب ، و تتعارض مع دراسة( **لأحمد يحي الزق** 2009) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية تعزى إلى الجنس وتتعارض كذلك مع دراسة (**هيام صابر صادق شاهين**2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في متغير فاعلية الذات.

**ـ عرض و تحليل وتفسير الفرضية السابعة :** تنص الفرضية على أنه: . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الشعبة (علمي/أدبي)

ويلخص الجدول الآتي نتيجة حساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي (علمي/ أدبي) في استجابة مقياس فاعلية الذات وذلك باستخدام اختبار T - TEST لحساب الفروق وكانت النتائج كالآتي :

**الجدول رقم (31) :يوضح دلالة الفروق بين متوسطي متغير الشعبة (علمي/أدبي) في درجات فاعلية الذات**

| فاعلية الذات | ن | م | ع | ت المحسوبة | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 291 | 98.95 | 14.49 | 3.15 | 584 | دالة |
| أدبي | 295 | 95.21 | 14.25 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) أن قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات مجموعة العلميين على مقياس فاعلية الذات بلغت (م=98.95) وبانحراف معياري قدره (ع= 14.49) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الأدبيين (م=95.21) بانحراف معياري قدره (ع=14.25) ، أما قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي العلميين والأدبيين بلغت (ت= 3.15) عند درجة الحرية (584) وهي دالة أي أنه : توجد فروق في فاعلية الذات بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الشعبة (علمي/أدبي) لصالح التخصص العلمي

ونفسر ذلك أن التلاميذ الذين يمتلكون فاعلية ذات مرتفعة لهم القدرة على حل المشكلات ، سواء العلمية أو الحياتية ، فتلاميذ الشعب العلمية ربما يكون لهم تصورا علميا مختلفا لذواتهم عن تصور تلاميذ الشعب الأدبية نظرا لطبيعة المقررات و المواد المقررة عليهم ، ثم إن إدراك التلاميذ ذوي الشعب العلمية أنهم يحتاجون إلى قدر كبير من الجهد و الجد و العمل و المتابعة المستمرة والدؤبة وغير منقطعة للدروس لتحقيق النجاح ، و التحصيل الدراسي ، يجعلهم يسعون دوما إلى الرفع من طاقتهم و مستواهم لتنمية قدراتهم و مهاراتهم و القدرة على اكتساب أساليب مختلفة لحل المشكلات العلمية. فشعور التلميذ ذو التخصص العلمي بأنه دوما في حركة و نشاطا يكتسب فيه كل يوم معلومة أو يحل فيها

مشكلة أو مسألة ترفع من اعتقاداته الذاتية حول قدرته وفاعليته . و بمقابل ذلك نجد أن التخصصات الأدبية لا تحتاج إلى الجهد الكبير الذي تحتاجه الشعب العلمية ، فهي في الغالب تعتمد على الحفظ و الاسترجاع أكثر منها من حل المشكلات . وهذا ما يؤدي بهم إلى الشعور ببعض الملل و الفتور و بالتالي تنخفض فاعليته الذاتية .وهذا ما ذهب إليه **(عبد الحكيم المخلافي**2010) حيث توصل في دراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات وفقا للتخصص علمي /إنساني لصالح التخصص العلمي وأعزى ذلك إلى " أن التخصصات العلمية يحتاجون إلى بذل الجهود المناسبة ، و تعلم المهارات المساعدة على زيادة التحصيل الدراسي بما يتناسب و طبيعة المواد الدراسية التي يتعلمونها ، أضف إلى ذلك أن هذه التخصصات تحتاج إلى متابعة مستمرة من قبل الطالب ... ولن يتأتى ذلك إلا من خلال تمتع الطالب بدافعية قوية نحو التعلم ، أما بالنسبة للتخصصات الإنسانية فإن مثل هذه التخصصات تجعل الكثير من الطلبة يشعرون بالملل لأنها تعتمد في دراستها بالدرجة الأساسية على عملية الحفظ ... وهي بذلك تؤدي إلى نقص الفاعلية الذاتية لدى بعض الطلبة" .( **المخلافي،2010،ص 502 - 503)**

كما تتفق كذلك مع دراسة أجراها( **فؤاد بن معتوق عبد الله النفيعي**1429/ 1430) **الذي** توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية ترجع لمتغيري تصنيف الطالب (متفوق/عادي) و (علمي/ أدبي) لصالح المتفوقين في التخصص العلمي على المتفوقين في التخصص الأدبي ، وتختلف مع دراسة **(نفين عبد الرحمان المصري**2011/2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكلية في التخصص (أدبي / علمي ) على فاعلية الذات وأعزت ذلك إلى " تشابه الظروف و العوامل الجامعية و ألأكاديمية و الوظيفية و الاقتصادية و الأمنية ...وشعور الطلاب بأهمية الجد والاجتهاد و التفوق ، لأن ذلك سيساعد الطالب على تحقيق

ذاته وفرض احترامه و تقديره للجميع سواء التخصصات الأدبية أو العلمية " (**المصري، 2011/2010،ص**169).

**ـ عرض و تحليل وتفسير الفرضية الثامنة :** تنص الفرضية على أنه: . توجد فروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث). يلخص الجدول الآتي نتيجة حساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي (ذكور/ إناث) في استجابة مقياس الدافعية للتعلم وذلك باستخدام اختبار T - test لحساب الفروق وكانت النتائج كالآتي :

**الجدول رقم (32) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي متغير الجنس (ذكور/إناث) في درجات الدافعية للتعلم**

| الدافعية للتعلم | ن | م | ع | ت المحسوبة | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 241 | 87.34 | 12.12 | 4.81 - | 584 | دالة |
| إناث | 345 | 92.38 | 12.72 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (32) أن قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات مجموعة الذكور على مقياس الدافعية للتعلم بلغت (م=87.34) وبانحراف معياري قدره (ع= 12.12) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (م=92.38) بانحراف معياري قدره (ع=12.72) ، أما قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الذكور والإناث بلغت (ت= -4.81) عند درجة الحرية (584) وهي دالة أي أنه : توجد فروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) لصالح الإناث

و نفسر هذه النتيجة بأن الإناث أكثر ميلا من الذكور في مجال التعلم و الدراسة ،بحيث تحاول الفتاة إثبات ذاتها في المجتمع ، لأنها تشعر بأن المجتمع الذي تعيش فيه سوف

يقدرها عندما تكون ذات مستوى تعليمي و ثقافي عالي ، من خلاله تتحصل على وظيفة تكسبها مكانة و دورا في المجتمع، وقد يرجع كذلك إلى أن الذكور لديه خيارات متعددة للإشباع النفسي و الاجتماعي ، في مجالات متعددة منها الرياضية و الثقافية و مع الرفاق في النوادي أو في الشارع مع الأصدقاء، فهو يصرف معظم وقته خارج المنزل مما يصرفه عن التعلم و الدراسة نوعا ما،أما الفتاة فهي أكثر مكوثا في البيت من الذكور وبالتالي تستطيع استغلال هذه الفترة في الدراسة و المراجعة ،إضافة إلى ذلك بعض التغيرات التي طرأت على الحياة الاجتماعية و الاقتصادية أدت إلى ضرورة تشجيع المرأة على التعلم و مواصلة الدراسة من أجل تحسين وضعها الاجتماعي و الاقتصادي ، مما يؤدي بها إلى الاعتماد على نفسها في المستقبل . وهذا ما ذهبت إليه **(العايب كلثوم**2010/2009**)** في قولها:" إن التغيرات السريعة التي عرفتها الحياة في مختلف مجالاتها جعلت المجتمعات تشجع الإناث على التعلم لاكتشاف قدراتهن وميولهن المعرفية والمشاركة في الحياة المهنية التي طالما حرمن منها سابقا وهذا ما قد يجعل دافعية الفتاة تزداد كونها تطمح من خلال التعلم تحسين وضعها عموما"( **العايب ، 2010/2009، ص129)** .

ويرى كذلك **(جناد عبد الوهاب** 2012)" في دراسة قام بها " أن عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم يرجع إلى عدة عوامل أهمها : ارتقاء الأسرة العربية و تمدنها علميا و ثقافيا أثر على مسار أطفالها دراسيا ، كما أن هذا الترقي في فكر الأسرة حديثا أصبح يحث الإناث على الدراسة تماما مثل الذكور والتفوق في الدراسة ، هذا يعد دافعا قويا للتعلم **(جناد،2012، ص171)**

وهذا ما تؤكده كذلك**( صولي أيمان** 2014**)** في دراستها حول المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية في قولها: " فالفتاة لم تعد حبيسة العادات و التقاليد التي كانت تسود بعض المجتمعات سابقا وذلك نظرا لتقدم هذه الأخيرة و مواكبتها متطلبات العصر الذي نحن فيه ، فأصبحت هي الأخرى تسعى إلى تحقيق وإثبات ذاتها من خلال خروجها من قوقعة الأمية

وإشباع حاجاتها للتعلم في ظل وجود هذا الكم الكبير من المؤسسات التربوية وقربها من مقر السكن و بالتالي التخفيف من معاناة التنقل ليس فقط على الإناث بل على الذكور كذلك ، بالتالي فقد أصبح مسموحا للفتاة الوصول إلى مستويات دراسية لا بأس بها و العمل في مجالات مختلفة ، كما زاد الوعي بأهمية تعلم الفتاة لأهمية وجودها في قطاعات حساسة كالصحة و التعليم ".**(صولي،2014/2013،ص76)**

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **(سعاد جبر سعيد**2006) التي توصلت إلى أن هناك أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس و تطبيق البرنامج التعليمي عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي للذكور ، ومتوسط الأداء البعدي للإناث على الدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح الإناث وتتفق كذلك مع دراسة**(العايب كلثوم** 2010/2009). التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية للتعلم لصالح الإناث ، و تتعارض مع دراسة **(جناد عبد الوهاب**2012) التي توصلت إلى عدم وجود أثر عامل الجنس ( ذكور /إناث ) و الحالة المهنية على الدافعية للتعلم و وتتعارض كذلك مع دراسية **(عقيلة تليوانت** 2011/2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية للتعلم وتتعارض كذلك مع دراسة **(نافر أحمد بقيعي**2009/2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية الداخلية و الخارجية و الدافعية ككل تعزى إلى متغير الجنس . كما تتعارض مع دراسة**( ليلى سدرة**2011/2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية .

**ـ عرض و تحليل وتفسير الفرضية التاسعة :** تنص الفرضية على أنه: توجد فروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الشعبة (علمي/أدبي)

ويلخص الجدول الآتي نتيجة حساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي (علمي/ أدبي) في استجابة مقياس الدافعية للتعلم وذلك باستخدام اختبار T - TEST لحساب الفروق وكانت النتائج كالآتي :

**الجدول رقم (33): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي متغير الشعبة (علمي/أدبي) في درجات الدافعية للتعلم**

| الدافعية للتعلم | ن | م | ع | ت المحسوبة | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 291 | 89.59 | 12.96 | 1.35 - | 584 | غير دال |
| أدبي | 295 | 91.01 | 12.46 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أن قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات مجموعة العلميين على مقياس الدافعية للتعلم بلغت (م=89.59) وبانحراف معياري قدره (ع= 12.95) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الأدبيين (م=91.01) بانحراف معياري قدره (ع=12.45) ، أما قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي العلميين والأدبيين بلغت (ت= - 1.35) عند درجة الحرية (584) وهي غير دالة أي أنه : لا توجد فروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الشعبة (علمي/أدبي) بمعنى كل أبعاد المناخ المدرسي مجتمعة سوء البيئي و ما تحتويه من إمكانات مادية مثل القاعات والمخابر والتجهيزات والفضاءات والساحات وغيرها، و البعد الاجتماعي والعلائقي وما يتضمنه من خصائص للأفراد ، و النمط السائد للعلاقات داخل المدرسة بين جميع مكوناتها ،و البعد المعرفي العلمي والأخلاقي و ما يتعلق به من مبادئ وقيم واتجاهات و مناهج دراسية ، لم تؤدي إلى اختلاف أو فروق بين التخصصات الأدبية و العلمية في دافعيتهم للتعلم.

نفسر ذلك أن كلا التخصصين سواء الأدبية أو العلمية يعيشون في ظروف دراسية متشابهة إلى حد ما، و ربما يتقاسمون نفس المشكلات،إضافة إلى ذلك اختلاف نظرة المجتمع إلى الشعب الأدبية و خاصة بعد النجاحات التي حققتها هذه الشعب في نتائج البكالوريا، وحتى على مستوى التخصصات في الجامعة و ما بعد التخرج من الجامعة ،

حيث أصبحت هذه التخصصات مطلوبة في سوق العمل ،سواء في المؤسسات التعليمية التربوية أو في المؤسسات الاقتصادية أو الخاصة، مما خلق نوعا من الرضا والقبول لهذه التخصصات ، مما جعل تلاميذ الشعب الأدبية لا يشعرون بالنقص ، و عدم الاحترام لهم ولشعبهم و لتخصصهم أمام تلاميذ الشعب العلمية، بل وأحيانا يشعرون بالتفوق عليهم ، وهذا بالتالي يحرر فيهم بعض الدوافع من أجل الاجتهاد و المنافسة ، و بالتالي تقليص الهوة النفسية و الاجتماعية بين تلاميذ الشعب العلمية و الشعب الأدبية في التقدير و الاحترام و الرضا.

و يمكن أن يكون لتغير نظرة الأولياء نحو هذه الشعب بسب الظروف الاجتماعية و الاقتصادية، حيث أصبحوا لا يهتمون بنوع الشعبة أو التخصص بقدر ما يهتمون بنجاح أبنائهم ، و دخولهم الجامعة و حصولهم على العمل . هذا ما أدى إلى أن يكون التخصص (علمي / أدبي ) لا يخلق فارقا في الدافعية للتعلم .

وتتفق مع دراسة( سوزان بنت أحمد سلمان التميمي2012)التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط دراجات الأبعاد ومتوسط الدرجة الكلية لدافعية التعلم، تبعا للتخصص ، و تتعارض مع دراسة (عقيلة تليوانت 2011/2010) التي توصلت إلى وجود فروق بين الطلبة فيما يخص الدافعية للتعلم باختلاف شعبة البكالوريا(أدب/علوم).

- الاستنتاج العام

- توصيات و اقتراحات

**الاستنتاج العام:**

من خلال ما عرضناه من معلومات عن الأدب النظري المتعلقة بمتغيرات الدراسة المناخ المدرسي و الفاعلية الذاتية و الدافعية للتعلم ، واعتمادا على تحليل البيانات الإحصائية المتحصل عليها المتعلقة بفرضيات و التساؤلات الدراسة، وفي حدود صدق و ثبات الأدوات المستعملة في الدراسة، والمتمثلة في مقياس المناخ المدرسي ومقياس فاعلية الذات ومقياس الدافعية للتعلم ، وفي إطار الأهداف الرئيسية ، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1 . نمط المناخ المدرسي السائد لدى المؤسسات الثانوية المتواجدة في الدوائر الإدارية الثلاثة لولاية ورقلة محل الدراسة هو مناخ مدرسي مقبول .

2 . أن مستوى العام لفاعلية الذات والدافعية للتعلم ولدى تلاميذ المرحلة الثانوية متوسط.

3 . وجود علاقة ارتباطية متوسطة موجبة بين المناخ المدرسي وكل من فاعلية الذات و الدافعية للتعلم.

4 . لا توجد فروق في إدراك نمط المناخ المدرسي السائد بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) و اختلاف(الشعبة (علمي/ أدبي). وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي تبعا لمتغير المستوى الدراسي .

5 . توجد فروق في فاعلية الذات بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) لصالح الذكور و إلى اختلاف الشعبة (علمي/أدبي) لصالح التخصص العلمي.

6 . توجد فروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور/إناث) لصالح الإناث .كما لا توجد فروق في الدافعية للتعلم تعزى إلى اختلاف الشعبة(علمي/أدبي)

**. توصيات و اقتراحات الدراسة**

**1 . توصيات:**

بناء على النتائج السابقة التي توصلنا إليها يمكن أن نقدم بعض التوصيات التالية:

1 . السعي وراء تحسين المناخ المدرسي إلى الأحسن والجيد في كل أبعاده من خلال توفير كل المعايير المحققة لذلك .

2 . الاهتمام بالأنشطة العلمية والرياضية و الثقافية والاجتماعية التي من شأنها توطيد العلاقات بين التلاميذ و الأساتذة والإدارة .

3 تفعيل دور الأسرة و أولياء أمور التلاميذ والشركاء الاجتماعيين في بعض أمور التي تخص المدرسة والتلاميذ .

4 . ضرورة تفعيل دور الأخصائي النفسي و الاجتماعي على متابعة و العناية و إرشاد التلاميذ .

5 . ضرورة تنويع طرق و أساليب التدريس، حتى تناسب جميع التلاميذ على اختلاف قدراتهم و إمكاناتهم ، والاستعانة بالمحفزات التعليمية التي تثير الاهتمام والدافعية للتعلم.

6 . ضرورة استغلال التكنولوجية والتقنيات الحديثة في إثارة فضول و تشويق التلاميذ ، وذلك لزيادة من دافعيتهم للتعلم.

7. . ضرورة تعديل المعتقدات السلبية التي يحملها بعض التلاميذ عن ذواتهم ، إلى معتقدات إيجابية من أجل رفع من محدودية إمكاناتهم و قدراتهم .

**2 . اقتراحات** :و لإثراء ميدان البحث في هذا المجال بالدراسات ذات صلة بهذا الموضوع نقترح ما يلي :

1. القيام ببعض الدراسات التي تتعلق بالمناخ المدرسي .مثل دراسات تتناول المناخ المدرسي من وجهة نظر الأساتذة و المعلمين و الطاقم الإداري.

2. القيام بدراسات تتناول دور الأخصائي النفسي في المؤسسات التربوية وعلاقته باتجاهات التلاميذ نحو المدرسة

3. تصميم برامج إرشادية وتدريبية تعزز و ترفع من فاعلية الذات و الدافعية للتعلم.

# المراجع

**المراجع العربية:**

**1. الكتب والرسائل الجامعية:**


1. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (ب س) .*مبادئ علم النفس العام* . مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع ، القاهرة .

2. ابن خلدون، عبد الرحمان بن محمد (2009). *مقدمة ابن خلدون*. دار الهدى . عين مليلة ،الجزائر.

3. أبو جادو، صالح محمد (2006 ). *علم النفس التربوي* . دار المسيرة للنشر و التوزيع. ط6 ، عمان.

4. أبو حويج، مروان؛ أبو مغلى، سمير ( 2004 ) . *المدخل إلى علم النفس التربوي* . دار اليازوري ، عمان الأردن .

5. أبو علي، عبد القادر خالد رباح ( 2010 ). *العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية* ( رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة الأزهر، غزة.

6. أحمد، سهير كامل ( 2003). *أساليب تربية الطفل بين النظرية و التطبيق* . مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية .

7. التميمي، سوزان بنت أحمد سلمان (2012) . *جودة أداء المعلمة و علاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي*( رسالة ماجستير غير منشورة ). جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

8. الجاسر، هيلة بنت ناصر (2008/2007) . *علم النفس للصف الثاني الثانوي* .وزارة التربية و التعليم بالمملكة العربية السعودية.

9. الحسين، أسماء عبد العزيز ( 2002). *المدخل الميسر إلى الصحة النفسية و العلاج النفسي*.عالم الكتب ،ط1، السعودية.

10. الداهري ،صالح حسن ؛ الكبيسي، وهيب مجيد ( 1999 ). *علم النفس العام* . دار الكندي. ط1 ، الأردن.

12. الربيعي، معن لطيف كشكول سلمان (2006 ) . *المناخ التنظيمي السائد في الأقسام العلمية وعلاقته بالعمل الابداعي لدى التدريسيين في جامعة ديالى*( أطروحة دكتوراه )،جامعة بغداد.

13. الرخاوي، يحي (1980) . *دليل الطالب الذكي في علم النفس والطب النفسي* ، جامعة القاهرة.

14. الزغلول، عماد عبد الرحيم ؛ الهنداوي، علي فالح (2013). *مدخل إلى علم النفس* . دار الكتاب الجامعي ،الإمارات العربية . ط 1، دار المسيرة ،عمان.

15. الزيات، فتحي مصطفى (2001).علم النفس المعرفي . دار النشر للجامعات. الجزء الأول . ط1 ، مصر.

16. الشلتي، أمل بنت محمد علي عبد الله( 1430هـ/1431هـ) .*أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات* ( رسالة ماجستير غير منشورة )، جامعة أم القرى .

17. الشمري، غربي بن مرجي السلماني (1428هـ/1427هـ).*المناخ التنظيمي في الكليات التقنية*( أطروحة دكتوراه غير منشورة )، جامعة الملك سعود.

18. الطاهر، غادة بنت عبد الله أحمد ( 2007/2006 ). *مباني مدارس التعليم العام للبنات في محافظة الأحساء دراسة تقويمية باستخدام نموذج مكليري*(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود .

19. الطويرقي، حسين بن سعيد سعيد (2014). *صراع الأدوار لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المديرين و المشرفين التربويين بمحافظة الطائف* ( رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة أم القرى .

20. العايب، كلثوم (2009 ،2010 ) . *أثر التفاعل بين القلق حالة ـ سمة و الفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة المتوسط* ( رسالة ماجستير غير منشورة ) ، جامعة الجزائر.

21. العبودي، رشيد حميد (2003). *التعلم و الصحة النفسية* . دار الهدى ، عين مليلة الجزائر .

22. العتيبي، بندر بن محمد حسن الزيادي (1428هـ/1429هـ) .*اتحاد القرار و علاقته بكل من فاعلية الذات و المساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف* (رسالة ماجستير غير منشورة) .جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .

23. العتيبي، محمد عبد المحسن ضبيب ( 2007). *المناخ المدرسي و معوقاته و دوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام* ( رسالة ماجستير غير منشورة) .جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .

24. الغريب، رمزية (1967) . *التعلم (دراسة نفسية . تفسيرية . توجيهية )* . مكتبة الأنجلو المصرية . ط1، القاهرة.

25. القاضي، يوسف مصطفى ؛ فطيم، لطفي محمد ؛ حسين، محمود عطا (1981).*الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي* . دار المريخ ، الرياض.

26. القزاز، عبير عدنان (2014 ).*احتياجات تطوير البيئة المادية في المدارس الابتدائية بمحافظة غزة في ضوء المعايير الدولية*( رسالة ماجستير غير منشورة )، الجامعة الإسلامية ،غزة.

27 المبدل، عبد المحسن بن رشيد (1430هـ -1431هـ) .*المكونات الإيجابية للبيئة الصفية . في ضوء نظرية موراي . و علاقتها بمهارات التفكير الناقد* ( رسالة دكتوراه غير منشورة ). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض .

28. المحارب، ناصر إبراهيم(2005).علاقة المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي بالسلوكيات الجانحة لدى طلاب المدارس المتوسطة و الثانوية في المملكة العربية السعودية.مجلة دراسات العلوم التربوية.الملجد32(2) ،ص ص 386 - 402

29. المسرورية، بدرية بنت ناصر بن راشد (2016 ).*المناخ المدرسي و علاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة مسقط* ( رسالة ماجستير غير منشورة )، جامعة نزوى، سلطنة عمان .

30. المشعان، عويد سلطان ( 1994 ). *علم النفس الصناعي* . مكتبة الفلاح. ط1 ، الكويت.

31. المصري، نفين عبد الرحمان(2011/2010) .*قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات و مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الأزهر بغزة*( رسالة ماجستير غير منشورة )،جامعة الأزهر، بغزة .

32. النفعي، فؤاد بن معتوق عبد الله (1429هـ/1430هـ) . *المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين و العاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة* ( رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

33. بن حمودة، محمد (2006) .*علم الإدارة المدرسية* . دار العلوم للنشر و التوزيع ، عنابة الجزائر.

34. حسن ،السيد محمد أبو هاشم ( 2005) . *مؤشرات التحليل البعدي Meta – Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا*. مركز بحوث كلية التربة جامعة الملك سعود .

35. حمدان، محمد زياد ( 1986 .*الدماغ و الادراك و الذكاء و التعلم* . دار التربية الحديثة ، عمان، الأردن.

36. حنا، حنان شكري ( 2007). *أثر برنامج مستند إلى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى مدمني المخدرات في محافظة عكا و علاقتها ببعض المتغيرات* ( رسالة ماجستير غير منشورة )، الجامعة الأردنية .

37. خير الله، سيد محمد ؛ الكناني، ممدوح عبد المنعم (1996) .*سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق* . دار النهضة العربية ، بيروت.

38. داندش، فايز مراد (2003 ). *معنى التعلم و كنهه*.دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر،ط1 ،لإسكندرية.

39. دليو، فضيل (إشراف).مجوعة أساتذة (تأليف) ( 2000 ). *دراسات في المنهجية* . ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .

40. دويدري ،رجاء وحيد (2000). *البحث العلمي أساسياته النظرية و ممارسته العلمية* ، دار الفكر .ط1 ، دمشق.

41. راجح، أحمد عزت ( 1968 ).*أصول علم النفس* . دار الكتاب العربي ، ط 7، القاهرة .

42. رحاحلية، سمية ( 2010/2009).*الكفاءة الذاتية و علاقتها بتقبل العلاج لدى مرضى السرطان الخاضعين للعلاج الكيميائي* ( رسالة ماجستير غير منشورة ).جامعة الحاج لخضر ، باتنة .

43. رزقي، رشيد ( 2011 /2012 ).*الفعالية الذاتية و علاقتها بالانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي الزمن* ( رسالة ماجستير غير منشورة ).جامعة الحاج لخضر، باتنة .

44. زايد، نبيل محمد (2003) . *الدافعية و التعلم* .مكتبة النهضة المصرية.ط1 ، القاهرة.

45. زكرياء، الشربيني ؛ يسرية ،صادق(2000). *تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته و مواجهة مشكلاته*.دار الفكر العربي ، القاهرة.

46. شحاتة، حسن ( 2001) . *البحوث العلمية و التربوية بين النظرية و التطبيق* . مكتبة الدار العربية للكتاب. ط1 ، القاهرة.

47. شروخ، صلاح الدين (2010 ).*علم النفس الاجتماعي و الإسلام* . دار العلوم ، عنابة .

48. شعبان، كاملة الفرخ ؛ تيم،عبد الجابر (1999) . *مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي*. دار صفاء للنشر و التوزيع، ط1، عمان.

49. صابر، فاطمة عوض ؛ خفاجة، ميرفت علي (2002). *أسس و مبادئ البحث العلمي* . مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية. ط1 ، إسكندرية.

50. صاولي، إيمان (2014/2013 ).*المناخ المدرسي و علاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط و الثانوي*( رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة ورقلة .

51. عبد الخالق، أحمد محمود ؛ دويدار عبد الفتاح محمود ( 1999) . *علم النفس و أصوله و ميادينه* . دار المعرفة الجامعية ، الأزاريطة .

52. عبد الرحمان ، سعد (1996) . *القياس النفسي النظرية و التطبيق* . دار الفكر العربي.ط 3 ، القاهرة.

53. عطوي، جودت عزت (2014).الإدارة *المدرسية الحديثة* . دار الثقافة للنشر و التوزيع. ط4 ،عمان، الأردن.

54. عكاشة، محمود فتحي (1999) .*علم النفس الصناعي* .جنة الجمهورية ، الاسكندرية .

55. عليان، ربحي مضطفى (ب س).*البحث العلمي أسسه،مناهجه،وأساليبه وإجراءاته*.بيت الأفكار الدولية،عمان ،الأردن.

56. . عويضة، كامل محمد محمد (1996) . *علم النفس الشخصية* . دار الكتاب العلمية، ط1 .بيروت.

57. غالب ،مصطفى ( 1995).*علم النفس التربوي* . دار و مكتبة الهلال ، بيروت .

58. غربي، مونية،(2002/2001).أهم أسباب تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ الثامنة أساسي . الثانية متوسط (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة بوزريعة ،الجزائر

59. فرج، عبد اللطيف حسين ( 2007 ). *تحفيز التعلم* . دار الحامد . ط 1، عمان، الأردن.

60. بلحاج، فروجة(2011).*التوافق النفسي والاجتماعي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي*( رسالة ماجستير غير منشورة )، جامعة ميلود معمري ، تيزي وزو ،الجزائر .

61. قاسم، جمال مثقال ( 2001). *مبادئ علم النفس* . دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان.

62. قريشي، فيصل ( 2010 /2011 ). *التدين و علاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية*( رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الحاج لخضر، باتنة .

63. كوجك، كوثر حسين؛السيد،ماجدة مصطفى؛ خضر،صلاح الدين؛ فرماوي،محمد فرماوي؛ عياد ،أحمد عبد العزيز؛أحمد،علية حامد؛ فايد، بشرى أنور (2008). *تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم و التعلم في مدارس الوطن العربي* . مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، بيروت.

64. لورانس أ . برافين (تأليف)؛ السيد ،عبد الحليم محمود ؛ عامر، أيمن محمد ؛ الرخاوي، محمد يحيى (ترجمة)(2010) . *علم الشخصية* . المركز القومي للترجمة.الجزء الأول . ط 1 ، القاهرة.

65. معمرية، بشير ( 2012 ب) .*أساسيات القياس النفسي و تصميم أدواته*. دار الخلدونية. الجزائر.

66. معمرية، بشير (2012أ). *علم النفس الذات* . دار الخلدونية ، الجزائر .

67. منسى، محمود عبد الحليم ؛ الطواب،سيد ؛ صالح، أحمد ؛ قاسم، ناجي محمد ؛ هاشم، مها إسماعيل ؛ مكاري، نبيلة ميخائيل ( 2002 ) . *المدخل إلى علم النفس التربوي*، مركز الاسكندرية للكتاب.

68. ناصف، مصطفى ( 1983 ) . *نظريات التعلم* .عالم المعرفة ، الكويت.

79. نشواتي، عبد الحميد ( 2003 ).*علم النفس التربوي* . دار الفرقان . ط 3، عمان.

70. نواس، سامي محمود (2002) .*المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة*( رسالة ماجستير غير منشورة ).الجامعة الإسلامية ،غزة .

71. *وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي وتكوين الأطر و البحث العلمي*(2008). دليل الحياة المدرسية ،المملكة المغربية.

**2 . المجلات :**

1. أبو غزال، معاوية ؛ علاونة، شفيق (2010).*العدالة المدرسية و علاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد*. مجلة جامعة دمشق . المجلد 26 . العدد (4). ، ص ص 285-317.

2 . الإبراهيم، عبد الرحمن حسن؛ عبد الحميد،محمد جمال الدين(1995). *محددات المناخ المدرسي الجيد بالمدرسة القطرية وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي للمعلمين وإنتاجية المدرسة*.حولية كلية التربية جامعة قطر.العدد12 . ص ص 61 .

3. الحيلة، محمد محمود(1998) .*الدافعية العامل المهمل في تصميم التعليم. مجلة المعلم / الطالب*.العدد (2) . معهد التربية التابع للأرنوا اليونيسكو . عمان . الأردن .ص ص52-57.

4. الخلايلة ، هدى (2011).*الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء و معلماتها في ضوء بعض المتغيرات* . مجلة جامعة النجاح للأبحاث و العلوم الانسانية . مجلد 25 (1) ، ص ص1- 24 .

5. الديب، محمد مصطفى؛ خليفة، وليد السيد( 2013).*أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط و قلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين بكلية التربية جامعة الطائف*. مجلة دراسات عربية في التربية و علم النفس (ASEP) . الجزء الأول. العدد (15) ،ص ص 119-178.

6. الزق، أحمد يحي (2009). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية . في ضوء متغير الجنس و الكلية و المستوى الدراسي* . مجلة العلوم التربوية و النفسية . المجلد العاشر. العدد 02 يوليو . الأردن ، ص ص 37-58.

7. الشناوي،كمال أحمد الإمام (2006). *فاعلية الذات و علاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة المنصورة.* مؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية . جامعة المنصورة ، 12 ، 13 . أفريل، ص ص 470 - 499.

8. الصالحي، عبد الله بن سليمان (2009). *مقدار التغير في مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس لدى طلاب و طالبات التربية الميدانية قبل و بعد التدريب*. مجلة العلوم العربية و الإنسانية . جامعة القصيم. المجلد (2)، العدد (1). يناير، ص ص 141 - 161 .

9. المخلافي، عبد الحكيم (2010). *فعالية الذات الأكاديمية و علاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة.* مجلة جامعة دمشق . المجلد 26 ، ص ص 481 - 514.

10. المساعيد ،أصلان صبح(2011). *التفكير العلمي عند طلبة الجامعة و علاقتها بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) .المجلد التاسع عشر. العدد الأول. يناير .غزة ، ص ص 679 – 707 .

11. الهندي، صالح (2011). *واقع المناخ المدرسي في المداس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية و طلبة الصف العاشر و علاقته ببعض المتغيرات*.المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد 7،عدد(2) ، ص ص 105 - 123.

12. بركات، زياد (2006). *العلاقات الاجتماعية السائدة بين الدارسين و المدرسين في جامعة القدس المفتوحة و علاقته ببعض المتغيرات* . جامعة القدس المفتوحة منطقة طولكرم التعليمية" . ص ص 1- 34

13. بكر،مها حسين ؛ يحي، بان صباح(2016).المناخ المدرسي و علاقته بالتكيف الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في محافظة اربيل/المركز.مجلة البحوث التربوية و النفسية .عدد(51).ص ص 83 - 108

14. تاعوينات، علي(2009) . *التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي*. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، الجزائر .

15. جبر، حسين عبيد (2012). *المناخ المدرسي و علاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل*. مجلة مركز بابل للدراسات الحضارية و التاريخية . المجلد 2، العدد(2 )، ص ص 184- 211 .

16. جناد، عبد الوهاب (2012).أثر *بعض العوامل السرية و الاجتماعية و الاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط* . مجلة دراسات نفسية وتربوية مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية .عدد 09 ديسمبر. ص ص 149- 174 .

17. خسونة، سامي عيسى(2009) . *الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة"* .مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية ) المجلد الثالث عشر ، العدد الثاني. يونيو ، ص ص 122 – 149 .

18. دودين، ثريا يونس ؛ جروان، فتحي عبد الرحمان (2012). *أثر تطبيق برنامج التسريع و الإثراء على الدافعية للتعلم و التحصيل و تقدير الذات لدى الطلبة الموهبين في الأردن* . مجلة جامعة القدس المفتوحة لأبحاث و الدراسات،رقم 26 (2) ، ص ص105- 148.

19. رضوان، سامر جميل (2010). *أثر الكفاءة الذاتية في خفض القلق*. مجلة دراسات نفسية العدد(03)نوفمبر. الجزائر، ص ص 9 - 33 .

20. سالم، رفقة خليف(ب س) . *علاقة فاعلية الذات و الفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية العجلون الجامعية الأردن* . مجلة البحوث التربوية و النفسية ، العدد الثالث والعشرون ، ص ص 134 – 169 .

21. شاهين ،هيام صابر صادق (2012). *فاعلية الذات مدخل لخفض أعرض القلق و تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. مجلة جامعة دمشق . المجلد 28 - العدد (4)، ص ص 147- 201 .

22. عبد الحميد، إبراهيم شوقي(2003). *الدافعية للإنجاز و علاقاتها بكل من توكيد الذات و بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية* . المجلة العربية للإدارة . مجلد (23 ). عدد( 1 ) يونيو ،.ص ص 1-41

23. عبد الوهاب، أماني عبد المقصود ؛ شند ،سميرة محمد (2010) .*جودة الحياة الأسرية و علاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين*. المؤتمر السنوي الخامس عشر. مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس، ص ص 491 - 536.

24. محمود ،هويدة حنفي ؛ الجمالي، فوزية عبد الباقي(2010). *فعالية الذات المدركة ومدى تاثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة المتفوقين و المتعثرين دراسيا* . أماراباك مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم و التكنولوجيا ، المجلد الأول .العدد(1) ، ص ص 61 - 115 .

25. معلولي، ريمون (2010 ).*جودة البيئة المادية للمدرسة و علاقتها بالأنشطة البيئية*. مجلة جامعة دمشق .المجلد 26 . العدد (1+2)، ص ص 94- 136

26. منصور ،سمية؛محرز ، نجاح(2017).واقع المناخ المدرسي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء معايير المناخ الإيجابي الداعم لتربية المواطنة. مجلة جامعة البعث.دمشق .مجلد 39 العدد(30) ،85 - 121.

27. نصر الدين ،جابر (2001).*أثر وطرق التعامل مع الجماعات المدرسية من وجهة نظر* نفسية . اجتماعية . مجلة العلوم الإنسانية .جامعة محمد خيضر بسكرة ،العدد(1) ،نوفمبر.

28. يعقوب، نافذ نايف (2012).*الكفاءة الذاتية المدركة و علاقتها بدافعية الإنجاز و التحصيل الأكاديمي* . مجلة العلوم التربوية و النفسية . المجلد 13 . العدد( 3) سبتمبر. البحرين ، ص ص 71 - 98.

29. عكسة، حليمة(2015).*تصورات المراهق حول الوسط المدرسي وعلاقتها بالشعور بالإنتماء المدرسي لديه* . مجلة العلوم النفسية و التربوية .(1)1 سبتمبر، جامعة باتنة . الجزائر ، ص ص 169- 187.

**3. الموسوعات و المعاجم والقواميس :**

1 . أبو حجر، آمنة ( 2006).*المعجم الجغرافي* ، دار أسامة ، ط 1 ، عمان. الأردن .

2. بدون مؤلف. *موسوعة علم النفس و التربية . التعلم و التذكر* ، EDITO CREP.INT ، بيروت ، لبنان ، د ت .

3. مجمع اللغة العربية (1972 ). *المعجم الوسيط* ، الجزء الثاني ، ط2 ، دار المعارف: مصر

**4 . المراجع و المجلات باللغة الأجنبية :**

1- Hallinan , P ; Danaher , P. (1994). *The Effect Of ntracted Grades On Self – Efficacy And Motivation In Teacher Education Courses* . Educational Research, 36(1),75-82127) .

2 - Jex ,Steve M; W Britt ,Thomas ( 2002 ) . *Organizonal Psycholgy* . a Seientist - Practitioner approch, New Yourk .

3 - Latika ,Vasil. (1996). *Social Process Skills And Career Achievement Among Male And Female Academic*. The Journal of Higher Education Vol. 67, No. 1 (Jan. - Feb., 1996), pp. 103-114

4- Luszczynska ,Aleksandra; Scholz ,Urte; Schwarzer, Ralf (2005) . *The General Self-Efficacy Scale*. the journal of psychology.139(05) .pp 439-457

5 - Sayers, M. P. ; Et Al (1982). The Relationship Of Self Efficacy Expectations Interests And Academic Ability To The Selection Of Science And Non Science College Major. Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Kansas.

**5 . المعاجم والقواميس باللغة الأجنبية:**

1 - Norbert ,Sillamy ( 1991).Larousse << Dictionnaire the Psychologie >> mart parnasse 75006 , Paris ,

**6 . المواقع الكترونية :**

1. أحمد ،نبيل عبد الهادي ( 2016/07/21 ).بعض النظريات المفسرة للدافعية الذاتية[مقال] . (http://scholar.mediu.edu.my/index.php/EDUM/article/view/12873 )على الساعة 17:22

2. الحر ،خالد محمد ( 2016/08/28) ، *نظرية النظم* [مقال] www.roua-group.com/uploadss/2009/11/roua-28735.pdf الساعة : 10:35

3. الحسني ،روضة (10/ 12 /2013 ).أسباب تدني الدافعية للتعلم و أسباب العلاج[مقال]. (http://forum.moe.gov.om/~moeoman/vb/showthread.php?t=470088 . على الساعة 18:40

4. الدوسري ،خلود آل مسعود ( 2016/08/14 ).*البيئة المدرسية و محاور التقويم الشامل* [مقال].( http://www.alriyadh.com/406036 ) الساعة 20:15

5. الزاهراني، أنور عبد الله ( 2013/12/10 ). الدافعية نحو التعلم [مقال]_ (https://sites.google.com/site/modernteachingstrategies/motivation- (towards-learning . الساعة 18:40

6. المسعري، محمد علي ( 2016/07/20 )*نظريات الحوافز الإدارية ، نظرية هل جهد الاستثارة*[مقال].( http://www.manhal.net/art/s/3553 )، الساعة 23:48

7. خماج ،عماد (2016/08/17 ).*المسرح المدرسي و أهميته في التربية و التعليم*[مقال] .

(http://www.edu.gov.ly/opinions-and-posts-2/9927 )، الساعة 23:27)

8. سبتي، عباس ( 2016/08/06) .**إختبار المناخ المدرسي تعريف العوامل و التأثير التربوي[مقال].** ( http://www.alukah.net/translations/0/58904/ )لساعة : 20:24

9. ضحى، فتحي ( 2016/07/21) . *الدافعية و التعلم* [مقال] (http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=232&print=true). على الساعة 7:00)

11. علي ،صفاء محمد (2014/02/12 )*الكفاءة الذاتية في تفسير السلوك الإنساني* [مقال] (http://drsafaa-socialstudiestech.com/articles.php?id=41). الساعة 22:34

12. عويس ،ريهام ( 20 / 06 / 2014 ). *ضعف دافعية الطفل للدراسة أسبابها و طرق علاجها* [مقال] (http://rosarycsh.com/Levels/lower/moshrakat/ersh.pdf) .الساعة 10:25

13. عويسات، مجدي( 2005-2006)، *الإدارة الناجحة و تأثيرها على المناخ المدرسي بحث ميداني بشرقي القدس* ، www.pcc-jer.org/articles.php?idn=131 يوم 2016/08/14 الساعة 17:09

14. فرساس، الحسين (21/ 2016/08 ). المحاضرة الخامسة ، *البيئة المدرسية للتعلم* [مقال]. (https://psyeduc.wordpress.com/2013/02/15/%D9%8505%D8%A7%D9%84%D8%A8%D9%8A%D8%A6%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D9%8A%D8%A9/-%D9%84%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85)

15. بدون مؤلف( 2016/08/14). الفصل الثاني ( site.iugaza.edu.ps/fajez/files/2010/02/Section2.rtf) الساعة 18:09

16. مشرف تربوي( 2016/08/19 ). *العلاقات الإنسانية في المحيط المدرسي* [مقال]. http://www.assakina.com/studies/12843.html#ixzz4Hnwai7iF *الساعة 20:34*

# الملاحق

**ملحق رقم (01)**:طلب تقديم وثيقة التسهيلات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

إلى السيد :/ رئيس مصلحة التكوين في الطور الثانوي ولاية ورقلة

## الموضوع : طلب تقديم وثيقة التسهيلات

يشرفنا أن نطلب من سيادتكم استقبال الطالب :" **بوستة بشير**" و تقديم له وثيقة التسهيلات من أجل إجراء الدراسة الميدانية في ثانويات ولاية ورقلة خلال الموسم الدراسي 2018/ 2019 وذلك من أجل إتمام رسالة الدكتوراه في علم النفس والموسومة بعنوان : " المناخ المدرسي و علاقته بفاعلية الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "

* ـ لكم منا جزيل الشكر ـ *

ورقلة في : 18 OCT 2018

رئيس القسم

**ملحق رقم:(02)** :رخصة للقيام بدراسة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2018/10/15

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم 1143 م.ت.ت/م2.ب /2018

*مدير التربية*

**إلى السيد الباحث**

**بوستة بشير**

**بجامعة قاصدي مرباح**

**ورقلة**

**الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية**

المرجع: - وثيقة التسهيلات من قسم علم النفس و علوم التربية المؤرخة في 208/10/18

- رسالة طلبك بتاريخ 2018/10/22

تلبية للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أبلغك الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية استكمالا لاطروحة الدكتوراه، بعنوان << **المناخ المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**>> وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة:** من 2018/10/22 إلى 31 /12/ 2018

**و من 2019/01/02 إلى 2019/05/30 ما عدا فترات الامتحانات والعطل .**

- **المؤسسات المعنية:** ثانويات دوائر، ورقلة ، سيدي خويلد ، انقوسه.

- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية** (مقابلات شفوية + وثيقة استبيان).

**ملاحظة:** على الطالب الباحث الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها

**هام:** سلّمت هذه الرخصة للمعني في حدود سياق البحث العلمي فقط ،و في إطار ما يسمح به القانون، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنية.

- نسخة للإعلام إلى السادة و السيدات:
- مديري المؤسسات المعنية .

وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش بالنيابة

بن الشيخ كريم بلقاسم

**ملحق رقم(03):قائمة لأسماء المحكمين**

| الرقم | اسم الأستاذ | التخصص | مكان العمل |
|---|---|---|---|
| 01 | أ .د . بوسعدة قاسم | علم النفس | جامعة ورقلة |
| 02 | أ .د . مزياني الوناس | علم النفس العمل و التنظيم | جامعة ورقلة |
| 03 | د.عون علي | علم النفس و علوم التربية | جامعة الأغواط |
| 04 | د. قوارح محمد | علوم التربية | جامعة ورقلة |
| 05 | د.سلام بوجمعة | علوم التربية | جامعة ورقلة |
| 06 | د . طبشي بلخير | علم النفس التربوي | جامعة ورقلة |
| 07 | د .قريشي محمد | علم النفس المدرسي | معهد الوطني العالي للتكوين لإطارات الشباب ورقلة |

**ملحق رقم(04): صفحة تعليمات مقياس المناخ المدرسي قبل التحكيم**

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

# استمارة التحكيم

أستاذي الفاضل المحترم:.....

السلام عليكم و رحمة الله تعالى و بركاته :

في إطار الإعداد لشهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي يقوم الباحث بإجراء دراسة حول : "**المناخ المدرسي و علاقة بفاعلية الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** ".

و لتحقيق هذا الغرض نرجو منكم التكرم بتحكيم هذه الأداة المتعلقة بقياس" **المناخ المدرسي**" و إبداء رأيكم و مقترحاتكم فيما يخص العناصر التالية :

. مدى انتماء كل فقرة للمقياس

. الصياغة اللغوية للفقرات

. مناسبة بدائل الإجابة للفقرات علما بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي : (أوافق بشدة / أوافق / محايد /لا أوفق/ لا أوفق بشدة )

. مناسبة الأبعاد للفقرات

. مدى كفاية الأبعاد

و حتى نسهل عليكم عملية التحكيم نضع بين أيديكم المعطيات التالية :

**. الفرضيات الأساسية للدراسة :**

1. توجد علاقة بين المناخ المدرسي و فاعلية الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

2. توجد علاقة بين المناخ المدرسي و فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

3. توجد علاقة بين المناخ المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

.**التعريف الإجرائي للمناخ المدرسي** : : وهي إدراك تلميذ المرحلة الثانوية بولاية ورقلة للعلاقة التي تربطه بمجموع العناصر :الزملاء و مبنى المدرسة و تجهيزاته و الأساتذة و الإدارة المدرسية و المنهاج الدراسي ، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ المرحلة الثانوية من خلال إجابته على مقياس المناخ للمدرسي .

**<u>بيانات شخصية للمحكم :</u>**

الاسم و اللقب :

التخصص العلمي

البريد الإلكتروني إن أمكن :

رقم الهاتف إن أمكن:

## ملحق رقم(05):مقياس المناخ المدرسي قبل التحكيم

| | العبارات | تقيس | لاتقيس | التعديل |
|---|---|---|---|---|
| **البعد 1 : علاقة التلميذ بمواصفات الموقع و المبنى** | | | | |
| 01 | تصميم مدخل مدرستي جذاب | | | |
| 02 | الشوارع المحيطة بمدرستنا آمنة من أخطار المرور | | | |
| 03 | تقع مدرستنا بقرب من التجمع السكاني الذي أسكن فيه | | | |
| 04 | يمكن لموقع المدرسة التوسع و التمدد المستقبلي في الأراضي المجاورة | | | |
| 05 | تبعد مدرستنا عن أماكن الضوضاء (المصانع ،السوق الورشات ....) | | | |
| 06 | ينسجم شكل مبنى مدرستي مع مباني المناطق المجاورة و المحيطة به | | | |
| 07 | بسبب بعد المدرسة أجد نفسي متعب عند وصولي إليها | | | |
| 08 | يشجع تصميم المدرسة على التعلم و الابتكار | | | |
| 09 | ألوان مدرستنا جميلة تبعث بالراحة و الطمأنينة | | | |
| 10 | مبنى المدرسة بعيد عن مصادر التلوث الخارجية(النفايات ، و المزابل ودخان حرقها ...) | | | |
| 11 | تصميم المبنى يواكب النمط المعماري | | | |
| 12 | أصل بكل سهولة إلى موقع مدرستي | | | |

| **البعد 2 :علاقة التلميذ بتجهيزات المؤسسة** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | تقيس | لا تقيس | البديل أو التعديل |
| 01 | يتاح لي الاطلاع على التجهيزات عند الطلب | | | |
| 02 | تتوفر مدرستنا على عناصر الأمن و السلامة | | | |
| 03 | المخبر مجهز بأحدث الأجهزة | | | |
| 04 | دورات المياه في مدرستنا صالحة للاستعمال | | | |
| 05 | تتوفر مدرستنا على مساحات خضراء كافية | | | |
| 06 | تتوفر مدرستنا على ملاعب رياضية مجهزة | | | |
| 07 | تتوفر مدرستنا على ممرات خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة | | | |
| 08 | تتوفر مدرستنا على قاعة خاصة لأداء الصلاة | | | |
| 09 | تتوفر مدرستنا على قاعة خاصة للحفلات | | | |
| 10 | تتوفر مدرستنا على مكتبة متنوعة المصادر | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| 11 | لا يسمح لنا باستعمال التجهيزات المخبرية | | | |
| 12 | يشغل المكيف الهوائي في الأقسام أثناء الصيف | | | |
| 13 | تتوفر إضاءة كافية في الأقسام | | | |
| 14 | القسم الذي أدرس فيه مزدحم بالتلاميذ | | | |
| | | | | |

| **البعد 3 :علاقة التلميذ بالإدارة ولوائحها** | | تقيس | لاتقيس | البديل أو التعديل |
|---|---|---|---|---|
| 01 | عدم التزام الطلبة بالزي المدرسي | | | |
| 02 | تلبي الإدارة معظم رغبات التلاميذ | | | |
| 03 | أكن الاحترام للمدير | | | |
| 04 | قوانين مدرستنا تجعلنا منضبطين في سلوكنا داخل المدرسة | | | |
| 05 | هناك تمييز واضح في تطبيق القوانين على التلاميذ | | | |
| 06 | تشجع إدارة مدرستنا على إبراز مواهبنا | | | |
| 07 | لا أجد حرج من المطالبة بحقوقي من الإدارة المدرسية | | | |
| 08 | لا تستمع الإدارة إلى وجهة نظرنا تجاه المشاكل التي تحدث في المدرسة | | | |
| 09 | المراقبون في المدرسة يتعاملون معي بغلظة و قسوة | | | |
| 10 | أرى أن الإدارة المدرسية جد متفهمة لمشاكل التلاميذ | | | |
| 11 | تسعى إدارة المدرسة إلى خلق جو من الراحة و الطمأنينة في المدرسة | | | |
| 12 | يوجد حرص من الإدارة المدرسة على مصلحة التلاميذ | | | |
| 13 | تشجع الإدارة التلاميذ على ممارسة الأنشطة الرياضية و الثقافية | | | |
| 14 | لا أستطيع الدخول إلى الإدارة المدرسية بسبب المعاملة السيئة | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 15 | تكافئ إدارة المدرسة المتفوقين في النشاطات المدرسية | | | |
| 16 | ليس لدي إطلاع على القوانين و التعليمات المدرسية | | | |
| 17 | يستجيب التلاميذ لتعليمات المدرسة | | | |
| 18 | تسهر إدارة المدرسة على تطبيق القانون الداخلي بكل عدل على التلاميذ | | | |
| 19 | تشرك الإدارة التلاميذ في بعض القرارات الخاصة بهم | | | |

| **البعد 4 :علاقة التلميذ بالأستاذ** | | تقيس | لاتقيس | التعديل أو البديل |
|---|---|---|---|---|
| 01 | علاقتي بأساتذتي علاقة احترام و تقدير متبادل | | | |
| 02 | لا أتحرج من الاتصال بأساتذتي من أجل الاستفسار عن نقطة لم أفهمها في الدرس | | | |
| 03 | معظم الأساتذة لا يتعاملون بالعدل مع التلاميذ | | | |
| 04 | الأساتذة لا يحترمون وجهة نظر التلاميذ المخالفة لهم | | | |
| 05 | يسخر أساتذتي من وجهة نظري الشخصية في بعض المواضيع | | | |
| 06 | أجد حرج من المشاركة في القسم خوفا من سخرية أساتذتي مني | | | |
| 07 | يتفقدني أساتذتي كلما تغيبت عن المدرسة | | | |
| 08 | أجد حرج شديد عند مقابلة أساتذتي | | | |
| 09 | عدم اهتمام الأساتذة بشرح الدروس بطريقة جيدة | | | |
| 10 | يقوم التلاميذ بتهديد بعض الأساتذة | | | |
| 11 | يرد الأستاذ على أسئلتي بشكل مثبط لعزيمتي | | | |
| 12 | يعاتب الأستاذ التلميذ بأسلوب لبق و مهذب | | | |

| **البعد 5 :علاقة التلاميذ فيما بينهم** | | تقيس | لا تقيس | التعديل أو البديل |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالراحة عندما ألتقي زملائي في المدرسة | | | |
| 02 | معظم زملائي في المدرسة يحترمونني و يأخذون برأي | | | |
| 03 | أجد متعة في انجاز الأنشطة المدرسية مع زملائي | | | |
| 04 | يعامل التلاميذ بعضهم بعضا باحترام | | | |
| 05 | معظم التلاميذ يريدون أن أشاركهم في الأنشطة المدرسية | | | |
| 06 | يدخل التلاميذ في مشاجرات فعلية بالمدرسة | | | |
| 07 | ليست هناك ثقة بيني و بين زملائي التلاميذ | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 08 | دائما يسخر مني زملائي عند مناقشتهم في بعض المواضيع العامة | | | |
| 09 | أحبذ العمل المدرسي الفردي على العمل الجماعي | | | |
| 10 | أجد صعوبة في ربط علاقات جديدة مع تلاميذ لا ينتمون إلى قسمنا | | | |

| **البعد 6 : علاقة التلميذ بالمنهاج الدراسي** | | تقيس | لا تقيس | التعديل أو البديل |
|---|---|---|---|---|
| 01 | برامج المواد الدراسية ممتعة | | | |
| 02 | المنهاج الدراسي الحالي لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ | | | |
| 03 | المنهاج الدراسي الحالي يطغى الجانب النظري على الجانب النظري | | | |
| 04 | يهمل المنهاج الدراسي جانب القيم و الأخلاق في التربية | | | |
| 05 | يبرز المنهاج الدراسي في كثير من المواد انتمائنا الإسلامي | | | |
| 06 | هناك تضخم كبير في المنهاج الدراسي | | | |
| 07 | في كل عام درسي لا يتسع الوقت لإتمام المنهاج الدراسي في كثير من المراد | | | |
| 08 | الوقت المخصص لكل حصة مناسب | | | |
| 09 | المنهاج الدراسي مناسب لتشكيل شخصيتي | | | |
| 10 | يعزز المنهاج الدراسي انتمائنا للوطن | | | |
| 11 | أعتقد أن المنهاج الدراسي الجديد جاء وفقا لعاداتنا و ثقافتنا | | | |
| 12 | يعكس المنهاج الدراسي تطلعاتي طموحاتي المستقبلية | | | |
| 13 | المنهاج الدراسي يساير التطورات التكنولوجية الحديثة | | | |
| 14 | أكسبني المنهاج الدراسي الكثير من المعلومات التي استخدمها في حياتي اليومية | | | |

**ملحق رقم(06): صفحة تعليمات المقياس**

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

# استبيان

**تعليمـة :**

في إطار انجاز أطروحة الدكتوراه في علم النفس التربوي ، و إيمانا بأهمية البحث العلمي في تطوير العملية التعليمية ، نأمل من طلبتنا الأعزاء الإجابة على عبارات الاستبيان بوضع علامة (x) أمام العبارة التي تنطبق مع رأيكم فقط ، ولا تتركوا أي عبارة بدون إجابة ، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، و إجابتكم ستحاط بالسرية التامة ، و لا يطلع عليها سوى الباحث ، ولا تخضع إلا للبحث العلمي .

**البيانات الشخصية :**

**اسم الثانوية التي تدرس فيها:**.....

**الجنس :** ذكـر : ☐ أنثى: ☐

**الشعبة :** أدبي ☐ علمي ☐

**المستوى الدراسي :أولى ثانوي** ☐ **ثانية ثانوي** ☐ **ثالثة ثانوي** ☐

شكرا على تعاونكم

**الباحث : بشير بوستة**

**ملحق رقم (07)** :مقياس المناخ المدرسي في صورته النهائية

| الرقم | الفقرات | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | تصميم مدخل ثانويتي جذاب | | | | | |
| 02 | يتاح لي الاطلاع على التجهيزات التي أحتاجها عند الطلب | | | | | |
| 03 | تلبي إدارة الثانوية معظم رغبات التلاميذ | | | | | |
| 04 | علاقتي بأساتذتي علاقة احترام متبادل | | | | | |
| 05 | الدروس التي ندرسها في الثانوية ممتعة | | | | | |
| 06 | ثانويتنا آمنة من أخطار المرور | | | | | |
| 07 | ثانويتنا مجهزة بعناصر الأمن و السلامة | | | | | |
| 08 | أكن الاحترام للمدير و للطاقم التربوي و الإداري | | | | | |
| 09 | أتصل بأساتذتي من أجل الاستفسار عن نقطة لم أفهمها في الدرس | | | | | |
| 10 | معظم زملائي في الثانوية يحترمونني | | | | | |
| 11 | تعزز الدروس التي ندرسها في الثانوية في كثير من المواد انتمائنا الإسلامي | | | | | |
| 12 | أجد متعة في انجاز الأنشطة المدرسية مع زملائي | | | | | |
| 13 | معظم الأساتذة لا يتعاملون بالعدل معي | | | | | |
| 14 | قوانين ثانويتنا تجعلنا منضبطين في سلوكنا داخل المدرسة | | | | | |
| 15 | المخابر في ثانويتنا مجهزة بأحدث الأجهزة | | | | | |
| 16 | يمكن لموقع الثانوية التوسع و التمدد المستقبلي في الأراضي المجاورة | | | | | |
| 17 | دورات المياه في ثانويتنا صالحة للاستعمال | | | | | |
| 18 | تشجع إدارة ثانويتنا على إبراز مواهبنا | | | | | |
| 19 | الأساتذة لا يحترمون وجهة نظري المخالفة لهم | | | | | |
| 20 | يعامل التلاميذ بعضهم بعضا باحترام | | | | | |
| 21 | الوقت المخصص لكل حصة ينقضي بسرعة | | | | | |
| 22 | الدروس التي ندرسها في الثانوية مناسبة لتشكيل شخصيتي | | | | | |
| 23 | معظم التلاميذ يريدون أن أشاركهم في الأنشطة المدرسية | | | | | |
| 24 | يسخر أساتذتي من وجهة نظري الشخصية في بعض المواضيع | | | | | |
| 25 | لا أجد حرج في المطالبة بحقوقي من الإدارة المدرسية | | | | | |
| 26 | تبعد ثانويتي عن أماكن الضوضاء (المصانع ،السوق الوراشات ....) | | | | | |
| 27 | تتوفر ثانويتنا على ملعب رياضي مجهز | | | | | |
| 28 | ينسجم شكل مبنى ثانويتي مع ما أحبه من أشكال المباني المجاورة | | | | | |
| 29 | تستمع الإدارة إلى وجهة نظرنا تجاه المشاكل التي تحدث في الثانوية | | | | | |
| 30 | يدخل التلاميذ في مشاجرات فعلية داخل الثانوية | | | | | |
| 31 | تعزز الدروس التي ندرسها في الثانوية انتمائنا للوطن | | | | | |
| 32 | الدروس التي ندرسها في الثانوية توافق عاداتنا و ثقافتنا | | | | | |
| 33 | يتفقدني أساتذتي كلما تغيبت عن المدرسة | | | | | |
| 34 | تحرص إدارة الثانوية على مصلحة التلاميذ | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 35 | يشجعني تصميم ثانويتي على التعلم و الابتكار | | | | | |
| 36 | تتوفر ثانويتنا على ممرات لفائدة دوي الاحتياجات الخاصة | | | | | |
| 37 | تعكس الدروس التي ندرسها في الثانوية طموحاتي المستقبلية | | | | | |
| 38 | دائما يسخر مني زملائي عند مناقشتهم في بعض المواضيع العامة | | | | | |
| 39 | تشجع إدارة الثانوية التلاميذ على ممارسة الأنشطة الرياضية و الثقافية | | | | | |
| 40 | تتوفر ثانويتنا على قاعة خاصة لأداء الصلاة | | | | | |
| 41 | الألوان المطلية بها ثانويتنا وأقسامها ،جميلة تبعث في نفسي الراحة | | | | | |
| 42 | مبنى الثانوية بعيد عن مصادر التلوث بأنواعها الفيزيائية و الكيميائية | | | | | |
| 43 | تتوفر ثانويتنا على قاعة خاصة للنشاطات في المناسبات والأعياد | | | | | |
| 44 | لا أستطيع الدخول إلى إدارة الثانوية بسبب المعاملة السيئة تجاه التلاميذ | | | | | |
| 45 | الأساتذة لا يهتمون بشرح الدروس بطريقة جيدة | | | | | |
| 46 | أحبذ العمل المدرسي الفردي على العمل الجماعي | | | | | |
| 47 | الدروس التي ندرسها في الثانوية تساير التطورات التكنولوجية الحديثة | | | | | |
| 48 | أكسبتني الدروس التي ندرسها في الثانوية الكثير من المعلومات التي استخدمها في حياتي اليومية | | | | | |
| 49 | سبق لي في هذا الموسم أن ناقشت الأستاذ إلى حد الجدال | | | | | |
| 50 | تكافئ إدارة الثانوية المتفوقين في النشاطات المدرسية | | | | | |
| 51 | تتوفر ثانويتنا على مكتبة متنوعة المصادر | | | | | |
| 52 | تصميم مبنى الثانوية يواكب النمط المعماري المحلي | | | | | |
| 53 | يشغل المكيف الهوائي في الأقسام أثناء حرارة الصيف أو برد الشتاء | | | | | |
| 54 | تتوفر إضاءة كافية في الأقسام | | | | | |
| 55 | تأخذ إدارة الثانوية رأي التلاميذ في بعض القرارات الخاصة بهم | | | | | |
| 56 | يعاتبني الأستاذ بأسلوب لبق و مهذب | | | | | |

**ملحق رقم (08)** :مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية

| | البند | دائما | كثيرا | لاأدري | أحيانا | نادرا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | استطيع تكوين علاقات قوية مع من أرغب في صداقته.(ها) | | | | | |
| 02 | عندما أقوم بعمل ما فإنني أهتم بانجازه على أفضل وجه. | | | | | |
| 03 | عندما تواجهني مشكلة غير متوقعة فإنني أتمكن من التفكير في عدد من الحلول الممكنة. للمشكلة. | | | | | |
| 04 | أستطيع منع نفسي من مقاطعة المتحدث حتى لو كان لدي شيء ملح أود قوله. | | | | | |
| 05 | أستطيع الاستمرار في القيام بالعمل مهما واجهت من الصعوبات في أثناء أدائه. | | | | | |
| 06 | أستطيع التعبير عن مشاعري دون أن أشعر بالإحراج. | | | | | |
| 07 | عادة لا أثق بقدرتي في الحكم على الأمور. | | | | | |
| 08 | عندما يسيطر علي الحزن فإنني لا أستطيع التخلص منه. | | | | | |
| 09 | أستطيع أن أتنفس بهدوء واعتدال في المواقف المثيرة أو المخيفة . | | | | | |
| 10 | عندما أخفق في أداء عمل في المرة الأولى فإنني استمر في المحاولة حتى أنجح. | | | | | |
| 11 | أجد صعوبة في تسوية الخلافات بيني وبين الآخرين. | | | | | |
| 12 | لا أجد صعوبة في تكوين الصداقات. | | | | | |
| 13 | لا أستطيع منع نفسي من التفكير في أمور محزنة حدثت في الماضي. | | | | | |
| 14 | من الصعب علي استرداد هدوئي بعد مواجهتي لموقف مثير أو مخيف. | | | | | |
| 15 | أشعر أنني قادرا على التعامل مع معظم المشكلات التي أواجهها في حياتي. | | | | | |
| 16 | كثيرا ما يدفعني الحماس إلى التصرف بدون تفكير في العواقب. | | | | | |
| 17 | أجد صعوبة في اتخاذ القرارات. | | | | | |
| 18 | عندما أغضب فإنني أفقد السيطرة على غضبي. | | | | | |
| 19 | أجد صعوبة في طرد الأفكار المزعجة من ذهني. | | | | | |
| 20 | عندما أضع خطة فإنني أنفذها. | | | | | |
| 21 | أتمكن من التحلي بالشجاعة حتى إذا كان من حولي مذعورين. | | | | | |
| 22 | يمكنني إخفاء فرحي إذا أردت. | | | | | |
| 23 | أستطيع أن أجعل جسمي يسترخي ويرتاح عندما أشعر بالتوتر. | | | | | |
| 24 | أستطيع طمأنة نفسي في مواجهة المواقف الخطرة. | | | | | |
| 25 | من السهل علي استئناف العلاقات الودية إثر جدال مع الآخرين. | | | | | |
| 26 | أستطيع منع نفسي من القيام بحركات عصبية عندما أكون متوترا ( مثل قضم الأظافر ...الخ) | | | | | |
| 27 | إذا تلقيت خبرا سيئا وأنا مع مجموعة من الناس فإنني أتمكن من إخفاء | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مشاعري. | | | | | |
| 28 | عندما أخفق في عمل شيء فإنني أستطيع التغلب على مشاعر الإحباط. | | | | | |
| 29 | أستطيع الظهور بشكل متماسك أمام الآخرين حتى لو كنت مضطربا داخليا. | | | | | |
| 30 | أتمكن من التصرف بعقلانية في المواقف المفزعة. | | | | | |

**ملحق رقم:** (09) مقياس الدافعية للتعلم في صورته النهائية

| الرقم | الفقرة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا بالمدرسة | | | | | |
| 02 | استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة | | | | | |
| 03 | لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة | | | | | |
| 04 | أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة | | | | | |
| 05 | يصعب علي الانتباه لشرح الأستاذ و متابعته | | | | | |
| 06 | أشعر أن غالبية الدروس التي يقدمها الأستاذ غير مثيرة | | | | | |
| 07 | أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة | | | | | |
| 08 | يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة | | | | | |
| 09 | أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها | | | | | |
| 10 | أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة | | | | | |
| 11 | أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يخص بأداء الواجبات الدراسية | | | | | |
| 12 | أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي و مهاراتي بالمدرسة | | | | | |
| 13 | أفضل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير | | | | | |
| 14 | أفضل أن اهتم بالمواضيع الدراسية على أي شيء آخر | | | | | |
| 15 | أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة | | | | | |
| 16 | يسعدني أن تعطى المكفآت للتلاميذ بمقدار الجهد المبذول | | | | | |
| 17 | أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني الأستاذ و الوالدان بخصوص الواجبات الدراسية | | | | | |
| 18 | كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط | | | | | |
| 19 | أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا | | | | | |
| 20 | لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي الدراسية | | | | | |
| 21 | لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع الدراسية | | | | | |
| 22 | يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي الدراسية | | | | | |
| 23 | لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة | | | | | |
| 24 | العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى | | | | | |
| 25 | تعاوني مع الزملاء في حل الواجبات الدراسية يعود علي بالمنفعة | | | | | |
| 26 | أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة | | | | | |

**الملحق رقم (10)** : نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان المناخ المدرسي

**Statistiques de groupe**

| | group | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| العلامة_الكلية | المجموعة العليا | 16 | 4.0065 | .13894 | .03474 |
| | المجموعة الدنيا | 16 | 2.9468 | .31454 | .07864 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Inférieure | Supérieure |
| العلامة_الكلية | Hypothèse de variances égales | 1.409 | .245 | 12.327 | 30 | .000 | 1.05970 | .08597 | .88414 | 1.23527 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 12.327 | 20.639 | .000 | 1.05970 | .08597 | .88073 | 1.23867 |

**ملحق رقم(11):** نتائج ثبات ألفا كرونباخ لاستبيان المناخ المدرسي

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 73 | 100.0 |
| | Exclus[a] | 0 | .0 |
| | Total | 73 | 100.0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| .911 | 56 |

**Statistiques de total des éléments**

**ملحق رقم (12):** نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان المناخ المدرسي

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | .841 |
| | | Nombre d'éléments | 28[a] |
| | Partie 2 | Valeur | .850 |
| | | Nombre d'éléments | 28[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 56 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | .745 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | .854 |
| | Longueur inégale | | .854 |
| Coefficient de Guttman split-half | | | .853 |

**الملحق رقم (13):** نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لاستبيان المناخ المدرسي

**Corrélations**

| | | | التطبق الأول | التطبق الثاني |
|---|---|---|---|---|
| Rho de Spearman | التطبق الأول | Coefficient de corrélation | 1.000 | .817** |
| | | Sig. (bilatérale) | . | .000 |
| | | N | 20 | 20 |
| | التطبيق الثاني | Coefficient de corrélation | .817** | 1.000 |
| | | Sig. (bilatérale) | .000 | . |
| | | N | 20 | 20 |

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

**الملحق رقم (14)** :نتائج التحليل الإحصائي لصدق المقارنة الطرفية الدافعية للتعلم

Statistiques de groupe

| | group | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| العلامة_الكلية | المجموعة الدنيا | 16 | 3.0365 | .26366 | .06592 |
| | المجموعة العليا | 16 | 4.1649 | .15061 | .03765 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Inférieure | Supérieure |
| العلامة_الكلية | Hypothèse de variances égales | 9.458 | .004 | -14.866- | 30 | .000 | -1.12847- | .07591 | -1.28350- | -.97344- |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -14.866- | 23.846 | .000 | -1.12847- | .07591 | -1.28520- | -.97175- |

**الملحق رقم (15):** نتائج الثبات ألفا كرونباخ لاستبيان الدافعية للتعلم

Récapitulatif de traitement des observations

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 60 | 100.0 |
| | Exclus[a] | 0 | .0 |
| | Total | 60 | 100.0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| .880 | 26 |

**ملحق رقم (16):** ثبات التجزئة النصفية للدافعية للتعلم

Statistiques de fiabilité

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | .766 |
| | | Nombre d'éléments | 13[a] |
| | Partie 2 | Valeur | .830 |
| | | Nombre d'éléments | 13[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 26 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | .697 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | .822 |
| | Longueur inégale | | .822 |
| Coefficient de Guttman split-half | | | .819 |

a. Les éléments sont : س1, س5, س6, س8, س10, س11, س12, س15, س16, س17, س18, س19, س20.

b. Les éléments sont : س21, س22, س23, س24, س25, س26, س28, س30, س31, س32, س34, س35, س36.

**ملحق رقم (17):** . ثبات بطريقة إعادة التطبيق للاستبيان الدافعية للتعلم

Corrélations

| | | التطبيق_الأول | التطبيق_الثاني |
|---|---|---|---|
| التطبيق_الأول | Corrélation de Pearson | 1 | .643** |
| | Sig. (bilatérale) | | .002 |
| | N | 20 | 20 |
| التطبيق_الثاني | Corrélation de Pearson | .643** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .002 | |
| | N | 20 | 20 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**ملحق رقم (18):** نتائج صدق المقرنة الطرفية لاستبيان فاعلية الذات

Statistiques de groupe

| | group | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| متوسط_الدرجات | المجموعة العليا | 12 | 4.0583 | .34761 | .10035 |
| | المجموعة الدنيا | 12 | 2.5944 | .28879 | .08337 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Inférieure | Supérieure |
| متوسط_الدرجات | Hypothèse de variances égales | .398 | .535 | 11.221 | 22 | .000 | 1.46389 | .13046 | 1.19333 | 1.73444 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 11.221 | 21.285 | .000 | 1.46389 | .13046 | 1.19281 | 1.73497 |

**الملحق رقم (19):** نتائج تبات ألفا كرونباخ لاستبيان فاعلية الذات

Récapitulatif de traitement des observations

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 44 | 100.0 |
| | Exclus[a] | 0 | .0 |
| | Total | 44 | 100.0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| .852 | 30 |

**الملحق رقم (20):** نتائج ثبات إعادة التطبيق لاستبيان فاعلية الذات

Corrélations

| | | التطبيق الأول | التطبيق الثاني |
|---|---|---|---|
| التطبيق_الأول | Corrélation de Pearson | 1 | .842** |
| | Sig. (bilatérale) | | .000 |
| | N | 19 | 19 |
| التطبيق_الثاني | Corrélation de Pearson | .842** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | |
| | N | 19 | 19 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**الملحق رقم (21)** : نتيجة معامل ارتباط بين المناخ المدرسي وفاعلية الذات والدافعية للتعلم

Statistiques descriptives

| | Moyenne | Ecart-type | N |
|---|---|---|---|
| المناخ_المدرسي | 179.8942 | 28.50363 | 586 |
| الدافعية_للتعلم | 90.3089 | 12.71832 | 586 |
| فاعلية_الذات | 97.0648 | 14.48061 | 586 |

Corrélations

| | | المناخ_المدرسي | الدافعية_للتعلم | فاعلية_الذات |
|---|---|---|---|---|
| المناخ_المدرسي | Corrélation de Pearson | 1 | .483** | .254** |
| | Sig. (bilatérale) | | .000 | .000 |
| | N | 586 | 586 | 586 |
| الدافعية_للتعلم | Corrélation de Pearson | .483** | 1 | .353** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | | .000 |
| | N | 586 | 586 | 586 |
| فاعلية_الذات | Corrélation de Pearson | .254** | .353** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | |
| | N | 586 | 586 | 586 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**الملحق رقم (22):** نتائج التحليل الإحصائي لاختبار T -TEST لدلالة الفروق في نمط المناخ المدرسي باختلاف الجنس

Statistiques de groupe

| | الجنس | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة_الكلية | ذكر | 241 | 179.72 | 29.402 | 1.894 |
| | أنثى | 345 | 180.02 | 27.901 | 1.502 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Inférieure | Supérieure |
| الدرجة_الكلية | Hypothèse de variances égales | .000 | .998 | -.125- | 584 | .901 | -.300- | 2.395 | -5.003- | 4.404 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -.124- | 499.121 | .901 | -.300- | 2.417 | -5.049- | 4.450 |

**الملحق رقم (23):** نتائج التحليل الإحصائي لاختبار T -TEST لدلالة الفروق في نمط المناخ المدرسي باختلاف الشعبة

Statistiques de groupe

| | الشعبة | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة_الكلية | علمي | 291 | 178.81 | 28.307 | 1.659 |
| | أدبي | 295 | 180.96 | 28.704 | 1.671 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Inférieure | Supérieure |
| الدرجة_الكلية | Hypothèse de variances égales | .090 | .765 | -.914- | 584 | .361 | -2.152- | 2.355 | -6.778- | 2.474 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -.914- | 584.000 | .361 | -2.152- | 2.355 | -6.777- | 2.474 |

**الملحق رقم (24):** نتائج التحليل الإحصائي لاختبار تحليل التباين الأحادي **ANOVA** لدلالة الفروق في المستوى الدراسي في مقياس المناخ المدرسي

**ANOVA**

الدرجة_الكلية

| | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | F | Signification |
|---|---|---|---|---|---|
| Inter-groupes | 8686.969 | 2 | 4343.484 | 5.427 | .005 |
| Intra-groupes | 466600.472 | 583 | 800.344 | | |
| Total | 475287.440 | 585 | | | |

**الملحق رقم (25):** يوضح نتائج المقارنة البعدية تشفيه scheffe لمتوسطات المستوى الدراسي في مقياس المناخ المدرسي

Comparaisons multiples

Variable dépendante:الكلية_الدرجة

| | | | | | | Intervalle de confiance à 95% | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الدراسي_المستوى (I) | الدراسي_المستوى (J) | Différence de moyennes (I-J) | Erreur standard | Signification | Borne inférieure | Borne supérieure |
| Scheffe | أولى ثانوي | ثانية ثانوي | 8.205* | 2.903 | .019 | 1.08 | 15.33 |
| | | ثالثة ثانوي | 8.244* | 2.846 | .016 | 1.26 | 15.23 |
| | ثانية ثانوي | أولى ثانوي | -8.205-* | 2.903 | .019 | -15.33- | -1.08- |
| | | ثالثة ثانوي | .039 | 2.846 | 1.000 | -6.94- | 7.02 |
| | ثالثة ثانوي | أولى ثانوي | -8.244-* | 2.846 | .016 | -15.23- | -1.26- |
| | | ثانية ثانوي | -.039- | 2.846 | 1.000 | -7.02- | 6.94 |

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

**الملحق رقم (26):** نتائج التحليل الإحصائي لاختبار T -TEST لدلالة الفروق في مقياس فاعلية الذات باختلاف الجنس

Statistiques de groupe

| | الجنس | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة_الكلية | ذكر | 241 | 98.89 | 14.290 | .920 |
| | أنثى | 345 | 95.79 | 14.497 | .781 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Inférieure | Supérieure |
| الدرجة_الكلية | Hypothèse de variances égales | .142 | .706 | 2.559 | 584 | .011 | 3.097 | 1.210 | .720 | 5.473 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2.566 | 521.213 | .011 | 3.097 | 1.207 | .726 | 5.468 |

**الملحق رقم (27):** نتائج التحليل الإحصائي لاختبار T -TEST لدلالة الفروق في مقياس فاعلية الذات باختلاف الشعبة

**Statistiques de groupe**

| | الشعبة | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة_الكلية | علمي | 291 | 98.95 | 14.492 | .850 |
| | أدبي | 295 | 95.21 | 14.252 | .830 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Inférieure | Supérieure |
| الدرجة_الكلية | Hypothèse de variances égales | .593 | .441 | 3.151 | 584 | .002 | 3.742 | 1.187 | 1.410 | 6.074 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3.151 | 583.462 | .002 | 3.742 | 1.188 | 1.409 | 6.074 |

**الملحق رقم (28)** : نتائج التحليل الإحصائي لاختبار T -TEST لدلالة الفروق في مقياس الدافعية للتعلم باختلاف الجنس

Statistiques de groupe

| | الجنس | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة_الكلية | ذكر | 241 | 87.34 | 12.128 | .781 |
| | أنثى | 345 | 92.38 | 12.727 | .685 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Inférieure | Supérieure |
| الدرجة_الكلية | Hypothèse de variances égales | 1.400 | .237 | -4.811- | 584 | .000 | -5.042- | 1.048 | -7.101- | -2.984- |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -4.852- | 531.740 | .000 | -5.042- | 1.039 | -7.084- | -3.001- |

**الملحق رقم (29):** نتائج التحليل الإحصائي لاختبار T -TEST لدلالة الفروق في مقياس الدافعية للتعلم باختلاف الشعبة

Statistiques de groupe

| | الشعبة | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة_الكلية | علمي | 291 | 89.59 | 1z2.958 | .760 |
| | أدبي | 295 | 91.01 | 12.459 | .725 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Inférieure | Supérieure |
| الدرجة_الكلية | Hypothèse de variances égales | .926 | .336 | -1.351- | 584 | .177 | -1.419- | 1.050 | -3.481- | .643 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1.351- | 582.373 | .177 | -1.419- | 1.050 | -3.482- | .644 |