جامعة يحي فارس- بالمدية-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علوم التربية-إرشاد وتوجيه-

المناخ المدرسي وعلاقته بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

(دراسة ميدانية بمتوسطتي "كمال زميرلين " و " محمد ولد شقماقجي " بمدينة المدية)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين:

_ منال عالم.

_ صارة عمران.

إشراف الدكتور:

يوسف جاب الله.

السنة الجامعية : 2019/2018.

كلمة شكر

بحمد الله وتوفيق منه الذي به استعنا وعليه توكلنا، نتقدم بالشكر الجزيل والعميق لكل من : الأستاذ المؤطر البيداغوجي "جاب الله يوسف" على مساهمته المعرفية والمنهجية ونصائحه القيمة والهامة في الإشراف على هذا العمل، كما لا يفوتنا في تقديم الشكر والعرفان إلى الأساتذة الأفاضل "رمانة عيسى" "واكد رابح" على النصائح التي زودونا بها.

كما نشكر البروفيسور "سمير بن لكحل" و الدكتورة" زهرة حميدة" اللذان تفضلا بقبول مناقشة هذه المذكرة.

والشكر الموصول إلى أعوان المكتبة الجامعية والطاقم الإداري بمتوسطة "كمال زميرلين" وأخص بالذكر مستشار التوجيه، ومتوسطة "محمد ولد شقماقجي". كما لا ننسى من كانوا عينة هذه الدراسة الذين تمنى لهم كل النجاح والتوفيق .

إلى كل من ساعدنا ماديا ومعنويا سواء من قريب أو من بعيد ولو بكلمة تشجيع.

إهـــــــداء

الحمد لله على دوام فضله وإسباغ نعمه وعطائه أن منّ عليّ بإتمام هذه الدراسة والصلاة والسلام على نبيّ الهدى المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه وسلم.

إلى معنى الحنان... إلى بسمة الحياة وسرّ الوجود... إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي... و حنانها بلسم جراحي... إلى أغلى الحبايب " أمي الحبيبة " أطال الله في عمرها بالخير.

إلى من زيّنه الله بالهيبة والوقار... إلى من علّمني العطاء بدون انتظار... ستبقى كلماتك نجوم أهتدي بها اليوم وفي الغد و إلى الأبد... " أبي العزيز " حفظه الله وأطال في عمره.

إلى من ترعرعت معهم ونما غصني بينهم ... إخوتي " إيمان – لمياء – مهدية – محمد المهدي – سيد أحمد ". وإلى البراعم الصغار " بسمة – صبرينة – أميرة " .

إلى زوجي شريك حياتي ... و قرّة عيني " بشير" وعائلته الكريمة بالأخصّ "حسناء " والوالدين الكريمين " عائشة – إبراهيم " .

إلى كلّ أحبتي وأقاربي من قريب أو بعيد... إلى كلّ عائلة " عالم " .

إلى رفقاء دربي... ومن تقاسمت معهم العلم و المعرفة... إلى جميع زملائي في الدفعة . إلى من قاسمتني الجهد والتعب و رافقتني طيلة العام الدراسي لانجاز هذا العمل المتواضع " صارة ".

وإلى الأستاذ " د. جابر الله يوسف " لكل ما قدّمه من توجيهات ومساندة مستمرّة، فليبارك الله له هذا الجهد ويجعله في ميزان حسناته.

أهدي رسالتي المتواضعة سائلة الله عزّوجلّ أن ينتفع بها كل طالب علم.

منـــــال.

إهـــــداء

الحمد لله الذي بحمده تدوم النعم ... والصلاة والسلام على من بعثه هاديا.... وبشيرا ونذيرا... إلى أعز ما لديّ في هذا الوجود... إلى من أوصى على طاعتها سيد الأنبياء ... إلى من أفنت عمرها لتراني أتقلّد هذه الدرجات ... وأحيا حياة أفضل " أمي الغالية فاطمة الزهراء" أطال الله في عمرها.

إلى الذي أحمل اسمه بكل فخر و اعتزاز ... إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء..."أبي الغالي" رعاه الله.

إلى من بهم أكبر ... وعليهم أعتمد... ومن بوجودهم أكسب القوة والمحبة...

إلى من عرفت معهم معنى الحياة... شقيقاتي " دليلة- خديجة – أمال" .

إلى من أرى التفاؤل بعينيه ... والسعادة في ضحكته... والوجه المنعم بالبراءة...

أخي " الطيب الأمين" وبرعما الأسرة " عليّ- راضية " و إلى روح أختي الطاهرة ..." فتيحة" و جميع الأهل.

إلى رفيقة دربي... و صاحبة القلب الطيّب... والنوايا الصادقة... رفيقتي وأختي "منال"

وإلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات..." وداد- سلمى ".

صـــارة.

المحتـويـــات	رقم الصفحة
آية قرآنية	- أ -
كلمة شكر	- ب -
إهداء	ج- د
فهرس المحتويات	ه - و
قائمة الجداول	- ي -
قائمة الأشكال	- ك -
قائمة الملاحق	- ن -
ملخص الدراسة	ل- م
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول : الاطار العام للدراسة	
1- الإشكالية.	5
2- فرضيات الدراسة.	8
3- أهمية الدراسة.	8
4- أهداف الدراسة.	8
5- تحديد المفاهيم.	9
6- الدراسات السابقة.	10
7- التعقيب على الدراسات السابقة.	18
الفصل الثاني : المناخ المدرسي.	
تمهيد.	21
1- تعريف المناخ المدرسي.	21
2- المفاهيم المرتبطة بالمناخ المدرسي.	21
3- تطور مفهوم المناخ المدرسي.	22
4- أهمية المناخ المدرسي.	23
5- أبعاد المناخ المدرسي.	23
6- نماذج المناخ المدرسي.	25
7- أساليب تحسين المناخ المدرسي.	27
8- النظريات المفسرة للمناخ المدرسي.	28
خلاصة الفصل.	29
الفصل الثالث : دافعية التعلم.	
تمهيد.	31
1- تعريف الدافعية.	31
2- تعريف التعلم.	32
3- تعريف دافعية التعلم.	32
4- وظائف دافعية التعلم.	33
5- أهمية دافعية التعلم.	33
6- شروط دافعية التعلم.	33
7- مصادر دافعية التعلم.	34
8- عناصر دافعية التعلم.	34
9- أساليب زيادة دافعية التعلم.	35

10- عوامل تدني الدافعية عند المتعلم وأساليب معالجتها.	36
11- النظريات المفسرة لدافعية التعلم.	38
خلاصة الفصل.	42
الفصل الرابع : مستوى الطموح.	
تمهيد.	44
1- تعريف مستوى الطموح.	44
2- التطور التاريخي لمستوى الطموح.	45
3- طبيعة مستوى الطموح.	45
4- نمو مستوى الطموح.	46
5- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.	47
6- الجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح.	50
7- النظريات المفسرة لمستوى الطموح.	50
8- قياس مستوى الطموح.	54
9- سمات الشخص الطموح.	55
خلاصة الفصل.	56
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة.	
تمهيد.	59
1- منهج الدراسة.	59
2- الدراسة الاستطلاعية.	59
3- ادوات جمع البيانات .	60
4- حدود الدراسة.	66
5- عينة الدراسة.	66
6- الأساليب الإحصائية.	68
خلاصة الفصل.	69
الفصل السادس : عرض ومناقشة وتفسير النتائج.	
تمهيد.	71
1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.	71
2-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.	73
3-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.	75
4-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.	77
5-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة .	78
6-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة .	80
الاستنتاج العام .	82
الاقتراحات.	83
قائمة المراجع.	85
الملاحق	93

قـــــائمة الجـداول:

رقم الجدول	العـــــنوان	رقم الصفحة
01	يوضح النتائج التي توصل إليها "كوزكي Kozki "	13
02	توزّع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.	60
03	يوضح توزيع بنود مقياس المناخ المدرسي حسب الأبعاد.	61
04	يمثل درجات بنود مقياس المناخ المدرسي حسب البدائل.	61
05	يوضح توزيع الاتجاهات الموجبة والسالبة لمقياس المناخ المدرسي.	62
06	يوضح توزيع بنود مقياس دافعية التعلم حسب الأبعاد.	62
07	يمثل درجات بنود مقياس دافعية التعلم.	63
08	يوضح توزيع الاتجاهات الموجبة والسالبة لمقياس دافعية التعلم.	63
09	يوضح توزيع بنود مقياس مستوى الطموح حسب الأبعاد.	63
10	يمثل درجات بنود مقياس مستوى الطموح.	64
11	يوضح توزيع الاتجاهات الموجبة والسالبة لمقياس مستوى الطموح.	64
12	يوضح نتائج البنود المستبعدة لمقياس المناخ المدرسي.	65
13	يوضح البنود المستبعدة لمقياس مستوى الطموح.	66
14	يمثل تقسيم العينة حسب المتوسطتين.	67
15	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	67
16	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير المناخ المدرسي والدافعية للتعلم.	71
17	يوضح تطبيق معامل الارتباط بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .	72
18	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للمناخ المدرسي ومستوى الطموح.	73
19	يوضح تطبيق معامل الارتباط بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.	74
20	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.	75
21	يوضح نتائج تطبيق معامل الارتباط بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.	76
22	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لمقياس المناخ المدرسي حسب متغير الجنس.	77
23	يوضح نتائج اختبار T.T لقياس دلالة الفروق بين الجنسين في المناخ المدرسي.	77
24	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لمقياس الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس.	78

25	يوضح نتائج اختبار T.T لقياس دلالة الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم.	79
26	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لمقياس مستوى الطموح حسب متغير الجنس.	80
27	يوضح نتائج اختبار T.T لقياس دلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح.	80

قـــــــائمة الأشكـــــال :

رقم الشكل	العـــــــنوان	رقم الصفحة
1	تصميم البرنامج السلوكي	37

المـلاحـــــق:

رقم الملحق	عنـــوان الملحـــق
01	مقياس المناخ المدرسي في صورته الأولية.
02	مقياس مستوى الطموح في صورته الأولية.
03	نتائج التحليل الإحصائي الخاص بصدق الاتساق الداخلي لمقياس المناخ المدرسي .
04	نتائج ثبات مقياس المناخ المدرسي بمعادلة ألفا كرونباخ.
05	نتائج التحليل الإحصائي الخاص بصدق الاتساق الداخلي لمقياس مستوى الطموح.
06	نتائج ثبات مقياس مستوى الطموح بمعادلة ألفا كرونباخ.
07	مقياس الدافعية للتعلم.
08	مقياس المناخ المدرسي بصورته النهائية.
09	مقياس مستوى الطموح بصورته النهائية.
10	نتائج معامل الارتباط بين المناخ المدرسي ودافعية التعلم.
11	نتائج معامل الارتباط بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح.
12	نتائج معامل الارتباط بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.
13	نتائج اختبار T.Test لدلالة الفروق بين المجموعتين (ذكور- إناث) حسب متغير المناخ المدرسي.
14	نتائج اختبار T.Test لدلالة الفروق بين المجموعتين (ذكور- إناث) حسب متغير الدافعية للتعلم.
15	نتائج اختبار T.Test لدلالة الفروق بين المجموعتين (ذكور- إناث) حسب متغير مستوى الطموح.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة المناخ المدرسي بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطتي " كمال زميرلين" و "محمد ولد شقماقجي" بمدينة المدية.

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي لأنه الأنسب لهذه الدراسة، وقد شملت عينة الدراسة (110) تلميذ وتلميذة، منهم (47) ذكور و (63) إناث، كما اعتمدت الدراسة على ثلاث مقاييس (مقياس المناخ المدرسي لصولي إيمان- ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف القطامي ومقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم). ولمعالجة بيانات البحث استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط بيرسون المتوسط الحسابي- اختبار T.Test لإيجاد الفروق بين التلاميذ (ذكور- إناث) في متغيرات الدراسة (المناخ المدرسي- الدافعية للتعلم- مستوى الطموح)، وأسفرت نتائج البحث على ما يلي:

- قبول الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- رفض الفرضية الثانية التي نصت على وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- رفض الفرضية الثالثة التي نصت على وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- قبول الفرضية الرابعة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

- رفض الفرضية الخامسة التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس.

- رفض الفرضية السادسة التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس.

وأخيرا تم تفسير النتائج المتحصل عليها في ضوء الجانب النظري وبعض الدراسات المتعلقة بالموضوع، ثم حاولنا صياغة جملة من الاقتراحات.

الكلمات المفتاحية: المناخ المدرسي- الدافعية للتعلم- مستوى الطموح.

Résumé :

La présente étude vise à découvrir la relation entre le climat scolaire avec la motivation de l'apprentissage et le niveau d'ambition chez un échantillon des élèves de la 4éme année de l'enseignement moyen , au sein des C.E.M « Kamel Zemirline » et « Mohamed- Ould- Djakmakdji » de la ville de Médèa, pour mettre à l'éprouve, les épothèses de l'étude, on a chois la méthode descriptive comme étant la plus convenable, du fait qu'elle convient un échantillon de (110) élèves composé de (47 masculin) et (63 féminin), l'étude s'est basé sur un trios de test de mesure (test du climat scolaire , la motivation d'apprentissage et niveau d'ambition), pour le traitement ces données de recherche, nous avons utilisé les méthodes statistiques suivantes : R. Pearson, le moyen arithmétique , T.Test coefficient de variation, les résultats obtenus d'après cette étude sant les suivants :

- L'acceptation de la première hypothèse qui décrit l'existence un lien relationnel entre le climat scolaire et la motivation d'apprentissage chez les élèves de 4éme année moyenne.

- Il n'existe pas de la deuxième hypothèse qui décrit l'existence un lien relationnel entre le climat scolaire et le niveau d'ambition chez les élèves de 4éme année moyenne.

- Il n'existe pas de la troisième hypothèse qui décrit l'existence un lien relationnel entre le climat scolaire et le niveau d'ambition chez les élèves de 4éme année moyenne.

- L'acceptation de la quatrième hypothèse qui décrit l'existence des différences statistiquement significatives de variable le climat scolaire renvoyant au sexe au profit des garçons.

- Il n'existe pas de la cinquième hypothèse qui décrit l'existence des différences statistiquement significatives de la motivation d'apprentissage renvoyant au sexe.

- Il n'existe pas de la sixième hypothèse qui décrit l'existence des différences statistiquement significatives de niveau d'ambition renvoyant au sexe.

Finalement les explications des résultats obtenus suivant une partie théorique et quelques étude en relation avec cette étude, ensuite on a essayé l'établissement d'un groupe de proposition.

Mots clés : climat scolaire – la motivation à apprendre – niveau d'ambition.

مقـــدمة

مقدمة:

تعدّ المدرسة وحدة اجتماعية أوجدها المجتمع ، لتقوم بوظيفة تربوية تعليمية مقصودة من أجل إعداد جيل واعٍ متعلم قادر على البناء والعطاء، وتقوم بعملية إدماج التلاميذ وتوافقهم مع نظام مجتمعهم السائد ، فالتعلم ليس هدفا بحد ذاته، إنما وسيلة لتحقيق انسجام الأجيال الصاعدة مع ثقافة مجتمعهم وقيمه، وذلك من خلال الأنشطة التعليمية والتربوية المتعددة التي تحقق للتلميذ إشباع حاجاته النفسية والعاطفية والعلمية والروحية ، إذ أنها توفر جو من العلاقات بين التلميذ ورفاقه، وبين التلميذ والإدارة، حيث تشكل علاقة بين التلميذ ورفاقه ميدانا واسعا من التعاون والصداقات والمنافسة، والمدرسة ممثلة بالمعلم والإدارة تساهم بدورها في تكيّف التلميذ بشكل حسن، ويتوقف نجاح المدرسة في انجاز رسالتها التربوية على نوعية بيئتها وقدرتها على تحفيز الطلبة إلى التعلم الفعّال، فبيئة المدرسة هي حال المدرسة ومحيطها المادي والاجتماعي، في ضوء هذه العلاقات القائمة بينها نجد ما يسمى بالمناخ المدرسي الذي يعتبر أحد عناصر الثقافة المدرسية ومحدداتها، فهو يساهم في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته وميولاته .

إن المناخ المدرسي هو حصيلة تفاعل جميع عناصر المنظومة التربوية التي من أهمها الإدارة المدرسية بما تمثلها من قيادة في الإشراف والتوجيه، والمعلمين ونوع تخصصهم الأكاديمي والمهني وأساليبهم المنهجية في التدريس والتقويم التربوي والتلاميذ ومستوياتهم وقدراتهم واستعداداتهم الدراسية، والمبنى المدرسي من حيث موقعه الجغرافي وتجهيزاته.

وعندما يشعر المتعلمون أن البيئة المدرسية بيئة داعمة ومحفزة لهم توفر لهم سُبل التعاون الفعّال في ظل أجواء مريحة وهادئة، يجعلهم أكثر إقبالا على المدرسة، وأكثر دافعيّة على التعلم، وذلك لتحقيق هدف معيّن من خلال تكوين طموحات مناسبة لقدراتهم وإمكانياتهم إذ نجد أن مستوى الطموح يعتبر قوة دافعة لسلوكهم، فهو يتمثل في مدى تفاؤلهم وتقبل كل ما هو جديد ، وتحمل الإحباط والصعوبات التي تواجههم أثناء عملية التعلم.

ومن خلال الحديث عن موضوع المناخ المدرسي والأهمية البالغة التي يكتسبها في العملية التعليمية، أردنا أن نكشف علاقته بكل من دافعية التعلّم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرّابعة متوسط .

من أجل تحقيق هذا الهدف قمنا بتقسيم هذه الدراسة إلى جانبين هما:

الجانب النظري والجانب التطبيقي.

يحتوي الجانب النظري على أربعة فصول، الأوّل عبارة عن فصل تمهيدي، ارتأينا فيه إلى طرح الإشكالية وفرضيات الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، تحديد المفاهيم والدراسات السابقة. والفصل الثاني خاص بالمناخ المدرسي، تطرّقنا فيه إلى تعريف المناخ المدرسي، وتعريف بعض المفاهيم المرتبطة به، تطور مفهوم المناخ المدرسي، أهميته وأبعاده نماذجه، أساليب تحسين المناخ المدرسي، والنظريات المفسرة للمناخ المدرسي.

أما الفصل الثالث فخصّصناه للدافعية للتعلم، تناولنا فيه تعريف الدافعية،تعريف التعلم، تعريف الدافعية للتعلم، وظائف الدافعية للتعلم،أهميتها، شروطها، مصادرها، وعناصرها،أساليب زيادة الدافعية للتعلم، عوامل تدني الدافعية عند المتعلم وأساليب معالجتها، وأخيرا النظريات المفسرة للدافعية للتعلم.

في حين الفصل الرابع خصص لمستوى الطموح، وتناولنا فيه تعريف مستوى الطموح التطور التاريخي له، طبيعته، نموه، العوامل المؤثرة فيه، الجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح، نظرياته، قياسه، وسمات الشخص الطموح.

أما الجانب التطبيقي فيحتوي على فصلين، الفصل الخامس ارتأينا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة (منهج الدراسة- الدراسة الاستطلاعية- وسائل جمع البيانات- حدود الدراسة -عينة الدراسة الأساليب الإحصائية). والفصل السادس خصص لعرض النتائج، ومناقشتها وتفسيرها، ثم الاستنتاج العام والاقتراحات.

الجـــــانب
النظـــــري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة .

4- أهداف الدراسة.

5- تحديد المفاهيم.

6- الدراسات السابقة.

7- التعقيب على الدراسات السابقة.

1- الإشكالية:

يعتبر الجوّ المدرسي السليم من أهم الدوافع للتعلم، فعندما يشعر المتعلم أن المدرسة بيئة مرغوبة لديه، وأنه يحظى بتقدير زملائه له، فإن ذلك يمكن أن يزيد من نشاطه، وإنتاجه.

فالشكل المؤسسي للتعليم أخذ يستجيب لمؤثرات الأسس المختلفة وأخذت تظهر صور التعليم والتعلم والتدريس حتى يستجيب التعليم للمطالب التي يلقيها المجتمع عليه نتيجة التطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتقنية، فمن المجتمع وإطار ثقافته يستمد التعليم صفاته وخصائصه وتحدد أهدافه وتتجدد جذوره الأولى بجانب ارتباطه بمختلف فروع العلم والمعرفة، وبخاصة العلوم الاجتماعية، غير أن تجمع الأسس المختلفة مع التربية وتطورهما معا حتى الوقت الحاضر أدى إلى تكوين أصول خاصة بالتعليم نشأت من طبيعة التعليم ووظائفه وخاصية العملية التعليمية التربوية، ومن الأهداف التربوية النهائية التي يسعى التعليم إلى تحقيقها في الفرد والمجتمع. وتتمثل الأصول التعليمية في وجود أنواع في التعليم بمراحل ومستويات تنظيمية مختلفة، وتكوّن مناهج بأهداف ومحتوى وأنشطة مناسبة، تلبي حاجات المتعلمين وقدراتهم ومطالب المجتمع ومرحلة تطوره، ووجود طرق تدريس بأساليب ووسائل تعليمية ملائمة، وتكون أساليب تقويم متنوعة للمتعلم وللمعلم والعملية التعليمية أيضا، بل ونظام التعليم، فإذا كان التعليم جهدا يقوم به المعلم بإلقاء معارف وخبرات بقصد حفز المتعلم على اكتسابها ، فإن التعلم إما يكون في أداء وسلوك المتعلم، أو شعوره، أو تفكيره تحت شروط الممارسة والتكرار. **(خالد أبو شعيرة، 2009: 253-254).**

ومن العوامل المؤثرة في عملية التعلم نجد النضج، والحاجات، والدوافع، الاستعداد والقدرات العقلية ، والخصائص الانفعالية، والممارسة والخبرة والتنظيم، ومستوى الطموح والتعزيز والتغذية الراجعة وغيرها. **(عماد الزغول ،2003: 35)**

حيث نجد أن اتساع مفهوم عمليتي التعلم والتعليم من عملية تلقين المعلومات، إلى الاهتمام بنمو التلاميذ في جميع النواحي، وإشباع حاجاتهم النفسية فضلا عن المعرفية، أدى إلى الاهتمام ببيئة المدرسة والمناخ الذي يسوده لكونها عاملا مؤثرًا يمكن من خلاله معرفة أسباب نجاح مدرسة ما في تحقيق أهدافها من رفع مستوى الطموح لدى تلاميذها، بينما تخفق مدرسة أخرى بل قد تصبح مكانا للخبرات المؤلمة بالنسبة لهم، إذ يعتبر الهيكل المادي للمبنى المدرسي والتفاعل بين الطلبة والمعلمين عنصران مختلفان مؤثران يساعدان على التعريف الموسع للمناخ المدرسي.

ومن الواضح أن المناخ المدرسي له عوامل وأبعاد مؤثرة على الأفراد كالتلاميذ وأولياء أمورهم والعاملين بالمدرسة والبيئات المدرسية. كما أشار **(فريبرج Freiberg 1998)** بالقول: " أنّ المناخ المدرسي له أثر ايجابي على بيئة التعلم أو عائق على تعلم الطلبة."

(freiberg , 1998 :22)

ولقد كان موضوع المناخ المدرسي الايجابي محل اهتمام العديد من الباحثين والدارسين وفي هذا السياق نجد دراسة **(تامايوTamayou,2015)** التي أكّدت على أن توفير

المناخ المدرسي الايجابي داخل المدرسة يساعد على توفير الشروط التي تتطلبها تربية المواطنة لدى الطلبة مثل الجوّ، الأمن والاحترام المتبادل و ربط التعليم الأكاديمي بحاجات المجتمع ومشاركة الجميع باتخاذ القرارات وتنمية مهارة حل المشكلات.**(Tamayo,2013-2015)**

كذلك بيّنت دراسات **(شيندلر Shindler,2010)** ،**و(كوهين وآخرون Cohen.etal,2009)** ،ودراسة **(ثابا وآخرونThapa.etal,2013)**، أن المناخ المدرسي الايجابي يرافقه التحصيل الأكاديمي العالي وانخفاض مستوى العنف داخل المدارس، وزيادة التطوّر الصحي للطلبة وزيادة اهتمام المعلمين ونجاح المدرسة وتحقيق فاعليتها.

(Shindler ,2010,Cohen ,etal 2009,Thapa ,etal 2013)

تأسيسا لما سبق يمكن القول أن المناخ المدرسي الإيجابي جزء لا يتجزأ من فعاليات المدارس وعمليات التعلم والتعليم داخلها بالعموم، كذلك عامل أساسي في تمكين المدارس من تحقيق هدف استراتيجي من أهدافها وهو إعداد التلاميذ إعدادا جيدا. وهذا ما حاولت وزارة التربية الوطنية الوصول إليه في إطار الإصلاح الشامل للمنظومة، والذي مسَّ مختلف الأطوار التعليمية.

إذا كانت فعالية المدرسة مرتبطة بعدة عوامل كالنقل والإطعام المدرسي، وتحديث المناهج من خلال تبني أساليب تقويم وطرق تدريس جديدة، فإن نجاحها في أداء دورها وبلوغها إلى الأهداف التعليمية المنشودة يتوقف على قدرتها في تحفيز التلاميذ مما يثير دافعية التعلم لديهم، إذ تعتبر دافعية التعلم عملية تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في المتعلم ، وتجعله يستجيب للموقف التعليمي ، كما أنها تؤدي إلى اكتساب معارف ومهارات جديدة من خلال استثارة انتباهه وفعاليته الذهنية المتعددة (الإحساس- الانتباه- الإدراك- التذكر)، والتي تجعله ينخرط في النشاط التعلّمي التعليمي.

وفي هذا الصدد تؤكّد العديد من الدراسات والبحوث التربوية والنفسية على أهمية إثارتها لدى التلاميذ، فالمعلم مطالب بمعرفة الأسباب التي تدفع التلاميذ إلى التحصيل الدراسي وعلى أساليب استثارة الدافعية لديهم من أجل توظيفها في العملية التعليمية قصد بلوغ وتحقيق الأهداف التربوية باعتبار الدافعية للتعلم الحالة النفسية الداخلية والخارجية التي تحرك سلوك المتعلم وتوجهه نحو تحقيق غرض معيّن ، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف.

(يوسف قطامي،نايفة قطامي،2000: 217)

وفي هذا الإطار يضيف **(يوسف قطامي،ونايفة قطامي،2000)** أن الدافع التعليمي قد يكون خارجي محكوم بمصادر خارجية مثل الوالدين أو الحصول على الدرجة أو استحسان المدرّس أو الأفراد المحيطين به، ويأتي في المقابل المتعلم ذو الدافع الداخلي، ويتحدد بأنه النشاط النفسي الذي يدفع المتعلم لأن يقبل على التعلم بمبادرة منه لإشباع حاجاته وأهداف نابعة من ذاته ويبذل جهدا نحو تحقيقها.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية للتعلم، كدراسة (**جيهان أبو راشد العمران،1994**) حول موضوع دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، باستخدام اختبار الدافعية للتعلم، حيث توصلت إلى وجود علاقة بين هذين المتغيرين.

(فروجة،2011: 25)

وقد اقترنت الدافعية في كثير من البحوث والدراسات بمستوى الطموح، فالفرد لا يستطيع أن يطمح في شيء ما بدون دافع، حيث يتحدد مستوى طموح التلميذ حسب البيئة المدرسية ونوع التربية التي يتلقاها في مدرسته.

ونظرا لأن مرحلة التعليم المتوسط هي الأكثر تنظيما لحياة التلميذ كونها تقدم الفرص للتعليم وإتقان الخبرات والمهارات وتوفير المعرفة المناسبة حول الاختيارات التخصصية والمهنية. ولما كان تقييم التلميذ يتوقف على أدائه وتحصيله يمكن على ضوئه تحديد المستوى التعليمي له من خلال العمليات التربوية التي تستهدف بناء شخصيته انطلاقا من دوافعه فهذا ما يؤكد بصفة جليّة مستوى طموحه نحو تحقيق أحسن مستويات التحصيل.

وقد حظي موضوع مستوى الطموح عند العديد من الدارسين والباحثين، وذلك بربطه بالعديد من المتغيرات الأخرى، حيث يعتبر **"هوبي Hoppe"** أول من عرّف في مجال دراسته علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح ، حيث عرّفه بأنه أهداف أو غايات أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة إذ يمكن القول بأن الطموح يمكن أن يكون سمة على أساس أنه استعداد عام أو صفة سلوكية ثابتة ثباتا نسبيا تتأثر بما لدى الفرد من استعدادات فطرية ومكتسبة وما لديه من عادات وأساليب السلوك، إلا أنها من ناحية أخرى تتأثر بالمواقف المختلفة في المجال السلوكي، أي أننا لا نتوقع أن يكون مستوى الطموح سمة عامة ثابتة في كل المواقف والظروف. **(عبد اللطيف فرج،2007: 191)**

فالفرد صاحب الطموح المرتفع هو القادر على تحديد قدراته وإمكانياته، وبالتالي التصرف في ضوئها، وهو الأقدر على مواصلة طريقه ورسم مستقبله، ومنه يعتبر مؤشر يوضح أسلوب تعامل الفرد مع نفسه ومع البيئة المحيطة به. فالمناخ الذي تتوفر فيه الشروط المناسبة والظروف الملائمة يشجع التلميذ على استثارة دافعيته، مما يجعله أكثر تفاؤلا نحو المستقبل، وبهذا يزداد مستوى طموحه نحو تحقيق أهدافه.

ومن هذا المنطلق ارتأينا أن نتناول في الدراسة الحالية علاقة المناخ المدرسي بكل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح، ومنه يمكن طرح التساؤلات التالية :

- هل توجد علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي تعزى لمتغير الجنس ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس ؟

2- فرضيات البحث:

- توجد علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم .

- توجد علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح.

- توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس.

3- أهمية الدراسة :

إن أهمية الدراسة تنبثق من علاقة المناخ المدرسي بكل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح، فهذه الدراسة هي محاولة لتعريف القائمين على أمور التربية بالدور الهام الذي يلعبه المناخ المدرسي في العملية التعليمية التعلّمية، باعتباره أحد الركائز الأساسية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

كما أن مرحلة التعليم المتوسط هي المرحلة الحاسمة التي يحاول فيها المتعلم إظهار قدراته المعرفية حرصا منه على تحقيق نتيجة ايجابية ومرضية تؤهله إلى الانتقال للمرحلة الثانوية والكشف عن مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط باعتباره متغير مهم في رسم المستقبل الدراسي والمهني للتلميذ.

4- أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على العلاقة بين كل من المناخ المدرسي والدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- محاولة تقديم معطيات علمية ونتائج موضوعية حول الظاهرة المراد قياسها، وفسح المجال لدراسات أكثر عمقا وتفصيلا.

- إبراز دور المناخ المدرسي السائد في رفع الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- معرفة الفروق بين الجنسين في متغير المناخ المدرسي.

- معرفة الفروق بين الجنسين في متغير الدافعية للتعلم.

- معرفة الفروق بين الجنسين في متغير مستوى الطموح.

5- تحديد المفاهيم:

5 -1 - تعريف المناخ المدرسي:

أ- لغة: المناخ في اللغة، مشتق من أناخ بالمكان، أي أقام به وحل به ولزمه، ومن أناخ الجمل، أبركه ، فالمناخ يعني مبرك الإبل ومحل الإقامة. يقال هذا مناخ سوء، أي مناخ غير مرضٍ، ومناخ البلاد حالة جوّها. **(أنيس وآخرون،1972 : 225).**

وتأسيسا على المعنى اللغوي للمناخ يمكن القول أن المناخ المدرسي هو حالة جوّ المدرسة سواء كانت مرضية أو غير مرضية. **(صالح الهندي، 2011: 106)**

ب- اصطلاحا:

- تعريف محمد العتيبي: هو البيئة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي الكلّي من العاملين في التنظيم الواحد، وهذا يعني أن الثقافة والقيم والعادات والأعراف والأنماط السلوكية والمعتقدات الاجتماعية وطرق العمل المختلفة تؤثر على انفعالات الأنشطة الإنسانية والاقتصادية داخل المؤسسة. **(محمد العتيبي،2007: 18)**

ج- التعريف الإجرائي :

هو المناخ النفسي والاجتماعي السائد في المدرسة والمتمثل في علاقة التلاميذ مع بعضهم وعلاقتهم مع أساتذتهم، ومع الإدارة المدرسية ومحتوى المنهج، والبيئة المادية، ويعبّر عنه إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال الاستجابة لبنود مقياس المناخ المدرسي لإيمان صولي. والذي يتضمن الأبعاد التالية:

علاقة التلميذ بالمعلم- علاقة التلاميذ ببعضهم البعض- علاقة التلميذ بمحتوى المنهج- علاقة التلميذ بالإدارة المدرسية- علاقة التلميذ بالبيئة المادية.

2-5 تعريف الدافعية للتعلم:

ا- لغة: تعني محفّز، منشّط، محرّك . **(محمد بني يونس،2007: 15)**

ب- اصطلاحا:

- تعريف محي الدين توق: هي حالة داخلية عند المتعلم، تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي ثم الإقبال عليه بنشاط موجه ومستمر في هذا الموقف حتى يتحقق التعلم.

(محي الدين توق،2003: 211)

ج-التعريف الإجرائي:

تشير إلى تلك القوة التي تجعل المتعلم يرغب في الدراسة، وهي سعي تلميذ السنة الرابعة متوسط وميله لتحقيق أهدافه وبلوغ النجاح. ويقدّر هذا بالدرجة التي يتحصل عليها من خلال الاستجابة لبنود مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي. وتشمل الأبعاد التالية: الحماس- الجماعة الفعالية- الامتثال- الاهتمام بالنشاطات المدرسية.

3-5 تعريف مستوى الطموح:

ا- لغة : جاء في معجم الطلاب أن الطموح مصدره طمح، يطمح ، طمحًا، طموحاً، أي نظر إلى البعيد، الطموح كلمة تعني مرتفع، الشامخ، أي السعي للأهداف.

(مجاني الطلاب ،2011: 598)

ب- اصطلاحا:

- تعريف ابراهيم عطية: مستوى الطموح هو مدى قدرة الفرد على وضع تخطيط أهدافه في كل جوانب حياته المختلفة، والوصول إلى تحقيق الأهداف متخطيا كل الصعوبات بما يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي تبعًا لإمكانياته وخبراته السابقة التي مرّ بها .

(محمد علي،2010: 70)

ج- التعريف الإجرائي:

هو ذلك المستوى الايجابي الذي يمكن أن يدفع التلميذ للوصول إلى مكانة أعلى مما هو عليه وفقا لقدراته وإمكانياته وتطلعاته المستقبلية ، والمعبّر عنه من خلال الدرجة التي يتحصل عليها كل فرد من أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح لمعوّض وعبد العظيم. والمتكوّن من الأبعاد الآتية: التفاؤل- المقدرة على وضع الأهداف- تقبل الجديد- تحمل الإحباط.

6- الدراسات السابقة:

6-1 الدراسات الخاصة بالمناخ المدرسي:

6-1-1- الدراسات الأجنبية:

- دراسة أجينيو(Agenew 1982): العلاقة بين المناخ المدرسي للمدرسة الابتدائية الأمريكية والتحصيل الدراسي للطلبة، هدفت الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين المناخ المدرسي والتحصيل الدراسي، استخدمت الدراسة مقاييس لقياس طبيعة المناخ المدرسي والتحصيل الدراسي للطلبة، حيث طبقت على عينة من التلاميذ في **(19)** مدرسة ابتدائية وعلى **(66)** معلم ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين نمط المناخ المدرسي المفتوح والتحصيل الدراسي. **(Agenew ,1982 :43)**

- دراسة شيندلر(Shindler 2010) : علاقة المناخ المدرسي بتحصيل الطلبة في كاليفورنيا، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى تحصيل الطلبة وعناصر المناخ المدرسي، وكذلك التعرف لمتطلبات تفعيل المناخ المدرسي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الإستبانة كأداة بحثية تم تطبيقها على عينة من **(21)** مدرسة حضرية في منطقة جغرافية واسعة تعكس التنوع المعرفي والاجتماعي والاقتصادي، تضمنت العينة **(30)** طالب و **(10)** معلمين و **(10)** أولياء الأمور، وقد كشفت الدراسة في نتائجها وجود علاقة قوية بين نوعية المناخ المدرسي ومستوى تحصيل الطلبة، أي أن توفر مناخات فعّالة داخل المدرسة يؤدي إلى مستويات أعلى من الانجاز لدى الطلبة ، كذلك وجود ترابط قوي بين أبعاد المناخ المدرسي وأن أي قصور في أحدها يؤثر على بقية الأبعاد. **(Shindler ,2010)**

6-1-2- الدراسات العربية:

- دراسة عبد الله بن طه الصافي (2001): المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها بالسعودية، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المناخ المدرسي السائد في المدرسة الثانوية وكل من دافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى الطلاب بين الجنسين.

وقد قام الباحث بوضع مقياس المناخ المدرسي للمرحلتين المتوسطة والثانوية، ليناسب الاستخدام مع البيئة السعودية ، وقد استخدم مقياس دافعية الانجاز من إعداد **(لين Lynn)** ومقياس مستوى الطموح من إعداد **(كاميليا عبد الفتاح)** مستخدما المنهج الوصفي في الدراسة وقد تم اختيار عينة الدراسة من بين مدارس مدينة أبها، حيث بلغ عدد العينة **(160)** طالب وطالبة، و أسفرت نتائج الدراسة عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى **(0.01)** بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح، ومتوسطات درجات طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المغلق في كل من دافعية الانجاز ومستوى الطموح لصالح طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح. **(عبد الله الصافي،2001)**

- دراسة علي محمد علي إدريس (2009): المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الأساسية، هدفت الدراسة إلى معرفة المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لتلاميذ الصف الثامن، تكونت العينة من **(184)** تلميذ وتلميذة، توصلت النتائج إلى :

عدم وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي والصحة النفسية.

عدم وجود فروق فردية في المناخ المدرسي بين الذكور والإناث.

وجود فروق فردية في الصحة النفسية لصالح الإناث. **(علي إدريس،2009)**

- دراسة باشرة كمال (2012): المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهق على عينة من تلاميذ المتوسط بمدينة وهران بالجزائر، هدفت الدراسة إلى التعرف

على علاقة المناخ المدرسي بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهق في مرحلة المتوسط تألفت عينة الدراسة من **(278)** تلميذ وتلميذة من أربع إكماليات، طبق عليهم مقياس المناخ المدرسي ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي بعد التحقق من صدقها وثباتها، وذلك بإتباع المنهج الوصفي الاستدلالي. وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات عن طريق الحزمة الإحصائية**spss** . أسفرت النتائج على ما يلي:

- وجود ارتباط دالة إحصائيا بين المناخ المدرسي المفتوح والتوافق النفسي العام.

- عدم وجود علاقة بين المناخ المدرسي المغلق والتوافق العام.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين تبعا للمناخ المدرسي المفتوح لصالح الإناث، و كذلك لا توجد فروق دالة بين الجنسين تبعا للمناخ المدرسي المغلق.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين منطقة المؤسسة(ريفية- حضرية) تبعا لمتغير المناخ المدرسي المفتوح لصالح الريفية، كما لا توجد فروق بينهما تبعا لمتغير المناخ المغلق لصالح المؤسسات الحضرية.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متغير التوافق العام وأبعاده تبعا لمنطقة المؤسسة (ريفي- حضري)، ما عدا في بعد التوافق المدرسي الدالة إحصائيا لصالح المناطق الريفية.

- توجد فروق بين متغير المناخ المفتوح والمغلق تبعاً لمنطقة المؤسسة(ريفية- حضرية).

(باشرة كمال،2012)

- دراسة صولي إيمان(2014): المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي في مدينة ورقلة بالجزائر،ومعرفة الفروق في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس- المنطقة الجغرافية- المرحلة التعليمية. تم تطبيق هذه الدراسة على عينة مقدرة ب **(978)** تلميذ وتلميذة، حيث اعتمدت على استبيانين، الأول خاص بالمناخ المدرسي، والثاني خاص بالصحة النفسية. وبعد إجراء الدراسة تم الوصول إلى النتائج التالية:

- نمط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم المتوسط والثانوي مفتوح.

- مستوى الصحة النفسية في مدارس التعليم المتوسط والثانوي مرتفع.

- وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي والصحة النفسية .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الصحة النفسية.- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية لصالح تلاميذ الريف.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزي لمتغير المرحلة التعليمية لصالح تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. **(صولي إيمان،2014)**

2-6 الدراسات الخاصة بالدافعية للتعلم:

1-2-6 الدراسات الأجنبية:

- دراسة كوزكي (Kozki 1981): عبارة عن دراسة تتبعية استمرت لمدة **10** سنوات لمحاولة الكشف عن أبعاد الدافعية للتعلم، وقد بنى كوزكي دراسته على أساس مجموعة واسعة من المقابلات والاستجوابات أجراها مع كل التلاميذ وأوليائهم وأساتذتهم الألف، وبعد التحليل الإحصائي توصل الباحث إلى تحديد **(9)** أبعاد للدافعية المدرسية موزعة على **(3)** مجالات من مجالات علم النفس وهي: المجال العاطفي- المجال المعرفي- المجال السلوكي.

جدول رقم (1) يوضح النتائج التي توصل إليها كوزكي من خلال دراسته.

الدوافع	وصف المصدر الرئيسي للدافعية
المجال العاطفي **- الحماس** **- الاندماج العاطفي** **- الجماعة**	 **التشجيع والحماس الذي يبديه الآباء.** **الاندماج العاطفي مع الكبار وحب ارضائهم.** **حب العمل الجماعي التعاوني ومشاركة الأقران في النشاطات**
المجال المعرفي **- الاستقلالية** **- الفعالية** **- الاهتمام**	 **الارتياح عند القيام بأشياء خارج المدرسة دون إعانة الآخرين.** **الحصول على المكافآت من خلال الاعتراف بالتقدم في المعرفة والمهارات.** **السرور بالأفكار والآراء.**
المجال السلوكي **- اللغة** **- الليونة و المطاوعة** **- المسؤولية**	 **الرضا عن الأداء الجيد والتكامل في الأعمال أو المهام .** **تفضيل السلوك الذي يوافق النظام.** **قبول الأعمال وضبط السلوك تبعا لعواقبه ونتائجه.**

(نبيلة خلال، 2005 :58)

- دراسة دويك(Dweek1986): تأثير الدافعية في التعلم ،وذلك في إطار نظرية الأهداف على عينة عددها **(780)** تلميذ في الصف الابتدائي باستخدام مقياس **(Whaiteng max)** ومقياس آخر.

تم التوصل إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب واستغلال الأطفال للمعرفة كما وجدت أن التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية في التعلم تتمثل في السلوك النشيط الإيجابي مثل المعرفة الجهد التركيز، المثابرة، واستمرار المحاولات في مواجهة الصعوبات والاستقلالية في التعلم.

بينما تتمثل أفعال ذوي الدافعية الخارجية في تعلم السلوك الضعيف السلبي مثل النفور المعارضة، التجنب، التجلي ، الاعتماد على الآخرين. **(بن يوسف، 2008)**

2-6 -2 الدراسات العربية :

- دراسة جيهان أبو راشد العمران (1994): دافعية الانجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة لمرحلتي**(337)** الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين. هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي ومعرفة أثر الفروق بين الأطفال الذين ينتمون إلى المناطق الجغرافية المختلفة في دافعيتهم للانجاز، بالإضافة إلى العلاقة بين حجم الأسرة و دافعية الانجاز،استخدمت الباحثة مقياس دافعية الانجاز تم تطبيقها على عينة اشتملت على طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا بين **(08)** مدارس للذكور والإناث في المرحلة الابتدائية و الإعدادية بدولة البحرين. وتوصلت إلى النتائج التالية:

تأثير أساليب التنشئة الأسرية التي يتبعها الآباء والأمهات في المجتمع البحريني على دافعية الانجاز.

وجود علاقة بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي.

وجود أثر لاختلاف المناطق الجغرافية على دافعية الانجاز.

وجود فروق بين الإناث والذكور في دافعية الانجاز لصالح الإناث. **(محمد بني يونس،2009: 164)**

- دراسة ماجد العساف(2011): مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم دراسة ميدانية لدى طلبة الصف العاشر أساسي بمدينة الأردن.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدركات الطلبة ببيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر أساسي جميعهم من المدارس الحكومية والخاصة بلغ عددهم **(677)**طالب وطالبة، حيث قام الباحث بتطبيق مقياسين الأول في بيئة التعلم الآمنة والثاني في الدافعية للتعلم. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة كان متوسطا، كما أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في مستوى إدراكهن لبيئة التعلم الآمنة، ودلّت النتائج أيضا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة في مجالات التعلم الآمنة ما عدا مجال بيئة التعلم المادية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ودافعيتهم للتعلم. **(ماجد العساف،2011)**

- دراسة عبد الباسط القني (2007) : القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة السنة الثالثة ثانوي،دراسة ميدانية لبعض ثانويات مدينة تقرت بالجزائر، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القيم التي يحملها المتعلمون ودافعيتهم نحو التعلم، استخدم الباحث اختبار القيم ومقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي، مستخدما المنهج الوصفي من خلال T.Test للفروق، وشملت عينة الدراسة على **(101)** طالب وطالبة من السنة الثالثة ثانوي بين الشعبة الأدبية والعلمية

خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قيم الطلبة ودافعيتهم للتعلم.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيم الطلبة بين الشعبة الأدبية والعلمية.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الأدبيين والعلميين.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيم ودافعية التعلم بين الذكور والإناث.

(عبد الباسط القني، 2007)

- دراسة بن يوسف أمال (2008): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على تلاميذ بعض ثانويات ولاية البليدة بالجزائر.عمدت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم وأثر كل منهما على التحصيل الدراسي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية، والكشف عن الفروق بين التلاميذ الذين يستعملون الاستراتيجيات والذين لا يستعملون الاستراتيجيات وبين الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتعلم والآخرين الذين يتميزون بدافعية منخفضة. تكونت العينة من **(800)** تلميذ وتلميذة من السنة الأولى ثانوي فرع أدبي، حيث اعتمدت على المنهج الوصفي واستخدمت مقياسين إحصائيين، الأول مقياس الدافعية للتعلم والثاني مقياس استراتيجيات التعلم. وبعد إجراء الدراسة توصلت إلى أن هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام الاستراتيجيات في التحصيل الدراسي.

عدم وجود تنوع في استراتيجيات التعلم بطريقة علمية لدى التلاميذ.

عدم وجود فروق بين الجنسين تعزى لمتغير الدافعية للتعلم.

عدم وجود فروق بين الجنسين تعزى لمتغير استراتيجيات التعلم. **(بن يوسف،2008)**

3-6 الدراسات الخاصة بمستوى الطموح :

6-3-1- الدراسات الأجنبية:

- دراسة بال وآخرون(Pal ,etal,1985): التعرف على مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية من ذوي الانجاز العالي والانجاز المنخفض. هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير كل من متغير (الجنس – الحالة الاجتماعية – الحالة الاقتصادية)على مستوى الطموح.

وقد استخدم الباحثون في هذه الدراسة مقياس راستوجي (Rastogi) لمفهوم الذات، ومقياس سينغ وتيوان (Sing & Teewan) لمستوى الطموح على عينة قدرت ب240 طالب من المرحلة الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي الانجاز العالي أفضل من طلاب ذوي الانجاز المنخفض .

يؤثر كل من الجنس والانجاز الدراسي، والحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية تأثيرا دالا على مستوى الطموح، حيث أن الطلاب ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط كان طموحهم أفضل من غيرهم. **(pal,etal,1985)**

- دراسة ستراند ووينستون (Strand & winston 2008): الطموحات الدراسية في المدارس داخل المدن. هدفت الدراسة إلى قياس طبيعة ومستوى طموحات التلاميذ التعليمية وتوضيح العوامل التي تؤثر فيها. تم استخدام جميع البيانات أداة استبيان الطموحات الدراسية على عينة مقدارها **(800)** تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين **(12-14)** سنة من طلبة المدن الداخلية، وتم اختيارهم من **(5)** مدارس ثانوية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفارقة السود على أعلى مستويات الطموح يليهم في مرتبة متوسطة الباكستانيون والآسياويون، حيث حقق الإفريقيون على مفهوم الذات الأكاديمية ومساندة إيجابية لجماعة الرفاق والالتزام الدراسي والطموحات التعليمية العالية في المنزل. كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطموحات بالنسبة للجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات العرقية المختلفة . فمجموعات الأفارقة السود والآسياويين والباكستانيين طموحاتهم الدراسية أعلى بكثير من المجموعات البريطانية في الأبعاد التالية : مفهوم الذات- الالتزام المدرسي. **(Strand & Winston ,2008)**

2-3-6 الدراسات العربية :

- دراسة ابراهيم عبد الله سليمان(1989): العلاقة بين موضع الضبط ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب الصف الثالث إعدادي، دراسة ميدانية في معهد المعلمين والمعلمات بلواء تعز باليمن.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح وموضع الضبط ،وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار مركز التحكم للأطفال، واستبيان مستوى الطموح للراشدين من إعداد (كاميليا عبد الفتاح) ، تكونت العينة من **(65)** طالب و**(71)** طالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي بمعهد المعلمين والمعلمات بلواء تعز باليمن.

وقد عالج الباحث بياناته إحصائيا باستخدام معامل الارتباط لبيرسون وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود معامل الارتباط دالة إحصائية بين موضع الضبط ومستوى الطموح لدى العينة.

وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الطلبة ذو الضبط الداخلي وذو الضبط الخارجي في مستوى الطموح عند مستوى الدلالة **(0.01)** لصالح مجموعة الضبط الداخلي.

وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)** بين سمة موضع الضبط الداخلي وسمة مستوى الطموح لدى الطالبات.

وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الطالبات ذات الضبط الداخلي وذات الضبط الخارجي في مستوى الطموح عند مستوى **(0.01)** لصالح مجموعة الضبط الداخلي.

(ابراهيم سليمان ، 1989)

- دراسة الشافعي (2012): الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح، دراسة ميدانية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بنها في مصر،هدفت الدراسة إلى البحث في معرفة الضغوط ومصادرها وأثرها في حياة الفرد وطموحاته. كما تهدف إلى التعرف على مدى مساهمة الضغوط في التنبؤ بالقيم المستقبلية لمستوى طموح الأبناء.

استعمل الباحث مقياس الضغوط ومقياس مستوى الطموح من إعداده، وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من **(160)** من الطلاب **(80)** طالب و **(80)** طالبة في الصف الثاني، وتتراوح أعمارهم ما بين **(16-17)**سنة.

استخدم الأساليب الإحصائية التالية ـ المتوسط الحسابي- الانحراف المعياري- معامل الارتباط بيرسون- اختبارT – معامل الانحدار الخطي البسيط والمعدل- أسلوب التسلسل المنطقي (الانحدار المتدرج) ، وتوصلت النتائج إلى :

وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(0.01)** بين الطموح الأسري تارة، وبين الطموح الدراسي تارة أخرى. وبين كل من الضغوط النفسية والأسرية والدراسية في عينة الإناث والذكور.

كما توصلت الدراسة إلى أن أهم العوامل المحددة للطموح الأسري هي الضغوط النفسية وأن أهم العوامل المحددة للطموح الدراسي هي الضغوط الأسرية، كما أن العوامل المحددة للطموح المهني هي الضغوط النفسية. **(سهير الشافعي،2012)**

- دراسة دلال يوسفي(2012): القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة المسيلة، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القلق الاجتماعي ومستوى الطموح وكذا مستوى كل منهما ودلالة الفروق بين الجنسين والتخصصين (علمي- أدبي) وتكونت عينة الدراسة من **(160)** تلميذ وتلميذة من بعض ثانويات مدينة المسيلة بالجزائر باستخدام المنهج الوصفي، كما استخدمت مقياس مستوى الطموح. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى : مستوى طموح عالي بمتوسط حسابي قدره **(59.56)** ، وجود علاقة دالة سالبة بين القلق الاجتماعي ومستوى الطموح.، عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مستوى الطموح عدم وجود فروق دالة بين التخصصين العلمي والأدبي في مستوى الطموح.

- دراسة شتوان وبوقصارة(2017): علاقة مستوى الطموح بالانجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي بمدينة مستغانم في الجزائر. هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الموجودة بين مستوى الطموح الدراسي والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الطور الثانوي على عينة قوامها **(283)** تلميذ وتلميذة من الطور الثانوي تم اختيارهم بطريقة عرضية، طبق عليهم مقياس مستوى الطموح الأكاديمي ، وأسفرت النتائج على عدم وجود فروق جنسية دالة

إحصائيا في بعدي الطموح الأكاديمي وبعد العقبات الأسرية والعقبات المادية ، وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في بعدي الطموح الأكاديمي وبعد العقبات المدرسية وبعد العقبات الدراسية وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد الطموح الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي لدى كل من الذكور والإناث. **(شتوان، بوقصارة،2017)**

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة نلاحظ أنها تناولت متغيرات بحثنا الرئيسية وهي (المناخ المدرسي- دافعية التعلم- مستوى الطموح) وكل دراسة تناولت كل متغير بطريقة مختلفة، فنجد بعضها ربط بين المناخ المدرسي والدافعية للإنجاز ومستوى الطموح،وبعضها بين المناخ المدرسي والتحصيل الدراسي،والبعض الآخر بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم، وبين الضغوط ومستوى الطموح، ومستوى الطموح بالإنجاز الأكاديمي، غير أننا لمسنا نقصا في تناول موضوع الدراسة الحالية، وهذا ما دفعنا للقيام بهذه الدراسة للوقوف على الارتباط بين كل من المناخ المدرسي وعلاقته بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

ففي الدراسات التي تم عرضها في هذا البحث نلاحظ فيما يخص متغير المناخ المدرسي،أن هناك العديد من الدراسات الأجنبية، كدراسة **(أجينيو1982Agenew)**، ودراسة **(شيندلر2010 Shindler)**، أكدت على وجود علاقة ايجابية بين نمط المناخ المفتوح والتحصيل الدراسي، وكذلك وجود ترابط قوي بين أبعاد المناخ المدرسي ومستوى تحصيل الطلبة.

في حين توصلت بعض الدراسات العربية إلى عدم وجود هذه العلاقة كدراسة **(علي محمد ادريس2009)** التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي والصحة النفسية، ودراسة **(عبد الله بن طه الصافي2001)** توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الجو أو المناخ المدرسي والدافعية للإنجاز، أما بالنسبة لمتغير الجنس فقد تباينت النتائج، حيث أشارت دراسة **(علي محمد ادريس2009)** إلى عدم وجود فروق في المناخ المدرسي بين الذكور والإناث.

أما الدراسات المحلية فنجد أن كل من دراسة **(باشرة كمال2012)**، ودراسة **(صولي إيمان 2014)** تنص على وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي و التوافق النفسي والاجتماعي ووجود علاقة بين المناخ المدرسي والصحة النفسية. كما توصلت نتائج كل منهما على وجود فروق لصالح المنطقة الجغرافية لدى تلاميذ الريف. أما بالنسبة لمتغير الجنس فنجد أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في دراسة **(صولي إيمان)**، بينما في دراسة **(باشرة كمال)** فتبين أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين تبعا للمناخ المدرسي المفتوح.

فيما يخص متغير الدافعية للتعلم فإن الدراسات المذكورة كالدراسات الأجنبية أكدت على دور الدافعية في التعلم،وذلك في كل من دراسة **(كوزكي1981 Kozki)** ودراسة **(دويك Dweek 1986)**، كذلك نجد الدراسات العربية تنص على وجود علاقة ارتباطية بين كل

من الدافعية والتحصيل الدراسي في دراسة **(جيهان العمران1994)** وبين الدافعية ومدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة لدراسة **(ماجد العساف2011)**، ووجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في كل منهما.

بينما الدراسات المحلية فقد بينت دراسة **(عبد الباسط القني2007)**عدم وجود علاقة ارتباطية بين القيم والدافعية للتعلم،أما دراسة **(بن يوسف أمال2008)** فنصت على وجود علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم. كما توصلت نتائج كل منهما إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين.

في حين توصلت الدراسات الغربية في مستوى الطموح إلى أن الجنس يؤثر في مستوى الطموح لدراسة **(بال وآخرون،1985 Pal ;etal)**، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للجنسين، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات العرقية المختلفة وهذا في دراسة **(ستراند ووينستون2008Strand &Winston)** .أما الدراسات العربية أكدت على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين سمات موضع الضبط الداخلي و مستوى الطموح **(لإبراهيم سليمان 1989)**،ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الطموح الأسري والطموح الدراسي **(للشافعي2012).**

كذلك نجد الدراسات المحلية في مستوى الطموح قد تباينت في النتائج من خلال دراسة **(دلال يوسفي2012)** التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين القلق الاجتماعي ومستوى الطموح، أما دراسة **(شتوان و بوقصارة 2017)** فقد دلت على عدم وجود علاقة بين أبعاد الطموح الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي لكل من الذكور والإناث.

إن المتأمل في الدراسات السابقة الأجنبية والعربية يجد أنها تناولت المتغيرات المتمثلة في كل من المناخ المدرسي، ودافعية التعلم، ومستوى الطموح التي أفادت دراستنا الحالية بما يخدم تحقيق الهدف. إلا أنها اتفقت مع دراستنا من حيث المنهج وأدوات جمع البيانات التي تضمنت مقاييس هذه المتغيرات، في حين اختلفت في العينة. وكذلك في الموضوع إذ لا توجد دراسة واحدة من هذه الدراسات حاولت البحث في العلاقة بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط حسب اطلاعنا ومن هنا كانت فكرة الدراسة الحالية التي نحاول من خلالها البحث في العلاقة بين المتغيرات الثلاث، محاولين الاستفادة من الدراسات السابقة في الجانب النظري والجانب التطبيقي.

الفصل الثاني: المناخ المدرسي

تمهيد

1- تعريف المناخ المدرسي.
2- المفاهيم المرتبطة بالمناخ المدرسي.
3- تطور مفهوم المناخ المدرسي.
4- أهمية المناخ المدرسي.
5- أبعاد المناخ المدرسي.
6- نماذج المناخ المدرسي.
7- أساليب تحسين المناخ المدرسي.
8- النظريات المفسرة للمناخ المدرسي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعكس المناخ المدرسي كل ما يجري بالمدرسة سلبا وإيجابا، فهو يرتبط بجودتها وشخصيتها، كما يعتمد على نماذج وتجارب الناس وقيمهم وعمليات التعليم والتعلم والهياكل التنظيمية.

وهذا ما سيتم عرضه في هذا الفصل، حيث نتطرق إلى تعريف المناخ المدرسي،والمفاهيم المرتبطة به، وأهميته، وتطوره، ونماذجه، وأبعاده، أساليب تحسين المناخ المدرسي، ونظرياته.

1- تعريف المناخ المدرسي :

- **تعريف عبد الله الصافي:** المناخ المدرسي هو البيئة النفسية والاجتماعية السائدة في المدرسة من خلال العلاقات والتفاعلات بين الموجودين داخل المدرسة والتي تتمثل في علاقة المدرس بالطلاب، وعلاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي، ومدى اهتمام الطالب وتقبله للمدرسة وحبه لها بوجه عام، والأهمية المقدمة من إدارة المدرسة بالأنشطة المدرسية، وكذا الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب وكذا عمال النظافة وعمال المطعم. **(محمود الخولي،2011: 03)**

- **يعرفه كل من محمد ابراهيم السفاسفة وأحمد عبد الحليم عربيات :** بأنه الجو العام الذي يحيط بالمتعلم، فقد يكون عاملا مسهلا للتعلم وبيئة جاذبة أو يكون عاملا معيقا للتعلم المناسب وبيئة منفرة. **(السفاسفة،عربيات،2014: 317)**

- **عرفه مايلز (Miles) 1965 :** أنه المناخ السائد الذي يحمله المعلمون والتلاميذ نحو المدرسة، ويتحدد المناخ بالبيئة المدرسية، والقيادة وردود الفعل لدى المعلمين، كما يتحدد أيضا بقيم المعلمين ودافعيتهم وأدائهم. **(محمد حمادات،2007: 13)**

- **تعريف هالبين (Halpin) 1966:** المناخ المدرسي هو مجموعة من السمات الداخلية التي تميز مدرسة ما عن أخرى، وتؤثر في سلوك العاملين والدارسين فيها.

(سامي نواس،2002: 17)

يتضح من خلال التعاريف السابقة أن المناخ المدرسي يشير إلى نوعية الحياة المدرسية وطبيعتها، فهو يقوم على خبرات وتجارب المعنيين بالعملية التعليمية فيما يخص الحياة المدرسية، ويعكس العلاقات والقيم والقواعد والممارسات القيادية، والهياكل التنظيمية داخل المدرسة.

2- المفاهيم المرتبطة بالمناخ المدرسي:

2-1- البيئة المدرسية: تعرف بأنها المناخ المدرسي وما يدور داخل المدرسة من متعلمين ومعلمين ومواد دراسية، ومن علاقات تقوم بين أولئك وهؤلاء والآثار التي تنجم عن هذه العلاقات وما يسودها من مشاعر وقيم واتجاهات. **(الجرواني ،الحمراوي،2011: 86)**

ويعرفها **تالكوت بارسونز(Talcott Parsons)** بأنها تتضمن بالإضافة إلى الفصل الدراسي الساحة الخارجية للمدرسة والأنشطة اللاصفيّة والعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، وبين التلاميذ والهيئة التدريسية والإدارية خارج البيئة الصفية والنسق القيمي، والمعايير المحددة لطبيعة هذه العلاقات. **(الغانمي،2008: 128)**

2-2- المناخ التنظيمي: يعرفه القريوتي بأنه مجموعة من الخصائص البيئية الداخلية للعمل والتي تتمتع بدرجة من الثبات النسبي أو المستقر يفهمها العاملون ويدركونها، مما ينعكس على قيمهم واتجاهاتهم، وبالتالي سلوكهم. **(القريوتي،2000: 170)**

عرفه **تاجيوري (Tagiuri)**على أنه الجودة الثابتة نسبيا للبيئة الداخلية للمنظمة التي يعمل ضمنها أعضاء التنظيم والتي تؤثر بدورها على سلوكهم. **(الطجم،2003: 249)**

2-3- الثقافة المدرسية: هي مجموعة القيم السائدة التي يسهم مديروا المدارس في تشكيلها من خلال التفاعل في المجتمع المدرسي، وهي العمل الجماعي وإرساء علاقات إنسانية في المجتمع المدرسي وتشجيع الابتكار والتجديد. **(عبد العزيز النوح،2012: 248)**

ويعرفها **(صالح هندي)** بأنها منظومة من القيم والمعايير والمعتقدات والمبادئ والتوقعات والممارسات التي تكونت من المدرسة نتيجة تفاعل مجتمع المدرسة، الإدارة، المعلمين والطلاب مع بعضهم، وحلهم للمشاكل والتحديات التي تواجههم. وبذلك تتمثل هذه الثقافة في القيم الأساسية التي تتبناها المدرسة وفي الفلسفة التي تحكم سياستها تجاه الأفراد العاملين والطلبة والطريقة التي يتم بها انجاز الأعمال. **(هندي2011: 106)**

2-4- المناخ النفسي والاجتماعي: هو الجانب الكيفي من العلاقات الشخصية المتبادلة والذي يتجلى كمجموع إجمالي للأوضاع النفسية، ويسهل أو يعوق الأنشطة المنتجة والتطور الشامل للفرد في الجماعة. **(فاطمة عودة،2002: 20)**

3- تطور مفهوم المناخ المدرسي:

يعتبر مفهوم المناخ المدرسي من المفاهيم التي لقيت اهتماما بالغا من الباحثين التربويين وقد كان **"كورنل (Cornel)1955"** أول من استخدم مصطلح المناخ المدرسي عندما وصفه بأنه نتاج لإدراك الأفراد لأدوارهم وأدوار الآخرين في المدرسة، ثم قدم المتغيرات التي ينبغي بحثها في الدراسات الخاصة بالمناخ المدرسي والتي تتمثل في:

- شخصية الطلاب وارتباطها بالانجاز الأكاديمي.
- الروح المعنوية للمعلمين العاملين بالمدرسة وارتباطها بتحصيل الطلاب.
- مدى مشاركة المعلمين في صنع القرار ورسم سياسة المدرسة.
- مدى التعاون بين المعلمين والإدارة عند معالجة المشكلات المدرسية.

وفي عام **1968** اعتبر **" تاجيوري Tagiuri"** أن مفهوم المناخ المدرسي بوجه عام يتعامل مع الصفة البيئية لمؤسسة معينة أو تنظيم معين، ويتضمن البيئة من وجهة نظره الجوانب الآتية: الجانب الفيزيائي والمادي، الجانب الاجتماعي الخاص بوجود الأفراد في مجموعة، الجانب الاجتماعي الخاص بأنماط العلاقات بين الأفراد والجماعات.

وفي عام **1970** عرف **"أونز Owns"** المناخ المدرسي بأنه بيئة التفاعل بين الأفراد داخل المدرسة، كما يعبر عنها بالأبعاد السلوكية المدركة من قبل العاملين بالمدرسة.

(محمود الخولي،2011: 04)

4- أهمية المناخ المدرسي:

يعد المناخ المدرسي عامل مهم في صحة المعلمين النفسية واتجاهاتهم نحو المدرسة وأدائهم، وأرضا خصبة لتطوير المتعلمين وتوفير بيئة مناسبة تزدهر فيها الشخصية وتتطور ويساهم في تحسين مستوى الأداء والسلوك الإداري للمعلمين، كما يقضي الطلبة وهم "محور العملية التعليمية" فترة طويلة من حياتهم في المدرسة والتي تتشكل فيها شخصيتهم ويكتسبون العديد من المهارات والاتجاهات والمعلومات والقيم الاجتماعية والسلوكية والتي تحدد شخصياتهم، وهو ما أثبتته دراسة **"جانكنس Jankens "2011** التي أيدت العلاقة الوثيقة بين السلوك وتجهيل الطلبة وعلاقتها بالمناخ المدرسي، حيث طبقت الدراسة في ولاية (ميشيغان الأمريكية Michigan-états des Etats-Unis) لطلاب الصفوف **(3- 8)** ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه وإيجابية لتأثير المناخ المدرسي على نمو الطلاب وتحصيلهم الدراسي.

إن المناخ المدرسي له تأثير كبير على نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها، إذ يساعد على تحديد خصائص المدرسة ونقاط القوة والضعف لديها ومعرفة فيما يفكر المعلمين وتصرفاتهم وما يرغبون بتحقيقه، كما يساعد على توقع المشكلات المدرسية ووضع الحلول لها ومحاولة تداركها. **(المسرورية،2016: 15)**

5- أبعاد المناخ المدرسي:

هناك مجموعة من الأبعاد يتشكل منها المناخ المدرسي يمكن حسرها في النقاط التالية :

5-1- البعد العلائقي: يبدو هذا البعد في تكوين علاقات إنسانية بين جميع الأطراف بداية من المدير إلى المشرف، المعلمين والطلاب وغيرهم، وهذا يعني أن يكون الجوّ المدرسي مبنيا على الإيمان بقيمة الفرد والجماعة والعيش بانسجام، وبوجود النية الصادقة والتفاعل البنّاء لذلك لابد من أسس ومبادئ تقوم عليها العلاقات الإنسانية.ويتجلى هذا البعد في العلاقات التالية:

5-1-1- علاقة التلميذ بزملائه: إن عملية التفاعل الصفي وأثرها في أداء الطلاب الأكاديمي ليست مقتصرة على التفاعل –معلم/ طالب- فقط، بل هناك نوع من التفاعل يقوم بين الطلاب له أثر بالغ في إنشاء العلاقات الاجتماعية والصداقات المبنية على الاحترام والمودة والنمو الاجتماعي، فالتفاعل الاجتماعي الايجابي يتيح للتلاميذ فرص تعلم السلوكيات الاجتماعية

المناسبة مثل التعاون ومهارات التواصل، ويعزز الاندماج في الجماعة، وبالتالي تحقيق الذات وتشكيل الصداقات خاصة خلال الصف الدراسي. **(صولي إيمان،2014: 19)**

5-1-2- علاقة التلميذ بالإدارة المدرسية: تعرف الإدارة المدرسية على أنها مجموعة من العمليات يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل، وهي جهاز يتكون من مدير المدرسة، ونائبه والأساتذة الرّوّاد والموجّهين الإداريين وكل فرد في هذا الجهاز يعمل في حدود إمكانياته على أداء الخدمات التي تساعد على تحسين العملية التربوية والتعليمية وتحقيق الأهداف الاجتماعية العامة، وتتحدد علاقة التلميذ بالإدارة بأنماط القيادة فيها حيث هناك ثلاثة أنماط للإدارة لها الأثر البالغ على إنتاجية وكفاءة المدرسين وتحصيل التلاميذ.

أ- الإدارة البيروقراطية"التسلطية": وتعتبر نوع من الإدارة الكلاسيكية والتي تقوم على الشرعية القانونية، تتصف بالروتين والرسمية والأوامر والنواهي والقاعدة الثابتة، وتركز على المؤسسة أكثر من تركيزها على الفرد والجانب المادي قبل الجانب الإنساني.

ب- الإدارة الديمقراطية"التشاورية": يقوم هذا النمط في الإدارة المدرسية على أساس إشراك المدير للدارسين في اتخاذ القرارات الخاصة بالسياسة والبرنامج، ويعمل مدير المدرسة الديمقراطية على تنمية إبداعات المدرسين والتلاميذ، وهذا النمط مبني على احترام المدرسين والتلاميذ.

ج- الإدارة التساهلية"الفوضوية": يقوم هذا النمط على أن كل فرد عالم مستقل بذاته وعنده من القدرة والذكاء ما يستطيع بهما أن يقوم بالعمل وتحمل المسؤولية، وأن كل فرد مسؤول عن نفسه ولا يحدد له وقت ينجز العمل فيه لأن كل فرد له فرديته ودوافعه الشخصية وقد يستغل عدم تحديد المسؤولية في التواكل والكسل وعدم الانتاج.

(محمد جاسم،2008: 150-151)

5-1-3- علاقة التلميذ بالمعلم: يعدّ المدرس قائدا خلال وظيفته التعليمية بالمدرسة والقائد الرشيد هو الذي يتفاعل مع أفراد جماعته تفاعلا ايجابيا يؤدي إلى تنمية قدراتهم وتجديد طاقتهم وتحديد أهدافهم، وتعاطف المدرسين مع الطلاب وفهم مشكلاتهم والمساهمة في حلها يعزز ثقة التلميذ به، ويجعلهم أكثر نجاحا في أداء وظيفتهم، لذلك وجب أن تتوفر بعض الخصائص المميزة في المعلم حتى يكون قادراً على أداء مهنته، تتمثل هذه الخصائص في:

أ- الخصائص الجسمية: تتجلى في سلامة الصحة، الخلوّ من العاهات كالصمم، وأن يكون فيّاض النشاط حيوي مع تلاميذه، حسن الزّيّ نظيفاً منظماً.

ب- الخصائص المعرفية والتربوية: كالذكاء، الإعداد الأكاديمي والمهني، الطلاقة في التعبير عن الأفكار ووضوحها، وأن يكون ملماً باستراتيجيات التدريس الفعالة وغيرها من الخصائص.

(أحمد عسيري،2007: 26)

ج- الخصائص الوجدانية: تشمل الاتزان الانفعالي، ثبات الشخصية، الثقة والاحترام، العدل وعدم التمييز، محترما لدينه وتقاليده القومية. **(كلير فهيم،1998: 35)**

5-1-4- علاقة التلميذ بمحتوى المنهج الدراسي: يعرف المنهج الدراسي بأنه مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث التعلم أو تعديل سلوكهم ويؤدي هذا إلى تحقيق نمو شامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية.

وتبرز علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج في الأثر الكبير الذي يتركه على شخصية الطالب من خلال الإلمام بالمواد الدراسية وفهمها فهما جيدا. **(لخضر- فرجاوي،2009: 111)**

5-1-5- العلاقة بين القائمين على العملية التربوية داخل المدرسة: هي تلك العلاقات القائمة بين المدرسين وإدارة المدرسة والأخصائيين النفسانيين والاجتماعيين، إذ أن نجاح العمل الجماعي التربوي داخل المدرسة يتوقف على درجة نجاح تلك العلاقة ومرونتها وتفاعلها ودرجة الاحترام الذي يحظى به كل فرد، واحترام دوره في هذه العملية، فالعملية التربوية عملية جماعية يشترك فيها كل أعضاء المدرسة ولكل عضو دور مميز لا يقل أهمية عن دور الأفراد الآخرين، وتكمل هذه الأدوار بعضها البعض وتتساند لتحقيق أسرة واحدة.

(محمد جاسم،2004: 75)

5-2- البعد المادي: ويقصد بالبعد المادي الظروف والشروط التي توفرها المدرسة لكافة الأفراد العاملين بها بشكل عام ولتلاميذها بشكل خاص، وتؤكد معايير الجودة الشاملة على أهمية أن تكون صفات البيئة المادية للمدرسة مرنة بحيث تنسجم مع الظروف المحلية لكل مجتمع من جهة وكذلك مع التطورات الجارية على الصعيد التربوي من جهة ثانية، ومن ثم أن تتمتع بقيمتين:

- قيمة دائمة: تمثل الحد الأدنى الذي لا يجوز له أن يتغير مع مرور الزمن، مثلا: يجب أن تكون هناك مرافق صحية ذات كفاءة عالية في الأبنية التعليمية من حيث الإضاءة التهوية...الخ، ويكون البناء مؤمّنا ضد السقوط بسبب الرياح القوية أو الهزات الأرضية.

- قيمة مؤقتة: هي تلك المرتبطة بالعملية التربوية وتطورها، فمحتوى التربية وطرائقها يتطور بشكل مستمر ليتماشى مع متطلبات العصر الحديث، فالمباني التي تقتصر إلى الجودة والمعايير اللازمة لعمليات التعليم والتعلم من شأنها التأثير على سلوكيات التلاميذ وكذا الطاقم الإداري والمدرسين وبالتالي قد تعيق عملية التعليم. **(ريمون معلولي،2010: 106-107)**

6- نماذج المناخ المدرسي:

تناول **العتيبي (2007)** بعض النماذج المفسرة للمناخ المدرسي:

6-1- نموذج "هالبن وكروفت Halpin & Croft " : طورا أداة قياس المناخ المدرسي عام **1962** لوصف سلوك كل من مدير المدرسة والمعلمين واقترحا ستة أنواع من المناخ: مناخ مفتوح- مناخ الإدارة الذاتية- المناخ الموجه- المناخ العائلي- المناخ الأبوي- المناخ المغلق.

2-6- نموذج "ليكرت Likert": طرح ليكرت عام **1961** أربع أنواع من الإدارة فيها المناخ المؤسسي الذي يشتمل على أربعة نماذج لهذا المناخ مثل: التسلطي- الخيري التسلطي الاستغلالي التسلطي- التشاركي.

3-6- نموذج "ويلر و جونز Wheeler & Jones": قاما بدراسة النظام الاجتماعي في المدرسة لقياس اتجاهات المعلمين لضبط سلوك الطلبة واقترحا وجود مدرستين:

- المدرسة الحارسة: يتصف مناخها بالقسوة وقبول الطلبة قرارات المعلمين.

- المدرسة الإنسانية: يسودها التفاعل الايجابي والتعاون بين المعلم وطلبته.

(غادة حمد،2016: 35)

4-6- نموذج "ستيرن Stern ": قام بدراسة السلوك التنظيمي**(1970)**واقترح قائمة المناخ المؤسسي لقياس المناخ في المؤسسات المدرسية وغير المدرسية، وتحتوي هذه القائمة على بعدين:

- البعد الأول : يركز على النمو من خلال التعاون ويتكون من المناخ الفكري واحترام الذات ومعايير لانجاز وحياة الجماعة.
- البعد الثاني : يركز على الضبط وسيادة الإجراءات ويتكون من النظام والترتيب وضبط الدافعية والعزلة الاجتماعية.

5-6- نموذج "هوي وفيلدمان Hoy & Feldman ":صمما استبانه لقياس علاقة المدير والمعلمين والطلبة **(1987)** تتكون هذه الاستبانة من سبعة بنود:

استقلالية المؤسسة- تأثير المدير- المبادرة- التركيز على الإنتاج- التركيز على الموارد والخدمات- التركيز على التحصيل الدراسي- التركيز على العلاقات الإنسانية.

واقترحا وجود المدرسة الصحية، تهتم بالعمل والعلاقات الإنسانية ويشعر المعلمون بالحماس وحبهم للعمل والتعاون، والمدرسة غير الصحية تهتم بالشؤون الفنية والإدارية وتسود العزلة والتباعد بين المعلمين.

6-6- نموذج "مايلزMiles": أعد نموذج لوصف التنظيم الإداري بالمدرسة، ويتكون من عشرة بنود: التركيز على الأهداف- كفاية الاتصال- الاستخدام الأمثل للسلطة- الاستخدام الأمثل للموارد- التلاحم- الروح المعنوية العالية- الإبداع- الاستقلالية- التكيف- كفاية حل المشكلات.

7-6- نموذج "جتزلز وجوبا Getzels & Guba": كيفية إدارة السلوك الاجتماعي في أية مؤسسة تؤخذ ببعدين:

- البعد الرسمي: عبارة عن المؤسسة ولوائحها والأدوار التي يقوم بها الأفراد.

- البعد الشخصي: الشخصية وحاجاتها. **(غادة حمد،2016: 36)**

7-أساليب تحسين المناخ المدرسي :

إن تحسين المناخ المدرسي يكون عن طريق أساليب يمكن حصرها في:

7-1- تعزيز بيئة آمنة ومنظمة: وذلك من خلال:

- المحافظة على وجود المباني بصيانتها صيانة مستمرة والحفاظ على نظافتها.

- مكافئة التلاميذ على السلوك المناسب وفرص العقاب على السلوك غير اللائق.

- استخدام عقود مع الطلاب لتعزيز السلوكيات المتوقعة.

- تحفيز الطلاب وأولياء الأمور والموظفين في مخطط أنشطة سلامة المدرسة.

- زيادة عدد المستشارين والأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين وسهولة الوصول إليهم.

- وضع استراتيجيات لضمان السلامة أثناء فترات الغذاء وبين الفصول الدراسية وتوفير أنشطة أكثر تنظيما خلال ساعة الغذاء. **(صولي إيمان،2014: 27)**

7-2- تسهيل التفاعل والعلاقات:

- بناء مؤسسات تربوية صغيرة من حيث المساحة.

- التقليل من عدد التلاميذ في القسم.

- توفير أنشطة المجموعات الصغيرة.

- توفير فرص متعددة ومتنوعة للمشاركة في الأنشطة اللامنهجية.

7-3- تعزيز بيئة وجدانية إيجابية:

- تعزيز التعاون بدل التنافس.

- التأكد من أن كل طالب لديه اتصال نشاط واحد على الأقل مع الكبار في المدرسة.

- توفير التطور المختص في القضايا مثل الاختلافات الثقافية والطبقية والاحتياجات العاطفية للأطفال الآخرين، تدخل الأهل، التسلط و التحرش.

- زيادة مشاركة أولياء الأمور والمجتمع.

- تقوية روح العمل بين الطلاب وهيئة التدريس والنظام والمشرفين.

- تنمية الإحساس باحترام قانون المدرسة ونظامها.

- إتاحة الفرصة أمام المدرسين لفهم الدوافع الكامنة وراء المواقف المشكلة لبعض التلاميذ.

(طعيمة وآخرون،2008: 223)

8- النظريات المفسرة للمناخ المدرسي:

8-1- نظرية النظم الاجتماعية: قد يسميها البعض أمثال **"أندرسون Anderson"** بنظرية المدخلات والمخرجات، وهي من النماذج التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التفاعل النشط داخل المؤسسات التعليمية، وفيها ينظر إلى المدرسة على أنها مصنع يحول المدخلات إلى مخرجات، ويستند هذا التحول إلى افتراض مؤداه أن هناك علاقة خطية بين المدخلات والمخرجات، وبناء على ذلك فإن أي قصور في المخرجات يمكن إرجاعه إلى قصور في المدخلات، وفي ضوء هذا يفترض أن تكامل بعض المدخلات المدرسية يخلق مناخا تعطي فيه المدرسة مخرجات موجبة. **(مها بكر- يحي بان،2016: 89)**

8-2- نظرية المسايرة والمغايرة: إن أصحاب هذه النظرية يرون 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 والنفسية 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"، ويؤكد "الاتجاه المنطقي" في النظر إلى المناخ المدرسي على:

- الأنظمة الرسمية التي تنظم سير العمل في المدرسة مثل النظم والقوانين واللوائح وغيرها.
- أسلوب الإدارة والسياسات التي تنظم ظروف العمل.
- العلاقات التي توجه وتضبط السلوك داخل المدرسة.

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

- الأنظمة غير الرسمية التي تنظم سير العمل داخل المدرسة.
- أدوار الأفراد وسلوكهم داخل المدرسة.
- التأثير والتأثر والتفاعل مع البيئة ومع بعضهم البعض، حيث تحدد هذه التفاعلات السلوكية.
- نمط المناخ السائد داخل المدرسة. **(يونس،1983: 17)**

8-3- النظرية البيئية: تجمع بين التوجهين السابقين، فهي تشترك مع توجه المدخلات والمخرجات في الاهتمام بخلق وصيانة وتوزيع المصادر والأبعاد الفيزيائية والطارئة للبيئة وتشترك مع التوجه الاجتماعي في الاهتمام بالعمليات الاجتماعية وثقافة البيئة وتوعية السلوك الممارس، وهذا التوجه يحاول بقدر الإمكان الكشف عن وظيفة النظام ككل عضوي متفاعل.**(الابراهيم،عبد الحميد،1995:76)**

ومن هذا المنطلق يمكن القول أن النظريات السابقة حاولت تفسير السلوك داخل المؤسسات.

فسلوك الطالب داخل المدرسة يتأثر بدرجة كبيرة بنوع العلاقة التي تربطه بإدارة المدرسة ومعلميه، وزملائه، ومدى قبوله لهذه العلاقة أو رفضه لها.

خلاصة الفصل :

خلاصة القول أن المدرسة من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للتلاميذ، فهي المؤسسة التي ينمّي فيها التلاميذ معارفهم وكفاءتهم وتشكيل شخصياتهم، وتحديد مستقبلهم، إلى أن هذا لا يتم إلاّ من خلال المناخ المدرسي الذي يلعب دورا فعّالا في عملية التعلم والتعليم، إذ لابد من توفره على الجو الذي يساعد على توافق التلاميذ مع الدراسة، وبالتالي التحصيل الجيد لهم وتطور المدرسة، فالمناخ المدرسي هو أحد المتغيرات الفاعلة التأثير في نتاج التعلم سواء المعرفية أو الحركية أو العاطفية أو النفسية، ويؤدي إلى الرضا عن المدرسة والتعلم.

الفصل الثالث: دافعية التعلم.

تمهيد

1- تعريف الدافعية.

2- تعريف التعلم.

3- تعريف دافعية التعلم.

4- وظائف دافعية التعلم.

5- أهمية دافعية التعلم.

6- شروط دافعية التعلم.

7- مصادر دافعية التعلم.

8- عناصر دافعية التعلم.

9- أساليب زيادة دافعية التعلم.

10- عوامل تدني الدافعية عند المتعلم و أساليب معالجتها.

11- النظريات المفسرة لدافعية التعلم.

خلاصة الفصل.

تمهيد :

إن استجابات الإنسان وردود أفعاله تختلف باختلاف القوى التي تدفعه وتحثه على ذلك وهذه الاستجابات تتحكم فيها قوى داخلية أو خارجية هي ما تعرف بالدافعية، حيث تؤثر في سلوكه وتعلمه وتفكيره وخياله وإبداعه وآرائه وأعماله وإدراكه،أما في المجال التربوي فهي مفهوم من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي، قد اعتبرها الباحثون في التربية وعلم النفس إحدى العوامل المسئولة عن اختلاف المتعلمين من حيث أداءاتهم المدرسية ومستويات نشاطهم الدراسي ، وأن معرفتهم ومحاولة حصرها يسهم بقدر كبير في نجاح العملية التربوية التعليمية وفي نجاح المتعلم.

وعليه نحاول في هذا الفصل التعرف والتطرق إلى دافعية التعلم باعتبارها القوة والباعث المحرك والمنظم للسلوك التعليمي، حيث تناولنا العناصر التالية :

تعريف الدافعية، التعلم، تعريف دافعية التعلم، تحديد وظائفها، أهميتها،شروطها، مصادر دافعية التعلم وعناصرها، كذلك أساليب زيادة دافعية التعلم، وعوامل تدني دافعية التعلم لدى الفرد وأخيرا النظريات المفسرة لدافعية التعلم.

1- تعريف الدافعية :

- تعريف فرانكين (franken) 1994 : هي إثارة سلوك ما وتوجيهه والاستمرارية.

(أبو رياش وآخرون،2006: 15)

- تعريف هب (hebb) 1955 : عرفها على أنها مصطلح يشير إلى تحريك السلوك وتنشيطه.

(محمد عمران ، 2005: 74)

- تعريف أحمد عبد الخالق: هي حالة من الإثارة أو التنبه داخل الكائن الحي العضوي تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه. **(أحمد عبد الخالق،2006: 361)**

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

تنظر هذه التعاريف للدافعية على أنها حالة داخلية من الإثارة تنتج عن حاجة ما، تقوم بتحريك السلوك وتنشيطه نحو هدف معين.

2- تعريف التعلم:

- **تعريف صالح زكي:** هو تغيير أو تعديل في السلوك أو في الخبرة أو في الأداء، أي كل تغيير يحدث في سلوك الكائن الحي. **(صالح زكي،د س:304)**

- **تعريف كمبل(Cambel):** هو التغير الدائم نسبيا في إمكانية السلوك وهذا التغير يحدث نتيجة للتدريب المعزز لا إلى عوامل زمنية كالنضج. **(عصام نور،2002: 9)**

- **تعريف كيتس (Gates)** : اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الوحدات وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات. **(حسين طه،1990: 283)**

- **تعريف رشا تدمري:** عملية نستطيع بواسطتها اكتساب الطرق التي تساعدنا في إشباع دوافعنا وتحقيق أهدافنا والتغلب على ما يصادفنا من مشكلات. **(رشا تدمري،2013: 32)**

يتبين من هذه التعاريف أن التعلم هو تغيير أو تعديل في السلوك أو في الخبرة أو في الأداء أي كل تغير يحدث في سلوك المتعلم، فالتعلم يتم عن طريق بذل جهد لتعلم المهارات أو المعارف ومن ثم اكتسابها وهذا يؤدي إلى تحقيق المتعلم لدوافعه وأهدافه والتغلب على مشكلاته.

3- تعريف دافعية التعلم:

- **تعريف نايفة قطامي :** هي حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة وتجنبه الوقوع في الفشل.

(نايفة قطامي،2004: 193)

- **تعريف أحمد ثائر غباري:** هي الميل للبحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى، مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منها. **(أحمد غباري،2008: 41)**

- **تعريف فيو رولند (Viau Roland) :** هي حالة داخلية تحرك سلوك الأفراد ومعارف المتعلم ورغبته وانتباهه، وتحثه على مواصلة سلوكه إلى غاية تحقيق التوازن المعرفي.

(Viau Roland ,1997 :9)

- **تعريف صالح أبو جادو :** هي استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة. **(صالح أبو جادو،1998: 292)**

يتبين من كل ما سبق ذكره بأن التعلم الأمثل لا يكون إلا بوجود طاقة كامنة لدى المتعلم تجعله يقبل على المشاركة الايجابية في عملية التعلم، يحقق من خلالها المتعلم مدى تحصيل جيد.

4- وظائف دافعية التعلم :

للدافعية في عملية التدريس وظائف منها:

4-1- التنشيط : إذ يعمل الدافع على تنشيط الفرد وتحريك القوة الانفعالية في داخله للتفاعل مع موقف معين والقيام بأداء وسلوك محدد.

4-2- التوجيه : يعمل الدافع على توجيه القوة الانفعالية داخل الفرد للاستجابة لنوع من المثيرات، وبالتالي توجيه هذا السلوك نحو الهدف المخطط له دون غيره من الأهداف .

4-3- التعزيز : الدافع هو محرك للسلوك الفردي في إشباع الرغبات.

(ناصر الخوالدة،2005: 204)

4-4- صيانة السلوك : يعمل الدافع على استمرار السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه.

(أمل البكري،2007: 171)

5- أهمية دافعية التعلم :

تنطلق أهمية الدافعية للتعلم من الاعتبارات التالية :

- الدوافع تؤدي إلى اكتساب الخبرات والمعرفة وتطوير السلوك وترقيته، لأن الكائن الحي في سعيه لإشباع دوافعه ينوع من أساليبه و سلوكه، ويؤدي ذلك إلى اكتساب خبرات ومعارف جديدة تعمل على تطوير السلوك الحالي.

- الدوافع توصل الفرد إلى تحقيق أهدافه، لأن السلوك يسعى إلى تحقيق الهدف النهائي لخفض التوتر والهدوء والاستقرار وتحريك الطاقات الكامنة المثيرة للقلق لدى الإنسان.

(فوزي محمد، د س :44)

- إن الدافعية ضرورية لتفسير أي سلوك ،إذ لا يمكن أن يحدث إن لم تكن وراءه دافعية.

- إن موضوع الدافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس، فهو وثيق الاتصال بالذاكرة الإدراك ، والتفكير. **(صالح الداهري،2008: 117)**

6- شروط دافعية التعلم :

الدافعية للتعلم يجب أن تشمل على ما يلي :

- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر .

- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه.

- تحقيق هدف التعلم . **(ابراهيم الخطيب،2006: 154)**

7- مصادر دافعية التعلم :

يوجد مصدران لدافعية التعلم حسب استثارتهما وهما الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية.

7-1- الدافعية الداخلية :

عرف **روسل 2000 (Roussel)** الدافعية الداخلية بأنها تمثل مجموع القوى التي تدفعنا للقيام بنشاطات بمحض إرادتنا، وهذا للأهمية والمنفعة بالنسبة لها ، كما تفرض اللذة والإشباع اللذان نشعر بهما، بمعنى أن الطالب يعمل في بعض الأحيان تحت تأثير الدافع الداخلي على إخراج طاقته وتوجيهها برغبته الذاتية في المشاركة في أداء النشاط، فهو يعزز نفسه بنفسه ويكون قيام الفرد بالنشاط نابعا من ذاته ولتحقيق ذاته وليس مدفوعا للحصول على أي تقدير أو ثواب خارجي ، فالمتعلم ذوي الدافع الداخلي يتحدد نشاطه النفسي من خلاله وهو الذي يدفع المتعلم لأن يقبل على التعلم بمبادرة منه. **(الداهري،1999: 105)**

7-2- الدافعية الخارجية :

مصدرها خارجي، فقد يدفع المتعلم للتعلم إرضاءً للمعلم أو الوالدين والإدارة المدرسية.

(أحمد غباري،2008: 44)

إن استثارة الدافعية تكون في البداية ذات مصدر خارجي ،ومع التقدم في العمر والمرحلة الدراسية، يمكن للمتعلم أن ينتقل إلى المستوى الذي تكون فيه الدافعية للتعلم داخلية، فالدافعية الخارجية تبقى ما دامت الحوافز موجودة ،أما الداخلية فتدوم مع الفرد مدى حياته.

(الصغير خديجة،2006)

8- عناصر دافعية التعلم :

هناك عدة عناصر تشير إلى دافعية التعلم لدى المتعلم ، وهذه العناصر هي:

8-1- حب الاستطلاع : الأفراد فضوليون بطبعهم ، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلمها، ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفايتهم الذاتية.

إن المهمة الأساسية للتعلم هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدام الاستطلاع كدافع التعلم.

8-2- الكفاية الذاتية: يعني هذا المفهوم اعتقاد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة، ويمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم وليس لديهم دافعية للتعلم.

8-3- الاتجاه : يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا يظهر دائما من خلال السلوك فالسلوك الايجابي لدى الطلبة قد يظهر فقط بوجود المدرس ولا يظهر في الأوقات الأخرى.

4-8- الحاجة : يعرفها **مورفي (Murphy)** بأنها الشعور بنقص شيء معين وتختلف الحاجات من فرد لآخر، وقد تحدث **ماسلو (Maslow)** عن :

- الحاجة الفيسيولوجية (أدنى الحاجات).

- الحاجة للأمن (أدنى الحاجات).

- حاجات الحب والانتماء (حاجات عليا).

- حاجات تقدير الذات (حاجات عليا).

- حاجات تحقيق الذات (حاجات عليا).

5-8- الكفاية: هي دافع داخلي يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية والفرد يشعر بالسعادة عند انجازه للمهمات بنجاح .

6-8- الحافز : هي القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما بغية تحقيق هدف محدد.

(أحمد غباري،2008: 45-47)

9- أساليب زيادة دافعية التعلم :

- مساعدة الطلاب على رؤية أهمية المواد الدراسية وقيمتها العلمية ، ويبين لهم أن نجاحهم في المواد الدراسية يكون ذا أثر بالغ في وظائفهم المستقبلية.

- أن يظهر المعلم للطلاب اهتمامه للمادة الدراسية و رغبته في أن يتعلم الكثير عن المواد الدراسية . **(عدنان العتومي،2005: 205)**

- ربط الأهداف بالدافع ونبوع النشاط الممارس مما يزيد في تحصيل المتعلم وتعزيز الاستجابة مباشرة. **(ابراهيم الخطيب،2006: 155)**

وجاء كذلك في مجلة النافذة على التربية **(2002)** أنه :

- يجب ربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والذهنية والاجتماعية للمتعلم.

- التنويع في الأساليب والطرق والأنشطة التعليمية في الدرس الواحد، وبناء إعداد أنشطة تعليمية تتناسب مع قدرات واستعدادات التلاميذ ومراعاة الفروق للمتعلمين وأن يتعامل بموضوعية مع التلاميذ والإعداد المحكم والجيد للدرس.

- الترحيب بأسئلة المتعلمين، وتوجيهها وطرحها للمناقشة بين المتعلمين أنفسهم كلما سمح الوقت مع مراعاة اشتراك أكبر عدد من المتعلمين في مناقشة هذه الأسئلة والإجابة عنها.

(عفت الطنطاوي، 2009: 98)

10- عوامل تدني الدافعية عند المتعلم وأساليب معالجتها :

10-1- عوامل تدني الدافعية عند المتعلم :

إن ظاهرة الدافعية في وسط المتعلمين أمر منتشر في المدارس ، ويرجع هذا إلى عدة أسباب أهمها :

- عدم وجود وتوفر الاستعداد للتعلم والاستعداد العام والخاص من قبل المتعلم ، فالاستعداد عامل مهم من عوامل استمرار التعلم وزيادته.

- الممارسة السلبية للمتعلمين والروتين اليومي للمعلم وعدم إتاحة الفرصة للمتعلمين بالبحث والاكتشاف والتغيير.

- عدم قدرة المتعلمين على تحديد الأهداف والغايات والانطلاق من حاجاتهم واستعداداتهم للتعلم.

- إهمال أساليب التعزيز والثواب التي تثير حماسة التلاميذ وتشجعهم على التعلم.

- قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير حيوية التلاميذ والسيطرة المزاجية لبعض المعلمين مع المتعلمين وعدم إتاحة الفرصة لهم لإبداء الآراء ووجهات النظر.

- إهمال استخدام الأسئلة المثيرة للتفكير، استعمال طريقة تدريس واحدة تعتمد على الإلقاء وتبتعد عن أسلوب الحوار والنقد والأخذ والعطاء. **(عبد الباسط القني،2006: 59)**

10-2- أساليب معالجة تدني الدافعية:

10-2-1- الأسلوب السلوكي : يفترض السلوكي **"سكينر Skinner"** أن المشكلات التعليمية من ضمنها تدني الدافعية للتعلم. تدل باستخدام النموذج السلوكي بفاعلية، كما ويفترض أن حل المشكلة السلوكية تسير وفق خطوات منهجية علمية متسلسلة مرتبة ومنظمة ، كما يرى أنه بإمكان وضع معايير محددة للدلالة على تحقيق نجاح الخطوة عن طريق العلاج السلوكي. و إليك هذا النموذج:

حدد أعراض سلوك تدني الدافعية للمتعلم	حلل الظروف لدى الطلبة متدني الدافعية للتعلم	حدد الأغراض العامة التي تأخذ في الإعتبار عند ظهور المشكلة
حدد الأهداف العامة و الخاصة	عرف السلوك تعريفا محددا وسجله	حدد مدى قبول الأهداف العامة و الخاصة

تعرف على الترتيبات الموجودة	عدد الإجراءات المناسبة	قرر الترتيبات الجديدة
اعقد اتفاق مع الطلبة	أنشئ مواقف مساعدة لإنجاح المهمة	قرر الإجراءات التقويمية

شكل رقم (01): تصميم البرنامج السلوكي. المصدر: (عبد الباسط القني، 2006،60)

10-2-2- الأسلوب المعرفي : ويتم معالجة مشكلة تدني الدافعية للتعلم وفق الأسلوب المعرفي بالخطوات التالية:

أ- أساليب التعرف على المشكلة:

- الانتباه إلى العناصر المكونة للمشكلة.

- الكشف عن مدى وعي المتعلم ومشاعره وانفعالاته.

- التحدث عن أعراض المشكلة كما يدركها المتعلم ومشاعره وانفعالاته.

- تحديد الظروف البيئية والصفية في تطور المشكلة.

ب- التحدث إلى الذات بصوت عالٍ : مثال: ما الذي أريد أن أعمله؟ لماذا أريد أن أعمل ذلك؟ هل أديت ما ينبغي تأديته؟ هل أستحق أن أفتخر بنفسي عندما أحقق المستوى المطلوب مني؟

ج- معالجة المشكلة :

- التحدث عن المشكلة بأبنية معرفية مناسبة بصوت عالٍ.

- استيعاب عناصر المشكلة عن طريق إعادة تنظيم المجال الإدراكي (تنظيم الأفكار للمتعلم التي لها علاقة بالحدث والمؤثرات الصفية)

- مساعدة الطالب على أن يتخيل نتائج معالجة المشكلة.

- مساعدة المتعلم على زيادة الاهتمام بذاته كهدف من معالجة المشكلة.

- ممارسة السلوك المستهدف والتحدث عن نتائجه بصوت عال ثم منخفض ثم صامت.

(القني،2006: 61)

ويمكن علاج ضعف دافعية المتعلم للدراسة من خلال اهتمام الأسرة بتعلم أبنائهم، فخلق الدافع لدى الطفل من مسؤولية الأسرة أولا، والمدرس ثانيا ، ثم المجتمع بمختلف مؤسساته ثالثا

والطفل يكون مدفوعا للبحث عن مكافأة وتجنب العقوبة، والحافز هنا يكون عبارة عن مكافأة مادية أو معنوية، وهو يعتمد في البداية على الوالدين للحصول على المحبة وغير ذلك من المكافآت، فهو يبحث عن الاهتمام لما ينجزه من أعمال، والأسرة باحتضانها لهذه الأعمال تشبع حاجة الطفل بالتقدير والثناء، وتعمل على تقوية وتدعيم دوافع الطفل.

(روسني سامه، إياد عبد الله، د س: 36)

11- النظريات المفسرة لدافعية التعلم :

هناك عدة نظريات تناولت موضوع الدافعية نظرا للمكانة التي تحظى بها الدافعية لدى العلماء، ويمكن تصنيف النظريات على النحو التالي:

11-1- النظرية البيولوجية:

تفسر هذه النظرية عملية الدافعية وفقا لمفهوم الاتزان الداخلي أو تجانس الوسط، ويرى العالم **"ولتر" 1951 (Walter)** صاحب نظرية الاتزان الداخلي أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الاختلال في التوازن العضوي الأمر الذي يسبب استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقيق التوازن، ويؤكد **"ولتر"** أن الحوافز تنشأ عن عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية، مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف إلى إشباع الحاجات وإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الأفراد. **(محمد يونس،2007: 35)**

11-2- النظرية المعرفية الاجتماعية:

استفادت من فكرة السلوكية التي بينت أثر التعزيز والعقاب في السلوك واقتناعها بأهمية الخبرة الفعلية كمصدر للحصول على المعلومات، وطور **"باندورا" (Bandura)** النظرية المعرفية الاجتماعية التي تعتمد على مفهوم فاعلية الذات (Self- Efficacy) والذي يتكون من أربعة مصادر رئيسية :

11-2-1- الخبرة الفعلية : تمثل الخبرة الفعلية كل خبرة حصل عليها الفرد بالتجربة والتي تعد مصدرا للمعلومات، فمن خلال ما يحدث له من نجاحات وإخفاقات في الماضي سيؤدي إلى الحصول على الخبرة.

11-2-2- تأثير الخبرات البديلة على مدركات الذاتية الفعلية، فقد يقتنع الأطفال بقدرتهم على أداء المهمة بعد مشاهدته لطفل في نفس السنة يقوم بهذه المهمة، ولهذه الخبرة البديلة تأثير كبير عندما يكون للشخص خبرة شخصية قليلة.

11-2-3- الاقتناع اللفظي: أما فيما يخص الإقناع اللفظي فإنه يكون أقل تأثيرا من الخبرات الفعلية والبديلة في التحكم في فاعلية الذات، إلا إذا كان منطلق ومستشهد بخبرة حقيقية.

ومن الممكن أن ندعم ثقة الطفل بذاته بأن نشجعه لأداء مهمة ما خاصة عندما يكون ذلك من شخص موثوق به. **(زايد نبيل،2003: 71-72)**

11-3- نظرية التقرير الذاتي :

تفترض هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة، وهذا ما يشعرهم بالفاعلية والكفاية لأداء مهمة ما.

ويفرق علماء هذه النظرية أمثال**(فالرند Vallerand 1985، بيلير Pellier 1993)** بين المواقف ذات مصدر الضبط الداخلي والمواقف ذات مصدر الضبط الخارجي، حيث يكون مصدر الضبط لديهم داخليا عنه عندما يكون مصدر الضبط خارجيا.

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن الأفراد مدفوعين بصورة طبيعية لتنمية ذكائهم وكفايتهم وأنهم يستمتعون بانجازاتهم، وبالانخراط في الأنشطة التي تظهر قدراتهم المعرفية ومهاراتهم في الأداء ، وتزودهم بالإمكانيات التي تسمح لهم أن يطوروا كفايتهم وفاعليتهم، فالشعور بالفاعلية والكفاية الذي يسببه النجاح يعزز جهدهم في الإتقان ويرفع مستوى الدافعية الداخلية لأداء مهام أخرى مشابهة ، والشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية ، وبالتالي يضعف جهدهم في الإتقان لأداء مهام ما، هذا وينظر لأفعال الدافعية الداخلية للتلاميذ في سياق الدراسة على أنها ما يقرره التلاميذ من سلوك نشط ، والذي يتمثل في الاستغراق والتركيز والمثابرة في مقابل ما يقررونه من سلوك سلبي متمثل في سلوكيات الدافعية الخارجية مثل التغيب والتجاهل. **(خلال نبيلة،2006: 47-48)**

11-4- نظرية الهدف :

تعتبر نظرية الأهداف من أحدث وأهم النظريات المفسرة لدافعية التعلم، وهي تفترض الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون لديهم توجه نحو أهداف التعلم (الإتقان).

بين علماء هذه النظرية أمثال**(Bluman Feld et Dweek 1986 ,Meece et Hoyle1988,Ames1992)** وجود نوعين من الأهداف المدرسية وهما: أهداف التعلم وأهداف الأداء.

11-4-1- أهداف التعلم: وتسمى أيضا أهداف الإتقان أو أهداف المهمة، وقد تعني دافعية تحقيق الهوية أو إثبات الشخصية.

وقد بينت نتائج هذه الدراسات أن التلاميذ ذوي أهداف التعلم لهم قدرة عالية في معالجة المعلومات بعمق ومستوى عالي من الضبط الداخلي الذاتي، وتتضمن أهداف التعلم استراتيجيات عمل مختلفة مثل بذل جهد كبير لمحاولة فهم متطلبات النشاط المطلوب إنجازه، وهذا ما بينته دراسة **(Meece et Hoyle 1988)** وكذلك دراسة **(Ames1992)** التي أوضحت أن أهداف التعلم لها علاقة كبيرة بالجانب الانفعالي للتلميذ، فهي ترتبط إيجابيا بالفخر والرضا في حالة النجاح، وترتبط سلبا بالقلق في حالة الفشل. رغم ذلك فإن التلاميذ ذوي أهداف التعلم يميلون إلى الاعتقاد بأن الجهد هو مفتاح النجاح ، والفشل هو خطوة طبيعية في عملية التعلم، وقد يؤدي الفشل إلى النجاح عند بذل جهد أكبر مع استراتيجيات عمل مطلوبة لتحقيق النجاح. والتلاميذ ذوي أهداف التعلم هم أكثر دافعية للتعلم(دافعية داخلية) من تلاميذ ذوي أهداف الأداء.

(خلال نبيلة،2005: 49)

11-4-2- أهداف الأداء : وتسمى أيضا أهداف القدرة وأهداف الأنا ، وقد أوضحت الدراسات أن التلاميذ ذوي أهداف الأداء يميلون إلى إظهار قدرات عالية في التعلم ، وذلك ليحصلوا على تقديرات ملائمة، من طرف الآخرين ،مثل التقديرات الجيدة ومدح المدرس والحصول على المكافآت، بمعنى أن الأداء لديهم يعكس التوجه الخارجي، والفشل لديهم يضعف قدرتهم على تحمل الجهد وإعادة المحاولة، مما يضعف مستوى دافعيتهم وتحصيلهم الدراسي.

وقد بيّن علماء هذه النظرية أن العلاقة الموجودة بين استراتيجيات الضبط الداخلي الذاتي وبين أهداف الأداء غير واضحة، ومعقدة مقارنة بتلك العلاقة الموجودة بين استراتيجيات الضبط الداخلي وأهداف التعلم **(Meece1988)**، كما بيّنوا وجود علاقة ايجابية بين أهداف الأداء وبين استراتيجيات التجنب والنفور، واستراتيجيات التعلم السطحية.

يمكن القول أن التلاميذ يؤدون ويتعلمون بصورة أفضل، عندما يكون لديهم أهداف التعلم فهم يتصفون بدافعية داخلية، أما التلاميذ ذوي أهداف الأداء فهم يتعلمون من أجل الحصول على المكافآت الخارجية، والفشل لديهم يضعف دافعيتهم لإعادة المحاولة، مما يؤدي بهم إلى مستوى ضعيف من التحصيل الدراسي فيقال أنهم يتصفون بدافعية خارجية.

(زايد نبيل،2003: 73)

11-5- نظرية العزو :

تعد هذه النظرية من أكثر النظريات شيوعا وإثارة للدراسات والأبحاث الحديثة، في مجال الدافعية ومعالجتها لأسباب نجاح الفرد وتجنبه للفشل، وإرجاع الفرد بأسباب نجاحه أو فشله سواء في المجال المدرسي أو في غيره من المجالات. يتسبب عن هذا العزو في تأثير الدافعية على ردود أفعاله، وهي مهمة في المجال الدراسي، إذ يحاول من خلالها معرفة وفهم الأسباب التي يستخدمها المتعلم لتوضيح أسباب نجاحه أو فشله، وتعمل على تفسير سلوكه ألإنجازي حيث ترى هذه النظرية أن الإنسان مفكر في أسباب حدوث الأشياء وعللها، فهو يعمل على إرجاع الأمور إلى أسبابها إذا تفوق ونجح في أداء مهمة ما يرجع نجاحه لقدرته ولجهده المبذول في ذلك، أما إذا فشل في أدائه، فإنه يعزو ذلك الفشل إلى أسباب أخرى خارجة عن نطاقه أو إلى نقص قدرته وخبرته في ذلك الموقف، وبهذا فهو مدرك لسبب الأحداث التي حدثت بالفعل، وتظهر المشكلة حين يعزو التلميذ فشله لخصائص ومميزات ثابتة غير قابلة للضبط مثل القدرة ، فإن التلميذ في هذه الحال يبدي مجموعة من الاستجابات منها أنه قد يبدي سلوك اللامبالاة هي رد فعل منطقي لفشله إذا اعتقد أن فشله هذا يعزو لأسباب خارجة عن إرادته، ولا يمكنه تغييرها أو التعديل فيها، أي أنها ثابتة وليست تحت سيطرته.

(الترتوري،2006: 03)

وتتميز هذه النظرية بين نوعين من الأسباب:

11-5-1- الأسباب الذاتية: والتي تكون نابعة من التلميذ كالموهبة والقدرة والاستعداد المعرفي وغيرها من الأسباب التي يرجع إليها التلميذ للتفسير ويعزو الأمور الحاصلة له.

11-5-2- الأسباب الخارجية: مثل البرامج والزملاء والحظ وصعوبة النشاط وطريقة الأستاذ وغيرها من الأسباب التي تكون خارجة عن نطاقه.

11-6- نموذج فيو Viau 1994-1997 :

عرّف **" فيو Viau"** دافعية التعلم على أنها مفهوم ديناميكي له أصوله في إدراك التلميذ لنفسه ومحيطه الذي بإمكانه اختيار نشاط معين والإقبال عليه، والمواظبة في إتمامه لأجل بلوغ هدف معيّن، ويرى أن الدافعية المدرسية تتكون من خلال ثلاث مكونات ومحددات وهي إدراك قيمة النشاط وأنواع الأهداف وإدراك الكفاءة أو القدرة. حيث أن إدراك قيمة النشاط يتحدد ويتشكل انطلاقا من الحكم الصادر من قبل التلميذ اتجاه فائدة النشاط مع الأخذ بعين الاعتبار الأهداف المتوخاة من القيام بذلك النشاط، فالفرد ليس مدفوعا إلى الإقبال على أي نشاط إذا حكم عليه مسبقا على أنه غير مفيد وغير ملائم، وهكذا فالتلميذ لا يلاحظ وجود علاقة بين ما يتعلمه ومهنته المستقبلية، فإنه يبدي عدم الاهتمام في استثمار الوقت والجهد في التعلم، أما عن أنواع الأهداف التي قد سطرها التلميذ فهناك صنفان، يمثل الصنف الأول الأهداف الاجتماعية إذ أن أغلبية التلاميذ لديهم دافع الانتماء إلى الجماعة ، وقد تساعد الدراسة على تنمية هذا الشعور بالانتماء إلى العائلة أو الأصدقاء.أما الصنف الثاني فيتمثل في الأهداف المدرسية التي ترتبط في الغالب بالتعلم والاكتساب المعرفي، الرغبة والاهتمام بالتعلم، أما فيما يخص إدراك الكفاءة أو القدرة فهي تتعلق بتقويم الفرد لقدراته وإمكانياته التي تخول له النجاح، فالكثير من التلاميذ يرجعون فشلهم إلى الحظ أو إلى ضعف الذكاء ، والبعض الآخر يرجع فشله إلى قلق الامتحان.

أما فيما يخص متغير إدراك التحكم فهو يتعلق بدرجة تحكم التلميذ في إجراءات نشاط معين فكلما كان ذلك الشعور بالتحكم على درجة مرتفعة كانت الدافعية أحسن، وكلما كان الشعور بالتحكم ضعيف ومنعدم في بعض الأحيان كانت الدافعية منخفضة. **(بن يوسف، 2008: 39)**

من هنا يمكن القول أن النظريات السابقة حاولت تفسير دافعية التعلم من زوايا مختلفة مما يتبين أنه تتأثر بمجموعة من العوامل.

فالدافعية تكون إما داخلية أو خارجية لها جذورها البيولوجية، فبعضها لها علاقة مباشرة بالعضوية، كما هو الحال في الدوافع والحاجات الجسمية، إلا أن العوامل الداخلية تحركها وتسيّرها وتحفزها الظروف الخارجية، حيث يقوم بإدراك العلاقة بين حاجاته ودوافعه ومتطلبات الظروف الخارجية.

وعليه فالدافعية للتعلم تتمثل في رغبة المتعلم في القيام بشيء ما والنجاح فيه وبذل أقصى الجهد للاستمرار في ذلك النجاح، بمعنى أنه يتميز بالطموح و الرغبة والمنافسة، وهي تلعب دورا حاسما ومهما في تعلم التلاميذ.

خلاصة الفصل :

من خلال هذا الفصل المتعلق بالدافعية للتعلم يتبين لنا أن الدوافع مركز هام في عملية التعلمكما أنها تحدد وجهة السلوك سواء كان هذا السلوك داخلي أو خارجي بما يكفل للفرد إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه من أجل الوصول إلى أحسن توازن وإزالة القلق والتوتر.

كما أن لها دورا مهما في التعلم والاحتفاظ والتذكر والأداء، فهي تعتبر وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة التلميذ على النجاح.

الفصل الرابع: مستوى الطموح.

تمهيد

1- تعريف مستوى الطموح.

2- التطور التاريخي لمستوى الطموح.

3- طبيعة مستوى الطموح.

4- نمو مستوى الطموح.

5- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.

6- الجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح.

7- النظريات المفسرة لمستوى الطموح.

8- قياس مستوى الطموح.

9- سمات الشخص الطموح.

خلاصة الفصل.

تمهيد :

يعتبر مستوى الطموح من أهم السمات الشخصية الإنسانية ، يمثل دورا إيجابيا في حياة الأفراد والجماعات ، ويمتد أثره إلى التقدم من خلال انجازاتهم في جميع المستويات. ويظهر من خلال مواقفهم وسعيهم في النجاح،كما يعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة.

وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل من خلال التعرف على مستوى الطموح والتطور التاريخي له، وتحديد طبيعته، ونموه، والعوامل المؤثرة فيه، ونظرياته،ثم معرفة الجوانب الأساسية المميزة له، وقياسه، وسمات الشخص الطموح.

1- تعريف مستوى الطموح :

تعددت التعاريف حول مصطلح مستوى الطموح ،ومن بين هذه التعاريف ما يلي:

- تعريف هوبي(1930)Hoppe:أول من عرف مستوى الطموح في مجال دراسته،حيث عرفه بأنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة.

(كاميليا عبد الفتاح، 1990، 14)

- تعريف مورتون دوتش(1945)Morton Deutch : عرّف الطموح بأنه الهدف الذي يعمل على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة. **(عبد اللطيف حسين فرج، 2007،188)**

- تعريف محمد النوبي : مستوى الطموح هو القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل، وهو الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات وهو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل. **(محمد النوبي،2003: 58)**

- تعرفه هناء أبو شهبة : بأنه درجة نسبية تختلف من فرد لآخر حسب تقدير الفرد لذاته وتؤثر هذه الدرجة على خبراته وتتأثر بها وهي أهداف الفرد ومحركة سلوكه .

(نيفين عبد الرحمن المصري،2011: 70)

من خلال هذه التعريفات التي توصل إليها الباحثون في مصطلح مستوى الطموح يتضح أن معظمها كانت قائمة على وصفه من ناحية الأداء العملي دون المستويات الأخرى من السلوك الإنساني كالجوانب الشخصية . وبالتالي فإن مستوى الطموح هو الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه والممكن الوصول إليه في مجال حياته الاجتماعية أو الشخصية ويتطلع إليه فيسعى إلى تحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال، ويتفق هذا الهدف وتكوينه النفسي وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مرّ بها.

2- التطور التاريخي لمستوى الطموح :

في عام**1931** أجريت أول تجربة نفسية تتعلق بمستوى الطموح من طرف **هوبي (Hoppe1931)**، حيث درس العوامل التي تؤثر في تحديد أهداف السلوك عن طريق قياس تأثير النجاح والفشل على قرارات الأفراد في رفع أو خفض مستوى الطموح , وقام هوبي بتقييم مستوى الأفراد على أساس ثلاث معايير هي :

التصريحات العفوية للموضوع , خبرات توقع النجاح والفشل , طريقة الذهاب إلى المهمة .

واستمر الباحثون فترة طويلة يتناولون مستوى الطموح على أنه مستوى الهدف الذي يتطلع الفرد إلى تحقيقه في موقف معملي معين, إلا أن هذا الأسلوب قد وجهت إليه انتقادات كثيرة من أهمها أنه يقصر المطامح الإنسانية على معنى ضيق جدا, بحيث تصبح تلك المطامح قاصرة على مجرد هدف يتطلع الفرد إلى تحقيقه في موقف معملي مصطنع, من هنا بدأ الباحثون في تصميم واستخدام أدوات لقياس مستوى الطموح على نحو أكثر دقة و موضوعية وأكثر اتصال بالحياة الواقعية, فظهرت استبيانات لقياس مستوى الطموح المهني والتعليمي في كثير من الدراسات الأجنبية **(تشايلد وويتنج 1949 Child & waiting, أتكنسون1951 Atkinson, أيمبي1956Impey, هللر و تروث1960 & Healer Truth, ماهون1960 Mahone,جيست وآخرون1963 Just étal، كروكيت1963Crockett, وينشتاين 1963 Weinstein, ميشيل 1961 Michel, الكسندر وكمبل 1964 Alexander & Cambel).** **(حجازي،1981: 155)**

3- طبيعة مستوى الطموح :

لقد حددت **كاميليا عبد الفتاح** طبيعة مستوى الطموح على النحو التالي :

3-1 مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيا : والمقصود بالاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح أن بعض الناس عندهم الميل إلى تقدير و تحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض, وهذا الاعتبار في تحديد طبيعة مستوى الطموح يدفعنا إلى مناقشة فكرة الوراثة أو فكرة الاكتساب ، غير أن هذه النقطة لم تعود موضوعا للمناقشة لأن كل فرد تكوينه البيولوجي الخاص , وهو في نفس الوقت لا يعيش منعزلا عن التفاعلات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها, ومن ثم يمكن القول بأن مستوى الطموح لدى كل فرد يتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التدريب والتنشئة المختلفة .

3-2 الطموح باعتباره وصفا لإطار تقدير وتقويم المواقف : ويتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين :

الأول: التجارب الشخصية من نجاح وفشل التي يمرّ بها الفرد والتي تعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف و الأهداف.

الثاني : أثر الظروف و القيم و التقاليد والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموحومن ثم ينظر الفرد إلى المواقف والأهداف ويقدرها ويقيمها من خلال هذا الإطار الحضاري العام والتجربة الشخصية الخاصة. **(كاميليا عبد الفتاح، 1984: 12)**

3-3 مستوى الطموح باعتباره سمة : تؤكد "**علي أمال**" أن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الإنسانية، بمعنى أنها صفة موجودة لدى كافة الناس تقريبا ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقلة قريبة أو بعيدة، ويتم التعبير عن هذه السمة تعبيرا علميا باستخدام مصطلح مستوى الطموح. **(علي أمال،2002: 06)**

4- نمو مستوى الطموح :

يمرّ الإنسان في حياته بمراحل نمائية مختلفة من فترة الإخصاب حتى الممات، فيمرّ مثلا بمرحلة الرضاعة ثم الطفولة المبكرة ثم الطفولة المتأخرة و المراهقة ثم مرحلة الرشد والكهولة وكلما مرّ بمرحلة من تلك المراحل اتسعت مداركه وزادت خبراته وتعمق تفكيره وتفتحت قدراته فأصبح يفكر في أشياء لم يكن يفكر فيها من قبل وأصبح ينظر للأمور بنظرة غير تلك التي كان ينظر إليها من قبل , وكما أن الإنسان ينمو جسديا فإنه ينمو عقليا وعاطفيا واجتماعيا ونفسيا إلى غير ذلك من أوجه النمو المختلفة , وكلما انتقل من مرحلة نمائية إلى أخرى كلما ساعد ذلك على امتلاك الإنسان للقدرة على مواجهة الصعاب وتحديدها من أجل أن يصل إلى مرحلة أفضل من تلك التي كان قد وصل إليها من قبل , ومستوى الطموح كباقي العمليات الأخرى عند الإنسان ينمو ويتطور من مرحلة نمائية إلى مرحلة أخرى، فالطفل يطمح في أشياء و المراهق يطمح في أشياء والشيخ يطمح في أشياء، ومستوى الطموح ينمو ويتطور بتقدم العمر وهذا النمو قد يكون عرضة للتغيرات إذا أعاقته الظروف كما يكون عرضة للتطور السريع إذا ساعدته الظروف على ذلك، كما أنه يكون أيضا عرضة للنكوص والارتداد إذا ما دعا الموقف ذلك. **(رمزية الغريب،1990: 328)**

ويصف " **ليفين levine** " كيفية بزوغ الطموح عند الطفل منذ الصغر في محاولات عشوائية متكررة فيقول:" إن مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر فهو يظهر في رغبة الطفل تخطي الصعوبات مثل محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد". ويقول:" إن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد تعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج". فالفرق بين الطموح المبدئي و مستوى الطموح هو اختلاف في الدرجة فالطفل الصغير يعبر عن طموحه برفض مساعدة الآخرين له وإصراره على تنفيذ ما يريد بنفسه وهنا يأتي دور الأسرة و المجتمع في تعزيز هذه الرغبة عند الطفل, فالطفل الذي يتلقى تدريبا في مهارة معينة أو تعزيزا في موقف ما يكون أكثر رفضا لمساعدة الآخرين له لأنه يشعر هنا بالثقة في نفسه وبقدرته على القيام بهذا الأمر بنفسه لاسيما إذا كان هذا الأمر لا يشكل خطرا على حياته, وهذا ما يسميه "ليفين" بالطموح المبدئي, هذا شكل الطموح المبدئي عند الطفل ولكن هذا الطموح يتمايز وينمو بنمو الطفل ففي مرحلة الشباب يطمح الأفراد في بناء بيت أو إنهاء الدراسة أو تكوين أسرة أو الحصول على وظيفة مرموقة, وهذا ما لم يكن يفكر فيه الطفل من قبل حتى إن مستوى الطموح في مرحلة الرشد نفسها يختلف من عام إلى آخر لاسيما لو كان العام الجديد زاخرا بالأحداث السارة ومليئا بخبرات النجاح, فالإنسان يمرّ بخبرات جديدة وأحداث ووقائع جديدة، وهذا ما يرفع من مستوى طموحه، لاسيما إذا كانت تلك الأحداث والخبرات ايجابية بقوله: "إن طموح الفرد قبل العشرينات يقل عنه في الثلاثينات من عمره وهذا يؤكد أنه كلما زاد عمر الفرد زاد طموحه ". **(توفيق شبير، 2005 : 30)**

5- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح :

هناك عدة عوامل تؤثر في مستوى الطموح منها عوامل ذاتية تتعلق بالشخص نفسه ومنها عوامل أسرية ومدرسية، ولكن هذه العوامل يختلف مقدار تأثيرها من شخص لآخر .

5-1- العوامل الذاتية:

5-1-1- الثواب والعقاب: الثواب هو الأثر الذي يتبع الأداء أو الاستجابات، ويؤدي إلى الشعور بالرضا أو الارتياح، ويتمثل هذا في سعي المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به. فالاستجابة التي نثاب عليها ونكافأ عليها نميل إلى تكرارها لأنها مقبولة للفرد والجماعة ومريحة للشخصية، أما الاستجابة التي نعاقب عليها نعمل على تفاديها، لأنها غير مقبولة. والتلميذ الذي يطمح إلى الحصول على معدل جيد ويحقق أداؤه ذلك، ولكنه لا يتلقى أي دعم أو ثواب من المحيطين به سواء كانوا أولياء أو مدرسين، قد ينخفض مستوى طموحه

كرد فعل على الإهمال الذي حصل له. فالتلاميذ يتعلمون بسرعة وبفعالية وتزداد مجهوداتهم بالثواب أكثر من العقاب. **(باحمد جويدة،2015: 30)**

5-1-2- خبرات النجاح والفشل: النجاح يؤدي عادة إلى رفع مستوى الطموح، بينما الفشل يؤدي إلى خفض ذلك المستوى، كما أن احتمالات ارتفاع مستوى الطموح تزداد تبعا لازدياد حجم النجاح واحتمالات انخفاضه تزداد تبعا لازدياد حجم الفشل، فالتلميذ عندما ينجح ويدرك مقدار نجاحه (مرتفعا أو متوسطا أو ضعيفا) يدفع به إلى الأمام ويعطيه ثقة أكبر بنفسه، بل يعطيه تعزيزا أكبر لمواصلة العمل والجهد والمثابرة، وهذا كله يؤدي إلى رفع مستوى طموحه، أما عندما يخفق سيشعر باليأس من الوصول إلى تحقيق أهدافه بالتالي يخلق لديه نوع من النقص والشك في قدراته مما يؤثر بلا شك على شخصيته، ويتولد لديه تشويه في طموحه. فكلما زاد الفشل انخفض مستوى الطموح. **(باحمد جويدة،2015: 31)**

5-1-3- مفهوم الذات: يمثل مفهوم الذات عند **جيمس(James)** ذلك التقدير الذي يحصل عليه الفرد من تلقاء نفسه، عندما يشعر أن النجاح الذي حققه يتعادل مع مستوى طموحه . وباعتبار مفهوم الذات قوة دافعة للسلوك فإنها تدفع بمستوى الطموح للارتقاء، وبالفرد للشعور بكيانه ووجوده، وهذا يكون في حالة الإدراك الايجابي للذات، أما إذا كان الإدراك للذات سلبي فإنه لا محالة من انخفاض مستوى طموحه. **(أحمد راجح،1976: 121)**

5-1-4- القدرة العقلية: يؤكد أبو مصطفى نظمي: أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء ارتفع مستوى الطموح، وكلما انخفض مستوى الذكاء انخفض مستوى الطموح، ووجد أن الذكي يميل إلى خفض مستوى طموحه نتيجة لفشله، لأنه يضع لنفسه أهدافا غير واقعية. **(فايز الأسود،2003: 97)**

5-1-5- التوافق النفسي: ترى **هيرلوك (Hurlock)** أن المضطربين انفعاليا يميلون إلى وضع مستويات طموح مرتفعة جدا غير واقعية، في حين أن المتوافقين انفعاليا يضعون مستويات طموح واقعية تتفق مع إمكانياتهم وقدراتهم، وتبين أيضا أن الشخص الذي يعاني قلقا بسيطا يميل إلى وضع مستويات طموح عالية أكثر من الشخص مرتفع القلق، وقليل الثقة بخبراته وقدراته. **(صلاح أحمد،1984: 109)**

5-2- العوامل الأسرية:

5-2-1- التربية الأسرية: إن أسلوب التربية عند الأسرة المتضمن القسوة والعقاب والحرمان من إشباع الحاجات النفسية والإهمال وسوء المعاملة، ولا تسمح بالتعبير عن أنفسهم بكل حرية سيؤدي حتما إلى انخفاض مستوى طموحهم، هذا ما توصلت إليه دراسة **صابر المولى(1984)**

حيث أكد وجود علاقة ايجابية بين مستوى الطموح وبين اتجاهات الآباء في التنشئة الاجتماعية. التي تتسم بالتقبل والديمقراطية.وعلاقة سلبية بين مستوى الطموح والاتجاهات التي تتسم بالتسلط والتدليل المفرط. **(علاء كفافي،1999: 102)**

5-2-2- المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة: يؤثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي على مستويات وأنماط الطموح بأن يكون ذو المستوى العالي على قدر عالٍ من الطموح. كما أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض قد يكون دافعا إلى درجة أعلى من الطموح لأنه يشحن من عزيمة الشخص للتحدي وتجاوز الظروف بالتغلب عليها وإثبات قدراته.

(أسماء التويجري،2002: 198)

5-2-3- طموح الوالدين أو الأهل: حسب **هيرلوك (Hurlock):** أن طموح الوالدين له دور مهم في تحديد مستوى طموح الأبناء، فالوالدين ذوو الطموح المنخفض قد يدفعان أبنائهم إلى خفض طموحهم خوفا من تعرضهم للفشل، وخوفا من مشاكل هم في غنى عنها.

(محمد حسن،د س: 152)

5-3- العوامل المدرسية:

5-3-1- البيئة المدرسية: لتنجح المدرسة في تحقيق أهدافها ومهامها لابد لها من تكوين بيئة تعليمية تربوية واسعة المجال لتدريب التلاميذ على ممارسة التفكير والحرية في اختيار ما يرونه مناسبا لهم، مما تقع عليه عيونهم من خبرات، ولابد لها أيضا الموازنة بين ما تعطيه من مقررات وواجبات، وبين ما يطيق التلميذ تقبله، وتمثله آرائهم أي الموازنة بين المقررات والقدرات وبين مستوى التحصيل ومستوى الطموح. فعدم توازن الهدف المنشود مع الوسيلة المؤدية إليه يؤدي إلى الفشل. **(كمال دسوقي،1984: 345)**

5-3-2- شخصية المدرّس: يعتبر المعلم أحد الشخصيات التي لها تأثير على التلميذ، فهو صاحب التغيير والتأثير على شخصية المتعلم بما يتصف به من صفات، وبناءً على ذلك يتحدد مستوى طموح التلاميذ بين الارتفاع والانخفاض حسب مميزات المعلم. فالمعلم هو النموذج سوياً. **(مصطفى زيدان، د س: 149)**

5-3-3- جماعة الرفاق: مما لا شك فيه أن البيئة المدرسية تعتمد على جماعات متعددة منها جماعة التلاميذ، وجماعة النشاط، وجماعة القسم، هذه الجماعة التي تؤثر على سلوك الفرد

في عدة جوانب، فهي تؤثر على تكوين اتجاهات الفرد، وكذلك على أسلوب اتجاهاته للمواقف الاجتماعية المختلفة، كما تؤثر على درجة طموح الفرد. **(الصديقي، بدوي،1999: 191)**

6 – الجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح :

يتفق عدد من الباحثيين مثل(**ألبورت Allport, كروميخ Cronbach, هيرولوك Hurlock**, روزن **Rosen)** على أن هناك ثلاثة جوانب أساسية تميز مستوى الطموح وهي:

الجانب الأول: الأداء: يعني ذلك نوع الأداء والذي يعتبره الفرد هاما ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.

الجانب الثاني: التوقيع : يعني ذلك توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذاك.

الجانب الثالث: الأهمية : يعني ذلك مدى أهمية الأداء بالنسبة للفرد، وحسب "**هيرلوك**" فإن الطموح نوعان :

أ– **طموح إيجابي:** يمثل في النزعة لتحقيق النجاحات المستمرة.

ب– طموح سلبي: في محاولة البعد عن مزيد من الفشل.

أما "**ماكليلاند Mc Clelland** و **فريدمان Freidman**" فإنهما يميزان بين مستويين آخرين من الطموح :

الطموح المباشر, والطموح المستقبلي, فالفرد يضع لنفسه أهدافا تتعلق بالحاضر وتتعلق بالمستقبل القريب والمستقبل البعيد، وبالتالي فإن الحكم على شخصية الإنسان من خلال ما لديه من مستوى طموح, وهذا لا يكفي في حد ذاته بل ما يقوم به من أعمال مقبولة اجتماعيا لتحقيق مستوى طموحه, فكلما كان الفرد راضيا عن أدائه وإن لم يصل إلى المستوى الذي حدده فإن هذا ينعكس إيجابا نحو ذاته، وبالتالي توقع الفرد على أهمية أدائه.

(نيفين عبدالرحمن,2011 : 79)

7– النظريات المفسرة لمستوى الطموح :

إن من أهم النظريات التي قدمت تفسيرا لمستوى الطموح ما يلي :

7–1 نظرية أدلر (Adler) : حيث يعتبر "**أدلر**" الإنسان كائن اجتماعي تحركه دوافع اجتماعية في الحياة , فهو له أهداف في حياته يسعى إلى تحقيقها واضعا في اعتباره تقدير

المجتمعات واعتباراته المختلفة, وتعتبر تلك الاعتبارات الاجتماعية بمثابة حوافز تحرك سلوكه وتحدد الأهداف التي يحاول أن يحققها من خلال قدرته و تخطيط لأعماله وتوجيهاته لها وقد استخدم "**أدلر**" عدة مفاهيم منها :

***الذات الخلاقة** : وتعني ذات الفرد التي تدفعه إلى البناء والابتكار وتوظيف المعطيات لتصنع منها شيئا يطمح إليه الفرد .

1) الكفاح في سبيل التفوق .

2) أسلوب الحياة: ويتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل و التشاؤم .

3) الأهداف النهائية : حيث يفرق الفرد الناضج بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية والتي لا يضع الفرد فيها اعتبارا لحدود إمكاناته وقدراته لتحقيقها و يرجع ذلك إلى سوء تقدير الفرد لذاته. **(حمزة مختار، 2004: 53– 83)**

7– 2– نظرية القيمة الذاتية للهدف : قدمت "**اسكالونا Escalona(1940)**" نظرية القيمة الذاتية للهدف، وتمت دراسة هذه النظرية بعد ذلك على يد "**فستنجر**"، ثم أدخل عليها "**جولد Gold**" و"**ليفين Levine**" تعديلات حيث ربطا هذه الدراسة بفكرة الإطارات المرجعية وذلك على نطاق واسع ، وترى **اسكالونا** " **Escalona**" أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، والاختيار لا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية كما هي فحسب، ولكن يعتمد على القيمة الذاتية بالإضافة لاحتمالات النجاح والفشل المتوقعة وفي عبارة بسيطة فإن القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها والاحتمالات النجاح، والفرد يضع توقعاته في حدود منطقة قدراته .

وهذه النظرية تحاول تفسير ثلاث حقائق :

1) هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبيا

2) كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة .

3) أن هناك فروقا كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث على النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف. **(سرحان،1993: 115)**

وهناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح والفشل في المستقبل أهمها :

أ- **الخبرة السابقة :** عند وجود خبرة سابقة لدى الفرد فإنه سيعرف جيدا المستوى الذي يتوقع أن يصل إليه, وفي غياب الخبرة السابقة فإن الاحتمالات تكون غير محدودة , ففي محاولات نشاط الفرد الأولى يصبح غير قادر على الحكم على أدائه المحتمل ويبدأ العمل دون هدف واضح محدد باعتماده سلوك المحاولة .

ب- بناء هدف النشاط : إذا كانت الأهداف محددة بحد أدنى فليس من المحتمل الوصول إلى أعلى أداء.

ج- الرغبة والخوف والتوقع : إن الحكم على احتمال النجاح والفشل بالنسبة لمستوى معين لا يتقرر فحسب بواسطة الاعتبارات الواقعية، ولكنه يتقرر أيضا متأثرا بالرغبات والمخاوف بالقيمة الذاتية للنجاح أو الفشل المستقبل, فمعرفة مستويات الجماعة تؤثر على مستوياتنا في التوقع وإن بناء الماضي النفسي يؤثر على بناء المستقبل النفسي.

(كاميليا عبد الفتاح،1984: 48)

7- 3 نظرية كيرت ليفين (kurt Levine) : حيث يشير "**ليفين**" إلى وجود عوامل عديدة من شأنها أن تعمل كدافع للتعلم في المدرسة أجملها جميعا فيما أسماه (مستوى الطموح) حيث أن شعور الفرد بالرضا والاعتداد بالذات يجعله يسعى إلى مزيد من هذا الشعور، و يجعله يطمح في تحقيق أهداف أبعد, ومستوى الطموح يخلق أهدافا جديدة للفرد, وأهداف الفرد تترتب بعضها على الآخر, وكلما حقق منها شيئا طمح إلى تحقيق آخر والذي تكون في الغالب أصعب و أبعد منالا, وتسمى الحالة العقلية هنا بمستوى الطموح ، وهناك العديد من الدراسات السيكولوجية التي دلت على أن الطموح درجات, فرغبة الفرد في تحقيق هدفه تجعله يعمل على تحديد هدفه ويهيئ كل قواه لتحصيله, مما يجعلنا نطلق على الفرد هنا أن طموحه عالٍ أو راقٍ . **(جناد عبدالوهاب،2014 : 80)**

ويشير "**ليفين levine**" الذي يعتبر من أهم دعاة هذه النظرية إلى أن هناك العديد من القوى التي تعتبر دافعة ومؤثرة في مستوى الطموح منها :

أ- **عامل النضج :** حيث أن الفرد كلما كان ناضجا كان تحقيق أهدافه وطموحه أسهل نظرا لكونه قادرا على التفكير في الغايات والوسائل على السواء .

ب- القدرة العقلية: حيث أن الفرد الذي يتمتع بقدرات عقلية عالية يساعده ذلك في تحقيق أهداف وطموحات أكثر صعوبة .

ج- النجاح والفشل : لهما دور مهم أيضا في مستوى الطموح نظرا لأن النجاح يساعد في رفع مستوى الطموح من خلال من خلال شعور صاحبه بالرضا عكس الفشل الذي يعرقل التقدم ويؤدي إلى الإحباط ، حيث اهتمت الكثير من البحوث والدراسات في تأثيرات النجاح والفشل على الأداء اللاحق للفرد، فقد استطاع **(فيزر1961 Fazer)** أن يستدعي خبرات فشل متكررة لدى المفحوصين في دراساته عن المثابر, كما قام **(ميلتون1965Milton)** بدراسة اختيار العمل الذي يعقب النجاح أو الفشل، ويفترض الباحثون في مثل هذه الدراسات أن النجاح والفشل يؤثران على الأداء اللاحق بواسطة التأثير في احتمال النجاح .

(قشقوش وآخرون ،1979 : 108)

د- الثواب والعقاب : الثواب المادي والمعنوي يرفع من مستوى طموح الفرد، ويجعله يعمل على تنظيم نشاطه وتوجيهه نحو تحقيق الهدف .

هـ-القوى الانفعالية : وهي طبيعة الجو الذي يمارس فيه العمل، حيث يشعر الفرد بتقبل الآخرين له وتقديرهم وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه وعلاقته الجيد بالزملاء، والمسئولين، يعمل على رفع مستوى طموح الفرد، وعكس ذلك صحيح .

و- القوى الاجتماعية والمنافسة : حيث أن المنافسة بين الزملاء تؤدي إلى رفع مستوى طموح الفرد ولكن هنا لابد من الأخذ بعين الاعتبار أن لا تنقلب هذه المنافسة إلى أنانية وتنازع.

ي- مستوى الزملاء : حيث أن معرفة الفرد لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه الشخصي قد يكون سببا في رفع مستوى طموحه و دفعه للعمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف.

ن- نظرة الفرد إلى المستقبل: حيث أن ما يتوقع الفرد تحقيقه مستقبلا من أهداف يكون له تأثير على أهدافه الحاضرة حيث أن نظرته المستقبلية تجعله يحدد أهداف حاضرة بشكل يساعده على الوصول لأهدافه المستقبلية وتحقيقها. **(سرحان،1993: 115)**

ومن خلال ما سبق ذكره نجد أن هذه النظريات تأثرت بشكل كبير من اتجاهات علم النفس المختلفة التي تناولت الطموح بطرق عديدة، حيث أن الطموح كان بارزا بدرجة كبيرة في نظرية "**أدلرAdler** " التحليلية الذي ينظر إلى الإنسان باعتباره كائنا اجتماعيا تحركه الحوافز الاجتماعية وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، وأن لديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها.

كما تعتبر نظرية " **كيرت ليفين kurt Levine** " أحد أهم النظريات التي أبرزت أهمية الطموح، فقد أكّد هذا الأخير على أن شعور الفرد بالرضا عن النفس وتقدير الذات يجعله يسعى إلى المزيد من هذا الشعور ويجعله يطمح إلى تحقيق أهداف أبعد، في حين رأت "**اسكالونا Escalona** " أن الطموح يقوم على عوامل أساسية تشمل ميل الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا، كما أكّدت على وجود فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح والبعد عن الفشل.

فقد اتفقت هذه النظريات في أن الطموح مقسم إلى قسمين، طموح داخلي يعبّر عن الموروث الذي يؤدي إلى إسباع الحاجات النفسية الأساسية (الكفاية- الاستقلالية- الانتماء)، أما الطموح الخارجي وهو السعي وراء الأهداف كوسيلة لا ترتبط بشكل مباشر بإشباع الحاجات النفسية الأساسية .

8- قياس مستوى الطموح :

إن قياس مستوى الطموح قد شهد تطورات في السنوات الأخيرة نتيجة الاهتمام الكبير الذي أولاه العلماء والباحثون لمستوى الطموح و أدوات و أساليب قياسه، تطور قياس مستوى الطموح من التجارب العلمية إلى قياسه عن طريق المواقف الفعلية في الحياة، وقد بدأ ذلك من خلال التجربة التي حاول فيها (**تشايلد Child 1954**) الربط بين شواهد الحياة اليومية والتجارب المعملية .

ويرى "**تشايلد Child**" أن بعض التجارب المعملية مصطنعة قد لا تكون وثيقة الصلة بالأحداث الحقيقية و الواقعية في حياتنا، حيث يعتمد الأسلوب السيكومتري على الاستبانات التي تتكون من أسئلة مفتوحة تتعلق برغبات الفرد المستقبلية وطموحاته، وقد تعتمد أحيانا على الأسئلة المغلقة خاصة إذا كانت فئة المفحوصين من المراحل العمرية الدنيا .

(أبو مصطفى،2016 : 54)

وقد قام بعض الباحثين بتصميم مقاييس لمستوى الطموح منهم (**وورل woerll 1959**) الذي صمم مقياسا لمستوى الطموح يتمثل في خمسة أسئلة ،منهم أيضا (**هيلر وميلر Healer & Miller 1971**) حيث قاما بعمل مقياس يتكون من ثمانية أسئلة لكل سؤال عشرة اختيارات على المفحوص أن يختار احدها وعلى مستوى الباحثين العرب، فإن من أشهر مقاييس مستوى الطموح المقياس الذي أعدته (**كاميليا عبد الفتاح 1957**) الذي يتكون من **79** فقرة و تمثل سبعة أبعاد :

النظرة إلى الحياة – تحديد الأهداف – الاتجاه نحو التفوق – الاعتماد على النفس – تحمل المسؤولية – الرضا و التسليم بوضعه الراهن – الميل نحو الكفاح – الإيمان بالحظ ، ثم قام سيد عبد العال ببعض التعديلات في هذا المقياس ، حيث أضاف له ستة عشر فقرة , ثم تبعهم العديد من الباحثين العرب في إبداع أو تطوير العديد من مقاييس مستوى الطموح منهم صلاح الدين أبو ناهية , حيث أعد مقياسا لمستوى الطموح الأكاديمي في عام **(1986)** ومقياس الطموح العام في (2013). **(أبو مصطفى،2016: 55)**

9- سمات الشخص الطموح :

أشارت "**أولغا قندلفت** " **2002**، أن للإنسان الطموح سمات يمكن كشفها وبالتالي معاملته على أساسها وهي :

1- يلاحظ أن الإنسان الطموح إنسان لا يقنع بالقليل ولا يرضى بمستواه ووضعه الحالي بل يحاول دائما أن يعمل على تحسين وضعه ويضع خططا مستقبلية يسير على خطاها لينتقل من نجاح إلى أخر، ولا يعد النقطة التي يصل إليها هي نهاية المطاف بل يعدها نقطة بداية للانطلاق إلى نجاح جديد، شرط ألا يكون هذا الانتقال على حساب شخص آخر، بل اعتمادا على مجهوده الخاص وانطلاقا من تنمية قدراته.

2- الإنسان الطموح إنسان لا يؤمن بالحظ أبدا بل يؤمن بأنه كلما بذل جهدا أكبر وقام بتطوير نفسه وبتنمية قدراته حصل على تقدم ونجاح جديدين، كما أنه لا يعتقد أن المستقبل مرسوم له مسبقا بل هو الذي يحدد هذا المستقبل بجهده وعمله ويرسم الخطوات المناسبة للوصول إلى هدفه أي أنه لا يعتمد على الظروف أبدا في تحديد مستقبله. **(غالب المشيخي، 2009 :101)**

3- الإنسان الطموح لا يخشى المغامرة وكثيرا ما يعتمد على المجازفة للوصول إلى هدفه لأنه يطمع بتطوير نفسه بشكل سريع ويعتمد بلزوم القيام بقفزات ولو كانت غير محسوبة النتائج بشكل تام للوصول إلى هدفه، ولا يخشى من المنافسة بل إن المنافسة تحضه وتشجعه على الإسراع بتطوير نفسه ، وهو يتحمل مسؤولية أية خطوة يقوم بها أو أي قرار يتخذه ولا يخشى الفشل بل إن الفشل يكون دافعا وحافزا لنجاح جديد قادم .

4- إن الإنسان الطموح لا ينتظر الفرصة لتأتيه حتى يتقدم، بل يقوم بخلق الفرص المواتية والمساعدة لتقدمه لأنه يريد أن يحرق مراحل تقدمه حرقا، فانتظار الفرصة يحتاج إلى زمن لذلك ينتهز جميع الفرص أو أشباه الفرص المواتية لديه، ويقوم بخلق فرص جديدة تساعده على الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى أكثر تقدما .

5- كما أن الإنسان الطموح لا يتوقع أن تظهر نتائج جهوده بشكل سريع ومفيد له، بل يضع احتمالات الفشل مثل احتمالات النجاح ويكون صبورا على النتائج , وإذا أصيب بالإحباط يستفيد من أسباب إحباطه السابق، وتكون هذه الأسباب نقطة انطلاقه لنجاح جديد مستفيدا من أخطاء التجربة أو الفشل السابق .

6- إن الإنسان الطموح يتحمل جميع أنواع الصعوبات والعقبات التي تقف بوجهه معترضة سبيل تطوره ووصوله إلى هدفه المنشود، بل يقوم بتنمية قدراته لتذليل الصعوبات التي تعترض طريقه ولا يثنيه الفشل ولا يحبطه ويجعله عاجزا، بل يكون دافعا قويا لاجتيازه و الانطلاق إلى نجاح آخر، وهو يؤمن بفكرة الجهد والمثابرة هما الوسيلتان الوحيدتان الكفيلتان بالتغلب على أية صعوبة تقف بوجه الإنسان. **(غالب المشيخي، 2009 : 102) .**

خلاصة الفصل :

نستنتج في الأخير أن مستوى الطموح يعد من أهم السمات التي أدّت إلى التطور فهو بمثابة الدافع الذي يعتمد عليه الإنسان للارتقاء بمستوى الحياة من مرحلة إلى مرحلة أخرى متقدمة، وهذا من خلال ما يصدر منه من أفكار ونشاطات. فمستوى الطموح يتأثر بعدة متغيرات أو عوامل سواء كانت شخصية أو بيئية أو اجتماعية، لذلك فهو سمة لا نتوقع تكون بصفة عامة ثابتة وفي كل المواقف والظروف، حيث أنه يرتبط بالكفاية الإنتاجية كما وكيفا، فكل فرد يطمح بأن يكون ناجحا في حياته وعمله من خلال تحدياته وثقته بقدراته، ونظرته الايجابية لذاته.

الجـــــــانب التطبيـــــــقي

الفصل الخامس :الاجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد.

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- أدوات جمع البيانات.

4- حدود الدراسة.

5- عينة الدراسة.

6- الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل.

تمهيد :

إن الوقوف على النتائج النهائية للدراسة تتطلب معرفة الإجراءات المنهجية المستخدمة في الوصول إليها، فمصداقية أي دراسة ترجع في الأساس إلى دقة الخطوات المنهجية المتبعة وكذا وضوح المنهج وتجانس العينة وطرق تحديدها ، كما أن اختيار أدوات القياس المناسبة والتحقق من خصائصها السيكومترية لا يقل أهمية عما سبق، بالإضافة إلى الحرص على استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة في اختبار فرضيات البحث، كلها إجراءات تساعد على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية، وهذا ما حاولنا مراعاته وإتباعه في هذه الدراسة والتي سنعرضها في هذا الفصل.

1- منهج الدراسة:

إن التوفق في اختيار المنهج الذي يتلائم مع طبيعة المشكلة المراد دراستها أمر بالغ الأهمية إذ يعتمد عليه الباحث في دراسة بحثه. وباعتبار أن موضوع الدراسة يحاول البحث في العلاقة بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط فإن المنهج الملائم هو المنهج الوصفي لأنه الأنسب في هذه الدراسة من خلال وصف الظاهرة وصفا دقيقا دراسة الارتباط بين المتغيرات.

ويعرف بشير معمرية المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يعتمد على جمع الحقائق وتطبيقها ومعالجتها، ثم تحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها إلى نتائج وتعليمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث. **(بشير معمرية،2000: 59)**

2- الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الاستطلاعية هي تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وصفها وإخضاعها للبحث العلمي. **(مروان ابراهيم،2000: 38)**

وقد تم بدء الدراسة الاستطلاعية بعد الاتصال المباشر مع مديرا المتوسطتين وشرحنا لهما أهداف الدراسة ومراحل العمل، سمحا لنا بالمباشرة في العمل، ثم قمنا بتطبيق المقاييس على التلاميذ. وقدمنا معلومات عن الموضوع لتشجيعهم على الإجابة على بنود المقاييس.

2-1- هدف الدراسة الاستطلاعية:

يتمثل هدف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- التعرف على الظاهرة بجمع المعلومات والبيانات عنها، مع التعرف على الظروف التي تحيط بها.

- معرفة مدى صلاحية أداة البحث من حيث خصائصها السيكومترية، والمتمثلة في مقياس المناخ المدرسي، مقياس الدافعية للتعلم، ومقياس مستوى الطموح.

- التعرف على ميدان البحث واختيار العينة.

2-2- البعد الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة في يوم **13 ديسمبر 2018** بمتوسطتي **"كمال زميرلين"** و**"محمد ولد شقماقجي"** بمدينة المدية.

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت العينة **(20)** تلميذاً متمدرساً كعينة استطلاعية، منهم **(10)** ذكور بنسبة **50%** و**(10)**إناث بنسبة **50%**.ويقدّر تعدادهم **(130)** تلميذاً، وبالتالي كانت نسبة تمثيلهم **15%** من مجموع مجتمع البحث. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.

جدول رقم (02): توزّع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	10	%50
إناث	10	%50
المجموع	20	%100

3- أدوات جمع البيانات:

من أجل الإجابة على التساؤلات المطروحة في الدراسة، ومن ثم فحص فرضياتها اعتمدنا على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، باعتبار الدراسة تتكون من ثلاث متغيرات (المناخ المدرسي- الدافعية للتعلم- مستوى الطموح).

3-1- مقياس المناخ المدرسي:

طبقنا مقياس المناخ المدرسي لمعرفة طبيعة المناخ السائد في المؤسسات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط، وكان من إعداد الباحثة "صولي إيمان" حيث اعتمدت في بنائه على ما يلي:

- الإطلاع على أدبيات الموضوع والدراسات السابقة التي تناولت موضوع المناخ المدرسي.

- الاتصال ببعض الأطراف التي لها علاقة بالموضوع (أساتذة- مدراء).

- الإطلاع على مجموعة من المقاييس السابقة وتحليلها (مقياس المناخ المدرسي لعبد الله بن طه الصافي2001، ومقياس المناخ المدرسي لمحمود سعيد الخولي2011).

كما قامت الباحثة بحساب صدق وثبات المقياس الذي طبقته على عينة استطلاعية بطريقة عشوائية قدرت ب 30 تلميذ وتلميذة بمتوسطات و ثانويات مدينة ورقلة بالجزائر، وللتأكّد

من صدق المقياس اعتمدت الباحثة على صدق المحكّمين، وصدق الاتساق الداخلي تراوحت ما بين **(0.22)** و**(0.71)**، وصدق المقارنة الطرفية .

أما بالنسبة للثبات فقد اعتمدت الباحثة على معادلة ألفا كرونباخ، حيث قدرت نسبتها(0.86)،وقامت بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية قدّرت نسبتها **(0.69)**.

يتكون المقياس من**(53)** بند متضمنة خمسة أبعاد أجمع المحكّمون على صلاحيتها وهي كالتالي: علاقة التلميذ بالمعلم- علاقة التلاميذ ببعضهم البعض- علاقة التلميذ بمحتوى المنهج- علاقة التلميذ بالبيئة المادية - علاقة التلميذ بالإدارة المدرسية.

جدول رقم (3): يوضح توزيع بنود مقياس المناخ المدرسي حسب الأبعاد.

البعد	البنود	عدد البنود
علاقة التلميذ بالمعلم	1- 6- 9- 15- 20- 27- 31- 36- 41- 43- 47- 51	12
علاقة التلاميذ ببعضهم البعض	2- 7- 11- 16- 19- 21- 25- 32- 37- 46- 48	11
علاقة التلميذ بمحتوى المنهج	3- 8- 12- 17- 22- 26- 30- 33- 38- 44	10
علاقة التلميذ بالإدارة المدرسية	4- 13- 18- 23- 28- 34- 39- 52	08
علاقة التلميذ بالبيئة المادية	5- 10- 14- 24- 29- 35- 40- 42- 45- 49- 50- 53	12

مع العلم أن **(53)** بند يقابله أربعة بدائل، حيث تكون طريقة الإجابة بوضع العلامة (×) تحت البديل المختار.

جدول رقم (4): يمثل درجات بنود مقياس المناخ المدرسي حسب البدائل.

الاختيار	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
الدرجة	4	3	2	1

وإذا كانت البنود ذات اتجاه موجب فتكون الدرجات على النحو التالي: 4- 3-2-1.

أما إذا كانت البنود ذات اتجاه سالب فتكون الدرجات على النحو التالي:1-2-3-4.

جدول رقم(5): يوضح توزيع الاتجاهات الموجبة والسالبة لمقياس المناخ المدرسي.

الفقرات	ترقيمها
ذات الاتجاه الموجب	2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10- 11- 12- 13- 14- 16- 17- 18- 19- 20- 21- 23- 25- 26- 27- 28- 30- 33- 37- 40- 41- 43- 44- 45- 46- 50- 51- 52.
ذات الاتجاه السالب	1- 15- 22- 24- 29- 31- 32- 34- 35- 36- 38- 39- 42- 47- 48- 49- 53.

2-3- مقياس الدافعية للتعلم:

اعتمدنا على مقياس دافعية التعلم، والذي يعتبر من أهم الأدوات المستعملة لقياس الدافعية لدى تلاميذ لسنة الرابعة متوسط، صُمِّم من طرف "يوسف القطامي 1989"أستاذ علم النفس بالجامعة الأردنية، اعتمد في ذلك على مقياس الدافع للتعلم المدرسي لكل من كوزكي "Kozeki" وروسل "Russel"، ويحتوي على (36) بند بعد أن أجمع المحكمون من أساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية على صلاحية المقياس بعد استبعاد (24) بند، ويجيب المفحوص على البنود بوضع إشارة (×).

حيث تنص أبعاد المقياس على إدراك المتعلم لجانبه المعرفي والمحيط الذي يدفعه إلى تحريك أفكاره ومعارفه لمواصلة الأداء والوصول إلى حالة التوازن المعرفي، حيث يتجلى في المقياس خمسة أبعاد وهي:

جدول رقم (6): يوضح توزيع بنود مقياس دافعية التعلم حسب الأبعاد .

البعد	البنود	عدد البنود
الحماس	1- 2- 4- 5- 7- 9- 15- 20- 21- 25- 31- 32	12
الجماعة	3- 4- 12- 13- 16- 17- 29- 35	08
الفعالية	10- 11- 19- 23- 30- 33	06
الاهتمام بالنشاطات المدرسية	27- 28- 36	03
الامتثال	6- 8- 14- 18- 22- 24- 26	7

وتوزّع درجات المقياس على النحو التالي:

جدول رقم (7): يمثل درجات بنود مقياس دافعية التعلم.

الاختيار	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

كما توزّع الاتجاهات الموجبة والسالبة كالتالي:

جدول رقم(8): يوضح توزيع الاتجاهات الموجبة والسالبة لمقياس دافعية التعلم .

الفقرات	ترقيمها
ذات الاتجاه الموجب	1- 3- 4- 5- 7- 8- 9- 12- 15- 19- 20- 21- 22- 23- 24- 26- 27- 30- 31- 34- 35- 36.
ذات الاتجاه السالب	2- 6- 10- 11- 13- 14- 16- 17- 18- 25- 28- 29- 32- 33.

وقامت الباحثة**"بن يوسف أمال"** في رسالة الماجيستير بحساب صدق وثبات المقياس في المجتمع الجزائري، حيث طبقته على عينة استطلاعية بطريقة عشوائية قوامها **(200)** تلميذ وتلميذة بثانويات ولاية البليدة، بعد مرور**(15)** يوم من التطبيق الأول تم إعادة التطبيق على نفس العينة، وهذا للتأكد من صدق المقياس والذي قدّرت نسبته **78%**، أما بالنسبة للثبات فقد وصل ثبات المقياس إلى **0.86%** فنجده صالح ما أعدّ لقياسه.

3-3- مقياس مستوى الطموح:

اعتمدنا على مقياس مستوى الطموح الذي يعتبر من أهم الأدوات المستعملة لمعرفة مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وضع هذا المقياس من طرف **"معوّض وعبد العظيم"2005**، يحتوي المقياس على **36** بند يتكون من أربعة أبعاد وهي:

جدول رقم (9): يوضح توزيع بنود مقياس مستوى الطموح حسب الأبعاد.

البعد	البنود	عدد البنود
التفاؤل	6- 7- 9- 11- 12- 13- 18- 19- 24- 25- 26- 32	12
القدرة على وضع الأهداف	1- 2- 3- 4- 8- 10- 14- 16- 17- 36	10
تقبل الجديد	15- 28- 29- 30- 31- 33- 34- 35	08
تحمل الإحباط	5- 20- 21- 22- 23- 27.	06

وتوزّع درجات بنود المقياس على النحو التالي:

جدول رقم (10): يمثل درجات بنود مقياس مستوى الطموح.

الاختيار	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
الدرجة	3	2	1	0

كما تم توزيع الاتجاهات الموجبة والسالبة للمقياس على النحو التالي:

جدول رقم (11): يوضح توزيع الاتجاهات الموجبة والسالبة للمقياس.

الفقرات	ترقيمها
ذات الاتجاه الموجب	1- 2- 3- 4- 5- 7- 8- 9- 10- 11- 12- 13- 14- 15- 16- 17- 18- 19- 20- 21- 22- 24- 25- 26- 27- 28- 29- 31- 33- 34- 35.
ذات الاتجاه السالب	6- 23- 30- 32- 36 .

3-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

3-4-1- صدق وثبات مقياس المناخ المدرسي:

أ- صدق مقياس المناخ المدرسي:

من أجل التأكد من صدق الأداة ومدى صلاحيتها للإجابة على التساؤلات المطروحة في دراستنا اعتمدنا على طريقة الاتساق الداخلي، وذلك لقياس ارتباط كل بند بالدرجة الكلية. وبعد حصولنا على النتائج استبعدنا البنود التي كانت قيمة ارتباطها مع الدرجة الكلية أقل من (0.25%) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(12): يوضح نتائج البنود المستبعدة لمقياس المناخ المدرسي.

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
01	0.07	34	0.22
04	0.11	39	0.22
05	0.14	40	0.23
06	00	41	0.19
16	0.22	43	-0.15
19	-0.15	48	0.23
25	0.13	49	0.15
29	0.14	50	0.12
30	0.13	52	0.21
33	0.10	53	0.05

في حين تراوحت بقية البنود ما بين **(0.25%)** و**(0.71%)**. **(ملحق رقم 03)**

ب- ثبات مقياس المناخ المدرسي:

للتأكد من ثبات المقياس اعتمدنا على معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت القيمة المتحصل عليها**(0.82)**. مما يدل على أن الأداة تتميز بثبات عالٍ وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في هذه الدراسة. **(ملحق رقم 04)**

3-4-2- صدق وثبات مقياس دافعية التعلم:

نظراً لاستبعاد أغلبية بنود المقياس من خلال النتائج المتحصل عليها في الدراسة الاستطلاعية، اعتمدنا على مقياس دافعية التعلم في صورته الأولية للدكتورة **"بن يوسف أمال".**

3-4-3- صدق وثبات مقياس مستوى الطموح:

أ- صدق مقياس مستوى الطموح :

للتأكد من صدق المقياس اعتمدنا على طريقة الاتساق الداخلي لمعرفة مدى ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس، وبعد الحصول على النتائج استبعدنا البنود التي كانت قيمة ارتباطها مع الدرجة الكلية أقل من **(0.25)**.

جدول رقم(13): يوضح نتائج البنود المستبعدة لمقياس مستوى الطموح.

رقم البند	معامل الارتبط
05	-0.09
06	-0.11
15	0.24
20	0.22
24	0.14
26	0.09
29	0.14
32	0.008
36	0.14

في حين تراوحت البنود الأخرى ما بين **(0.25 %)** و **(0.75 %)**. **(ملحق رقم 05).**

ب- ثبات مقياس مستوى الطموح :

تم حساب ثبات المقياس من خلال معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته **(0.81)** وهذا يدل على أن معامل الثبات مرتفع وبالتالي صالح لما أعدّ لقياسه. **(ملحق رقم 06)**.

4- حدود الدراسة:

4-1- المجال الزماني:

تم تطبيق البحث الميداني خلال الفترة الممتدة بين شهري **(جانفي- فيفري)** أي في الفصل الثاني من العام الدراسي **2019/2018.**

4-2- المجال المكاني:

أجريت الدراسة بكل من متوسطتي **"كمال زميرلين"** و **"محمد ولد شقماقجي"** بمدينة المدية.

5- عينة الدراسة:

بعد التأكد من صلاحية (صدق وثبات) أداتي الدراسة من خلال الدراسة الاستطلاعية جاء دور تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

5-1- طريقة اختيار العينة:

تم استخدام العينة القصدية لكون تلاميذ السنة الرابعة متوسط خاضعين لاجتياز الشهادة فمن المتوقع أنهم يتمتعون بدافعية عالية وطموح أكبر لبلوغ النجاح والانتقال إلى التعليم الثانوي وتكون لديهم نظرة شاملة ومستقبلية حول التخصصات الدراسية والمهنية المناسبة لقدراتهم

كما أن حجم العينة في متوسطات مدينة المدية كبير ويصعب تطبيق الاستمارة على جميع أفراد العينة، لذلك قمنا باختيار متوسطتين من مجموع الكلي لمتوسطات مدينة المدينة.

وتعرّف العينة القصدية على أنها العينة التي يستخدم فيها الباحث الحكم الشخصي على أساس أنها هي الأفضل في تحقيق أهداف الدراسة. **(عباس وآخرون،2007: 229).**

5-2- خصائص العينة:

أ- جدول رقم (14): يمثل تقسيم العينة حسب المتوسطتين.

المتوسطة	العدد		النسبة المئوية
متوسطة كمال زميرلين	ذكور	إناث	%55
	28	32	
متوسطة محمد شقماقجي	ذكور	إناث	%45
	19	31	
المجموع	47	63	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن أكبر نسبة من حيث عدد التلاميذ من المتوسطتين كانت لمتوسطة **"كمال زميرلين"** ، حيث بلغ عدد أفراد العينة فيها **(60)** تلميذ منهم **(28)** ذكور و**(32)** إناث بنسبة **(55 %)**، في حين بلغ عدد أفراد العينة في متوسطة **"محمد شقماقجي" (50)** تلميذ، منهم **(19)** ذكور و**(31)** إناث بنسبة **(45%).**

ب- جدول رقم (15): يمثل توّزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	47	%43
الإناث	63	%57
المجموع	110	%100

نلاحظ من الجدول رقم (15)أن النسبة الأكبر كانت للإناث، حيث بلغت **(57%)**، في حين بلغت نسبة الذكور **(43%)**.

5-3- إجراءات تطبيق العينة الأساسية:

أجريت هذه الدراسة على تلاميذ السنة الرابعة متوسط في السنة الدراسية **2019/2018** بلغت عينة الدراسة الأساسية**(110)** تلميذ وتلميذة منهم**(47 ذكور)** و**(63 إناث)**، كان التطبيق

في الميدان بمساعدة مستشارة التوجيه و أعضاء الطاقم التربوي، حيث تم تقديم مقياس المناخ المدرسي والدافعية للتعلم ومستوى الطموح معاً للتلاميذ بشكل جماعي أثناء الحصة الدراسية واستغرقت الحصة **- 45 د-** وتمت مرحلة إجراء التطبيق كالتالي:

- قمنا بتقديم أنفسنا والغرض العلمي للدراسة التي سنجريها.

- قمنا بشرح طريقة الإجابة على المقاييس الثلاثة بإتباع التعليمة المدوّنة.

- الحرص على اختيار التلميذ للبدائل التي تعكس فعلا آراءه وأفكاره وشخصيته.

- التأكد من إجابة التلاميذ على جميع البنود.

6- الأساليب الإحصائية:

استلزمت طبيعة معطيات البحث اللجوء إلى المقاييس الإحصائية بعدما تم تصحيح الإجابات المقدمة من طرف التلاميذ على الأدوات، وتفريغ البيانات بالاعتماد على تقنية الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS**، وقد اعتمدنا على ما يلي:

6-1- معامل بيرسون (pearson):

يستخدم هذا المعامل لحساب قيمة العلاقة بين متغيرين متصلين، وتتوزع قيمها توزيعا اعتداليا بشرط ألا يقل عدد أفراد العينة عن **(30)** فرد. **(عبد المنعم الدردير،2006: 176)**

حيث قمنا بحساب معامل بيرسون لتحديد العلاقة بين كل من المناخ المدرسي والدافعية للتعلم المناخ المدرسي ومستوى الطموح، الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

6-2- اختبار T-Test:

يقوّم الاختبار التائي حجم الفرق بين متوسطي مجموعتين، ويقسم الفرق بين المتوسطين على مستوى الخطأ، الذي يتوقف على تباين الدرجات داخل كل مجموعة، وعلى حجم العينات ويطبق الاختبار التائي بسهولة وهو شائع التداول، يُعتمد حينما نريد اختبار الفرق بين مجموعتين. **(فاروق مجذوب،2003: 344)**

واختبار (ت) استخدم لتحديد الفروق بين الذكور والإناث للمتغيرات(المناخ المدرسي- الدافعية للتعلم- مستوى الطموح).

6-3- النسب المئوية:

وتم فيه التعرف على متوسط توزيع الدرجة من مجموع الدرجات.

خلاصة الفصل:

يمثل هذا الفصل التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس (المناخ المدرسي- الدافعية للتعلم- مستوى الطموح)، حيث تم إعادة صياغة مقياس المناخ المدرسي و مستوى الطموح بالصورة النهائية، كما استعرضنا عينة الدراسة بالتفصيل، وتم تقديم الخطوات والإجراءات التي اتبعناها في الدراسة الأساسية، وأخيرا الأساليب الإحصائية التي استخدمت لإيجاد صدق وثبات المقياس، وكذا الأساليب الإحصائية التي استخدمناها لتحليل البيانات للوصول إلى نتائج الدراسة.

الفصل السادس : عرض ومناقشة وتفسير النتائج.

تمهيد.

1- عرض نتائج الفرضيات ومناقشتها.

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.

1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.

1-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها.

1-6- عرض نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها.

الاستنتاج العام.

الاقتراحات.

تمهيد:

نتناول في هذا الفصل عرض النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة الأساسية، لنصل إلى الإجابة على فرضيات البحث ومناقشتها ومقارنتها مع بعض الدراسات السابقة مع الاستناد على آراء بعض الباحثين في تفسير نتائج هذه الدراسة.

1- عرض نتائج الفرضيات ومناقشتها:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

1-1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

من خلال نص الفرضية الأولى التي تقر بوجود علاقة دالة إحصائيا بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم، وبغية التحقق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات المحصل عليها التلاميذ في مقياس المناخ المدرسي و كذا مقياس دافعية التعلم وقد أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية على ما يلي:

جدول رقم (16): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيري المناخ المدرسي والدافعية للتعلم.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المناخ المدرسي	110	87.03	10.69
دافعية التعلم		127.34	16

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن تعداد العينة بلغ **(110)**، ونلاحظ أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة في المناخ المدرسي بلغ **(87.03)** والانحراف المعياري كان **(10.69)**، أما متوسط العينة في الدافعية للتعلم بلغ **(127.34)** بانحراف معياري قدره **(16)**.

جدول رقم (17): يوضح نتائج تطبيق معامل الارتباط بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

البيانات الإحصائية / المتغيرات	قيمة الارتباط	المؤشر	مستوى الدلالة	الدلالة
المناخ المدرسي	0.19*	0.04	0.05	دالة إحصائية
دافعية التعلم				

يتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة معامل الارتباط بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بلغت**(*0.19)**، وهي قيمة دالة إحصائيا كون المؤشر**(0.04)** أقل من **(0.05)**، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا، وعليه فإننا نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية الصفرية. **(انظر ملحق رقم 10)**

1-1-2- تفسير و مناقشة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على وجود علاقة بين المناخ المدرسي ودافعية التعلم، حيث دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية بينهما من خلال استخدام معامل بيرسون، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه "عبد الله بن طه الصافي2001 " في دراسته، ونرجع هذه العلاقة إلى المناخ المدرسي السائد في كل من متوسطة "كمال زميرلين"و "محمد شقماقجي"، والمتمثل في العلاقات الاجتماعية والبرنامج المدرسي والتنظيم الإداري الذي يساعد على رفع هذه العلاقة بين المتغيرين.

فقد لاحظنا الارتباط بين درجة المناخ المدرسي ودرجة الدافعية للتعلم أثناء عملية تفريغ المقاييس، حيث أن التلاميذ الذين لديهم درجات مرتفعة في مقياس المناخ المدرسي تحصلوا على درجات مرتفعة في مقياس الدافعية للتعلم، والعكس صحيح. وهذا يعني أن المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التعليمية يؤثر على دافعية التعلم.

كما تعود هذه النتائج كذلك للمناخ المدرسي السائد في المؤسسات التعليمية في الجزائر حيث تهتم بالانضباط والمراقبة المستمرة أثناء الامتحانات خاصة الرسمية منها، واهتمام الإدارة من مستشاري التربية والتوجيه والأساتذة لسلوكات المتمدرسين، خاصة تلاميذ الطور النهائي (المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط) ومن جانب آخر اهتمام الآباء لأبنائهم ومتابعتهم لتحقيق النجاح، وبالتالي محاولة توفير المناخ المناسب للمناخ المدرسي بالاتفاق مع الطاقم التربوي والإداري، مما يخلق إيجابية في رفع الدافعية للتعلم وبالتالي تحقيق النجاح.

وتتضح هذه العلاقة من خلال جودة العلاقات السائدة بين التلاميذ أنفسهم وبين التلاميذ والمعلمين، وكذا الإدارة المدرسية، ويلعب مدير المدرسة دورا حاسما في توفير مناخ مدرسي جيد والذي يعطي اعتبار كبير للتلاميذ وحاجاتهم وذلك من خلال السياسات الواضحة والواقعية التي يتبناها في تسيير المدرسة التي يديرها.

كما أن هذه العلاقة تتحدد كذلك من خلال ما يحتويه المنهج الدراسي ومدى توافق الأهداف المرجوّة منه مع الاحتياجات العمرية التي يمرّ بها التلميذ ومدى ارتباطها بمختلف مجالات الحياة، وهذا ما يدفعنا للحديث عن التغيرات الجذرية التي عرفتها المنظومة التربوية من خلال إعادة بناء المناهج الدراسية بما يتوافق مع العمر العقلي للتلميذ في كل مرحلة تعليمية وهذا ما يخلق الارتياح لديه وما يزيد من قدرة الاستيعاب، فالمنهج الدراسي الذي يتضمن نشاطات معرفية متنوعة ونشاطات لاصفية مختلفة يخلق لدى التلميذ الدافعية للتعلم، كما يعزز ثقتهم بأنفسهم.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

1-2-1- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية يقول أنه توجد علاقة بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح وللتحقق من صحة هذه الفرضية ومعالجتها قمنا باستخدام معامل بيرسون بين الدرجات المحصل عليها التلاميذ في مقياس المناخ المدرسي و كذا مقياس مستوى الطموح، وكانت نتائج المعالجة الإحصائية كما يلي:

جدول رقم (18): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيري المناخ المدرسي ومستوى الطموح.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المناخ المدرسي	110	87.03	10.69
مستوى الطموح		56.12	12.96

يتبين من الجدول رقم (18) أن تعداد العينة بلغ **(110)**، ونلاحظ أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة في المناخ المدرسي بلغ **(87.03)** والانحراف المعياري كان **(10.69)**، أما متوسط العينة في مستوى الطموح بلغ **(56.12)** بانحراف معياري قدره **(12.96).**

جدول رقم (19): يوضح نتائج تطبيق معامل الارتباط بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

البيانات الإحصائية / المتغيرات	قيمة الارتباط	المؤشر	مستوى الدلالة	الدلالة
المناخ المدرسي	0.16	0.09	0.05	لا توجد دلالة إحصائية
مستوى الطموح				

يتضح من الجدول رقم (19) أن قيمة معامل الارتباط بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بلغت**(0.16)**، وهي قيمة ضعيفة غير دالة إحصائيا كون المؤشر **(0.09)** أكبر من **(0.05)**، مما يشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وعليه فإننا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.**(انظر ملحق رقم 11)**

1-2-2- تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على وجود علاقة بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح وقد توصلت النتائج إلى عدم تحقق الفرضية، حيث دلت على عدم وجود علاقة بين المتغيرين،وقد نفسر ذلك بتأثير عامل التعب و ضعف التركيز نتيجة إجابتهم على ثلاثة مقاييس دفعة واحدة وكذا قلة خبرتهم في الاستجابة، فكانت استجاباتهم على المقياس الأخير ضعيفة مما سبّب عدم وجود العلاقة الارتباطية بين استجابات التلاميذ على مقياس المناخ ومقياس مستوى الطموح.

ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم تجاوب عينة الدراسة مع المقياسين، وقد يعود إلى عامل الصدفة أو عدم ملائمة المناخ المدرسي المحبب لنفسية التلميذ والمؤدي إلى سوء توافقه المدرسي والشخصي والاجتماعي، كما قد يكون راجع إلى العداء نحو المسئولين في المدرسة يأخذ شكل رفض التعليم ورفض التعامل في أي عمل متعلق بالمدرسة.

كما قد ترجع عدم وجود علاقة بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح إلى أن البيئات المدرسية تختلف عن بعضها البعض في كثير من النواحي، فبصرف النظر عن مبانيها وما يظهر فيها من مميزات مثل التجهيزات والتسهيلات والإمكانيات المادية، فإن المناخ المدرسي يختلف من مدرسة إلى أخرى، وأن مثل هذه الاختلافات تبلغ درجة الدقة والغموض بحيث يصعب وصفها وبالتالي فإن لكل مدرسة مناخها الخاص بها والذي يجعل منها مؤسسة لها طابعها الفريد عن غيره.

يتوقف مستوى الطموح لدى التلاميذ على المناخ النفسي والاجتماعي السائد في المدرسة وفي حجرة الدراسة على وجه الخصوص، فالأستاذ هو أكثر الأشخاص مقدرة في إيجاد وتوفير المناخ المدرسي الملائم لرفع مستويات الطموح لدى التلاميذ ومساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات، أما إذا كان التلميذ لا يتلقى هذا الدعم من أساتذته وكذا من خلال علاقته مع الإدارة فحتما يكون مستوى طموحه منخفض لكونه يحتاج إلى دعم معنوي ومادي.

كما أن المناخ المدرسي وما يسوده من سماحة أو تسلط ، هي روح تسري من القمة إلى القاعدة، فعندما يتصف مدير المدرسة بالتسلط وبقيم المسافات والحواجز الاجتماعية بينه وبين الأساتذة، فإن الأساتذة بدورهم يقيمون مسافات اجتماعية بينهم وبين التلاميذ، فينظرون إليهم لا على أشخاص، بل على أنهم مجرد أشياء يدفعونها دفعا كيفما يريدون وفي الاتجاه الذي يريدونه بغير اعتبار لحاجاتهم الحقيقية أو مشاعرهم، والعكس صحيح، عندما يتميز مدير المدرسة بالديمقراطية والاتجاهات التعاونية، فإن العلاقة بينه وبين الأساتذة والتلاميذ تكون جيدة، وبالتالي تحقيق تكيف جيد للتلميذ مع المدرسة.

وقد تعارضت دراستنا الحالية مع دراسة **"عبد الله بن طه الصافي 2001"** التي توصلت إلى وجود علاقة بين المناخ المدرسي و مستوى الطموح.

1- 3- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

1-3-1- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

كان نص الفرضية الثالثة ما يلي: توجد علاقة بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح وللتحقق من صحة الفرضية وتحليلها إحصائيا قمنا باستخدام معامل بيرسون بين الدرجات المحصل عليها التلاميذ في مقياس الدافعية للتعلم و مستوى الطموح. وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (20): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيري الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية للتعلم	110	127.34	16
مستوى الطموح		56.12	12.96

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (20) أن تعداد العينة بلغ **(110)**، ونلاحظ أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة في الدافعية التعلم بلغ **(127.34)**، والانحراف المعياري كان **(16)**، أما متوسط العينة في مستوى الطموح فقد بلغ قيمة **(56.12)** بانحراف معياري قدره **(12.96).**

جدول رقم (21): يوضح نتائج تطبيق معامل الارتباط بين الدافعية للتعلم و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

البيانات الإحصائية / المتغيرات	قيمة الارتباط	المؤشر	مستوى الدلالة	الدلالة
دافعية التعلم	0.14	0.13	0.05	لاتوجد دلالة إحصائية
مستوى الطموح				

يتضح من الجدول رقم(21) أن قيمة معامل الارتباط بين دافعية التعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بلغت**(0.14)**، وهي قيمة ضعيفة غير دالة إحصائيا كون المؤشر **(0.13)** أكبر من **(0.05)**، مما يشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وعليه فإننا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة. **(ملحق رقم 12)**

1-3-2- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على وجود علاقة بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح، توصلت النتائج إلى عدم تحقق الفرضية، بحيث دلت على عدم وجود علاقة بين المتغيرين، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدة أسباب منها القلق والخوف وعدم التطلع الإيجابي نحو المستقبل الدراسي الذي يؤثر بشكل كبير على مستوى طموح التلميذ، بحيث يعطله على رسم أهدافه ويفقده القدرة على حل المشكلات ومواجهة الصعاب التي تعترضه في مساره الدراسي وعدم الثقة بنفسه مما يؤدي ضعف الدافعية نحو التعلم، كما يرجع كذلك إلى الهروب والتغيب المستمر للتلميذ عن المدرسة.

إذ نجد أن دراستنا الحالية اختلفت مع نظرية **"كيرت ليفين Kurt Levine "** لمستوى الطموح، التي أشارت إلى وجود العديد من القوى والعوامل من شأنها أن تعمل كدافع للتعلم في المدرسة ومؤثرة في مستوى الطموح، منها عامل النضج والقدرة العقلية، النجاح والفشل والثواب والعقاب، والقوى الانفعالية والاجتماعية والمنافسة، ومستوى الزملاء ونظرة الفرد إلى المستقبل.

4-1- عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

1-4-1- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي تعزى لمتغير الجنس، ومن أجل تحقيق أو رفض الفرضية قمنا باستخدام اختبار **(ت) T.Test** للمقارنة بين متوسطي المجموعتين ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (22): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف والخطأ المعياري لمقياس المناخ المدرسي حسب متغير الجنس.

المناخ المدرسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ذكور	47	89.63	11.08	1.61
إناث	63	85.09	10.04	1.26

من خلال نتائج الجدول رقم (22) يتضح أن المتوسط الحسابي عند الذكور بلغ **(89.63)** والإناث **(85.09)** بفارق قدره **(4.54)**، أما بالنسبة للانحراف المعياري فنجد أن النتائج المحصل عليها متقاربة، حيث بلغ الانحراف المعياري عند الذكور**(11.08)** أما الإناث **(10.04)** بفارق قدره **(1.04)**، في حين بلغت قيمة الخطأ المعياري لدى الذكور **(1.61)** بينما الإناث **(1.26)** بفارق قدره **(0.35)**.

جدول رقم (23): يوضح نتائج اختبار (T) لقياس دلالة الفروق بين الجنسين في المناخ المدرسي.

المتغير	قيمة F	المؤشر	قيمة T	درجة الحرية	المؤشر
المناخ المدرسي	0.15	0.69	2.24	108	0.02

يتضح من الجدول رقم (23) أن قيمة(F) بلغت **(0.15)** وهي قيمة غير دالة كون المؤشر **(0.69)** أكبر من **(0.05)**، وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود اختلاف في تباين المجموعتين أي تباين المجموعتين متجانس.

وبلغت قيمة(T) **(2.24)** عند درجة الحرية **(108)**، وهي قيمة دالة كون المؤشر**(0.02)** أقل من **(0.05)**، وعليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

ومنه يمكن استنتاج أن هناك فروق دالة إحصائية بين الجنسين حسب متغير المناخ المدرسي لصالح الذكور. **(انظر ملحق رقم 13)**

1-4-2- تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي تعزى لمتغير الجنس، حيث نجد أن الفرضية تحققت في وجود فروق بينهما لصالح الذكور كونهم قادرين على إنشاء عدة علاقات داخل المدرسة مع المشرفين التربويين والأساتذة والإدارة المدرسية، وبين التلاميذ مع بعضهم، وهذا الجوّ قد يخلق نوعا من الارتياح لديهم، وقد يرجع إلى توجيه ومتابعة الأسرة لهم، وهذا العامل من شأنه رفع معنوياتهم وزيادة الطموح المستقبلي وتكوين تصورات أفضل عن الدراسة لديهم.

وهذا ما يتفق مع دراسة **"باشرة كمال2012"** التي نصت على وجود فروق بين الجنسين تبعا للمناخ المدرسي، غير أن نتائج دراستنا الحالية لا تتفق مع ما توصل إليه **"علي محمد علي إدريس2009"** في دراسته التي توصلت إلى عدم وجود فروق في المناخ المدرسي بين الذكور والإناث.

1-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

1-5-1- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس، ومن أجل تحقيق أو رفض الفرضية قمنا باستخدام اختبار (ت) T.Test للمقارنة بين متوسطي المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (24): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف والخطأ المعياري لمقياس الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس.

الدافعية للتعلم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ذكور	47	124.74	14.92	2.17
إناث	63	129.28	16.61	2.09

بينت نتائج الجدول رقم (24) أن المتوسط الحسابي بلغ عند الذكور **(124.74)** والإناث**(129.28)** بفارق قدره **(4.54)**، وبالنسبة للانحراف المعياري فنجد أنه بلغ عند الذكور **(14.92)** أما عند الإناث **(16.61)** في حين بلغت قيمة الخطأ المعياري لدى الذكور **(2.17)** بينما الإناث **(2.09)**.

جدول رقم (25): يوضح نتائج اختبار (T) لقياس دلالة الفروق بين الجنسين في الدافعية التعلم.

المتغير	قيمة F	المؤشر	قيمة T	درجة الحرية	المؤشر
الدافعية للتعلم	**1.33**	**0.25**	**-1.48**	**108**	**0.14**

يتضح من الجدول رقم(25) أن قيمة (F) بلغت **(1.33)** وهي قيمة أكبر من المؤشر **(0.25)**عند مستوى الدلالة **(0.05)**، وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود اختلاف في تباين المجموعتين أي تباين المجموعتين متجانس.

وبلغت قيمة (T) **(-1.48)** عند درجة الحرية **(108)**، وهي قيمة غير دالة كون المؤشر (0.14) أكبر من (0.05)، وعليه فإننا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

ومنه يمكن استنتاج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين حسب متغير دافعية التعلم. **(انظر ملحق رقم 14)**

1-5-2- تفسير ومناقشة الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس، فكل من الذكور والإناث يسعون لتحقيق النجاح والتفوق من خلال إبراز كل منهم قدراته وإمكانياته، ومواجهة المواقف الدراسية المختلفة من أجل تحقيق الأهداف حيث دلت النتائج على عدم وجود فروق بينهما، ولعل ما يفسر ذلك التشابه بين الجنسين لكونهم في نفس السنة الدراسية ويتمتعون بنفس الفرص التعليمية باعتبار أن السنة الرابعة متوسط سنة مصيرية وحاسمة لكلا الجنسين، لذلك يبذلون مجهودات متقاربة في التعلم رغبة منهم لتحقيق النجاح ونيل الشهادة، والتي تتطلب الإعداد الجيد والمثابرة والانتباه لكل ما يقدّم داخل القسم.

وقد يرجع ذلك إلى أن كل من الذكور والإناث يتعرضون لأساليب تنشئة اجتماعية غالبا ما تكون متشابهة، من حيث التشجيع والرعاية والاهتمام وغرس مفاهيم الاستقلالية والثقة بالنفس، ولم تعد هناك تفرقة بين الذكور والإناث، بل تحثهم وتشجعهم على التفوق والنجاح في العمل، لذا اختفت الفروق بين الجنسين، ويظهر ذلك بإحساس الشخص الواثق من نفسه وبكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وبقدرته على تحقيق حاجاته ومتطلباته، ومواجهة البيئة وحل المشكلات.

وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من **"عبد الباسط القني 2006"** و **"بن يوسف أمال2008"** إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في دافعية التعلم.

وكذلك يختلف مع دراسة **"جيهان أبو راشد العمران 1994"** والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على مقياس دافعية التعلم ولصالح الإناث.

6-1- عرض نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها:

1-6-1- عرض نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس، ومن أجل تحقيق أو رفض الفرضية قمنا باستخدام اختبار (ت) T.Test للمقارنة بين متوسطي مجموعتي الذكور والإناث والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (26): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف والخطأ المعياري لمقياس مستوى الطموح حسب متغير الجنس.

مستوى الطموح	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ذكور	47	58.46	12.86	1.87
إناث	63	54.38	12.85	1.62

بينت نتائج الجدول رقم(26) أن المتوسط الحسابي بلغ عند الذكور **(58.46)** والإناث **(54.38)** بفارق قدره **(4.08)**، أما بالنسبة للانحراف المعياري فنجد أنه بلغ عند الذكور **(12.86)** أما عند الإناث **(12.85)** وهي قيمة متقاربة، في حين بلغت قيمة الخطأ المعياري لدى الذكور**(1.87)** بينما الإناث **(1.62)** .

جدول رقم (27): يوضح نتائج اختبار (T) لقياس دلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

المتغير	قيمة F	المؤشر	قيمة T	درجة الحرية	المؤشر
مستوى الطموح	0.31	0.57	1.64	108	0.10

يتضح من الجدول أن قيمة (F) بلغت**(0.31)** وهي قيمة أصغر من المؤشر **(0.57)** عند مستوى الدلالة **(0.05)**، وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود اختلاف في تباين المجموعتين أي تباين المجموعتين متجانس.

وبلغت قيمة (T) **(1.64)** عند درجة الحرية **(108)**، وهي قيمة غير دالة كون المؤشر **(0.10)** أكبر من **(0.05)**، وعليه فإننا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

ومنه يمكن استنتاج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين حسب متغير مستوى الطموح. **(ملحق رقم 15)**

2-6-1- تفسير ومناقشة الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس، فنجد أن الفرضية لم تتحقق حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، وقد يكون ذلك راجع لعامل التنشئة الاجتماعية الذي يلعب دورا كبيرا في تقليل الفوارق بين الجنسين، مما أدى إلى توحيد الاهتمامات وتعميم المعاملة بالمساواة بينهم.

كما أن لطبيعة دراسة الجنسين دور مهم في تعزيز المساواة بينهم، ويظهر ذلك من خلال الدراسة في أقسام مختلطة، كما تفسر عدم تباين أو الاختلاف في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس إلى طبيعة الظروف الاجتماعية والبيئية التي تعيشها عينة الدراسة وفرص الاحتكاك والاختلاط الاجتماعي والتنافس، وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية متاحة للذكور كما هي متاحة للإناث.

ويمكن إرجاعه كذلك إلى أن كلا الجنسين لديهم طموح في تحقيق معظم تطلعاتهم و أهدافهم المستقبلية، وهي نتيجة ايجابية تعكس إلى حدّ ما مستوى النضج الذي وصل إليه أفراد العينة من ذكور وإناث، كما لهما نفس النظرة الايجابية حول التفاؤل والقدرة على وضع الأهداف وتقبل الجديد وتحمل الإحباط.

وتتفق نتائج دراستنا الحالية مع نتائج دراسة كل من**"ستراند ووينستون Strand 2008 Winston & "** و **"دلال يوسفي 2012"**، حيث أشارت الدراستين إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الجنسين.

الاستنتاج العام:

جاءت هذه الدراسة بعنوان "المناخ المدرسي وعلاقته بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط" ، معتمدة على ستة فرضيات:

الفرضيات الأولى والثانية والثالثة مفادها وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرات، وتم التحقق من نتائج الفرضيات الثلاث من خلال تطبيق المقاييس على تلاميذ السنة الرابعة متوسط (مقياس المناخ المدرسي- دافعية التعلم- مستوى الطموح)، ومعالجتها إحصائيا باستخدام معامل الارتباط **"بيرسون Pearson "**، وكانت النتائج المتوصل إليها تشير إلى:

1- وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم عند مستوى الدلالة **(0.05)**.

2- عدم وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح عند مستوى الدلالة **(0.05)**.

3- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح عند مستوى الدلالة **(0.05)**.

أما بخصوص الفرضية الرابعة والخامسة والسادسة، فقد نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من (المناخ المدرسي، الدافعية للتعلم، ومستوى الطموح) تعزى لمتغير الجنس، تم معالجتها بواسطة اختبار (T) للفروق، حيث توصلت النتائج إلى ما يلي:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في المناخ المدرسي لصالح الذكور.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح.

الاقتراحات:

في ضوء النتائج المتحصل عليها، ارتأينا أن نضع مجموعة من الاقتراحات على النحو التالي:

- الاهتمام بالمناخ المدرسي من خلال فتح المجال للتلاميذ للتعبير عن آرائهم وأفكارهم دون خوف وتعزيز العلاقات الإنسانية السليمة بين أفراد الطاقم التربوي من خلال تبني سياسات تقوم على الاحترام والمشاركة والثقة المتبادلة.

- دعم الأنشطة اللاصفية التي من شأنها توطيد العلاقة بين التلاميذ والمعلمين.

- تركيز الاهتمام بالدافعية للتعلم من قبل المعلمين، وذلك من خلال استخدام الطرق التربوية التي تساعد على إثارة الدافعية للتعلم من قبل الطلبة والتعرف على خصائص طلبة ذوي دافعية مرتفعة.

- تشجيع البحوث والدراسات التي تهتم بتصميم مثل هذه المقاييس.

- تقديم كل ما يلزم للطلاب من خدمات تساعدهم على معرفة إمكاناتهم الحقيقية وتدريبهم على كيفية وضع الخطط المستقبلية التي تتناسب مع طموحاتهم كي يستطيعوا تحقيق ذلك الطموح بشكل سليم.

- إتاحة الفرصة لكل طالب لكي يبدي برأيه واقتراحاته عند مناقشته لموضوع ما، وتشجيعه على البحث والإطلاع وإيجاد أفكار جديدة وإلقاء الأسئلة والتعليقات، وتنمية النقد.

المراجـــــــع

أولا: المراجع باللغة العربية:

*** المعاجم:**

1) أنيس خلف الله وآخرون (1972): **معجم الوسيط(جزءان)** المكتبة الإسلامية، اسطنبول ط2.

2) معجم **مجاني الطلاب** (2011): دار المجاني شهل، ط 7.

*** قائمة الكتب:**

3) إبراهيم الخطيب (2006): **علم النفس المدرسي**، دار قنديل، عمان، ط1.

4) إبراهيم قشقوش وآخرون (1979): **دافعية الانجاز وقياسها**، مكتبة أنجلو المصرية القاهرة ط1.

5) أحمد ثائر غباري (2008): **الدافعية- النظرية والتطبيق-** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع الأردن، ط1.

6) أحمد عزّت راجح (1976) **أصول علم النفس**، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية.

7) أحمد محمد عبد الخالق (2006): **علم النفس العام**، دار المعرفة الجامعية، مصر.

8) أمل البكري (2007): **علم النفس المدرسي**، المعتزّ للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.

9) بشير معمرية (2002): القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية، دار الحبر، الجزائر ط 1.

10) جمال القاسم وآخرون (2001): مبادئ علم النفس، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان ط1.

11) حسين أبو رياش وآخرون (2006): **الدافعية والذكاء العاطفي**، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان،ط1.

12) حسين ياسين طه، أميمة يحي علي خان (1990): **علم النفس العام**، المكتبة الوطنية بغداد.

13) خالد محمد أبو شعيرة (2009): **المدخل إلى علم التربية**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

14) رشا عمر تدمري (2013): **طرائق التعليم وأدوات التقويم التربوي**، شركة أبناء الشريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع،بيروت، لبنان،ط1.

15) رشيد أحمد طعيمة وآخرون (2008): المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع ط 1.

16) رمزية الغريب (1990): **التعلم دراسة نفسية- تفسيرية- توجيهية**، مكتبة أنجلو المصرية القاهرة.

17) سلوى عثمان الصديقي، هناء حافظ بدوي (1999): **أبعاد العملية الاتصالية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.**

18) صالح أحمد زكي (د.س): **علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية**، القاهرة، ط4.

19) صالح حسين الداهري (2008): **أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.

20) صالح محمد عليّ أبو جادو (1998): **علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط1.

21) عبد اللطيف حسين فرج (2007): **تحفيز التعلم**، دار الحامد، عمان، الأردن، ط 1.

22) عبد المنعم أحمد الدرديري (2006): **الإحصاء البرامتري واللابرامتري**، عالم الكتب للنشر، القاهرة، ط1.

23) عبد الله الطجم (2003): **السلوك التنظيمي- المفاهيم- النظرية والتطبيقات**- دار الحافظ للنشر والتوزيع، جدة، ط 4.

24) عدنان يوسف العتومي (2005): **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع الأردن ط1.

25) عصام نور (2006): **سيكولوجية التعلم**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

26) عفت مصطفى الطنطاوي (2009): **التدريس الفعّال**، دار المسيرة للنشر،ط1.

27) علاء الدين كفافي (1990): **الصحة النفسية** ،دار هجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

28) عماد الزغلول (2003): **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2.

29) فاروق مجذوب (2003): **طرائق ومنهجية البحث في علم النفس**، شركة المطبوعات لتوزيع والنشر، بيروت، لبنان، ط 1.

30) فهيم كلير (1998): **أولادنا والمدرسة**، جهاد للنشر والتوزيع، مصر، ط 1.

31) فوزي محمد جبل (د.س): **محاضرات في علم النفس العام، المكتبة الجامعية**، الإسكندرية مصر.

32) كاميليا عبد الفتاح (1984): **مستوى الطموح والشخصية**، دار النهضة العربية، بيروت لبنان ط 2.

33) كاميليا عبد الفتاح (1990): **دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح**، دار النهضة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 3.

34) كمال دسوقي (1979): **النمو التربوي للطفل والمراهق**، دار النهضة، بيروت، ط 1.

35) لخضر لكحل، كمال فرجاوي (2009):**أساسيات التخطيط التربوي -النظرية التطبيقية-** المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

36) حمد إبراهيم السفاسفة، أحمد عبد الحليم عربيات (2014): **مبادئ الصحة النفسية والمدرسية**، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

37) محمد اسماعيل عمران، محمد بليه، محمد العجمي (2005): **أسس علم النفس التربوي رؤية تربوية إسلامية معاصرة**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت،ط1.

38) محمد النوبى محمد علي (2003): **مقياس مستوى الطموح لذوى الإعاقات السمعية والعاديين**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

39) محمد جاسم (2004): **سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام**، الأردن ط 1.

40) محمد جاسم (2008): سيكولوجية **الإدارة التعليمية و المدرسية وآفاق التطوير العام** الأردن ط 1، الإصدار الثاني.

41) محمد حسين محمد حمادات (2007): **السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

42) محمد خليل عباس وآخرون (2007): **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1.

43) محمد عبد المؤمن حسن (د.س): **مشكلات الأطفال النفسية**، دار الفكر الجامعي الإسكندرية.

44) محمد عبد المؤمن حسن (د.س): **مشكلات الطفل النفسية**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية مصر ط1.

45) محمد عودة الريماوي (2004): **علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط1.

46) محمد قاسم القريوتي (2000): **السلوك التنظيمي**، دار الشروق، عمان، ط 3.

47) محمد محمود بني يونس (2007): **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1.

48) محمد نبيل زايد (2003): **الدافعية للتعلم**، مكتبة النهضة المصرية، ط1.

49) محمود سعيد إبراهيم الخولي (2011): **كراس تعليمات خاصة بمقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية كما يدركه المعلمون**، جامعة الزقازيق، مصر.

50) محي الدين توق (2003): **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ط3.

51) مروان عبد المجيد إبراهيم (2000): **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع، الأردن،ط1.

52) مصطفى محمد زيدان (د.س): **النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية** المنشورات الجامعية الليبية، ليبيا، ط 1.

53) ناصر أحمد الخوالدة (2005): **مراعاة الفروق الفردية**، وائل للنشر، الأردن، ط1.

54) نايفة قطامي (2004): **مهارات التدريس الفعّال**، دار الفكر، عمان، ط1.

55) هالة إبراهيم الجرواني، سولاف أبو الفتح الحمراوي (2011): **مشكلات البيئة التعليمية للطفل (الأسرة- المدرسة- التغذية- التلوث)**، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

56) يوسف قطامي، نايفة قطامي (2000): **سيكولوجية التعلم الصفي**، دار الشروق، الأردن.

***قائمة الرسائل والأطروحات:**

57) أحمد عسيري (2007): **دور المعلمين والمشرفين ومديري المدارس في توفير المناخ الصفي الفعّال في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة**، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

58) أسماء التويجري (2002): **المتغيرات الاجتماعية المحددة لمستوى وأنماط الطموح الاجتماعي**، رسالة دكتوراه منشورة، مكتبة لملك عبد العزيز، السعودية.

59) أمال بن يوسف (2008):**العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي**، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة بوزريعة، الجزائر.

60) أمال علي (2002): **الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح**، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة عين الشمس، مصر.

61) باحمد جويدة (2015): **علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو**، رسالة ماجيستير غير منشورة تخصص علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

62) باشرة كمال (2012): **المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهق**،رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا ، جامعة وهران، الجزائر.

63) بدرية بنت ناصر بن راشد المسرورية (2016): **المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بالمسقط** رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، قسم التربية والدراسات الإنسانية، جامعة نزوى، عمان.

64) جناد عبد الوهاب (2014): **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح**، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة وهران.

65) دلال يوسفي (2012): **القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية المسيلة الجزائر.

66) صلاح أحمد مرحاب (1984): **التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح**، دراسة مقارنة بين الجنسين في مرحلة المراهقة بالمغرب، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين الشمس، مصر.

67) عبد الباسط القني (2007): **القيم وعلاقتها بالدافعية للتعلم عند طلبة السنة الثالثة ثانوي** رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

68) عبد الله بلغيث بن أحمد الغانمي (2008): **منهج التربية الاجتماعية في ضوء القرآن الكريم وتطبيقاته من خلال البيئة المدرسية**، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية، جامعة أم القرى، السعودية.

69) غادة أحمد عبد الكريم حمد (2016): **دور مجالس الآباء في تعزيز المناخ المدرسي بالمدارس الأساسية وسبل تفعيله**، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة الأزهر، غزة.

70) غالب المشيخي (2009): **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف**، رسالة دكنوراه غير منشورة في علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية.

71) فاطمة يوسف إبراهيم عودة (2002): **المناخ النفسي والاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة وقوة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة**، رسالة ماجيستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

72) فروجة بلحاج (2011): **التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم**، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

73) محمد العتيبي (2007): **المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام**، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض السعودية.

74) محمد يونس نعيمة (1983): **دراسة المناخ المدرسي في المرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق النفسي للطلاب، رسالة ماجيستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين الشمس مصر.

75) محمود سامي نواس (2002): **المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية**، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

76) مريم عادل محمد أبو مصطفى (2016): **المناخ الجامعي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى طالبات جامعة الأزهرالإسلامية**، دراسة مقارنة، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.

77) نبيلة خلال (2005): **سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم**، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر.

78) نيفين عبد الرحمن المصري (2011): **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر**، رسالة ماجيستير غير منشورة كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الأزهر، غزة.

*** قائمة المجلات:**

79) إبراهيم عبد الله سليمان (1989): **موضع الضبط وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي**، مجلة علم النفس ،السنة الثالثة، ع12.

80) حمزة جمال مختار (2004): **تأثير مستوى الطموح وفقا لمتغير جنس الأطفال ومستوى تعليم الأب**، العلوم التربوية، مصر، م12،ع01.

81) ريمون معلولي (2010): **جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئية (دراسة مسحية ميدانية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق)**،مجلة جامعة دمشق م26، ع1-2.

82) سهير الشافعي (2012): **الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية ببنها، ع92.

83) صالح الهندي (2011): **واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م07،ع02.

84) عبد الرحمن حسن إبراهيم، عبد الرحمن محمد جمال الدين (1995): **محددات المناخ الجيد بالمدرسة القطرية وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي للمعلمين وانتاجية المدرسة**، كلية التربية، جامعة قطر،ع12.

85) عبد العزيز سالم بن محمد النوح (2012): **الثقافة المدرسية السائدة للمدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، دراسة تقويمية**، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، م22 ع10.

86) عبد الله الصافي (2001): **المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية**، مجلة رسالة الخليج العربي، ع79.

87) فايزة علي الأسود (2003): **دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق في كلية التربية**، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية،م11،ع1، غزة.

88) ماجد حمدان يوسف العساف (2011): **مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم**، رسالة المعلم، الأردن ، م49، ع04.

89) منصور بوقصارة، الحاج شتوان (2017): **علاقة مستوى الطموح بالانجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي**، مجلة التنمية البشرية، ع08.

90) مها حسن بكر، يحي بان صباح (2016): **المناخ المدرسي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الأول ابتدائي في محافظة أربيل**، كلية الأدب والتربية الأساسية، قسم علم النفس ورياض الأطفال، جامعة صلاح الدين، مجلة البحوث التربوية، ع51.

91) نظمية سرحان (1993): **العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين**، مجلة علم النفس، س7، ع28.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

92) Agenew.EM (1982) **the relationship Elementary school climate and student Achifement** .D.A.L .

93) Freiberg .H.G(1998) **measuring school climate: letme count the ways** .Educational leadership.

94) pal.R .etal(1985) .**self concept and levl of Aspiration in high and lowa Shiening higher Secondary pupils** , psychogicap Researches vol ,n02,

95) Shindler J(2010) **Exploring the School slinate and student Achifement commection** .los Angeles: california state univer sity.

96) Tamayo ,M ,A(2015) :**School climate and student S A academic citizenship philippines** :University of mindanao

97) Viau roland(1997) :la **motivation en cotecte scolaire**,brescelles de Book and larcier

المواقع الالكترونية:

98) إياد عبد الله، روسني سامه (د.س): دافعية تعلم اللغة العربية الاتصالية لدى طلبة المرحلة التمهيدية بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، دراسة حالة، مقالة منشورة على موقع **http//www.horoof.com/dirasat/injaz.html**، 2019/03/12.

99) خديجة الصغير (2006): الدافعية وإرشادات لاستثارتها لدى المتعلم، مقالة منشورة على موقع**www.qulf kids.com** بتاريخ 2019/03/12.

100) محمد الترتوري(2006):دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي، مقالة منشورة على موقع**.www.minshawi.com** بتاريخ 2019/03/12.

الملاحـــــــق

ملحق رقم (01) مقياس المناخ المدرسي في صورته الأولية:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علوم التربية إرشاد وتوجيه

التعليمة:

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة

فيما يلي مجموعة من العبارات أرجو منك أن تقرأ كلا منها وتفهمها جيدا، فإذا رأيت أن العبارة تتفق مع وجهة نظرك وما تشعر به ضع علامة (×) في الخانة أمامها تحت الإجابة الأكثر ملاءمة بالنسبة إليك مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة .

أرجو أن تتأكد أنك وضعت العلامة في كل مرة أمام رقم العبارة نفسها التي سبق أن قرأتها.

شكرا لتعاونك معنا.

البيانات العامة:

الجنس: ذكر( ) أنثى ( )

المؤسسة :

السن :

المستوى التعليمي :

مقياس المناخ المدرسي :

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
01	زملائي في القسم لا يحبونني.				
02	يساعدني مدير المدرسة على حل مشكلاتي المدرسية				
03	تربطني علاقة احترام وتقدير متبادل مع أساتذتي				
04	اشترك مع زملائي في انجاز النشاط المدرسي				
05	يمكنني أن أتصل بالأستاذ عند الحاجة				
06	يحتوي قسمنا على مكيف هوائي في فصل الصيف				
07	المنهاج الدراسي يعدني إعدادا جيدا للمستقبل				
08	تطبق القوانين في مدرستنا على جميع التلاميذ بالعدل والمساواة				
09	توجد بمدرستنا ملاعب مناسبة لممارسة الرياضة				
10	يساعدني أساتذتي على زيادة ثقتي بنفسي				
11	أشعر بالارتياح مع زملائي في المدرسة				
12	أحس بأن المواد الدراسية التي يحتويها البرنامج الدراسي متكاملة فيما بينها.				
13	تشجع إدارة مدرستنا جميع المواهب والإبداعات				
14	عندما ينضم طالب جديد يرحب به جميع الزملاء في القسم				
15	لا يرغب زملائي في التعامل معي				
16	أتواصل مع إدارة المدرسة بسهولة عند الحاجة				
17	دورات المياه في مدرستنا صالحة للاستعمال				
18	أفضل أن أكون قريبا من زملائي				
19	يراعى المنهاج الدراسي للعادات والتقاليد الخاصة بمجتمعنا				
20	أحب الخروج مع أساتذتي في الرحلات المدرسية				
21	أقدر مدير المدرسة والعاملين فيها				
22	الأقسام الدراسية مزدحمة بالتلاميذ				
23	تساعدني المواد الدراسية التي أدرسها على حل المشكلات التي تواجهني في الحياة .				
24	أشعر أن بعض الأساتذة متحيزون لبعض التلاميذ				
25	أفضل مراجعة دروسي مع زملائي في المدرسة				
26	أجد متعة في محتوى المواد الدراسية التي أدرسها				
27	يستقبلنا المدير كل صباح عند باب المدرسة				
28	توجد بمدرستنا مساحات خضراء (أشجار- نباتات)				
29	يبدو لي أن بعض الاساتذة لا يراعون مصلحة التلاميذ				
30	أتبادل الزيارات مع زملائي				
31	أحس بأن محتوى المنهاج لا يحقق لي منافع كثيرة في الحياة				
32	المراقبون في المدرسة يتعاملون معي بشدة وعنف				
33	مياه الحنفيات الموجودة بمدرستنا صالحة للشرب				

34	يعاملني أساتذتي بقسوة				
35	مدرستنا ضيقة				
36	لا يشجعني أساتذتي على التعبير عن رأيي				
37	طريقة التدريس المستعملة في المدرسة تنمي لدي مهارة التفكير				
38	المدرسة التي أدرس فيها غير نظيفة				
39	في قسمنا لا يحب التلاميذ بعضهم البعض				
40	ينصحني أساتذتي كلما احتجت إلى نصيحة				
41	يساعدني زملائي على حل مشكلاتي				
42	لا أستطيع ممارسة النشاط المدرسي في مدرستنا				
43	يسأل عني أساتذتي كلما تغيبت عن الدراسة				
44	الإضاءة في أقسامنا متوفرة بشكل كاف				
45	يساعدني المراقبون على حل مشكلاتي المدرسية				
46	يساعدني استعمال الأساتذة للوسائل التعليمية على فهم الدروس				
47	لا أفضل مراجعة دروسي مع زملائي خارج المدرسة				
48	لا تربطني أية علاقة مع الأساتذة خارج الدرس				
49	لا يقدم لي مدير مدرستنا النصح والمشورة				
50	أحب التعاون مع زملائي في عمل مشروعات مدرسية				
51	أقسامنا واسعة ومناسبة للدراسة				
52	يشجعني الأساتذة على طرح الأسئلة				
53	ليست هناك ثقة متبادلة بيني وبين زملائي				

ملحق رقم (02): مقياس مستوى الطموح في صورته الأولية:

مقياس الطموح

الرقم	العبارات	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
01	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها				
02	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله				
03	إنني واثق من تحقيق أهدافي				
04	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات				
05	من الأفضل أن يضع الفرد أهدافا بديلة				
06	يشغلني التفكير في المستقبل				
07	أرى أن الحياة ستستمر مهما حدث				
08	أستطيع وضع أهداف واقعية في حياتي				
09	ينبغي الإستفادة من التجارب الفاشلة				
10	أحدد أهدافي في ضوء إمكاناتي				
11	أشعر بالرغبة في الحياة				
12	أتطلع إلى المستقبل				
13	أسعى لتحقيق ما هو أفضل				
14	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف				
15	أعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية مطلوب				
16	لدي المقدرة على تحديد أهدافي				
17	أستطيع توجيه إمكاناتي والاستفادة منها				
18	ينبغي عدم الاستسلام للفشل				
19	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل				
20	أستطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق				
21	أعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح				
22	أؤمن بقول "رب ضارة نافعة"				
23	ينتابني الشعور باليأس				
24	ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل بتحدياته				
25	أعتقد أنه لا يوجد وقت يشبه الحاضر				
26	أعتقد أن المعاناة تكون دافعا للإنجاز				
27	أؤمن بأن بعد العسر يسر				
28	لدي الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم				
29	أدرك أن الحياة متغيرة				
30	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد				
31	أرى أن التجديد أساس استمرارية الحياة بشكل جديد				
32	يشغلني التفكير في الماضي بمشكلاته				

33	أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج عن مجهودات سابقة				
34	أسعى وراء المعرفة الجديدة				
35	أرغب في الإطلاع على كل ما هو جديد ومثير				
36	أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط				

ملحق رقم (03): نتائج التحليل الإحصائي الخاص بصدق الاتساق الداخلي لمقياس المناخ المدرسي:

		TOTAL02
VAR00001	Corrélation de Pearson	,077
	Sig. (bilatérale)	,747
	N	20
VAR00002	Corrélation de Pearson	,270
	Sig. (bilatérale)	,250
	N	20
VAR00003	Corrélation de Pearson	,587**
	Sig. (bilatérale)	,006
	N	20
VAR00004	Corrélation de Pearson	,117
	Sig. (bilatérale)	,622
	N	20
VAR00005	Corrélation de Pearson	,147
	Sig. (bilatérale)	,536
	N	20
VAR00006	Corrélation de Pearson	.a
	Sig. (bilatérale)	.
	N	20
VAR00007	Corrélation de Pearson	,345
	Sig. (bilatérale)	,136
	N	20

VAR00008	Corrélation de Pearson	,311
	Sig. (bilatérale)	,182
	N	20
VAR00009	Corrélation de Pearson	,431
	Sig. (bilatérale)	,058
	N	20
VAR00010	Corrélation de Pearson	,410
	Sig. (bilatérale)	,073
	N	20
VAR00011	Corrélation de Pearson	,535*
	Sig. (bilatérale)	,015
	N	20
VAR00012	Corrélation de Pearson	,569**
	Sig. (bilatérale)	,009
	N	20
VAR00013	Corrélation de Pearson	,500*
	Sig. (bilatérale)	,025
	N	20
VAR00014	Corrélation de Pearson	,372
	Sig. (bilatérale)	,106
	N	20
VAR00015	Corrélation de Pearson	,326
	Sig. (bilatérale)	,160
	N	20

VAR00016	Corrélation de Pearson	,221
	Sig. (bilatérale)	,349
	N	20
VAR00017	Corrélation de Pearson	,503*
	Sig. (bilatérale)	,024
	N	20
VAR00018	Corrélation de Pearson	,392
	Sig. (bilatérale)	,087
	N	20
VAR00019	Corrélation de Pearson	-,158
	Sig. (bilatérale)	,506
	N	20
VAR00020	Corrélation de Pearson	,461*
	Sig. (bilatérale)	,041
	N	20
VAR00021	Corrélation de Pearson	,578**
	Sig. (bilatérale)	,008
	N	20
VAR00022	Corrélation de Pearson	,324
	Sig. (bilatérale)	,163
	N	20

VAR00023	Corrélation de Pearson	,592**
	Sig. (bilatérale)	,006
	N	20
VAR00024	Corrélation de Pearson	,384
	Sig. (bilatérale)	,094
	N	20
VAR00025	Corrélation de Pearson	,133
	Sig. (bilatérale)	,576
	N	20
VAR00026	Corrélation de Pearson	,717**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	20
VAR00027	Corrélation de Pearson	,277
	Sig. (bilatérale)	,237
	N	20
VAR00028	Corrélation de Pearson	,566**
	Sig. (bilatérale)	,009
	N	20
VAR00029	Corrélation de Pearson	,143
	Sig. (bilatérale)	,547
	N	20
VAR00030	Corrélation de Pearson	,131
	Sig. (bilatérale)	,582
	N	20

VAR00031	Corrélation de Pearson	,477*
	Sig. (bilatérale)	,033
	N	20
VAR00032	Corrélation de Pearson	,344
	Sig. (bilatérale)	,137
	N	20
VAR00033	Corrélation de Pearson	,109
	Sig. (bilatérale)	,648
	N	20
VAR00034	Corrélation de Pearson	,224
	Sig. (bilatérale)	,341
	N	20
VAR00035	Corrélation de Pearson	,263
	Sig. (bilatérale)	,263
	N	20
VAR00036	Corrélation de Pearson	,371
	Sig. (bilatérale)	,108
	N	20
VAR00037	Corrélation de Pearson	,546*
	Sig. (bilatérale)	,013
	N	20
VAR00038	Corrélation de Pearson	,662**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	20

VAR00039	Corrélation de Pearson	,222
	Sig. (bilatérale)	,347
	N	20
VAR00040	Corrélation de Pearson	,239
	Sig. (bilatérale)	,310
	N	20
VAR00041	Corrélation de Pearson	,199
	Sig. (bilatérale)	,400
	N	20
VAR00042	Corrélation de Pearson	,318
	Sig. (bilatérale)	,172
	N	20
VAR00043	Corrélation de Pearson	-,151
	Sig. (bilatérale)	,525
	N	20
VAR00044	Corrélation de Pearson	,346
	Sig. (bilatérale)	,135
	N	20
VAR00045	Corrélation de Pearson	,329
	Sig. (bilatérale)	,157
	N	20
VAR00046	Corrélation de Pearson	,350
	Sig. (bilatérale)	,130
	N	20

VAR00047	Corrélation de Pearson	,473*
	Sig. (bilatérale)	,035
	N	20
VAR00048	Corrélation de Pearson	,239
	Sig. (bilatérale)	,310
	N	20
VAR00049	Corrélation de Pearson	,150
	Sig. (bilatérale)	,528
	N	20
VAR00050	Corrélation de Pearson	,120
	Sig. (bilatérale)	,613
	N	20
VAR00051	Corrélation de Pearson	,537*
	Sig. (bilatérale)	,015
	N	20
VAR00052	Corrélation de Pearson	,214
	Sig. (bilatérale)	,365
	N	20
VAR00053	Corrélation de Pearson	,053
	Sig. (bilatérale)	,826
	N	20
TOTAL02	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	20

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق رقم (04): نتائج ثبات مقياس المناخ المدرسي بمعادلة ألفا كرونباخ.

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	20	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,827	53

ملحق رقم (05): نتائج التحليل الإحصائي الخاص بصدق الاتساق الداخلي لمقياس مستوى الطموح.

		TOTAL
VAR00001	Corrélation de Pearson	,558*
	Sig. (bilatérale)	,011
	N	20
VAR00002	Corrélation de Pearson	,428
	Sig. (bilatérale)	,060
	N	20
VAR00003	Corrélation de Pearson	,669**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	20
VAR00004	Corrélation de Pearson	,533*
	Sig. (bilatérale)	,016
	N	20
VAR00005	Corrélation de Pearson	-,093
	Sig. (bilatérale)	,697
	N	20
VAR00006	Corrélation de Pearson	-,112
	Sig. (bilatérale)	,638
	N	20
VAR00007	Corrélation de Pearson	,518*
	Sig. (bilatérale)	,019
	N	20

VAR00008	Corrélation de Pearson	,757**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	20
VAR00009	Corrélation de Pearson	,501*
	Sig. (bilatérale)	,024
	N	20
VAR00010	Corrélation de Pearson	,673**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	20
VAR00011	Corrélation de Pearson	,709**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	20
VAR00012	Corrélation de Pearson	,417
	Sig. (bilatérale)	,067
	N	20
VAR00013	Corrélation de Pearson	,389
	Sig. (bilatérale)	,090
	N	20
VAR00014	Corrélation de Pearson	,480*
	Sig. (bilatérale)	,032
	N	20
VAR00015	Corrélation de Pearson	,245
	Sig. (bilatérale)	,298
	N	20

VAR00016	Corrélation de Pearson	,666**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	20
VAR00017	Corrélation de Pearson	,406
	Sig. (bilatérale)	,075
	N	20
VAR00018	Corrélation de Pearson	,735**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	20
VAR00019	Corrélation de Pearson	,399
	Sig. (bilatérale)	,081
	N	20
VAR00020	Corrélation de Pearson	,227
	Sig. (bilatérale)	,335
	N	20
VAR00021	Corrélation de Pearson	,342
	Sig. (bilatérale)	,140
	N	20
VAR00022	Corrélation de Pearson	,414
	Sig. (bilatérale)	,069
	N	20
VAR00023	Corrélation de Pearson	,433
	Sig. (bilatérale)	,057
	N	20

VAR00024	Corrélation de Pearson	,148
	Sig. (bilatérale)	,534
	N	20
VAR00025	Corrélation de Pearson	,447*
	Sig. (bilatérale)	,048
	N	20
VAR00026	Corrélation de Pearson	,094
	Sig. (bilatérale)	,693
	N	20
VAR00027	Corrélation de Pearson	,332
	Sig. (bilatérale)	,152
	N	20
VAR00028	Corrélation de Pearson	,253
	Sig. (bilatérale)	,282
	N	20
VAR00029	Corrélation de Pearson	,146
	Sig. (bilatérale)	,539
	N	20
VAR00030	Corrélation de Pearson	,257
	Sig. (bilatérale)	,274
	N	20
VAR00031	Corrélation de Pearson	,281
	Sig. (bilatérale)	,230
	N	20

VAR00032	Corrélation de Pearson	,008
	Sig. (bilatérale)	,974
	N	20
VAR00033	Corrélation de Pearson	,474*
	Sig. (bilatérale)	,035
	N	20
VAR00034	Corrélation de Pearson	,533*
	Sig. (bilatérale)	,016
	N	20
VAR00035	Corrélation de Pearson	,483*
	Sig. (bilatérale)	,031
	N	20
VAR00036	Corrélation de Pearson	,143
	Sig. (bilatérale)	,548
	N	20
TOTAL	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	20

ملحق رقم (06): نتائج ثبات مقياس مستوى الطموح بمعادلة ألفا كرونباخ.

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	20	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,818	36

ملحق رقم (07) مقياس دافعية التعلم.

مقياس الدافعية للتعلم

الرقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
02	يقل أن يهتم والدي بعلاماتي الدراسية					
03	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعات من الزملاء على أن أقوم به منفردا					
04	اهتماماتي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى اهمال كل ما يدور حولي					
05	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
06	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
07	أحب القيام بمسؤولياتي داخل المدرسة بغض النظر عن النتائج					
08	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة					
09	يصغي إلي والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي الدراسية					
10	يصعب علي الانتباه لشرح الدرس ومتابعته					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
12	أحب أن يرضى عني زملائي في المدرسة					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمُل المسؤولية					
14	لا أستحسن إزالة العقوبات على تلاميذ المدرسة بغض النظر عن الأسباب					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها					
17	أشعر بالضيق أثناء القيام بالواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة					
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية					

19	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية					
20	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير					
21	أفضل أن اهتم بالمواضيع الدراسية على أي شيء آخر					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة					
23	يسعدني أن تعطى مكافأة للتلاميذ بقدر الجهد المبذول					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون والوالدين بخصوص الواجبات المدرسية					
25	كثيرا ما أشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط					
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية وجمعيا ت التلاميذ					
28	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي الدراسية					
29	يصعب عليا تكوين صداقة مع الزملاء في المدرسة					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة					
31	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية					
32	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها من خلال الواجبات المدرسية					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية					
34	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود عليا بالمنفعة					
36	أقوم بما يطلب مني في نطاق المدرسة					

ملحق رقم (08): مقياس المناخ المدرسي بصورته النهائية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علوم التربية ارشاد وتوجيه

التعليمة:

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة

فيما يلي مجموعة من العبارات أرجو منك أن تقرأ كلا منها وتفهمها جيدا، فإذا رأيت أن العبارة تتفق مع وجهة نظرك وما تشعر به ضع علامة (×) في الخانة أمامها تحت الإجابة الأكثر ملاءمة بالنسبة إليك مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة .

أرجو أن تتأكد أنك وضعت العلامة في كل مرة أمام رقم العبارة نفسها التي سبق أن قرأتها.

شكرا لتعاونك معنا.

البيانات العامة:

الجنس: ذكر( ) أنثى ( )

المؤسسة :

السن :

المستوى التعليمي :

مقياس المناخ المدرسي :

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
01	يساعدني مدير المدرسة على حل مشكلاتي المدرسية				
02	تربطني علاقة احترام وتقدير متبادل مع أساتذتي				
03	المنهاج الدراسي يعدني إعدادا جيدا للمستقبل				
04	تطبق القوانين في مدرستنا على جميع التلاميذ بالعدل والمساواة				
05	توجد بمدرستنا ملاعب مناسبة لممارسة الرياضة				
06	يساعدني أساتذتي على زيادة ثقتي بنفسي				
07	أشعر بالارتياح مع زملائي في المدرسة				

08	أحس بأن المواد الدراسية التي يحتويها البرنامج الدراسي متكاملة فيما بينها.				
09	تشجع إدارة مدرستنا جميع المواهب والإبداعات				
10	عندما ينضم طالب جديد يرحب به جميع الزملاء في القسم				
11	لا يرغب زملائي في التعامل معي				
12	دورات المياه في مدرستنا صالحة للاستعمال				
13	أفضل أن أكون قريبا من زملائي				
14	أحب الخروج مع أساتذتي في الرحلات المدرسية				
15	أقدر مدير المدرسة والعاملين فيها				
16	الأقسام الدراسية مزدحمة بالتلاميذ				
17	تساعدني المواد الدراسية التي أدرسها على حل المشكلات التي تواجهني في الحياة .				
18	أشعر أن بعض الأساتذة متحيزون لبعض التلاميذ				
19	أجد متعة في محتوى المواد الدراسية التي أدرسها				
20	يستقبلنا المدير كل صباح عند باب المدرسة				
21	توجد بمدرستنا مساحات خضراء (أشجار- نباتات)				
22	أحس بأن محتوى المنهاج لا يحقق لي منافع كثيرة في الحياة				
23	المراقبون في المدرسة يتعاملون معي بشدة وعنف				
24	مدرستنا ضيقة				
25	لا يشجعني أساتذتي على التعبير عن رأيي				
26	طريقة التدريس المستعملة في المدرسة تنمي لدي مهارة التفكير				
27	المدرسة التي أدرس فيها غير نظيفة				
28	لا أستطيع ممارسة النشاط المدرسي في مدرستنا				
29	الإضاءة في أقسامنا متوفرة بشكل كاف				
30	يساعدني المراقبون على حل مشكلاتي المدرسية				
31	يساعدني استعمال الأساتذة للوسائل التعليمية على فهم الدروس				
32	لا أفضل مراجعة دروسي مع زملائي خارج المدرسة				
33	أقسامنا واسعة ومناسبة للدراسة				

ملحق رقم (09): مقياس مستوى الطموح بصورته النهائية.

الرقم	العبارات	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
01	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها				
02	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله				
03	إنني واثق من تحقيق أهدافي				
04	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات				
05	أرى أن الحياة ستستمر مهما حدث				
06	أستطيع وضع أهداف واقعية في حياتي				
07	ينبغي الإستفادة من التجارب الفاشلة				
08	أحدد أهدافي في ضوء إمكاناتي				
09	أشعر بالرغبة في الحياة				
10	أتطلع إلى المستقبل				
11	أسعى لتحقيق ما هو أفضل				
12	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف				
13	لدي المقدرة على تحديد أهدافي				
14	أستطيع توجيه إمكاناتي والاستفادة منها				
15	ينبغي عدم الاستسلام للفشل				
16	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل				
17	أعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح				
18	أؤمن بقول "رب ضارة نافعة"				
19	ينتابني الشعور باليأس				
20	أعتقد أنه لا يوجد وقت يشبه الحاضر				
21	أؤمن بأن بعد العسر يسر				
22	لدي الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم				
23	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد				
24	أرى أن التجديد أساس استمرارية الحياة بشكل جديد				
25	أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج عن مجهودات سابقة				
26	أسعى وراء المعرفة الجديدة				
27	أرغب في الإطلاع على كل ما هو جديد ومثير				

ملحق رقم (10): نتائج معامل ارتباط المناخ المدرسي والدافعية للتعلم.

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
المناخ	87,0364	10,69161	110
الدافعية	127,3455	16,00598	110

Corrélations

		المناخ	الدافعية
المناخ	Corrélation de Pearson	1	,190*
	Sig. (bilatérale)		,047
	Somme des carrés et produits croisés	12459,855	3537,618
	Covariance :	114,311	32,455
	N	110	110
الدافعية	Corrélation de Pearson	,190*	1
	Sig. (bilatérale)	,047	
	Somme des carrés et produits croisés	3537,618	27924,873
	Covariance :	32,455	256,191
	N	110	110

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ملحق رقم (11): نتائج معامل ارتباط المناخ المدرسي ومستوى الطموح.

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الطموح	56,1273	12,96297	110
المناخ	87,0364	10,69161	110

Corrélations

		الطموح	المناخ
الطموح	Corrélation de Pearson	1	,162
	Sig. (bilatérale)		,090
	Somme des carrés et produits croisés	18316,218	2452,491
	Covariance :	168,039	22,500
	N	110	110
المناخ	Corrélation de Pearson	,162	1
	Sig. (bilatérale)	,090	
	Somme des carrés et produits croisés	2452,491	12459,855
	Covariance :	22,500	114,311
	N	110	110

ملحق رقم (12): نتائج معامل ارتباط الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الدافعية	127,3455	16,00598	110
الطموح	56,1273	12,96297	110

Corrélations

		الدافعية	الطموح
الدافعية	Corrélation de Pearson	1	,144
	Sig. (bilatérale)		,134
	Somme des carrés et produits croisés	27924,873	3250,164
	Covariance :	256,191	29,818
	N	110	110
الطموح	Corrélation de Pearson	,144	1
	Sig. (bilatérale)	,134	
	Somme des carrés et produits croisés	3250,164	18316,218
	Covariance :	29,818	168,039
	N	110	110

ملحق رقم (13): نتائج اختبار T.Test لدلالة الفروق بين المجموعتين (ذكور- إناث) حسب متغير المناخ المدرسي.

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المناخ	1,00	47	89,6383	11,08157	1,61641
	2,00	63	85,0952	10,04460	1,26550

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
المناخ	Hypothèse de variances égales	,154	,696	2,245	108
	Hypothèse de variances inégales			2,213	93,586

ملحق رقم (14): نتائج اختبار T.Test لدلالة الفروق بين المجموعتين (ذكور- إناث) حسب متغير الدافعية للتعلم.

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية	1,00	47	124,7447	14,92950	2,17769
	2,00	63	129,2857	16,61561	2,09337

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الدافعية	Hypothèse de variances égales	1,334	,251	-1,480	108
	Hypothèse de variances inégales			-1,503	104,248

ملحق رقم (15): نتائج اختبار T.Test لدلالة الفروق بين المجموعتين (ذكور- إناث) حسب متغير مستوى الطموح.

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الطموح	1,00	47	58,4681	12,86696	1,87684
	2,00	63	54,3810	12,85832	1,62000

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الطموح	Hypothèse de variances égales	,311	,578	1,649	108
	Hypothèse de variances inégales			1,649	99,216