جامعة مولود معمري - تيزي وزو-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النّفس

اَلْمُنَاخ اَلْمَدْرَسِيّ وَعَلَاقَتِهِ بِكُلٍّ مِن اَلدّافِعِيَّةِ لِلتَّعَلُّمِ وَالتَّفَوُّقِ اَلدِّرَاسِيّ لَدَى تَلَامِيذِ اَلسَّنَةِ اَلرَّابِعَةِ مُتَوَسِّطَ (دِرَاسَةٍ وَصْفِيَّةٍ تَحْلِيلِيَّةٍ)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م. د) في علم النّفس المدرسي

إعداد الطالبة:
حكيمة حاجي

إشراف:
أ. د/- فتيحة فضيلي

أعضاء لجنة المناقشة

- أ. د/ نسيمة نسيبة وندلوس، أستاذة التّعليم العالي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو..... رئيسًا
- أ. د / فتيحة فضيلي، أستاذة التّعليم العالي، جامعة التكوين المتواصل، الجزائر..... مشرفًا ومقررًا
- د/ لعقاب مليكة، أستاذة محاضرة صنف - أ-، جامعة مولود معمري، تيزي وزو .....مناقشاً
- د / مليكة عليوان، أستاذة محاضرة صنف - أ-، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مناقشاً
- د / غنية منصور، أستاذة محاضرة صنف - أ-، المركز الجامعي مرسلي عبد الله، تيبازة.....مناقشاً
- د/ فايزة ريال، أستاذة محاضرة صنف - أ-، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة.....مناقشاً

السنة الجامعية:2023/2022

الشكـر والتقـدير

بدايةً، الحمد لله والشكر له، الذي أعانني على إتمام هذه الرسالة، فلولاَ توفيقه –عزَّ وجلَّ –لما تحقق من ذلك شيء. والذي بحمده تتمُّ النعم والشكر القائل من منزل كتابه" لئن شكَرْتُمْ لأزيدنَّكمْ " والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد.

بشعورٍ غامرٍ بالتقديرِ والاحترام تتقدَّم الطالبة، بشكرها الخاص والعميق مقروناً بجزيل العرفان، والامتنان إلى كلِّ منْ تفضَّل وأثرى جانبا من جوانب هذه الرسالة، سواء برأيٍ أو توجيهٍ أو نصيحةٍ، أوْ ساهم في هذا العمل ولو بجزءٍ يسيرٍ. واعترافاً بالفضل لأهله، أتقدم بجزيل شكري، وخالص تقديري إلى الأستاذة/فضيلي فتيحة التي تفضَّلت برحابة صدرٍ، مشكورةً بالإشراف على هذه الرسالة، وما خصَّتني به من تشجيعٍ ونصحٍ وإرشادٍ، ولم تبخلْ عليَّ بعملها ووقتها، كما لها عظيم الأثر في إثراء هذه الرسالة وإنجازها، حفظها الله ورعاها.

وخالص التقدير والعرفان للأستاذة/ بوروبي رجاح فريدة التي رافقتني في إنجاز الرسالة على بالرغم من كثرة مشاغلها، وتعدُّد مسؤولياتها منحتني منْ وقتها الثمين، ما أفاضَ عليَّ من تجاربها في البحث العلمي؛ وإلى أعضاء لجنة التكوين "دكتوراه علم النفس: الإرشاد المدرسي".

أتقدم كذلك بشكرٍ خاصٍ إلى الأستاذة "زواني نزيهة" التي وقفت معي وساندتني في أوقاتٍ صعبةٍ، وإلى مجموعة الأساتذة المحكمون، وإلى جميع "أساتذة قسم علم النفس"وأساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية_القطب الجامعي تامدة".

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة على تفضلهم بقبول قراءة هذا البحث ومناقشته.

ولا يفوتني أنْ أتقدَّم بالشكر الخاص والعرفان الكبيرين للسيد " تمحجلت كمال" مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني تيزي وزو، له الفضل الكبير في نجاح مشواري الدراسي، دعمني نفسياً ومعنوياً، ولمْ يدخر جهداً في مساعدتي لإنجاز الرسالة.دون أن أنسى زملائي المستشارين في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لما أبدوه من تعاونٍ ومساعدةٍ.

كما أقدم الشكر الخاص إلى أمي وجميع أفراد عائلتي اللَّذين قدموا لي المساعدة في إنجاز هذه الرسالة، فجعلهم الله ذخراً وعوناً لي.

وأخيرا أقدم شكري وتقديري وامتناني إلى زوجي الذي لم يدخرْ جهداً في مساعدتي لإنهاء هذه الرسالة وإلى ابني يانيس، جعلهما الله ذخراً وعوناً لي.

أرجو من الله تعالى أن يوفقهم جميعاً لما يحبه، ويرضاه وييسر لهم الخير والفلاح، وأن يجزيهم على خير.

الإهـــداء

*إلى أمّي براًّ بيمينها، وعرفاناً لها بالفضل والجميل أطالَ الله في عمرها. .

*إلى أبي أطال الله في عمره...

*إلى زوجي الذي وفَّر لي الوقت، وشجَّعني كثيراً، وإلى والديه أطال الله في عمرهما

* إلى أخواتي نادية، ناصر، الياس، نافع، اللَّذين ساندوني كثيراً حفظهم الله لي

* إلى أختي جوهر، وابناءها امازيغ، سيفاكس، وإليز حفظهم الله لنا، وإلى اختي ثيللي وزوجها يانيس الَّذين اتمنى لهم السعادة والتوفيق دوماً.

* إلى روح عمي طاهر الذي كان لي سند كبير، رحمه الله، وأسكنه فسيح جناته

*إلى السيد تمحجلت كمال مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني أطال الله في عمره

*وإلى جميع زملائي، موظفي مركز التوجيه المدرسي والمهني/ تيزي وزو،وأسرة التوجيه المدرسي أخصُّ بالذكر عسلي مليكة، عليوان حميدة

*وإلى قُرَّة عيني ابني يانيس الذي أتمنى له الصحة، والسعادة، والتوفيق دوماً..

* إلى كلِّ منْ كان لي عون في إنجاح هذا العمل...

**إليكم، أُهدي ثمرة جهدي المتواضع

حكيمة حاجي

ملخص:

يهدفُ البحث الحالي إلى التعرُّف على مستوى إدراك المناخ المدرسي، وعلاقته بكلٍّ من الدافعية للتعلُّم والتفوُّق الدِّراسي.

استند البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات انطلاقا من عينة تتكون من (500) تلميذ بينهم (152) ذكرا و(348) أنثى في السنة الرابعة متوسط، موزعين على(45) متوسطة بولاية تيزي وزو.

ولتحقيق أهداف البحث، صممت طالبة الدكتوراه مقياس المناخ المدرسي، ومقياس الدافعية للتعلم.

وبعد حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقياسين، تم تطبيقهما على عينة البحث الأساسية التي تمَّ اختيارها بطريقةٍ طبقيةٍ عشوائيةٍ. ولمعالجة بيانات البحث تمَّ استخدام الوسائل الإحصائية(معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار البسيط، اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين).

أظهر البحث أنَّ مستوى إدراك المناخ المدرسي بأبعاده كان متوسط، في حين وجد مستوى الدافعية للتعلُّم مرتفع إلى حد ما لدى التلاميذ المتفوقين دراسيًا. بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة ودالة إحصائيا عند 0,01، بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلُّم لدى المتفوقين دراسياً، مع وجود تأثير دالْ إحصائي للمناخ المدرسي على الدافعية للتعلُّم. ولم تسفر نتائج البحث أيضا على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى0,05 بين (الذكور– الإناث) في إدراك المناخ المدرسي، في حين وجدت فروقا دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 في الدافعية للتعلُّم لمصلحة الإناث.

كما أظهرت النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 في إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً تبعاً لمنطقة المؤسسة التعليمية لصالح المنطقة الحضرية، ولم توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 في الدافعية للتعلُّم تبعاً لمنطقة المؤسسة التعليمية، إلاَّ في بعدي الاهتمام بالنشاط المدرسي، والتخطيط للمشروع المدرسي لصالح المنطقة الريفية.

على الرغم من أن النتائج جاءت مثيرة للاهتمام، فمن المهم إجراء دراسات على عينات أكبر لتتمكن من تحقيق المزيد من النتائج.

الكلمات المفتاحية: المناخ المدرسي، الدافعية للتعلُّم، التفوُّق الدِّراسي، التعليم المتوسط.

Résumé :

La recherche actuelle vise à étudier le niveau de perception du climat scolaire et sa relation avec la motivation à apprendre et l'excellence académique.

L'étude s'est basée sur une approche analytique descriptive, et la collecte des données a été réalisée auprès d'un échantillon d'élèves composé de (500) élèves, dont (152) garçons et (348) filles en quatrième année moyenne, répartis sur (45) collèges de la Wilaya de Tizi Ouzou.

Pour atteindre les objectifs de l'étude, la doctorante a conçu une échelle sur (le climat scolaire) et une échelle sur (la motivation à apprendre).

Après avoir calculé les caractéristiques psychométriques (validité et fiabilité) des deux échelles, elles ont été appliquées à l'échantillon de recherche fondamentale sélectionné par une méthode stratifiée sélectionnée au hasard. Pour traiter les données de recherche, des moyens statistiques ont été utilisés (coefficient de corrélation de Pearson, analyse de régression simple, test "t" pour montrer la différence entre deux échantillons indépendants).

L'analyse a montré que le climat scolaire était moyen à tous égards et que la motivation à apprendre était quelque peu élevée. Les résultats ont également montré une faible corrélation positive

La signification statistique entre le climat scolaire et la motivation à apprendre était de 0,01 au collège, l'effet du climat scolaire sur la motivation à apprendre était statistiquement significatif et le modèle de régression était statistiquement significatif.

Les résultats ont aussi montré qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative au niveau 0,05 entre les perceptions (garçons et filles) du climat scolaire et une différence statistiquement significative au niveau 0,05 pour la motivation à apprendre. Par conséquent, il y avait une différence statistiquement significative au niveau 0,05 en faveur des zones urbaines en termes de perceptions de la culture scolaire chez les élèves ayant d'excellents résultats scolaires et il n'y avait pas de différence statistiquement significative au niveau 0,05 en termes de motivation à apprendre n'a pas été vu.

À l'exception de deux aspects d'intérêt : les activités scolaires et les projets scolaires qui favorisent les zones rurales, les établissements d'enseignement varient d'une région à l'autre. Bien que ces résultats soient intéressants, il est important de mener des études avec des échantillons plus importants pour pouvoir générer plus de résultats

Mots - clés : Climat scolaire, motivation à apprendre, excellence académique, enseignement moyen.

Abstract:

The current research aims to study the level of perception of the school climate and its relationship with the motivation to learn and academic excellence.

The study was based on a descriptive analytical approach, and the data collection was carried out with a sample of students composed of (500) students, including (152) boys and (348) girls in the fourth average year, distributed over (45) middle schools in the district of Tizi Ouzou.

To achieve the objectives of the study, the doctoral student designed a scale on (the school climate) and a scale (the motivation to learn).

After having calculated the psychometric characteristics (validity and reliability) of the two scales, they were applied to the basic research sample selected by a stratified method selected at random. To process the research data, statistical means were used (Pearson correlation coefficient, simple regression analysis, "t" test to show the difference between two samples independent).

The analysis showed that the school climate was average in all respects and that the motivation to learn was somewhat high. The results also showed a low positive correlation

The statistical significance between school climate and motivation to learn was 0.01 in middle school, the effect of school climate on motivation to learn was statistically significant, and the regression model was statistically significant.

The results also showed that there was no statistically significant difference at level 0.05 between the perceptions (boys and girls) of the school climate, and a statistically significant difference at level 0.05 for motivation to learn. Therefore, there was a statistically significant difference at level 0.05 in favor of urban areas in terms of perceptions of school culture among students with excellent academic results, and there was no statistically significant difference at level 0.05 in terms of motivation to learn has not been seen.

Except two aspects of interest: school activities and school projects that favor rural areas, educational institutions vary from region to region. Although these results are interesting, it is important to conduct studies with larger samples to be able to generate more results

Key-words: School climate, learning motivation, academic excellence, Middle school

الفهرس

الموضوع	الصفحة
الإهداء	
الشكر والتقدير	
ملخص البحث	
قائمة الجداول والأشكال والملاحق	
مقدمة	أ-ج
الفصـــل التمهيدي: الإطار العام للبحث	
1. إشكالية البحث	23
2. فرضيات البحث	33
3. أهداف البحث	34
4. أهمية البحث	35
5. حدود البحث	36
6. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية	37
7. الدِّراسات السابقة	38
الجانب النظري **الفصـــل الأول: المناخ المدرسي**	
تمهـــيد	
1. التطوُّر التاريخي لمفهوم المناخ المدرسي	58
2. تعريف المناخ المدرسي والمفاهيم القريبة منه	60
3. أهمية المناخ المدرسي	66

4. عناصر المناخ المدرسي	69
5. أبعاد المناخ المدرسي	74
6. أنواع المناخ المدرسي	77
7. التناولات النظرية للمناخ المدرسي	81
8. مقاييس تقويم المناخ المدرسي	87
9. مواصفات المناخ المدرسي الإيجابي والعوامل المساعدة على تكوينه	90
خلاصة الفصل	94
الفصل الثاني: الدافعية للتعلُّم	
تمهيد	
1. نبذة تاريخية حول مفهوم الدافعية	96
2. تعريف الدافعية للتعلُّم	98
3. وظائف الدافعية للتعلُّم	104
4. النظريات المفسرة للدافعية للتعلُّم	107
5. محدِّدات الدافعية للتعلُّم	114
6. أصناف الدافعية للتعلُّم	118
5. أهمية الدافعية للتعلُّم في الوسط المدرسي	120
6. أساليب وإستراتيجيات استثارة الدافعية للتعلُّم لدى المتعلمين	121
9. قياس الدافعية المدرسية	124
10. الدافعية للتعلُّم وعلاقتها بالتفوق الدراسي	129
خلاصة الفصل	

الفصـــــل الثالث: التفوُّق الدِّراسي	
تمهيد	
1. نبذة تاريخية عن اهتمام المجتمعات بالمتفوقين دراسياً	132
2. مفهوم التفوق الدراسي والمفاهيم المرتبطة به	134
3. التناولات النظرية المفسرة للتفوق الدراسي	137
4. خصائص المتفوقين دراسياً	139
5. مشكلات المتفوق دراسياً والاتجاهات العامة لحلها	142
6. أساليب الكشف عن المتفوقين دراسياً	143
7. العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي	147
8. الرعاية الاجتماعية للمتفوق دراسياً	153
9. الأساليب الأكاديمية في رعاية المتفوقين دراسياً	156
10. بعض تجارب رعاية المتفوقين دراسياً في المجتمعات الغربية والعربية	160
خلاصة الفصل	
الفصل الرابع: الإجـراءات المنهجية للجانب الميداني	
تمهيد	
1. الدراسة الاستطلاعية	168
1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية	168
2.1. عينة الدراسة الاستطلاعية	169
3.1. مراحل إجراء الدراسة الاستطلاعية	172
2. منهج البحث	198
3. مكان وزمان إجراء البحث	199
4. عينة البحث	199

1.4. معايير انتقاء عينة البحث	202
2.4. خصائص عينة لبحث	203
5. أدوات البحث	205
1.5. مقياس المناخ المدرسي	206
2.5. مقياس الدافعية للتعلُّم	209
6. إجراءات تطبيق البحث	212
7. أساليب المعالجة الإحصائية	214
الفصـل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة النتائـج	
1. عرض نتائج فرضيات البحث	
1.1. عرض نتائج فرضية البحث الأولى	216
2.1. عرض نتائج فرضية البحث الثانية	217
3.1. عرض نتائج فرضية البحث الثالثة	219
4.1. عرض نتائج فرضية البحث الرابعة	220
5.1. عرض نتائج فرضية البحث الخامسة	221
6.1. عرض نتائج فرضية البحث السادسة	223
7.1. عرض نتائج فرضية البحث السابعة	225
8.1. عرض نتائج فرضية البحث الثامنة	226
2. تفسير ومناقشة نتائج فرضيات البحث	
1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	228
2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	234
3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	237
4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	242
5.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	249
6.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة	250

7.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة	254
8.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة	257
الاستنتاد العام	259
خاتمة	264
قائمة المراجع	275
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	التناولات النظرية للدافعية للتعلُّم	107
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على المتوسطات المختارة	170
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	171
04	إجابات الأساتذة حسب تقديراتهم لمعدل التفوُّق الدِّراسي	174
05	نتائج حساب نسبة الاتفاق لعبارات الصورة المبدئية لمقياس المناخ المدرسي	177
06	العبارات المحذوفة ونسب الاتفاق في مقياس المناخ المدرسي	178
07	عبارات مقياس المناخ المدرسي التي عدلت.	179
08	قيم معاملات الإرتباط ب بين درجات البعد الأول ودرجته الكلية	180
09	قيم معاملات الإرتباط بين درجات البعد الثاني ودرجته الكلية	181
10	قيم معاملات الإرتباط بين درجات البعد الثالث ودرجته الكلية	181
11	قيم معاملات الإرتباط بين درجات البعد الرابع ودرجته الكلية	182
12	قيم معاملات الإرتباط بين درجات البعد الخامس ودرجته الكلية	182
13	قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة لمقياس المناخ المدرسي	183
14	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس	184
15	قيم معاملات ثبات لمقياس المناخ المدرسي	185
16	نتائج حساب نسبة الإتفاق لعبارات الصورة الأولية لمقياس الدافعية للتعلم	189
17	عبارات مقياس الدافعية للتعلم الملغاة حسب آراء المحكمين	189
18	عبارات مقياس الدافعية للتعلم التي عدلت	190
19	قيم معاملات الإرتباط بين درجات البعد الأول ودرجته الكلية	191
20	قيم معاملات الإرتباط بين درجات البعد الثاني ودرجته الكلية	191
21	قيم معاملات الإرتباط بين درجات البعد الثالث " ودرجته الكلية	192

22	قيم معاملات الإتباط بين درجات البعد الرابع ودرجته الكلية	192
23	قيم معاملات الإرتباط بين درجات عبارات البعد الخامس ودرجته الكلية	193
24	قيم معاملات الإرتباط بين عبارات البعد السادس ودرجته الكلية	193
25	قيم معاملات الارتباط بين درجات البعد السابع" ودرجته الكلية	194
26	قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم	195
27	قيم معاملات الإرتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس	196
28	قيم معاملات ثبات لمقياس الدافعية للتعلم	197
29	توزيع أفراد المجتمع الأصلي في (101) متوسطة	200
30	توزيع أفراد العينة حسب معدلات(الفصل الأول والثاني)	203
31	توزيع عينة البحث حسب متغير الجنس	204
32	توزيع عينة البحث حسب متغير المنطقة الجغرافية	205
33	توزيع بنود مقياس المناخ المدرسي حسب الأبعاد التي تنتمي إليها	206
34	توزيع عبارات مقياس المناخ المدرسي بين العبارات الموجبة و السالبة	207
35	ميزان تصحيح مقياس المناخ المدرسي	207
36	توزيع أبعاد وعبارات مقياس الدافعية للتعلم	209
37	توزيع عبارات مقياس الدافعية للتعلم بين العبارات الموجبة والسالبة	210
38	ميزان تصحيح مقياس الدافعية للتعلم	210
39	إدراك المناخ المدرسي بأبعاده لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا	217
40	أبعاد الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا	218
41	العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم	219
42	نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال المناخ المدرسي	221
43	دلالة الفروق في إدراك المناخ المدرسي حسب متغير الجنس	222
44	دلالة الفروق في الدافعية للتعلم حسب الجنس	223
45	دلالة الفروق في إدراك التلاميذ المتفوقين دراسياً للمناخ المدرسي حسب منطقة المؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية)	225
46	دلالة الفروق في الدافعية للتعلم حسب منطقة المؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية)	227

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	أنواع المناخ المدرسي حسب عربيات بشير (2006)	79
02	أنواع المناخ المدرسي حسب الصافي(2001)	80
03	العناصر المكونة لنظام العلاقات في النظرية الإجتماعية	82
04	العناصر المكونة للنظام الاجتماعي	82
05	عناصر نظرية المدخلات والمخرجات	83
07	وظائف الدافعية للتعلُّم من تصميم الطالبة	106
08	علاقة السلوك بالحاجة والحافز حسب هول	108
09	تخطيط ماسلو للحاجات الفيزيولوجية	110
10	منظور فرويد لرغبات الإنسان	111

قائمة الرسوم البيانية

الرقم	عنـوان الرسم	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على المتوسطات المختارة	171
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	172
03	توزيع أفراد المجتمع الأصلي في(101) متوسطة	200
04	توزيع أفراد العينة حسب معدلات (الفصل الأول والثاني)	203
05	خصائص عينة البحث حسب الجنس	204
06	توزيع أفراد عينة البحث حسب المنطقة الجغرافية	205

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	رخصة التطبيق الميداني
02	قائمة أسماء الأساتذة المحكَّمين
03	الصورة الأولية لمقياس المناخ المدرسي
04	الصورة الأولية لمقياس الدافعية للتعلُّم
05	الصورة النهائية لمقياس المناخ المدرسي
06	الصورة النهائية لمقياس الدافعية للتعلُّم
07	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المتوسطات وحسب الجنس.

مقدمـــة:

لما كان العصر الذي نعيشه عصرُ تحولٍ وتطورٍ علمي، وتكنولوجي يتميز بتطور المعرفة وتداولها السريع كمّاً وكيفاً، فإنَّ العنصر البشري يظلُّ أساس التنمية، ومحورها الرئيسي، تَحْرصُ الدول المتقدمة على تنميته على حدٍ سواء، ولا تدَّخر جهداً في تنمية طاقاتها الإنتاجية ومواردها البشرية، عن طريق تدريب هذه الطاقات بما يُحقق الجودة العالية في مهنة التعليم وتنميتها على غرار بقية المهن الأساسية الأخرى في المجتمع. والتي تحتاج إلى التدريب الدَّائم والمستمر للرفع من أدائها وكفاءتها المهنية.

وتتولى مهمة التربية والتعليم في العصر الحديث عدَّة مؤسسات اجتماعية يعتبرُ كل منها وسيطاً تربوياً يَسهم في تربية النشء بطريقةٍ مباشرةٍ أو غير مباشرةٍ. وتأتي المدرسة في مقدمة تلك المؤسسات الاجتماعية حيثُ ينبع دورها الرئيسي من خصائصها كبيئة تعلُّم وتعليم، سواء كانت خصائص معرفية لهذه البيئة من حيث تنمية قدرات التلاميذ وميولهم وانفعالاتهم، أمْ خصائص متصلة بالدافعية التي تُشكل ميول وقيم التلاميذ.

لقدْ أولتْ الدول المتقدمة والنامية في العالم الحديث، إهتماماً خاصاً بالتعليم وبالمؤسسة التربوية، نظراً لأهمية ذلك في حياة الشعوب. فرصدتْ لهذا الغرض مبالغَ ضخمة من المال وميزانياتٍ معتبرةٍ لإنشاء الكثير من المؤسسات التعليمية المختلفة. وجهَّزتها بأعلى ما تكون عليه درجات التجهيز على المستويين المادي والبشري.

في ظل التحديات التي تواجهها الدول العربية ودول العالم الثالث في ميادين السبق المعرفي والتنموي، ووعياً منها بتطوير النظم التربوية والتعليمية وتحديثها وتجويدها. فإنَّ العديد من هذه الدول أصبحت تولي موضوع المتفوقين دراسياً أهميةً قصوى وأساسية، تبني عليها البرامج والمشاريع التربوية والتعليمية. خاصةً وأنَّ العالم يعيش تحولات حضارية عظمى، تجتاح مختلف الدول التي عرفتْ تقدماً وتطوراً علمياً وتكنولوجياً كبيراً، غيَّر معالم مجالات الحياة بالتكنولوجيات الحديثة في التعليم والتسيير.

لقدْ أكَّد التقرير الختامي للمؤتمر الفكري الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف في البلدان العربية والإسلامية الذي انعقد في طرابلس عام 1998 على مجموعة الرؤى والتوجُّهات التي يجب أنْ تتبناها تلك الدول لإحداث تغيرات نوعية في نظم التربية. ومن بين هذه الرؤى والتوجُّهات نذكر منها ضرورة اعتبار المدرس محور التجديد والتطوير. الذي أصبح بموجب الأدوار الحديثة المسندةِ له مرشداً ومنسِّقاً لعمليات التعلم، وموجهاً لميولات وقدرات المتعلم لما يُناسبُ اختياراته ومشاريعه المستقبلية.

وعليه الابتعاد عن تزويد التلاميذ فقطْ بالمعارف والمعلومات، بلْ تشجيعهمْ على البحث والتميُّز والإبداع.

كما أنَّ تقرير" **التعليم...ذلك الكنز المكون**" والذي رُفعَ إلى اليونسكو أكَّد أيضاً على الدور الأساسي الذي يقع على عاتق التربية اليوم. وهو منح كلَّ الأفراد ما يحتاجون إليه منْ التفكير والخيال والحكم والشعور، وإفساح مكان خاص للخيال والإبداع اللَّذان يمثلان أفضلُ السبل للتفوُّق والتحكم في مصائرهم.

وممَّا لا شكَّ فيه أنَّ المسؤولية الكبرى تقع على المدرسة، لأنَّها تُعدُّ وسطاً تربوياً يُسهمُ بطريقةٍ مباشرةٍ أو غير مباشرةٍ في تربية النشء. فالمدرسة دون شك في صدارة المؤسسات الاجتماعية التي ترعى أمور التربية، لكونها المؤسسة المتخصصة في تنشئة أفراد المجتمع بقصدِ تنمية شخصياتهم تنميةً متكاملةً، ليُسهموا إيجابياً في تقدُّم مجتمعهمْ وتطوُّره.

من هنا تظهر ضرورة الاهتمام بدراسة بيئة التعلم، نظراً لأهميتها بالنسبة للتلاميذ، والسعي إلى إعدادها الجيّد، وبناءها، وفهم طبيعتها، وتأثيرها في العلمية التعليمية. حيث يجب أنْ تُحترَم المعايير الخاصة في بناء المدارس والأقسام، وما تحويها من أثاثٍ ووسائلٍ تعليميةٍ. مع ضرورة توفير الخدمات وقواعد السلامة، من أجل ضمان نجاح العملية التعليمية.

كما أصبح الاهتمام بالعاملين والمتعلمين في المدرسة من أولويات المجتمع. خاصةً إذَا علمنا أنَّ أداء هؤلاء التلاميذ لا يتوقف فقطْ على قدراتهمْ الذاتية أو على إمكانياتهم، بلْ هنالك عوامل وقوى إيجابية في البيئة المدرسية تُسهمُ في إشباع حاجاتهمْ ورغباتهمْ والاعتراف بقيمهمْ وتمكينهمْ من استغلال طاقاتهمْ ومواهبهمْ وقدراتهمْ.

لذلك فإنَّ أيَّ مؤسسة تربوية لنْ تستطيع تحقيق أهدافها التربوية مهما توافرتْ الإمكانات، ما لمْ تهتم بالمتعلمين وتواظب على تشجيعهمْ وتحفيزهمْ على الأداء الجيد مادياً ومعنوياً. والعمل على خلق العلاقات الإنسانية الفعَّالة، التي تُساعد على تحقيق الأهداف بكفاءةٍ وفعاليةٍ. غيرَ أنَّ هذه الأهداف لا تتحققْ إلاَّ بوجود مناخ مدرسي نفسي واجتماعي ومادي، يسمحْ بتطوير شخصية الطفل، بالشكل الذي يمكنه من الانسجام بين المتعلمين والمدرسين. حيث إنَّ المناخ المدرسي الجيِّد المتسّم بثقة أعضاء المدرسة في بعضهمْ البعضْ يُعدُّ من أهم المتغيّرات المُؤثّرة في التحصيل الدراسي الجيّد. بالإضافة إلى عناصر أخرى كانفتاح العلاقات الاجتماعية بينهمم، والنظام المدرسي الجيّد والقيادة والتعاون داخل المدرسة، فضلاً عن توفُّر الوسائل والإمكانات اللاَّزمة. وفي ضوء ذلك يصبح المتعلِّم حجر الأساس

الذي تتمحور حوله مختلف الممارسات التعليمية لذلك تأتي ضرورة إعادة النظر في طريقة تسيير الحصص التعليمية، بما يتوافق مع الوضع الحديث للتعليم التي تعتمد على الطرائق التعليمية النشطة المستثيرة لدافعية المتعلم، وفاعليته نحو الاكتساب الإيجابي للمعارف.

ويُعدُّ المناخ المدرسي أحد مكونات العملية التربوية بصفةٍ عامةٍ، والتعليمية على وجه الخصوص. لما له من الأثر على درجة الارتباط بين المعلمين والتحصيل الدراسي للتلاميذ. وما منْ مدرسةٍ – سواء أكانت في القطاع الحكومي أمْ في القطاع الخاص– إلاَّ وتحرص الإدارة فيها على أنْ تكون محققةً لأقصى درجات الأداء المهني والانفعالي والاجتماعي، ومع ذلك لا تسلمْ هذه المدارس وإدارتها من النقد، وقدْ يكون هذا النقد حاداً في كثير من الأحيانْ، لعلَّ أنَّ له ما يُبررهُ من جانب أولياء أمور التلاميذ اللَّذين لا يقبلون بأقلِّ من التفوق الدراسي لأبنائهمْ. ومن جانب المجتمع الذي لا يرضى إلاَّ بمنْ يتواصلْ معهُ.

والتفوق الدراسي المذكور ظاهرة تربوية، أفرزها النسق التعليمي في إطار تفاعل طبيعي مع الأنساق الاجتماعية المختلفة. ومن خلال الدراسات التربوية نجدُ أنَّ هناك جملة من العوامل التي تتضافر فيما بينها لكي تحقق ظاهرة التفوق الدراسي من بينها العوامل الداخلية للتلميذ (كالصحة والذكاء)، والعوامل الخارجية (كالأسرة، والمدرسة، والقيم الاجتماعية، والاستراتيجيات الحديثة للتعلم). هذه العوامل حينما تتوفر كلُّها أو جلُّها لدى المتعلم فإنها ترشِّحه لأنْ يكونَ من فئة المتفوقين دراسياً.

كما أنَّ التفوق الدراسي يتأثرُ بعوامل داخلية ذات علاقة مباشرة بالفرد وبقدراته وبخصائصه الشخصية، أو الخارجية ذات الصلة المباشرة بالبيئة المدرسية، وطرائق التدريس، ونمط المناخ المدرسي السائد في المدرسة؛ والمناخ المدرسي السليم يعتبر من أهم الدوافع للتعلم، فعندما يشعر المتعلم بأنَّ المدرسة بيئةً مرغوبةً لديه، وأنَّهُ يحظى بتقدير زملائه لهُ، فإنَّ ذلك يزيدُ من نشاطه وإنتاجه، ويتحسّن اندماجه في الأنشطة التعليمية، في حين يحولُ المناخ المدرسي السلبي دون نجاح عملية التعلم.

وإذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنَّها تُعدُّ منْ أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات، وغيرها من الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة. حيث أنَّ المتعلم الذي يتمتع بدافعيةٍ عاليةٍ يكون تحصيله الدراسي أكثر فعالية. في حين أنَّ المتعلم الذي ليس لديه دافعية عالية، ينخفض مستوى تحصيله الدراسي. ذلك لأنَّ

التفوق الدراسي ليس بالعملية السَّهلة ولا هو أيضاً بالمستحيلْ، لكنْ كل هدفٍ يحتاج لبذل المجهود، وكل شخص يرغب بالنجاح والتفوق، يجبْ أنْ يسعى ويجتهد ويتعب كي يحقق ذلك.

كما يُلاحظ كل من تُتاح له فرصة تدريس تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وجود نسبة من الفروق الفردية بين التلاميذ في التفوق الدراسي، ودافعيتهم للتعلم حيث يحتل المفهومان أهمية كبيرة وخاصة في حياة التلاميذ الدراسية على اختلاف مستوياتها ومستوى الرابعة متوسط على الخصوص.

ومنْ خلال هذا المجهود يهدف البحث الحالي إلى تقديم إضافة علمية جديدة بتناوله موضوع المناخ المدرسي السَّائد في بعض مؤسسات التعليم المتوسط بولاية تيزي وزو، وعلاقته بالدافعية للتعلُّم والتفوُّق الدِّراسي لدى شريحة التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط. بالإضافة إلى دراسة العلاقة السائدة بين متغيرات البحث، والوقوف على المعوِّقات التي تحولُ دون توفير مناخٍ مدرسيٍّ مناسبٍ؛ وذلك سعياً منها إلى اقتراح سبل تحسين هذا المناخ، ثُمَّ رفع الدافعية لدى المتعلمين، وتحفيزهم على العطاء الأكثر من أجل تحقيق التفوُّق في الدراسة. وللوصول إلى هذا الغرض قسَّمنا البحث الحالي إلى مجموعة من الفصول على النحو التالي:

الفصل التمهيدي: ويتضمن إشكالية البحث، وفرضياته، وأهدافه، وأهميته، وحدوده وكذا تحديد مصطلحات البحث الإجرائية والدراسات السابقة.

في الفصل الأول، تمَّ تناول مفهوم المناخ المدرسي، من خلال عرضٍ مختصرٍ للتطور التاريخي لهذا المفهوم، وتعريفة، وبعض المفاهيم المرتبطة به، وأهميته في تشجيع التفوق الدراسي وعناصره وأبعاده وأنواعه، والتناولات النظرية للمناخ المدرسي، ومقاييس تقويمه، ومواصفات المناخ المدرسي الإيجابي، والعوامل التي تساعد على تكوينه ليختتم الفصل بخلاصة.

أما الفصل الثاني، فقدْ تناول مفهوم الدافعية للتعلُّم، من خلال إعطاء نبذة تاريخية حول نشأة وتطور مفهوم الدافعية للتعلم، ثمَ عرفت الدافعية للتعلم ووظائفها، والنظريات المفسرة لها، وتم التطرق إلى محدّدات الدافعية للتعلُّم، وأصنافها، وأهميتها في الوسط المدرسي. كما تناول الفصل الأساليب والإستراتيجيات المساهمة في استثارة الدافعية للتعلُّم لدى التلاميذ، والتقنيات المستعملة في قياسها في المجال المدرسي وعلاقتها بالتفوق الدراسي.

في حين اشتمل **الفصل الثالث** على لمحةٍ تاريخيةٍ عن اهتمام المجتمعاتْ بالتلاميذ المتفوقين دراسياً، وتعريف التفوق الدراسي، والمفاهيم المرتبطة به، وتناولت الطالبة النظريات المفسرة له

وخصائص التلاميذ المتفوقين دراسياً، ومشكلاتهم، ثمَّ الاتجاهات العامة لحلها وأساليب الكشف عن التلاميذ المتفوقين دراسياً، فالعوامل المؤثرة في التفوق الدراسي والرعاية الاجتماعية للتلميذ المتفوق دراسياً، ثمَّ عرضنا بعض الأساليب الأكاديمية في رعاية التلاميذ المتفوقين دراسياً، وسرد بعد التجارب عن رعايتهم في المجتمعات الغربية والعربية.

كما تناول **الفصل الرابع**، إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية؛ حيث عُرضت الدراسة الاستطلاعية، ثمَّ الدراسة الأساسية، والمنهج المستخدم، والمعاينة، ومجتمع وعينة البحث الأساسية والأدوات التي تم توظيفها في جمع البيانات، متبوعةً بجملة من الخطوات الإجرائية في التطبيق والأساليب الإحصائية المستخدمة في المعالجة الإحصائية.

في الأخير تمَّ عرض نتائج البحث في **الفصل الخامس**، وتحليلها وتفسيرها، ومناقشتها، وذلك من خلال أسلوبي الإحصاء الوصفي والاستدلالي، لنصل في الأخير إلى الاستنتاج العام، وخاتمة البحث، مع تقديم بعض التوصيات ومجموعة من المراجع والملاحق.

1. إشكالية البحث:

يضمنْ التعليم المتوسط تعليماً مشتركاً للتلاميذ يسمحْ لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في التعليم الثانوي والتكنولوجي أوالالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع، حيث يهدف التعليم المتوسط في إطار المهمة المحدَّدة له في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08-04 إلى منح التلميذ المحتويات الأساسية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكّنه من اكتساب المهارات الكفيلة لجعله قادرا على التعلُّم مدى حياتهم وتعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك والتشبُّع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع(علية، 2020: 57).

ويتوقف نجاح التعليم على نوعية المناخ المدرسي وقدرته على تحفيز التلاميذ على التعلم الفعال، من خلال إيجابية العلاقات الإنسانية وإتاحة فرص التعلم الأمثل للتلاميذ يساعد على التقليل من المشكلات لدى التلاميذ وأنّه عامل وقائي وحماية لهم، ويقدّم ظروف تعلُّم صحية تمنعهم من ارتكاب سلوك معاد للمجتمع (McEvoy & Welker, 2000).

وهو ما أكدته نتائج دراسة **نواس** (2002) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الديمقراطية والبعد الإنساني، الذي يعزز الصحة النفسية للتلاميذ، وأهمية تدعيم المدرسة للتلاميذ وتقبل مشاعرهم، تجعلهم قادرين على العطاء، وتحمُّل المسؤولية. وإنَّ المناخ المدرسي يُحدّد مستوى ودرجة إنتاجية المؤسسة والتحصيل الدراسي للتلاميذ ونسبة غياب وحُضور وسُلوك التلاميذ وحلّ المشكلات في المدارس.

ووفقا للمركز الوطني الأمريكي للمناخ المدرسي، يعكس المناخ المدرسي آراء المعلمين وأولياء التلاميذ والطُلاب حول تجاربهم وخبراتهم داخل المدرسة، كما يعكس نوعية، نمط الحياة فيها، المعايير، القيم، الأهداف، العلاقات الشخصية، الممارسة، التعليم، التعلم، والإدارة والهيكل التنظيمي للمدرسية وجودة مبانيها (Debarbieux, 2012 :02).

وذكر **صادق** و**المعاضدي** (2001) أنَّ للمناخ المدرسي أنماطاً مختلفة لكلّ واحد منها خصائصه التي يعرف بها ومنها المناخ المدرسي المفتوح، ومناخ الإدارة الذاتية والمناخ الموجه والمناخ المغلق. ولعل أكثر المناخات التي لاقت الحظّ الأوفر من الدراسة هما المناخان المفتوح والمغلق. ففي المناخ المفتوح ترتفع درجات الانتماء والقدوة في العمل والنزعة الإنسانية والتركيز على الإنتاج، كما ترتفع فيه الروح المعنوية لدى المعلمين ويسود العمل دون شكوى بينهم. وتسعى الإدارة المدرسية إلى

إشباع حاجات المعلمين مما يزيد من التزامهم بواجباتهم والسهر على رفع المردودية لديهم. وتمنح الفرصة لكل أعضائها أن تنمو وتتطور، ويبعث روح التعاون والثقة بين العاملين فيها. والبعض الآخر يكون مناخها المدرسي مغلقاً يتصف بالعزلة وتسود فيه الصراعات والنزاعات والروح المعنوية المنخفضة بين العاملين الأمر الذي يُؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ وانخفاض مستوى أدائهم.

كما يتشكل المناخ المدرسي من عدد من الجوانب أو الأبعاد أو المكونات أو المحدّدات منها سلوك المدير وسلوك المتعلمين وسلوك الجماعة وسلوك المتعلم والأمان والثقة والانسجام مع القواعد والتوقعات العالية للتحصيل الدراسي والبيئة الإنسانية القائمة على الألفة والاحترام والعلاقات السائدة بين التلاميذ والمعلمين والإدارة المدرسية، كما أنَّ التفاعل بين عوامل المناخ المدرسي والفصول الدراسية يخلق نسيجاً من الدَّعم يمكن المتعلمين من التعلم بأعلى المستويات، ووجد أنّ المناخ المدرسي الإيجابي يعكس النتائج العلمية والنفسية للتلاميذ والعاملين بالمدرسة، وبالمثل المناخ السلبي يثبط التحصيل الدراسي لدى المتعلمين(عن الحجاز والعاجز،2007).

وهذه دراسة **واغ** و**هانسن** (Voight & Hanson,2017) عن نمط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم المتوسط بأمريكا وعلاقته بالنجاح، تتوصل إلى وجود توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لدى تلاميذ التعليم المتوسط بين المناخ المدرسي والتحصيل الأكاديمي، وأن ارتفاع التحصيل الدراسي في مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية مرتبط بوجود مناخ مدرسي ايجابي. وأنه في حالة تغيير هذا النمط يتدني الأداء الأكاديمي لتلاميذ عينة الدراسة.

في حين أسفرت دراسة **المسرورية** (2016) أنَّ واقع المناخ المدرسي في التعليم الأساسي بسلطنة عمان كان إيجابياً، وبدرجة كبيرة في جميع أبعاده الأربعة، القيادة الجماعية، والسلوك المهني للمعلم، التحصيل الدراسي والمجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة، كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لواقع المناخ المدرسي، وعلى بعدي السلوك المهني للمعلم والمجتمع المحلي وأمور الطلبة لصالح الإناث، وأن عدم توفير مناخ مدرسي منفتح يشجع على التطور ويشبع احتياجات المتعلمين، قد يثبط من معنوياتهم ويقلل من دافعيتهم للتعلم.

كما بينت دراسة **صادق** و**المعضادي**(2001) حول أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام بدولة قطر، أن هذه الأخيرة تتمتع بمناخ عائلي؛ حيث ترتفع درجات تركيز المدير على العلاقات الإنسانية في سلوكه، ودرجات الألفة بين المدرسين، بينما تتوسط درجات الالتزام الخاص

بسلوك الطلاب والروح المعنوية الخاص بسلوك الجماعة وتنخفض درجات التركيز على الروح المعنوية، بينما تمثلت السمة الغالبة لمدارس البنات في الألفة بين المدرسات، بينما تميزت مدارس البنين بمناخ يقترب من المناخ المفتوح، وترتفع درجات التركيز على الإنتاج.

وفي نفس الاتجاه أظهرت دراسة **عواريب** و**صولي** (2015) أن نمط المناخ المدرسي المعتمد في مؤسسات التعليم المتوسط والثانوي بمدينة ورقلة كان مفتوحا. وإن هناك دلالة فروق في إدراك نمط المناخ المدرسي باختلاف متغير الجنس، وذلك لصالح البنات. ودلالة فروق في إدراك نمط المناخ المدرسي بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية لصالح تلاميذ التعليم الثانوي.

وعلى هذا الأساس يعمل المناخ المدرسي الجيد على رفع معدلات التحصيل الدراسي، بغض النظر عن العوامل الاجتماعية والاقتصادية الأولية. كما له تأثير كبير على قدرات التعلم، وزيادة المهارات المدرسية. لذلك ينبغي على المعلمين والإدارة أن تستثمر إشكالية المناخ المدرسي، من خلال إقامة علاقات إيجابية ومحترمة وحامية تجاه التلاميذ، وعن طريق تخصيص الوقت الكافي لحل مشاكل العنف في المدارس(Debarbieux, Anton & al.,2012) .

كما توصلت دراسة **يحياوي** و**رريب** (2020)، إلى جود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي والمردود التربوي لدى تلاميذ مستوى السنة الثانية ثانوي بمدينة وهران، وإلى وجود فروق في المردود التربوي لصالح الإناث مقارنة مع الذكور.

ولما كانت فعالية المدرسة مرتبطة بعدة عوامل، ومعايير، فإنَّ نجاحها في أداء دورها، وبلوغها الأهداف التعليمية المنشودة، يتوقف على قدرتها على تحفيز التلاميذ، مما يثير دافعية التعلم لديهم، كما لا يمكن فهم الأداء الأكاديمي للمتعلمين، دون فهم دافعيتهم للتعلم، فقد أكدت بعض الدراسات في مجال التربية على العلاقة الوطيدة بين نجاح التلميذ في مساره الدراسي وعامل الدافعية للتعلم، فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها، وتوليد اهتمامات لديهم، يجعلهم يقبلون على ممارسة أنشطة معرفية وحركية وعاطفية معينة دون غيرها، فهي وسيلة يمكن استعمالها في سبيل تحقيق أهداف تعليمية على نحو فعّال، بوصفها أحد العوامل المهمة، التي تحدد قدرة الطلبة على التحصيل والإنجاز. بل إن الدافعية هي من أهم المتغيرات التي ربطها الباحثون بعملية التحصيل الدراسي، إذ تفترض وجهة النظر المعرفية، أن الطلبة ينظر إليهم على أنهم يتميزون بالنشاط، ومحبون للاستطلاع، يبحثون عن المعلومات ليحلوا مشاكلهم الشخصية (Woolfolk, 1980:321).

وتُعدُّ الدافعية للتعلم من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان التلاميذ، فهي"تفاعل يحدث بين إدراك المتعلم لنشاطه وبين بيئته المدرسية التي تساهم في المثابرة على إنجازه"(Viau,1997:7). فهي من أهم المتغيرات التي تسهم في تحقيق التعلم الجيد، وتلعب دورا متميزا ومستمرا في مختلف النواحي، فدورها لا تقلُّ أهمية وتأثيراً في التعلم عن الذكاء والقدرات العقلية (Roussel, 2000: 4). كما أنها تعبر عن الرغبة في تحصيل المعرفة، والفهم والاستيعاب وإتقان المعلومات وحل المشكلات، والاهتمام بالتعمق والتفكير ولاستمتاع به، وتعمل على زيادة طاقة التلميذ ومستوى نشاطه وتوجيهه، نحو أهداف معينة منها الإشباع المعرفي والتعلم (مطحنة، 2012).

والدافعية من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام، والتعلم بوجه خاص، فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دافعية الطلبة وحاجاتهم، وكلما كان موضوع الدرس مشبعا لهذه الدوافع والحاجات، كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية، ولذلك ينبغي أن يوجه نشاط الطلبة؛ بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم، ويتفق مع ميولهم ورغباتهم(كراجه،1997:221). وقد أكدت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع الطلبة نحو التعلم، لذلك تهتم بإتاحة الفرصة أمامهم نحو التعلم لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهمهم وتمس نواح ضرورية من حياتهم حتى يشعر كل منهم بدافع حقيقي نحو تحقيق الأغراض المرجوة (زيتون،2005:448).

وعلى هذا الأساس، بينت دراسة **عمران** (1994) حول "دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية عند عينة من التلاميذ في المرحلتين الابتدائية والإعدادية في دولة البحرين" أنه يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والعمر لجميع الفئاتً الفرعية ماعدا التلاميذ في المرحلة الابتدائية، كما وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الدافعية للإنجاز لصالح الإناث، وكذلك بين التلاميذ في القرية والتلاميذ في المدينة على المقياس نفسه لصالح تلاميذ المدينة. ووجدت فروق بين التلاميذ في المرحلة الإعدادية، وجدت فروق بين التلاميذ ذوي الترتيب الأسري المختلف في الأسرة على الدافعية للإنجاز لصالح التلاميذ ذوي الترتيب الأول. وإنه يوجد ارتباط موجب دال إحصائي بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراًسي عند التلاميذ في المدينة فقط، وعند التلاميذ ذوي الترتيب الأول في الأسرة. وخلصت الدراسة في الأخير أن أهم منبئات الدافعية للإنجاز عند أفراد العينة هي العمر، المنطقة الجغرافية، المرحلة الدراسية، الجنس (عن مروة، 2017).

وتوصلت دراسة **صلاح الدين محمود** (2002) إلى وجود فروق في الأداء من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين في المدينة والريف، فيما يتعلق بالمناخ الصفي والمدرسي، والممارسات الدالة على إتاحة الحرية في التعليم والتعلم والتي كانت لصالح تلاميذ المدينة.

كما بينت دراسة **راشدي** و**الصالحي**(2005) وجود اختلاف نحو المناخ المدرسي بناء على متغير المنطقة التعليمية(ريفية، حضرية).

وإلى جانب ذلك، بيَّنت الدّراسات والنظريات في مجال التربية والتعليم، العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في الدراسة وعامل الدافعية، إذ اعتبرت كمحفز أساسي، يدفع التلميذ للعمل والمثابرة. وهي شرط من شروط التعلم؛ حيث لا يستجيب التلميذ للموضوع دون وجود دافع معين. وفي دراسة للباحثة فيانن(Vianin,2014) حول تأثير الدافعية على التعلُّم وذلك في إطار انتهاجها لنظرية الأهداف، توصلت إلى أنَّ الدافعية تؤثر على اكتساب واستغلال التلميذ للمعرفة والمهارات، حيث إنَّ للمتمدرس مجموعة من الطموحات والرغبات التي تجعله يختلف عن الآخرين باختلاف بيئته وشخصيته وحياته النفسية وفروقه الفردية ومهاراته. ولا يمكن فهم الأداء الأكاديمي للتلاميذ دون فهم دافعيتهم للتعلم من خلال إطار يؤكد على أهداف المتعلمين، حيث يعتبر أدائهم داخل الفصل الدراسي دالا للعديد من العوامل التي يتعلق بعضها بالدافعية ويتعلق بعضها الآخر بالظروف البيئية والخصائص العقلية للمتعلم (سرحان،2015: 2).

وكان **أثينصون**(Atkinson, 1964, 1965)، و**أثينصون** و**فيذار** (Atkinson & Feather, 1966) أول من اهتم بدراسة نظرية التحصيل والدافعية المعرفية بشكل خاص. وفي مراجعتهم الأولية للدراسات في هذا المجال، أفادا بأن التلاميذ الذين لديهم حاجة عالية للدافعية للتحصيل يميلون لتحقيق درجات مرتفعة في التحصيل (عن قطامي، 1996: 218).

ويذكر **لوجان**(Logan) أن غياب الدافعية أو الحافز يؤدي إلى نتيجة سلبية للتعلم، فالدافعية بمثابة عملية شعورية تحرك الطلبة نحو القيام بأدوار ومهام من خلال الأنشطة والخبرات التعليمية التي يتعلم الطلبة من خلالها سلوك ومفاهيم جديدة، كما تساعد على تنشيط وتركيز انتباههم نحو المهام التي يقومون بها، وتبعث فيهم الرغبة لإنجازها والاستمرار في إنجازها (عن محمود،2005: 2).

كما جاء في دراسة **محمد رضوان**(1987) التي قام فيها بالمقارنة بين المتفوقين والمنخفضين في التحصيل الدراسي، حيث استخدم مقياس يقيس الدافعية للتعلم، وتوصل الى وجود فروق لصالح ذوي التحصيل المرتفع، حيث كانوا أكثر دافعية(عن مقيرحي،2018).

في حين بين **علاونة شفيق** (2004) أيضا أن هناك فروقا جوهرية بين ذوي دافعية التعلم المرتفعة ودافعية التعلم المنخفضة، حيث يكون ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحا في المدرسة ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم بخلاف الآخرين (عن مقيرحي،2018).

ورأى **بني أحمد** (2014) أن الدافعية تعد المحرك الأساسي لسلوك التلميذ في البيئة الدراسية، والذي تدفعه للتعلُم والاستثمار فيه. كما تعدّ الدافعية أحد المكونات الأساسية للتعلم المنظَّم ذاتيًا، حيث يتضمن التعلم المنظم ذاتيا ثلاثة مكونات أساسية، تتمثل في: المعرفة، وما وراء المعرفة، والدافعية، وتُعد هذه المكونات أو المحددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي، وأن أي ضعف في أي مستوى منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم المنظَّم ذاتيًا بصفة عامة (عن العرفج والعسلي،2022: 5).

ولمَّا كان التلميذ المتفوق دراسيا عنصراً فاعلاً داخل المؤسسة التربوية باعتباره فرداً منها، فهو يُؤثر ويتأثر بمن هم داخلها من إدارةٍ وأساتذةٍ وزملاء ومشرفين، يُدرك بدوره مدى مساهمة هذا الجوّ العام أو المناخ المدرسي في تحصيله، وصقل شخصيته وتنمية قدراته وميوله واهتماماته واتجاهاته وتوافقه. فإذا وجد مناخ مدرسيا يساعده على النمو والشعور بالأمن والتقدير، يكون متوافقاً معه. أمَّا إذا كان يسوده الإحباط والتهديدات، أو النظر إليه بنظرةٍ دونية، فقد يؤدي هذا إلى حدوث اضطرابات سلوكية واتجاهات سلبية تجاه المدرسة والدراسة (هندي، 2011).

وفي هذا الإطار، أظهرت دراسة **سحوان عطاء الله** حول الأبعاد الاجتماعية للتفوق الدراسي لدى الطلبة للمتفوقين في شهادة البكالوريا، أن المناخ المدرسي المتمثل في توفر المدرسة على إدارة تعليمية جادة وحازمة ومتميزة بالفعالية، والانضباط والإشراف التربوي، علاوة على طاقم الأساتذة الأكفاء، من شأنه أن يؤثر بشدة في التفوق الدراسي. وإن المتغيرات التي تُعزز المناخ المدرسي الإيجابي في المدرسة، هي الثقة المتبادلة بين الإدارة والمعلمين والمتعلمين؛ حيث إنَّ المناخ المدرسي له دور في تنمية أداء المتعلمين، وزيادة تحصيلهم الدراسي، ومتانة العلاقة بين المعلمين وبقية العاملين بالمدرسة من التلاميذ وغيرهم، وصحة المعلمين النفسية واتجاههم نحو المدرسة، علاقة المعلمين فيما بينهم، وتفاعل التلاميذ مع الأساتذة، وسيادة روح العمل الجماعي وصناعة القرار، وزيادة

الثقة واحترام الرأي وإبداء حرية التعبير عن الرأي بين العاملين، وسيادة التلاحم والروح المعنوية والإبداع والاستقلالية والتكيُّف وكفاية حل المشكلات والعلاقات الإنسانية بين العاملين بالمدرسة.

وعلى اعتبار التفوق الدراسي ظاهرة تربوية أفرزها النسق التعليمي، فهي تتأثر بعدة عوامل، منها ما أشارت إليه دراسة **براهيمي وبكاي** (2017) كالتفاعل الصفي، وأساليب التدريس، وما يتعلق بالتقويم التربوي. وإنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ المتفوقين في التأثر بهذه العوامل تبعًا لمتغيرات اختلاف المعدل الصفي، واختلاف التخصص، واختلاف الجنس. كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ المتفوقين في تأثرهم بأساليب التدريس، تعزى لمتغير اختلاف التخصص (علمي وأدبي) لصالح التخصص الأدبي.

أما فيما يخص الأبعاد الاجتماعية الاجتماعية التي تميز التفوق الدراسي، فقد توصلت دراسة **سحوان عطاء الله** (2012)، أن هنالك خلفية اجتماعية مؤثرة في التفوق الدراسي للطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا بتقدير جيد جدا، تتمثل في القيم الاجتماعية كالطموح، والمرح، والتسامح، والخيال، والعقلانية، والتهذيب، وسعة الأفق، والنظافة، والاستقلالية، والحب، وتحمل المسؤولية، والقدرة، والشجاعة، والأمانة، والثقافة، والطاعة، والانضباط.

وتأسيسا على ذلك أظهرت نتائج دراسة **العرفج والعسلي**(2022) أن مستوى امتلاك الدافعية متوسط، وأنه توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين مصادر الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومصدرها خارجي لدى لطالبات المتفوقات والعاديات باستثناء بُعد القيمة والفائدة والذي كان مصدرها داخليا لصالح الطالبات المتفوقات، كما أن مستوى امتلاك استراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًا كان متوسطًا، وأظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين مصادر الدافعية واستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًا، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مصادر الدافعية واستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًا بين الطالبات العاديات والمتفوقات لصالح الطالبات المتفوقات، وبيّنت النتائج وجود فروق في مصادر الدافعية، ومستوى استراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًا لصالح طالبات المسار العلمي والصحي.

كما بينت دراسة **مقيرحي** (2018)، أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح وتقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية. وإنه لاتوجد فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة **صرداوي** و**عمور** (2017) إلى الكشف عن الفروق في الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي، وتكونت عينة الدراسة من200 تلميذ وتلميذة، بـ واقع107 متأخر ومتأخرة دراسيا، و93 متفوقا ومتفوقة دراسيا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي، كما أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

وكذلك أسفرت نتائج دراسة محمود عبد القادر عن وجود ارتباط دال بين درجات النجاح في نهاية السنة الدراسية لطلاب جامعيين وارتفاع مستوى دافع الإنجاز لديهم (عن صرداوي،2011).

أما دراسة **دودوين** و**آخرون**(2013) حول أثر برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكورا وإناثا في الأردن. فقد كشفت عن وجود فروق لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تُعزى لاختلاف الجنس. لكن ظهرت فروق في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

إذنْ يحتاج التلاميذ المتفوقون دراسياً إلى خدمات التربية الخاصة، شأنهمْ شأن أقرانهمْ من ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد أكَّدت التوصية الثالثة من توصيات المؤتمر الأول للتفوق التربوي في الأردن على ضرورة رعاية المتفوقين دراسياً؛ حيث جاء تأسيس المراكز الريادية التلاميذ تحقيقاً لهذا التوجُّه(أبو عليا، 2003)، وفي دراسة **عامر**(2007)عن المتطلبات التربوية للمتفوقين دراسيا في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" تمت الإشارة إلى ضرورة استكشاف فئة المتفوقين دراسياً بعدة طرق وفي المراحل الأولى من التعليم؛ ذلك لأن مشكلة فئة المتفوقين دراسيا في مجتمعاتنا العربية تكمن في صعوبة الكشف والقدرة على التعرُّف على مواهبهم أولاً، وتوفير المناخ المناسب لتنميتها وتطويرها ثانياً، داخل المدرسة بصفتها نسقاً اجتماعياً لها دور هام في هذا الإطار، لأنَّها المؤسسة التربوية الأولى التي يلتحق بها الطفل بعد الأسرة(عن صوص،2010).

وفي نفس الإطار توصلت دراسة **السعيد دباب**(2015)، إلى عدم وجود علاقة بين الكفايات التدريسية وتلبية حاجات المتفوقين دراًسياً سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو تعليمية، وذلك راجع لعدم إلمام أساتذة التعليم الثانوي بخصائص المتفوقين، وطرق رعايتهم وتدريسهم، وعدم امتلاكهم للكفايات

التدريسية لضعف تكوينيهم في التدريس بالكفايات المعمول بها في الجزائر، فهم بحاجة للتدريب قبل الخدمة وأثنائها.

في حين أشار العديد من الدراسات إلى طبيعة العلاقة القائمة بين اتجاهات المدرسين التربوية وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى التلاميذ؛ حيث أكّد **روكي**(Rookey, 1972) أنّ أساليب المعاملة المتسمة بالديمقراطية يظهر تأثيرها على التلاميذ، مما يدفعهم إلى الابتكار، بينما ركَّز **وايت**(Wight,1970)على تأثير المدرس التسلطي والذي يركز على مجموعة من الممارسات التربوية التي تسلب المتعلم كل إرادة تفوق وابتكار(عن أوزي، 2000: 12).

كما أن إتاحة الفرصة للتلاميذ بالاتصال الفعال مع البيئة المدرسية وبناء العلاقات الاجتماعية السليمة وفتح مجال الحوار داخل المدرسة، من شأنه توفير مناخ مدرسي مناسب يراعي فيه قُدرات وكفاءات التلاميذ وينتهج أساليب إيجابية محفزة مراعيا في تلك الفروق الفردية بينهم واعتماد فكرة بأنَّ التلميذ محور العملية التعليمية والتعلُّمية وأن الهدف الرئيسي هو تحفيزه وخلق الدافعية للتعلم لديه ومرافقته في تحقيق التفوق الدراسي.

هذا ما يُؤكّد ويدعّم فكرة ضرورة السعي الدائم لتحسين المناخ المدرسي، وضمان تعلم للتلاميذ في بيئة مدرسيةٍ إيجابيةٍ، تمنحهم درجة عالية من التكيف مع ظروفها وتساهم في تحقيق توافقهم النفسي الذي يمنحهم الطاقة التي تساعدهم على تحقيق ذواتهم، وإشباع حاجاتهم وتنمي قدراتهم على بلوغ تحصيل أكاديمي متميز، ذلك لأنّ المتفوقين دراسي هم الذين يحققون تفوقاً تحصيلياً عن أقرانهم؛ والتفوق الدراسي ليس مجرد استيعاب للمادة التعليمية وإنَّما يعني القدرة على التفكير العلمي واستخدام العلم في الحياة، من هنا يكون هدف التربية تأهيل التلاميذ ليكونوا شخصيات مبتكرة قادرة على الممارسة الحقيقية للابتكار منذ السنوات الأولى من حياتهم أو التدرج في ذلك على جميع المستويات.

والمدرسة من ناحية أخرى هي حلقة وصل بين العلم والعمل، حين تتيح للأطفال التجمع التلقائي، وتهيئ لهم فرصة إعادة تكوين علاقات اجتماعية جديدة مبنية على أحاسيس ومشاعر وتطلُّعات، وتُشكل دوافع وأهداف مشتركة، وإذا كانت المدرسة مركزاً لبناء العقول والأجسام السليمة، فإنَّها في الوقت نفسه تتمتَّع بكيان اجتماعي يُساعد التلميذ ليكون وسيلة نقل ما يستوعبه إلى أسرته وإلى المجتمع بأسره (سليم، أبو زيد وعز الدين،2019: 25).

ورغم حرص وزارة التربية الوطنية على الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة لتطوير وتحسين بيئات العمل والتعلم فيها وتوفير كافة المتطلبات البشرية والمادية اللاَّزمة لذلك، واعتمادها على سياسة إصلاح المنظومة التربوية وتحسين المناهج التربوية خلال السنوات الأخيرة، وعلى الرغم من كل تلك الجهود إلاَّ أن واقع المؤسسات التربوية كما يراها التربويون والباحثون والأساتذة وحتى أولوياء أمور التلاميذ ليس على الصورة المأمولة، فالبيئة التعليمية والنظام الاجتماعي السائد في المتوسطات بسبب أنماط التفاعل بين الإدارة والمتعلمين والمعلمين التي يوفرها ليس بالشكل الذي يسهم في تحفيز ورفع وتيرة التعلم لدى التلاميذ وأنَّ بيئة العمل لا تدعو إلى المشاركة والتعاون والتجديد ولانتماء إلى المدرسة والسعي إلى تحقيق الأهداف المسطرة من قبل المدرسة. كما أنَّ التلاميذ في تلك المرحلة الحرجة يتعرضون لمشكلات سلوكية ولضغوطات نفسية بحكم أنهم مقبلون على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط في نهاية السنة الرابعة متوسط، أضف إلى افتقار المدرسة الجزائرية لسياسة خاصة برعاية فئة المتفوقين دراسياً، فهم مندمجون في أقسامٍ عاديةٍ، لا تُراعى فيها الفروق الفردية لديهمْ، ويتمُّ التعامل معهم كشريحة واحدة، ولا تُوفَّر لهم المناهج الخاصة والمعلمون المكوّنون لهذا الغرض، وغياب الأنشطة المختلفة المشجعة لهم والتي تعمل على تنميتهم وتوفير الحوافز والمدعّمات التي تدفعهم إلى التطوُّر والنمو.

وقد لمست الطالبة عن قرب حال مؤسسات التعليم المتوسط بولاية تيزي وزو، والمناخ السائد فيها أثناء الممارسة الميدانية، وتكونت الرغبة لديها في القيام بهذا البحث انطلاقاً من تخصصها وخبرتها الميدانية وتقديراً منها لأهمية المناخ المدرسي في تمدرس التلاميذ، ولما له أثر تربوي عليهم. من هنا برزت الحاجة إلى هذا البحث بهدف الكشف عن طبيعة المناخ المدرسي في مؤسسات التعليم المتوسط وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط، من خلال محاولتها الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مستوى إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط؟
- ما مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط؟
- هل توجد علاقة إرتباطية بين إدراك المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسطً ؟

- هل يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك المناخ المدرسي بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط تُعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط تُعزى لمتغير المنطقة الجغرافية للمؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط تُعزى لمتغير المنطقة الجغرافية للمؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية)؟

2. فرضيات البحث:

1.2. الفرضية الأولى:

مستوى إدراك المناخ المدرسي مرتفع لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.

2.2. الفرضية الثانية:

مستوى الدافعية للتعلم مرتفع لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.

3.2. الفرضية الثالثة:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين إدراك المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.

4.2. الفرضية الرابعة:

يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.

5.2. الفرضية الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس لصالح البنات.

6.2. الفرضية السادسة:

توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس لصالح البنات.

7.2. الفرضية السابعة:

توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية للمؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية) لصالح المؤسسة التعليمية بالمنطقة الريفية.

8.2. الفرضية الثامنة:

توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية للمؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية) لصالح المنطقة الحضرية.

3. أهداف البحث:

تسعى الطالبة لتحقيق الأهداف التالية:

- ❖ التعرف على مستوى إدراك المناخ المدرسي من قبل التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.
- ❖ التعرف على مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.
- ❖ معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين إدراك المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.

- ❖ معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين إدراك المناخ المدرسي والتفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.
- ❖ معرفة ما إذا كان يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.
- ❖ معرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط تُعزى لمتغير الجنس.
- ❖ معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً تُعزى لمتغير الجنس.
- ❖ معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس.
- ❖ معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط تُعزى للمنطقة الجغرافية للمؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية)
- ❖ معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط تُعزى للمنطقة الجغرافية للمؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية).

4. أهمية الدراسة:

لا شك في أنَ هدف المنظومة التربوية الجزائرية هو استثمار جهود المتعلمين ورفع مستواهم المعرفي والأدائي، وتُسخر في ذلك كل الإمكانات المادية والبشرية، غير أن هذه الوسائل تصبح لا طائلَ من ورائها إذا لم نهتمْ بالتلميذ مباشرةً كونَه محور العملية التعلُّمية من خلال استغلال قدراته واستعداداته والاهتمام برغباته وتحفيزه لرفع دافعتيه للتعلم حتى يستطيع التفوُّق فيه.

1.4. الأهمية العلمية:

تنبثق الأهمية العلمية لهذه الدراسة من أهمية المتعلم في المدرسة ودوره الحيوي في إنجاح أدوارها التربوية والتعليمية وتحقيق غاياتها وأهدافها، لذا حرصت هذه الدراسة على إبراز دور المناخ المدرسي في أداء المتعلمين من حيث رفع دافعيتهم من أجل التفوق في الدراسة، وتقصي العوامل السلبية لهذا المناخ والكشف عن مسبباتها للحد منها على أقل تقدير، البحث في طبيعة العلاقات السائدة بين أعضاء الجماعة التربوية، وتعزيز العوامل الإيجابية المحفزة للمتعلمين والمشجعة لهم للتعلم

بكفاءة عالية، ومن ثم مساعدة الطاقم التربوي والإدارة المدرسية على توفير مناخ مدرسي مناسب يثري أداء التلاميذ ويشجعهم على التفوق والنجاح.

2.4. الأهمية العملية:

تتبيّن أهمية الدراسة الحالية في ضوء النتائج التي ستسفر عنها، والتي يمكن إستغلالاها والمساهمة بها في إطار مساعدة الطاقمين الإداري والتربوي في تسيير شؤون المؤسسة التربوية بأفضل الأساليب التي يمكن من خلالها الرفع من أداء المتعلمين. فمعرفة نوع وطبيعة العلاقة القائمة بين المتغيرات الثلاث للدراسة، قد يستثير اهتمام التربويين والمربيين للتفكير في وضع إجراءات عملية وخطط جديدة لرفع دافعية المتعلمين وتفوقهم الدراسي من خلال تطوير وتحسين عناصر المناخ المدرسي في بيئة التعلم.

كما نأمل أن تُقدّم الدراسة معلومات إضافية للتلاميذ قصد مساعدتهم على تفجير طاقاتهم واستثمارها وإكتشاف قدراتهم وتوظيفها من أجل تجاوز الصعوبات والمشكلات التي تؤثر على نمط تمدرسهم وتفوقهم الدراسي، وتتحدد الأهمية التطبيقية كذلك لهذه الدراسة في أنها تمهد لدراسات أخرى لاحقاً للتعرف على عناصر أخرى محدّدة للمناخ المدرسي يمكن لها أن تؤثر في دافعية التعلم للتلاميذ وتساهم بشكلٍ مباشرٍ في تفوقهم الدراسي.

تكمن الأهمية العملية للدراسة الحالية في كونها إضافة علمية في مجال الدراسات التربوية الأكاديمية، خاصة بجانبها المتصل بالمناخ المدرسي وعلاقته بمتغيرين تربويين هما الدافعية للتعلم والتفوق الدراسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط، مما قد يساهم في الكشف عن خبايا هذه العلاقة من مشكلاتٍ ومعوقاتٍ تؤثر سلباً على دراستهم وعلى تحقيق مشروعهم الدراسي.

5. حدود الدراسة:

تحددت الدراسة باقتصارها في البحث على الجوانب الآتية:

1. مؤسسات التعليم المتوسط بولاية تيزي وزو والتابعة لمديرية التربية للولاية، موزعة إداريا حسب الخريطة التربوية على ثلاث مقاطعات إدارية تشرف عليها ثلاثة مراكز توجيه مدرسي ومهني، وقد اختيرت مقاطعة تيزي وزو كونها الأكبر من حيث عدد الدوائر والتي شملت مختلف البيئات المدرسية من حضر وريف.

2. عينة من المتوسطات التي تشمل على مستوى السنة الرابعة متوسطا، وقد اختيرت لكونها متقاربة في ظروفها وإمكانياتها المادية وخضوعها لوصاية واحدة وهي وزارة التربية الوطنية ممثلة في مديريات التربية.

3. أدوات القياس المستخدمة في الدراسة وهي مقاييس من إعداد الطالبة، صممت الطالبة مقياسا للتعرف على إدراك التلاميذ لطبيعة المناخ المدرسي، ومقاس آخر لقياس الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، وقد قامت بهذا الإجراء ليس لعدم توفر المقاييس لأغراض الدراسة ولكن لاعتبارات متصلة بمستوى السنة الرابعة متوسط سنة اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط.

4. كما أنَ محدّدات الدراسة في قدرتها على تعميم نتائجها: طبيعة العينة وكفايتها ومدى تمثيلها للمجتمع الأصلي للدراسة وطبيعة الأداة ومدى توافر درجة الصدق والثبات للمجتمع الأصلي للدراسة وطبيعة الأداة ومدى توافر درجة الصدق والثبات فيها. كما يجدر التنبيه إلى أن تقدير مجالات مقاييس الدراسة إقتصر على الفقرات التي اشتملت عليها، مع أنه يمكن أن يكون هناك بعض المؤشرات الأخرى لتقدير هذه المجالات.

6. مصطلحات البحث وتعريفاته الاجرائية:

1.6. المناخ المدرسي:

هو ذلك المناخ النفسي والاجتماعي السائد بالمدرسة المتمثل في العلاقات والتفاعلات بين جميع أعضائها (تلاميذ، أساتذة، وإدارة) وكذا المحيط المادي المتمثل في التجهيزات المادية، وهو الدرجة الكلية التي سيحصل عليها أفراد عينة الدراسة على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية لقياس المناخ المدرسي من إعداد الباحثة.

2.6. الدافعية للتعلم:

يعرفها **أبوسمرة وحمارشة** (6:2014) على أنها "دافع داخلي يتمثل في حرص الفرد على تحقيق الأهداف، والمحاولة الجادة للتغلب على الصعوبات التي قد تعترضه أثناء تحقيق ذلك، مع وجود رغبة لدى الفرد في منافسة الآخرين والتفوق عليهم". وإجرائيا هي مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ من خلال إجاباتهم على فقرات مقياس الدافعية للتعلم الذي تمَّ إعداده من قبل الباحثة في الدراسة الحالية.

3.6. التلميذ المتفوق:

هو التلميذ المنتظم بالسنة الرابعة متوسط الحاصل على معدل يساوي أو يفوق20/15 والحاصل على أحد التقديرات المدرسية: تشجيع أو تهنئة في الامتحان الثلاثي الأول والثاني والثالثة من السنة الدراسية 2019/2018.

4.6. تلاميذ السنة الرابعة متوسط: هم التلاميذ المسجلون في قوائم السنة الرابعة متوسط من الذكور والإناث والمقبلين على امتحان شهادة التعليم المتوسط للسنة ال دراسية2019/2018 بالمتوسطات المختارة.

5.6. المؤسسات التعليمية:

هي مؤسسات نظامية تابعة لإدارة الدولة، التي تمارس وظيفة التعليم في المراحل التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي). والدراسة الحالية تركز على مرحلة التعليم المتوسط في مقاطعة تيزي وزو، وبالأخص السنة الرابعة متوسط.

أ- **المؤسسة التعليمية بالمنطقة الحضرية:** هي منطقة تقع بالمدينة، تكثر فيها المتغيرات الإجتماعية.

ب- **المؤسسة التعليمية بالمنطقة الريفية:** هي منطقة لا تقع بالمدينة وتقل فيها المتغيرات الإجتماعية.

7. الدراســات الســابـقة:

1.7. الدراسات التي تناولت المناخ المدرسي:

- دراسة العرفج والعسلي (2022):

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على علاقة مصادر الدافعية (الداخلِّية، والخارجيِّة) باستراتجيِّات التعلُّم المنظَّم ذاتيا لدى الطالبات المتفوقات والعاديات بجامعة الملك سعود، كما هدفت إلى التعرُّف على الفروق في مصادر الدافعِّية، واستراتِّجيات التعلم المنظم المنظَّم ذاتيا باختلاف التخصص (مسار علمي صحي، مسار إنساني)، وقد تم استخدام المنهج الوصفي بشقِّه الارتباطيِّ والمقارن، وتكونت العِّنية من(616) طالبة، وتم استخدام مقِّياس مصادر الدافعِّية الداخلِّية والخارجِّية، ومقياس استراتجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك الدافعِّية متوسط، وأنه توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائِّية بين مصادر الدافعِّية واستراتِّجيات التعلم المنظم ذاتِّياً،

ومصدرها خارجي لدى الطالبات المتفوقات والعاديّات باستثناء بُعد القيّمة والفائدة والذي كان مصدرها داخليا لصالح الطالبات المتفوقات، كما أن مستوى امتلاك استراتجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيا كان متوسطًا، وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مصادر الدافعية وّاستراتجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيا، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مصادر الدافعية وّاستراتجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيا ،بين الطالبات العاديات والمتفوقات لصالح الطالبات المتفوقات، وبينت النتائج وجود فروق في مصادر الدافعّة، وًمستوى وّاستراتجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيا لصالح طالبات المسار العلمي والصحي.

- دراسة جخدم فتيحة (2022):

تتناول الدراسة البحث في موضوع المناخ المدرسي باعتباره انعكاسا لخصائص البيئة الداخلية للمدرسة ومحددا لجودتها وشخصيتها إذ يظهر في تنظيم العمل واحترام الأدوار والعلاقات بين جميع الطاقم العامل بالمدرسة من أجل إنجاح دور المدرسة والعملية التعلمية لما لها من دور في بناء شخصية المتعلمين مستقبلا، وكذا تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين فيها دون أن نغفل التوجه نحو تهيئة ظروف العمل المناسبة في المدرسة والوقوف على معالجة العراقيل التي تقف عائقا أمام تحسين الأداء المدرسي، ولمعرفة ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي، واستخدام أداة الاستبيان المعدة لذلك على عينة مكونة من سبعين (70) معلما ومعلمة، من أجل معرفة طبيعة المناخ المدرسي السائد وماهي إيجابيات التنظيم؟ وأهم العراقيل التي تعترض المناخ المدرسي الجيد .

وبناء على ما تقدم فإن المناخ المدرسي يجب أن يخضع لعدة آليات (القيادة الواعية، حفظ النظام، العلاقات الاجتماعية، وعي المعلمين تجاه عملهم، توفير الإمكانات والتجهيزات) ليكون مناخا خاليا من العوائق التي تؤثر على سير عمل المدرسة، ومنه فإن استجابة المعلمين كانت بنسب عالية للبنود التي رأوا أنها تؤثر على المناخ المدرسي، وبالتالي تعيق العمل ولا تتناسب مع مناخ المدرسة إذ لابد من أن يكون المناخ مناسبا وملائما لنجاح العمل التربوي والتعليمي في جو يسوده التفاعل والاحترام دون اختراق النظام.

من خلال هذه المقالة، نقدم العناصر الأولى للمعرفة الناتجة عن تجربة حول المناخ المدرسي تجري في 10 كليات في تكتل نانت، من 2017 إلى 2021. نعود في مقدمة إلى التجربة الجارية حاليا في لوار أتلانتيك (1). نقدم أسئلتنا حول المناخ المدرسي تحت منظور خاص لمساحات المعيشة في المدارس ورفاهية الطلاب (2). ثم يتم عرض النتائج التي تظهر من حيث تخطيط أماكن

الاستقبال والمعيشة لطلاب المدارس المتوسطة، وفيما يتعلق بالتجربة المدرسية للمراهقين داخل هذه المساحات (3). يتناول تحليل حول الاستيلاء على أماكن الاستقبال والحياة من قبل المراهقين القضايا المختلفة (التعليمية والتربوية والاجتماعية) التي يشير إليها، ويصف بعض الأدوات والنهج والممارسات الملهمة في اتجاه تحسين المناخ المدرسي ورفاهية طلاب المدارس المتوسطة (4).

- **دراسة يحياوي وررىب (2020):**

هدفت الدراسة استكشاف العلاقة الارتباطية والتأثيرية القائمة بين المناخ المدرسي والمردود المدرسي في المؤسسة التربوية. لعينة من تلاميذ ثانويات مدينة وهران، ولقد اقتصرت الدراسة على مستوى السنة الثانية، التي قوامها 150تلميذا وتلميذة موزعين على التخصصات التالية (آداب وفلسفة، علوم تجريبية. وقد اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات والمعلومات (استبيان المناخ المدرسي) بالاعتماد على الأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع دراستنا، حيث أسفرت النتائج بعد المعالجة الإحصائية أنه يوجد علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي والمردود التربوي للمتعلم. وفيما يخص الفروق في الجنس بالنسبة لمتغير المردود التربوي فقد كانت لصالح الإناث مقارنة مع الذكور ونفس الشيئ فيما يخص التخصص بالنسبة لمتغير المناخ المدرسي فقد كانت لصالح التخصص الأدبي مقارنة مع التخصص العلمي.

- **دراسة محمد الحدادي (2019):**

كان الهدف من هذه الأطروحة هو التحقق من تأثير درجة الامتثال وإدراك المناخ المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية في المغرب بناء على أربعة متغيرات هي: العمر والجنس والانتماء الاجتماعي ودرجة الاكتئال المعلنة ذاتيا للطلاب، التي تم قياسها بدرجة الممارسة الدينية والالتزام. باختصار، تسلط نتائج هذه الأطروحة الضوء على وضع الأولاد بوصفهم الضحايا الرئيسيين للعنف في المدارس. وبالإضافة إلى ذلك، فإن التحقق من تأثير درجة الإمتثال الجنساني على تجربة الضحية يبين أن الفتيات المتوافقات هن الأقل اهتماما بهذا النوع من العنف دون أن يكون الاختلاف كبيرا مع الفتيات الأخريات. هذا التأثير محايد إلى حد ما بالنسبة للأولاد الذين يبلغون إلى حد كبير عن نفس معدلات الإيذاء بغض النظر عن درجات امتثالهم. وبالإضافة إلى ذلك، تعتمد تجربة الضحية على التكوين الاجتماعي للمؤسسة. وهكذا، افترضنا أنه في المؤسسات المحرومة، تغذي المعايير السائدة الصراعات، مما يؤدي إلى وقوع ضحايا أكثر مما هو عليه الحال في الأحياء المتميزة. وفيما يتعلق

بعملية بناء تصور المناخ المدرسي، أبرزت نتائج هذه الأطروحة أبرز العناصر في هذه العملية. وكما هو الحال بالنسبة لتجربة الضحية، فإن العوامل التي تمت دراستها هي العمر وجنس الضحية ودرجة الامتثال لنظام القيم والمعايير الذي يحمله مجتمع الأغلبية، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للطالب وأسرته ومؤسسته.

وفيما يتعلق بدرجة الامتثال نظام القيم والمعايير الذي يحمله مجتمع الأغلبية، ركز التحليل على الامتثال الديني المعلن ذاتيا. وهكذا، يفترض أن هذا الأخير هو عنصر مؤثر على تصور المناخ المدرسي. كلما ارتفعت درجة الامتثال، كان التصور الأفضل للمناخ المدرسي. كما كشفت النتائج عن وجود اعتماد كبير جدا بين هذين المتغيرين والذي ينبثق أيضا من الدراسة التفصيلية للمعايير المختلفة لمؤشر المناخ المدرسي باستثناء الشعور بالأمان حول المنشآت.

بالإضافة إلى ذلك، يبدو أن تصور المناخ المدرسي يعتمد على العمر. وبالتالي، كلما تقدم الطالب في السن، كلما تدهورت جودة الإدراك لمناخه المدرسي. واكتشف أن لدرجة الامتثال درجة المطابقة لا تدخل إلا بشكل ضئيل في بناء تصور المناخ المدرسي بين الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و14 عاما، في حين أنه ليس له أي تأثير على أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و21 عاما، في حين أنه يتدخل بشكل كبير جدا في أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و17 عاما.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين الانتماء الاجتماعي للطالب وتصوره للمناخ المدرسي، فإن ذلك يعتمد على التكوين الاجتماعي للمدرسة. وبالتالي، فإن المعايير السائدة في المؤسسات المحرومة من شأنها أن تؤجج الصراعات. ونتيجة لذلك، فإن تصور المناخ المدرسي سيكون أقل جودة مما هو عليه في المدارس المفضلة. وبالتالي، في المدارس التي يحدث فيها التمييز، تتدهور جودة الإدراك للمناخ المدرسي إلى حد ما، بينما تكون أفضل بكثير في مدارس الأحياء المتميزة. إذن، لا يتدخل الانتماء الاجتماعي للطالب في حد ذاته في عملية بناء تصور المناخ المدرسي. بدلا من ذلك فإن درجة التمييز في المؤسسة هي التي تحدد جودة الإدراك.

- دراسة فويت وهانسون(Voight & Hanson,2017) :

هدفت الدراسة الى التعرف على نمط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم المتوسط بأمريكا وعلاقته بالنجاح المدرسي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تحليل البيانات التي تم

الحصول عليها بتطبيق أدوات القياس المتمثلة على عينة قوامها (1000) تلميذ وتلميذة من متوسطات ولاية كاليفورنيا في المستوى الدراسي السابع من التعليم المتوسط. توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

* توجد علاقة ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ التعليم المتوسط بين المناخ المدرسي والتحصيل الأكاديمي.
* يرتفع التحصيل الدراسي (الأكاديمي) لدى تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية في مدارس التعليم المتوسط ذات مناخ مدرسي إيجابي.
* ينتج عن تغيير نمط المناخ المدرسي في مدارس التعليم المتوسط إلى تدني الأداء الأكاديمي لتلاميذ عينة الدراسة.
* تساهم كل التغيرات في إطار تحسين المناخ المدرسي إلى تدني أو ارتفاع التحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

- دراسة بدرية بنت ناصر بن راشد المسرورية (2017):

هدفت الدراسة الى معرفة واقع المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، وبلغت العينة (400) معلم ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أداة قياس المناخ المدرسي وأخرى لقياس المناخ التنظيمي.

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع المناخ المدرسي كان إيجابيا، وبدرجة كبيرة في جميع ابعاده الأربعة، القيادة الجماعية، والسلوك المهني للمعلم، التحصيل الدراسي والمجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة، كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لواقع المناخ المدرسي، وعلى بعدي السلوك المهني للمعلم والمجتمع المحلي وأمور الطلبة لصالح الإناث. ودلّت كذلك النتائج على وجود علاقة ارتباطية طردية بين المناخ المدرسي والالتزام التنظيمي بدرجة متوسطة (0.57).

- دراسة عايش صباح (2015):

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التربوية وعلاقته بكل من متغير السن، الجنس، التخصص، الخبرة، المرحلة التعليمية من خلال إدراك الأساتذة لنوع المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التعليمية. شملت الدراسة عينة قوامها (88) أستاذا على مستوى ولاية الشلف، تم اختيارهم عشوائيا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم توظيف المنهج الوصفي والاعتماد على

استبيان المناخ المدرسي (لمحمد عبد المحسن ضبيب العتيبي)، وتم معالجة بيانات الدراسة عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، ولقد أسفرت على النتائج التالية:

كان تقييم المعلمين والأساتذة إيجابيا من خلال إجاباتهم بالموافقة التي شكلت أكبر نسبة على جميع الأبعاد، بما فيها بعد الإدارة المدرسية، بعد العلاقات الإنسانية، بعد الإمكانات المدرسية وتجهيزاتها، بعد أنظمة ولوائح العمل. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقييم الأساتذة والمعلمين للمناخ المدرسي السائد تبعا لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية. بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقييم المعلمين للمناخ المدرسي السائد تبعا لمتغير السن وسنوات الخبرة.

- دراسة عواريب لخضر وصولي إيمان (2015):

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم واقع المناخ المدرسي بالمدارس الجزائرية من خلال معرفة النمط السائد في مدارس التعليم المتوسط والثانوي، وكذا معرفة الفروق الجوهرية في إدراك نمط المناخ المدرسي وذلك بإختلاف الجنس والمرحلة التعليمية. وللوصول إلى الهدف تم إستخدام المنهج الوصفي وإختيار عينة تمثلت في تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي ببعض متوسطات وثانويات ولاية ورقلة والبالغ عددهم (978) تلميذا وتلميذة، وتم الاعتماد على إستبيان المناخ المدرسي من إعداد الباحثين (عواريب لخضر وصولي إيمان) لغرض جمع البيانات ولقد أسفرت النتائج بعد المعالجة الإحصائية على النتائج التالية:

* إنّ نمط المناخ المدرسي المعتمد في مؤسسات التعليم المتوسط والثانوي بمدينة ورقلة مفتوحا.

* دلالة الفروق في إدراك نمط المناخ المدرسي بإختلاف متغير الجنس كانت لصالح البنات.

* دلالة الفروق في إدراك نمط المناخ المدرسي بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية كانت لصالح تلاميذ التعليم الثانوي.

- دراسة صالح هندي (2011):

هدفت هذه الدراسة الى تحديد خصائص المناخ المدرسي في المدارس الاساسية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمي التربية الاسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقة ذلك بمتغيرات مديرية التربية، والجنس والمدرسة وحجمها. شملت عينة الدراسة على (36) معلما ومعلمة ومن (324) طالبا

وطالبة من الصف العاشر، يتوزعون على (18) مدرسة، تم اختيارها عشوائيا. وللوصول الى اهداف الدراسة صمم الباحث استبانة اشتملت على (37) فقرة موزعة.

ولقد اسفرت النتائج الى ان اهم الخصائص الايجابية التي يتصف بها المناخ المدرسي للمدارس الاساسية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين والطلبة هي على الترتيب:

الخصائص المتعلقة بالعلاقة بين الطلبة، والعلاقة بين الطلبة والمعلمين، والعلاقة بين الطلبة والادارة المدرسية، والعلاقة بين المعلمين والادارة المدرسية. بينما الخصائص السلبية للمناخ المدرسي فتمثلت في وجود مشكلات مدرسية. واظهرت كذلك نتائج الدراسية عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة($p\leq0.5$) بين متوسطات تقديرات المعلمين والطلبة لخصائص مناخ مدارسهم تعزى الى أثر متغير التربية التي تتبعها جنسها وحجمها في حين وجدت فروق دالة احصائيا عند نفس المستوى بين متوسطات تقديرات الطلبة لخصائص مناخ مدارسهم تعزى الى أثر مديرية التربية، وجنس المدرسة، وعدم وجودأثر لمتغير حجم المدرسة في هذه التقديرات.

- **دراسة يونس، ديباربيو وجوردان** (Younes , Debarbieux &Jourdan,2011):

تستهدف الدراسة معرفة إدراك التلاميذ للمناخ المدرسي، وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، شملت عينة قدرها (697) تلميذ وتلميذة يتراوح أعمارهم بين (6-8) سنوات من (22) مدرسة ابتدائية فرنسية. ولغرض جمع البيانات تم استخدام استبيان (أريك ديباربيو) كمقياس للتعرف على المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية، تكونت أداة الدراسة من 18 فقرة بعد تعديل فقرات الصورة الأولية لتتوافق مع العمر الزمني لعينة الدراسة. توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

*توجد علاقة دالة احصائيا بين ابعاد الاستبيان.

*تبين بان فئة التلاميذ الذين صرحوا بمعاناتهم من سوء التكيف مع البيئة المدرسية يعانون من قلة التواصل مع اوليائهم.

*توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نوع إدراك البيئة المدرسية من قبل التلاميذ ونوع العلاقات القائمة بينهم وبين الأساتذة وأعضاء الجماعة التربوية.

*معظم التلاميذ يدركون بان المدرسة بيئة دراسية موجبة.

*توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط تكوين الأساتذة وطرائق التدريس والتكيف الإيجابي مع البيئة المدرسية.

- **دراسة جوج (Googh, 2008):**

استهدفت معرفة وجهات نظر الآباء في المناخ المدرسي لمدارس المدن الامريكية، من حيث المكونات الرئيسية للمناخ المدرسي وهي (الأمن، الثقة بالمعلمين، الانسجام مع القواعد المتبعة، التوقعات العالية للتحصيل، وبيئة إنسانية تقوم على المودة والاحترام والألفة).

تم الاعتماد على الاستبيان كأداة قياس وجمع البيانات، على عينة من أولياء التلاميذ قدرت ب (12270)، متواجدون في (112) مدرسة تشتمل على جميع الصفوف الدراسية.

ودلت نتائج المسح لإجابات الآباء يشعرون بشكل عام بإيجابية البيئات التعليمية التي توفرها دارس أطفالهم وصرح (75%) منهم أن مدرسة أطفالهم آمنة وان نسبة الأمان أعلاها في المدارس الابتدائية واوسطها في المتوسطة واقلها في الثانوية وان (84%)من الآباء يثقون في المعلمين وانهم يعاملون أطفالهم باحترام وعدل، كما اكدت الدراسة على أهمية المناخ المدرسي الإيجابي في تحديد نمط العلاقات السائدة بين أعضاء الجماعة التربوية في المدرسة.

- **دراسة عبد المحسن ضبيب العتيبي (2008):**

استهدف البحث التعرف على طبيعة المناخ المدرسي السائد في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، وتحديد مدى رضا المعلمين عن المناخ المدرسي وابراز أهمية ودور المناخ المدرسي السائد في أداء المعلمين والمعوقات التي تنج عنه.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما تم الاعتماد على الاستبانة كأداة جمع البيانات من عينة بلغت (233) معلما يمثلون (10%) من المجتمع الأصلي. وأسفرت النتائج على ما يلي:

*اهم أبعاد المناخ المدرسي ذات العلاقة بالإدارة تمثلت في الحرص على تطبيق الأنظمة واللوائح ورفض النزاعات بين العاملين في المدرسة.

*موافقة المعلمين على ان المناخ المدرسي السائد له دور مؤثر في جميع جوانب العملية التعليمية.

*يسود المناخ المدرسي المرح الذي يجمع المعلمين بصورة رسمية والعلاقة المبنية على الاحترام والمودة والتقدير.

*ومن بين المعوقات ذكر أفراد العينة: تشدد الإدارة في تطبيق الأنظمة ومعوقات متصلة بالبيئة المدرسية وتمثلت في: قلة الأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة الرياضية، عدم توفر الوسائل التعليمية الكافية التي تساعد المعلم على أداء المهام.

*لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول محاور الدراسة تعزى لمتغير السن، المؤهل الدراسي، التخصص في الوظيفة وتوجد فروق تعزى للمرحلة التعليمية، عدد الحصص التعليمية، عدد سنوات الخبرة في التعليم.

- **دراسة بروت (Brault,2004):**

يهدف هذا البحث إلى إظهار تأثير مناخ المدرسة على نتائج طلاب المدارس الثانوية. وفي هذا السياق، يقاس المناخ المدرسي المتصور من ستة مؤشرات للتصور تقاس باستخدام استبيان البيئة الاجتماعية – التعليمية. وأجريت التحليلات على 54 مدرسة عامة، وتم تمرير استبيان على 685 30 تلميذا تتراوح أعمارهم بين 13 و17 سنة. وأظهرت نتائج التحليل، من ناحية، أن المناخ المدرسي يؤثر على نجاح التلاميذ. وتحقيقا لهذه الغاية، فإن المناخ الكلي، ولا سيما المناخات التعليمية والمناخات المتعلقة بالانتماء، هي وحدها الذي يمكن من تفسر الاختلافات بين المدارس على أساس النتائج الدراسية في اللغة الفرنسية والرياضيات (Brault ,2004).

- **دراسة حصة محمد صادق فاطمة ويوسف المعاضدي (2001):**

تناولت الدراسة انماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام بدولة قطر، ولهذا الغرض تم اعداد استبانة لقياس المناخ المدرسي وتضمنت اربعة ابعاد وهي: بعد متعلق بسلوك المدير، بعد متعلق بسلوك، بعد خاص بسلوك الجماعة، وبعد متعلق بسلوك التلاميذ.

شملت الدراسة على عينة قوامها (1071) مدرسا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثمان مدارس ابتدائية بنات، وخمس مدارس اعدادية بنات، خمس مدارس ثانوية بنات، ست مدارس اعدادية بنين، وخمس مدارس ثانوية بنين. وكانت النتائج كالتالي:

تتمتع المدارس القطرية بمناخ عائلي حيث ترتفع درجات التركيز المدير على العلاقات الانسانية في سلوكه، ودرجات الالفة بين المدرسين، بينما تتوسط درجات الالتزام الخاص بسلوك الطلاب والروح المعنوية الخاص بسلوك الجماعة وتنخفض درجات التركيز على الروح المعنوية، بينما تمثلت السمة الغالبة لمدارس البنات في الالفة بين المدرسات. وتميزت مدارس البنين بمناخ يقترب من المناخ المفتوح، بينما ترتفع درجات التركيز على الانتاج وتنخفض درجات الالفة.

2.7. دراسات تناولت الدافعية للتعلم:

- دراسة صرداوي وعمور (2017):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (ن=200) تلميذ وتلميذة، بواقع 107 متأخر ومتأخرة دراسيا و93 متفوقا ومتفوقة دراسيا.

وتوصلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي ولمتغير الجنس.

- دراسة مصطامية وودانتي(Mustamiah & Widanti, 2020):

التزام التلاميذ هي قوة سلوكية وجودة عاطفية وجهد الشخصي للمشاركة النشطة في أنشطة التعلم. عندما ينخرط التلاميذ في التعلم، سيشاركون في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية، وسيكون لديهم امتثال تنظيمي، ويشاركون في أنشطة التعلم. قد يكون لدى هؤلاء التلاميذ نتائج تعليمية جيدة. إن تحفيز التلاميذ على التعلم في المدرسة، هو مسألة تثير قلقا كبيرا لدى معلمي اليوم. وتحفيز التلاميذ على النجاح في المدرسة، هو أحد أكبر التحديات في هذا القرن. أظهرت دراسات مختلفة العلاقة بين مشاركة التلاميذ والدافع للتعلم. لذلك كان الهدف من هذا البحث هو تحديد تأثير الدافع للنجاح على مشاركة التلاميذ وذلك في المنطقة الساحلية من سورابايا(Surabaya). تكونت عينة هذه الدراسة من 226 تلميذا وتلميذة من 3 مدارس ثانوية خاصة. استخدم هذا البحث النهج الكمي مع تصميم الانحدار لتحديد مدى إمكانية التنبؤ بمشاركة التلاميذ من خلال تحفيز الإنجاز.

أشارت النتائج إلى أن دافع التعلم يمكن أن يؤثر على التزام التلاميذ، بحيث يمكن أن يكون دافع التعلم في هذا البحث مؤشرا على مشاركة التلاميذ. حصلت النتائج أيضا على أن التلاميذ في هذا البحث لديهم مستوى معتدل من الالتزام زالمشاركة، وكان لديهم أيضا دافع للتعلم معتدلا.

- دراسة سيسبان فاطمة الزهراء (2016- 2017):

هي دراسة شبه تجريبية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بولاية مستغانم، هدفت الى الكشف عن فاعلية برنامج ارشادي في تحسين دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي بمتوسطة "الرائد زعلول" بولاية مستغانم لسنة الدراسية (2013-2014)، وتكونت عينة الدراسة من (22 تلميذ وتلميذة)، موزعين عشوائيا بالتساوي الى مجموعتين: المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة لم تخضع للبرنامج استخدمت المنهج الشبه تجريبي، توصلت الدراسة الى النتائج الدراسية:

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج الارشادي ولصالح المجموعة.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات افراد المجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي بعد تطبيق البرنامج الارشادي ولصالح المجموعة التجريبية.

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي، لصالح القياس البعدي.

- دراسة زبدي وربوح (2016):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ومعرفة الفروق بين الجنسين كما لفتت انتباه المدرسة إلى ضرورة تنمية رفع مستوى التحصيل لدى تلاميذ هذه المرحلة، وأسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط: أي كلما زادت دافعية التعلم زادت درجة التحصيل. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية التعلم بين التلاميذ الذين لديهم تحصيل مرتفع وتلاميذ الذين لديهم تحصيل منخفض. كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى دافعية التعلم. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التحصيل.

- دراسة آسيا العايش، كنزة مرغني (2015):

تهدف الدراسة الحالية الى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي بجامعة الوادي ومعرفة الفروق بين كل من الجنس والتخصص.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وعلى عينة مقدرة ب (200) طالب وطالبة من مستوى السنة الأولى جامعي من تخصص علوم اجتماعية ورياضيات وإعلام آلي للسنة الدراسية (2015/2014). أما نتائج الدراسة فتمثلت فيما يلي:

* توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم بين الطلبة الجامعيين حسب متغير الجنس.

* لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم بين الطلبة الجامعيين حسب متغير التخصص.

- دراسة كوثر عبود الحراحشة (2014):

تناولت الدراسة استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التخيل في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن في أبحاث العلوم مقارنة بالطريقة الاعتيادية. وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبة جرى اخيارهن بطريقة قصدية من طالبات الصف السابع من مدرسة رحاب الأساسية للبنات التابعة لمديرية لواء قصبة المفترق، مقسمة الى شعبتين وزعت عشوائيا الى مجموعتين:

- مجموعة تجريبية تكونت من (31) طالبة درست باستخدام استراتيجية التخيل
- مجموعة ضابطة تكونت من (31) طالبة درست باستخدام استراتيجية الطريقة الاعتيادية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد مكون بصورته النهائية من (28) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وقامت أيضا بإعداد مقياس الدافعية نحو التعلم مكون من(38) فقرة. كما قامت باعداد برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التخيل لتدريس المفاهيم العلمية. وأظهرت النتائج فرقا دالا إحصائيا بين متوسطي طالبات مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الدافعية نحو التعلم لصالح الطالبات اللواتي درسن استراتيجية التخيل مقارنة بزميلاتهن اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية.

- دراسة لوناس حدة (2013):

استهدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وتحديد الدور الذي تلعبه الدافعية للتعلم في رفع مستوى التحصيل الدراسي والتعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى الدافعة للتعلم وفي مستوى التحصيل الدراسي. تمثلت النتائج فيما يلي:

* توجد علاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
* توجد فروق في مستوى دافعية التعلم بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.
* توجد فروق بين الذكور والاناث في مستوى دافعية التعلم.
* توجد فروق بين الذكور والاناث في مستوى التحصيل الدراسي.

- حسينة بن ستي (2013) :

هدفت هذه الدراسة والتي أعدت من طرف حسينة بن ستي الى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم الثانوي. وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي لأنه الانسب لمثل هذه الدراسات، واستخدام اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية والثانوية لعطية محمود هنا لغرض قياس التوافق النفسي. وكذلك مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي لقياس الدافعية للتعلم. طبقت الاداتين على عينة قوامها (211) تلميذ وتلميذة من اسنة الاوى ثانوي بمدينة تقرت. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

*عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي.
* ولا توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي لدى تلاميذ سنة الاولى ثانوي باختلاف الجنس ذكور إناث .
* ولا توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي لدى تلاميذ سنة الاولى ثانوي باختلاف التخصص علوم /آداب.
* في حين وجدنا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لتعلم لدى تلاميذ سنة الاولى ثانوي باختلاف الجنس.

* وتوجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لتعلم لدى تلاميذ سنة الاولى ثانوي باختلاف التخصص.

- **دراسة سوزان بنت أحمد سلمان التميمي(2012):**

هدف هذا البحث الى الكشف عن العلاقة القائمة بين جودة أداء المعلمات وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر عينة من الطالبات من مستوى الثالثة ثانوي بقسميه العلمي والأدبي قوامها(400) طالبة اختيرت بطريقة عشوائية بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والسببي المقارن، ومن الأدوات المستخدمة لجمع البيانات مقياس الدافعية للتعلم (تعريب سليمان، 1989) و(تقنين الرافعي، 2009) على البيئة السعودية، ومقياس جودة أداء المعلمة من تصميم الباحثة. وقد تمت الإجابة على التساؤلات والتحقق من الفروض، فجاءت النتائج كما يلي:

*توجد علاقة طردية دالة احصائيا بين الدرجة الكلية لكل من جودة أداء المعلمات والدافعية للتعلم لدى عينة البحث.

*توجد علاقة طردية تربط أبعاد الدافعية للتعلم بمعايير جودة أداء المعلمة.

*توجد فروق دالة احصائيا في متوسط الدرجة الكلية ودرجات بعض المعايير لجودة أداء المعلمات (التواصل، الشرح، وطرق التدريس) تبعا للتخصص ولصالح طالبات التخصص الادبي، بينما لا تظهر هذه الفروق في أربع معايير هي:(الشخصية، التقويم والاختبارات، إدارة التفاعل الصفي، والبيئة الصفية).

*لا توجد فروق ذا دلالة إحصائية في متوسط درجات الابعاد ومتوسط الدرجة الكلية لدافعية التعلم، تبعا للتخصص والتقدير العام.

*يمكن التنبؤ بمستوى الدافعية للتعلم لدى عينة البحث من خلال درجات بعض معايير جودة أداء المعلمات، هذه المعايير مرتبة حسب التالي: جودة التواصل مع الطالبات، جودة البيئة الصفية، جودة التقويم والاختبارات.

- **دراسة سعيد و زينجير (Saeed & Zyngier, 2012):**

انطلاقا من نظرية تقرير المصير(Self-Determination Theory (SDT)، هدفت الدراسة إلى فهم أفضل لكيفية ارتباط دافعية التلاميذ بالالتزام، وبالتحديد أثر الدافعية الداخلية والخارجية على

مختلف أنماط الاتزام لدى تلاميذ، وبالاعتماد على إطار بحثي نوعي، تم جمع بيانات من فصل دراسي بالمرحلة الابتدائية. ووفقا لنظرية تقرير المصير فإن غالبية التلاميذ الذين أشاروا إلى أن نوع دافعيتهم كانت داخلية أو متكاملة أظهروا التزاما فعليا للتعلم.

كما أظهر التلاميذ الذين فضلوا الدافع الخارجي أشكالا طقوسية وتراجعية من الالتزام، وأظهر التلاميذ ذوي دافعية داخلية وخارجية أيضا التزاما أصيلا، طقوسيا، تراجعيا ومتمردا. ساعد الدافع الداخلي التلاميذ على الانخراط بشكل حقيقي في التعلم، كما ساعد الدافع الخارجي في تطوير المشاركة الطقوسية لدى النلاميذ، ومع ذلك، أظهر النلاميذ الذين لديهم كلا النوعين من الدوافع أنواعا مختلفة من المشاركة في تعلمهم.

- **دراسة أبو عواد فريال (2009):**

هدفت الدراسة إلى استقصاء البنية العاملية لمقياس الدافعية الاكاديمية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث، الاونروا بالأردن. حيث طبقت النسخة العربية من المقياس على عينة مكونة من (315) طالبا وطالبة من طلبة الصفين السادس والعاشر، وبينت نتيجة التحليل العاملي وجود ستة عوامل للدافعية الاكاديمية، كما تم التحقق من الخصائص السيكو مترية للمقياس باستخدام عدد من الاجراءات. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والصف والتفاعل بينهما على بعض عوامل المقياس.

- **دراسة بن يوسف آمال (2008):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التي تكمن بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، والكشف عن الفروق بين التلاميذ فيما يخص إستخدام التلاميذ لاستراتيجيات التعلم وبين الذين يتميزون بدافعية تعلم مرتفعة والآخرين الذين يتميزون بدافعية تعلم منخفضة. ولبلوغ الأغراض المسطرة من الدراسة تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي وكذلك مقياس استراتيجيات التعلم من اعداد الباحثة على عينة قوامها(150) تلميذ وتلميذة. واسفرت النتائج الى ما يلي:

* لا يتنوع استخدام أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم ولا ينتهجونها لتكون لهم دعما في تنمية رصيدهم العلمي والرفع من تحصيلهم الدراسي.

* ليس هناك فروق بين الجنس بالنسبة للدافعية للتعلم وفي استخدام استراتيجيات التعلم وفي درجات التحصيل الدراسي.

* هناك ارتباط قوي وموجب بين درجات التحصيل الدراسي وبين درجات الدافعية للتعلم والاستراتيجيات، حيث بلغ معامل الارتباط 0.80.

* اثبتت كذلك نتائج الدراسة بانه هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام استراتيجيات التعلم في التحصيل الدراسي.

3.7. الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات البحث:

- دراسة محمد علي علمي (Mohamed Ali Elmi ,2022):

هدف البحث إلى دراسة المحددات البيئية والشخصية للسلوك المدرسي لطلاب المدارس الثانوية المتعلقة بالأداء والدافعية المدرسية. استنادا إلى مقياسين: مقياس (Walberg,1969) L.E.I، ومقياس EMMAS (Ntamakiliro et al.,2000)، بالإضافة إلى مجموعة من البيانات لـ 405 طالبا مسجلين في السنة الأولى و الثانية ثانوي ، يقترح هذا البحث، كخطوة أولى، دراسة آثار الخصائص السياقية والتنظيمية والمناخ الاجتماعي للفصل على أداء المدرسة والدافعية.

ثم تهتم بتحليل آثار الخصائص الشخصية والإدراك الفردي لمناخ الفصل الدراسي على النجاح والدافعية للتعلم. وتبين نتائج التحليلات أن التصورات الفردية لمناخ الفصول الدراسية تتحدد على وجه الخصوص حسب نوع الجنس، والفئة الاجتماعية – المهنية للوالدين، والخلفية التعليمية، ومستوى التعليم. المناخ الاجتماعي للطبقة، من ناحية أخرى، يعتمد على الخصائص التنظيمية والسياقية. يبدو أيضا أن الأبعاد المتعلقة بالمناخ الاجتماعي للطبقة لها قوة تفسيرية للنجاح والدافع التحفيزي داخل عينتنا. بنفس الطريقة التي يكون بها التصور الفردي للمناخ الاجتماعي للفصل الدراسي مؤشرا ووسيطا مباشرا للنجاح والدافعية المدرسية.

- دراسة براهيمي وبكاي (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل البيداغوجية التي تعيق التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة الذين يدرسونهم، كما هدفت إلى معرفة الفروق بين التلاميذ المتفوقين في التأثر بهذه العوامل تبعا لمتغيرات اختلاف المعدل الفصلي، الجنس، التخصص الدراسي. ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتحضير استبيان تم تطبيقه لعينة متكونه من (122) تلميذ وتلميذة من مستوى الثانية ثانوي في ولاية جلفة.

ومن أهم النتائج التي توصلت نتائج البحث:

*وجود عوامل بيداغوجية تعيق التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي منها ما يتعلق بالتفاعل الصفي ومنها ما يتعلق بأساليب التدريس، منها ما يتعلق بالتقويم التربوي.

*عدم وجود فروق دالة احصائيا فيما يخص تأثر التلاميذ المتفوقين دراسيا بهذه العوامل تعزى لمتغير اختلاف جنس التلاميذ المتفوقين.

* عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثرالتلاميذ المتفوقين دراسيا بهذه العوامل المتعلقة بالتفاعل الصفي، وبالعوامل البيداغوجية، والمتعلقة بالتقويم التربوي تعزى لمتغير اختلاف الشعبة الدراسية.

*وجود فروق دالة احصائيا فيما يخص تأثر التلاميذ المتفوقين دراسيا بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس تعزى لمتغير اختلاف الشعبة.

- **دراسة تيلا (Tella, 2007):**

حول تأثير الدافعية في تحصيل الطلبة الأكاديمي ونتاجات التعلم في الرياضيات لطلبة الثانوي في نيجيريا"؛ حيث شملت الدراسة (450) طالبا وطالبة موزعين على (10) مدارس تعليم ثانويي في نيجيريا، وطبق الباحث إختبار الدافعية الأكاديمية، وإستخدم تحليل التباين الأحادي لتحليل بيانات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية للدافعية في تحصيل مادة الرياضيات، بمعنى أنّ الطلبة ذوي الدافعية العالية كان تحصيلهم مرتفعا في الرياضيات.

- **دراسة كارولين بلو (Caroline Bleau, 2005):**

بالنظر إلى الاهتمام المتزايد من الناس وخاصة الباحثين بظاهرة ترك المدرسة في وقت مبكر، هدفت هذه الدراسة إلى محاولة إيجاد طريقة سريعة، لتحديد التلميذ الذي هو في خطر عدم النجاح في عامه الدراسي، والمعرض للتسرب في نهاية المطاف من نظام التعليم. وانطلاقا في الأدبيات التي ذكرت أن التغيب وأحد المؤشرات على التسرب المدرسي، وكذلك على الدافع والنجاح أو الفشل في المدرسة. خاولت هذه الدراسة إيجاد روابط بين التغيب عن المدرسة والدافعية والنجاح المدرسي وفقا لنوع جنس، من أجل تحديد الحلول التي ينبغي أن يعتمدها الآباء والمعلمون والتلاميذ والنظام التعليمي برمته، للحد من معدل التسرب في المرحلة الثانوية.

تم إجراء بحث كمي وصفي مع التلاميذ في الصفوف الثانوية (n = 132). باستخدام استبيان الدافعية، المعتمد على نظرية تقرير المصير ل(Dcci وRyan)، والتي تنص على أنه كلما كان الشخص أكثر حماسا داخليا، زاد احتمال نجاحه في إكمال المهمة المطلوبة منه.

بعد التحليلات الارتباطية وتحليلات التباين والانحدار الخطي، اسفرت النتائج عن عدم وجود اختلافات كبيرة في متغير التغيب. وفي الواقع، لا تسمح هذه النتائج بالإشارة إلى أن معدل الغياب عن المدرسة يؤثر على دافعية التلاميذ أو يؤدي إلى الفشل المدرسي. من ناحية أخرى، وجد أنه كلما كان الدافع أكثر داخليا، كلما قل غياب التلميذ عن الفصل، وزاد احتمال نجاحه. من ناحية أخرى، يختلف الدافع اختلافا كبيرا عندما يتعلق الأمر بمتغير جنس التلميذ والتحصيل المدرسي. لذلك هناك حاجة إلى مزيد من البحث حول متغير التغيب، والذي يمكن ربطه بدافعية التلاميذ كما ذكر بعض المؤلفين. في الواقع، من المنطقي دائما الاعتقاد بأن التغيب عن الفصل الدراسي يمكن أن يلعب دورا في النجاح التعليمي والتسرب من المدرسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

وبعد مراجعة الدراسات السابقة التي أجريت على المستوى المحلي، العربي والدولي، تبيّن للطالبة الملاحظات التالية:

- تؤكد الدراسات التي تناولت متغير المناخ المدرسي على أهمية المناخ المدرسي الإيجابي في تحسين نمط العلاقات السائدة بين أعضاء الجماعة التربوية ودور الألفة والروح المعنوية لسلوك الجماعة في نجاح العملية التربوية والإجراءات اللازمة لتحقيق ذلك الغرض كدراسة كل من(العفرج والعسلي،2022؛ جخدم،2022؛ يحياوي ورريب،2020؛ محمد الحدادي،2019؛ فويت وهانسون،2017...).
- إستخدمت جميع الدّراسات المتناولة حول مفهوم المناخ المدرسي الإستبيان كأداة قياس للمناخ المدرسي، من خلال إدراك التلميذ لنوع المناخ المدرسي السائد في المدرسة.
- تنوعت العينات إلى حدّ ما في الدراسات التي تناولت المناخ المدرسي، منها من ركزت على المعلمين (دراسة العتيبي2008؛ صادق والمعاضدي،2001؛ هندي 2011؛ عايش، 2015؛ بدرية المسرورية، 2017)، بينما تناولت دراسات أخرى عينة التلاميذ منها دراسة كل من(ديباربيو، & جوردان2011؛ صولي، 2014؛ عواريب و صولي، 2015؛ بولين، 2016).

- أكدت الدراسات التي تناولت علاقة الدافعية للتعلم بالتحصيل الدراسي على أنّ الدافعية للتعلم هي من بين أحد المتغيرات المهمة التي تؤدي إلى تحقيق تحصيل دراسي مرتفع لدى المتعلم، وعلاقة الدافعية للتعلم ببعض المتغيرات كإستراتيجيات التعلم، التوافق النفسي، التعلم المنظم وفعالية البرامج التعليمية القائمة على التخيل في تنمية مهارات التفكير الناقد وفعالية البرامج الإرشادية في تحسين الدافعية للتعلم لدى المتعلمين المعرضين للتسرب المدرسي في دراسة كل من (بن يوسف، 2008؛ بن ستي، 2013؛ حجاج، 2014؛ العايش ومرغني،2015؛ أبو عواد،2009؛ التميمي، 2012؛ الحرارشة،2014؛ سيسبان، 2017).
- كما توضح بعض الدراسات وجود فروق في الدافعية للتعلم وفقا للجنس كما في دراسة (بن ستي، 2013؛ العايش ومرغني، 2015) كما تشير دراسة (سيسبان، 2017) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- وكما تبين وجود تفاوت في أعداد العينات في الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم فبعض العينات المستخدمة عددها قليل كما في دراسة (بن يوسف، 2008؛ أبو عواد، 2009؛ بن ستي،2011؛ التميمي، 2012؛ الحرارشة، 2014؛ عايش ومرغني، 2015؛ سيسبان، 2017) والبعض الآخر عينات كبيرة كما في دراسة (Kozki, 1981؛ Dwweek,1986).
- وتنوعت العينات في المحور الثاني المتعلق بالدافعية للتعلم حيث فهناك دراسات شملت تلاميذ التعليم الأساسي (أبو عواد، 2009؛ الحرارشة، 2014) وأخرى شملت التعليم الثانوي (بن يوسف، 2008؛ بن ستي، 2013؛ حجاج، 2014)، أو تناولت التعليم الجامعي (العايش ومرغني، 2015).

هذا ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنّ هذا البحث جمع بين عدة متغيرات كالمناخ المدرسي وعلاقته بالدافعية للتعلم والتفوق الدراسي لدى عينة جد حساسة تمس فئة بعض التلاميذ المتمدرسين بالسنة الرابعة متوسط في جزء من المجتمع الجزائري.

الجانب النظري
الفصل الأول: المناخ المدرسي

تمهـــــــيد

1. التطوُّر التاريخي لمفهوم المناخ المدرسي
2. تعريف المناخ المدرسي والمفاهيم القريبة منه
3. أهمية المناخ المدرسي
4. عناصر المناخ المدرسي
5. أبعاد المناخ المدرسي
6. أنواع المناخ المدرسي
7. التناولات النظرية للمناخ المدرسي
8. مقاييس تقويم المناخ المدرسي
9. مواصفات المناخ المدرسي الإيجابي والعوامل المساعدة على تكوينه

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية، تعليمية ينمي فيها التلاميذ معارفهم وكفاءاتهم. كما تعد كذلك مؤسسة اجتماعية يتعامل فيها المتعلّم اجتماعيا ويتفاعل مع مدرسته وزملائه ومع الإدارة المدرسية ككل، وبذلك فإنّ عملية التعلّم التي تحدث في المدرسة تتأثر بشكل كبير بهذا الوسط الاجتماعي وبالعلاقات الإنسانية والاجتماعية التي تسوده، كما تتأثر كذلك بالبيئة المادية التي تميّزه، كل تلك المتغيرات يطلق عليها "المناخ المدرسي".

وللمناخ المدرسي أهمية قصوى في العملية التربوية لتحسين مردودها ومخرّجاتها والإسهام في تكوين جيل ذي مستوى أكاديمي جيد يعود بالنفع على الفرد والمجتمع، وانطلاقا من ذلك سنتعرف في هذا الفصل على التطور التاريخي لمفهوم المناخ المدرسي، والمفاهيم المرتبطة به، أهميته والنظريات المفسّرة له، مواصفاته، والعوامل المساعدة على تكوينه وأساليب تحسينه. الفصل بخلاصة.

1. التطور التاريخي لمفهوم المناخ المدرسي:

ذكر **دوباربيو** و**فونتيناس** (Debarbieux & Fotinos) سنة 2012 أن الكثير من البحوث التعليمية وصفت على نطاق واسع العلاقة الوثيقة بين المناخ المدرسي ونوعية التعلم والتفوق المدرسي منذ أكثر من ثلاثين عاما. فهذه أعمال **والبرغ** و**موس** (Walberg & Moose) في السبعينات تثبت أهمية المناخ المدرسي في تقييم نوعية البيئات التعليمية، والفصول الدراسية والحياة المدرسية (عن Bennacer & al., 2006). إلا أن جذور مفهوم المناخ المدرسي كفكرة أو كمفهوم نظري تعود جذوره إل أبعد من ذلك في التاريخ؛ حيث يعود الاهتمام بالمناخ المدرسي كفكرة أو كمفهوم نظري إلى الباحث آرثر **بيري**(Arthur Perry) في عام 1908، عندما وصف لأول مرة في "إدارة مدرسة المدينة" «*The management of a city school*» آثار المناخ المدرسي على عملية التعلم لدى التلاميذ (عن Pena Ibarra,2015).

وبعد بضع سنوات، أشار **جون ديوي**(John Dewey, 1927) (وليس على وجه التحديد حول المناخ المدرسي)، في "الجمهور ومشاكله"، إلى أن البعد الاجتماعي للمدرسة، يساهم في عملية تحسين المهارات والمعرفة بين الطلاب والمعلمين على حد سواء، بالإضافة إلى الاستعداد العام للمدرسة لإشراك المواطنين بشكل ديمقراطي، مما يعكس نوع البيئة أو المناخ المدرسي (عن Pena Ibarra,2015:43).

وفي الوقت نفسه، كان **إميل دوركهايم**(Émile Durkheim) سباقا في ذكر أهمية ومساهمة البيئة المدرسية في تكوين الطلاب، وهذا في محاضراته بجامعة **السربون** في سنوات1930، وكان يقصد بمفهوم "الوسط المدرسي" قاعة الدرس أو المؤسسة بحد ذاتها، على أساس أنها "جمعية" لكونها أوسع من العائلة، وأقل تجريدا من المجتمع السياسي. ورأى أنه يمكن أن تتشكل في هذه الجمعية "عادة التعايش في الصف، والتعلق بهذا الصف، وحتى بالمدرسة التي يعتبر الصف فيها مجرد جزء منها" (عن Pena Ibarra,2015:44).

والحقيقة أن مفهوم المناخ الاجتماعي المدرسي نبع من مفهومي" المناخ التنظيمي" و"المناخ الاجتماعي للأسرة". فإذا انطلق الأول من دراسة المنظمات في أماكن العمل منذ أواخر الستينيات، فإن الثاني، انطلق من البحوث التي أجريت في البيئة الأسرية ابتداء من سنوات1970.

ولما كانت الدراسات على المناخ التنظيمي ترتكز على محاولة فهم السلوك البشري في سياق منظمات العمل لضمان جودة أو نوعية الإدارة الداخلية لهذه المنظمات، جاء المناخ المدرسي في المؤسسات التعليمية "امتدادا للمناخ التنظيمي"على حد تعبير **جانوس** وآخرون(Janosz & al., 2009)؛ إذ انطلاق مما يحدث في المدرسة، استخدم الباحثون بشكل رئيسي مفهوم يستعمل في علم الاجتماع وعلم النفس التنظيمي، وهو المناخ التنظيمي. ولكي يتكيف مع الميدان المدرسي، أطلق عليه اسم "المناخ المدرسي" أو "مناخ المؤسسة". وبالتالي، فإن المناخ المدرسي هو بناء اجتماعي، وأصل سلوكيات الأفراد، وثمار تصوراتهم الفردية والجماعية لبيئتهم التعليمية.

ثم أن البحوث التعليمية القائمة على التجربة بشأن المناخ المدرسي قد بدأت في الخمسينيات، عندما بدأ **هالبين** و**كروفت** (Halpin & Croft ,1963) بالدراسة المنهجية لتأثير المناخ المدرسي على تعلم الطلاب، وكانت دراساتهما مستوحاة بقوة من البحوث التنظيمية ودراسات الفعالية المدرسية، ركزت أبحاثهما في المقام الأول على الخصائص التي يمكن ملاحظتها، مثل المرافق المدرسية والشروط المادية العامة (عن2009 ,.Cohen& al).

وبين **أندرسون**(Anderson,1982) و**بريسو**(Bressoux,1994) بأن الاهتمام بأبحاث المناخ المدرسي تطور من الدراسات المناخية التنظيمية. غير أنهما يذكران أن هذا النوع من المناخ هو مسار بحثي مستقل يمكن تمييزه بسهولة عن ذلك الذي يتعامل مع المناخ التنظيمي. وتحقيقا لهذه الغاية، كان **هالبين** و**كروفت** (Halpin & Croft, 1963) أول من اهتم بالمناخ المدرسي كما يتضح من كتابهما الموسوم "المناخ التنظيمي للمدرسة" (The organizational climate of school (عن Brault,2004:21).

بعدها تزامنت دراسة موضوع المناخ المدرسي مع التقدم التكنولوجي والثورة المعرفية المتواصلة في الغرب، حتى أن وصلت الدّراسات إلى البحث في مدى إدراك الأولياء لكفاءة المدرسة ومناخها. ومنه تسنى على المجتمع المحلي والمنظومات التربوية التدخل في تعديل المناهج التعليمية وتطوير طرائق التدريس وفق هذا التطور المتواصل. ونذكر في هذا الصدد أعمال **كارلا ستيفانز** و**كاثرين سانشاز** (Carla Stevens & Kathryn Sanchez,1991)، التي إستغرقت أربعة سنوات متتالية من أجل تمحيص العوامل التي تساعد على تحسين المناخ المدرسي ونتائجه على العملية التربوية، ومن هنا نلاحظ أنّ الدول الغربية سبقتنا بكثير من السنوات إلى دراسة المناخ المدرسي من عدة زوايا وجوانب، ووفرت وسائل وإمكانات هائلة من أجل ذلك.

ومن هنا تعدّدت وتطوّرت الدراسات التي تناولت مفهوم المناخ المدرسي، وأصبحت البلدان التي تبحث في إصلاح منظوماتها التربوية، تهتم بأبعاد المناخ المدرسي المؤثرة على التلميذ ومختلف العلاقات التي تربط بين أعضاء الجماعة التربوية؛ منها ما كتب باللغة الإنجليزية كأعمال (Benisty & Astor,2005)؛ و(Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009)، وباللغة الفرنسية منه (Debarbieux,2010 ,2012)،(Janosz, Georges & Parent,1998)؛ وأبحاث باللغة الإسبانية Del (Fevia ; Ortega ; Rey,2009) (عن358: Thapa & Cohen,2013).

2. تعريف المناخ المدرسي والمفاهيم القريبة منه:

يعرف المناخ بأنه مجموعة من الظواهر الجوية(درجة الحرارة والضغط والرياح وهطول الأمطار) التي تميز متوسط حالة الغلاف الجوي وتطوره في مكان معين؛ مجمل الظروف التي يعيش فيها المرء. هذا التعريف الوصفي للمناخ المادي لا يختلف بشكل أساسي عن نوع المناخ الذي هو موضوع دراستنا: المناخ المدرسي. ويؤكد **كوزان** على أهمية وفائدة استعمال مصطلح المناخ في الميدان المدرسي "كفكرة مثيرة للاهتمام لأنها تفترض أن حياة المدرسة من المرجح أن تؤثر على نتائج الطلاب"(Cousin, 1996:404).

في الواقع لا يوجد تعريف واحد ومقبول عالمي للمناخ المدرسي. ففي الأدب المتخصص، يستخدم كل من الممارسين والباحثين مصطلحات مختلفة لوصف ذلك مثل: الجو، المشاعر، النبرة، والإعداد، والبيئة المدرسية، الإطار، إلخ. ذلك لأن كل باحث له مفاهيمه ونماذجه التفسيرية الخاصة به، وهذا ما عبر عنه **ديباردیو** حين قال:"إن التعريف المفاهيمي والإجرائي للمناخ المدرسي أصبح تحديا عالميا" (Debarbieux, 2006).

وعموما، يتم تعريف المناخ المدرسي بشكل مختلف ويشير إلى عدة مكونات. فهو عنصر أساسي في أداء المدارس والأداء المدرسي للتلاميذ. وعندما يكون سلبيا، يمكن أن يكون عامل مهيئ لظهور العنف في المدارس. وعندما يكون إيجابيا، يسهم في الشعور العام بالرفاهيه ويعزز منع العنف؛ فوفقا ل**موس**(Moos,1979)، **كوزيت وآخرون**(Cossette & al., 2004) يعزز هذا الأخير بعض العوامل الوقائية المتعلقة بالنجاح المدرسي بين التلاميذ (عن10: Elhaddadi,2019). وبالنسبة **لكارتشر** (2004) و**ثابا** وآخرين(2013)، يوجد علاقة دالة بين المناخ المدرسي وتلميذ واحد أو أكثر من العاملين في المدرسة، من شأنها تعزيز رؤية إيجابية للمدرسة، وتحسين تقدير الذات، وزيادة الرغبة في التعلم وخلق الدافع للنجاح (عن Beaumont, Frenette, & Leclerc, 2016). وبالتالي، فإن التطور في مناخ هادئ هو شرط لأداء التلاميذ والمدرسة.

وقد أظهر **أندرسون** (1982) مدى صعوبة تحديد المناخ المدرسي، بالنظر إلى أن كل أكاديمي ومهني يستخدم مجموعة واسعة من النماذج التي هي أكثر ضمنية حول هذا الموضوع. ونتيجة لذلك، هناك خلط متكرر بين المناخ المدرسي والأمن المدرسي (عن2012 ,.Debarbieux, Anton, & al). ومع ذلك، فإن جودة ونمط الحياة في المدرسة لا تتشكل فقط من خلال ما إذا كنت تشعر بالأمان أم لا: الالتزام والدافع والمتعة أيضا. ومع ذلك، فإن الأدبيات المتعلقة بالمناخ المدرسي تبين أن هناك تعريفا متعدد العوامل أوسع نطاقا من مجرد بعد "أثر المؤسسة"، الذي يشمله مع ذلك. ونتيجة لذلك، قد تتضمن الدراسات المناخية المدرسية دراسات موثقة جيدا حول "التأثير الطبقي" و"التأثير الرئيسي".

شاع في التراث السيكولوجي استعمال مفاهيم متنوعة لتدل عل مضامين ومعاني تكاد تكون واحدة، وتحل أحيانا بعضها محل البعض الآخر مثل: البيئة المدرسية، الثقافة المدرسية، المناخ التنظيمي، الحياة المدرسية، المناخ الصفي، بيئة التعلم، فقد رأى **شماك**(Schmuck,1979) أنّ المناخ المدرسي هو الطابع الإجتماعي النفسي السّائد في المدرسة، إذ يبدو للشخص العادي بأنّ المدارس عبارة عن أماكن يتواجد فيها التلاميذ والمعلمون من أجل تعليم الطلبة، لذلك فهي لا تختلف بعضها عن بعض، والحقيقة أنّ المدارس تختلف عن بعضها البعض من حيث طابعها وجوها الذي يميزها عن غيرها، وهذه الإختلافات تبدو واضحة للأفراد داخل المدرسة كالعاملين والمعلمين والطلبة. والطابع العام هو حصيلة التفاعلات والعلاقات بين الأفراد داخل المؤسسة التعليمية.

عرّف **القريطي** (2003) المناخ المدرسي على أنّه الجو الذي يسود المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية متضمناً الكيفية التي يُدار بها ويتمّ على أساسها إتخاذ القرارات وتنفيذها وتوزيع الأدوار

والواجبات على العاملين بها، وتنظيم سير العملية التعليمية وإدارة النشاطات المدرسية وشبكة العلاقات والتفاعلات بين أعضاء المجموعة البشرية داخل المدرسة على إختلاف مستوياتها ووظائفها، فالمناخ المدرسي بإختصار هو المحصلة النهائية العامة المميّزة لخصائص المدرسة.

وبالنسبة لـ **تيبو** المناخ المدرسي متغير ذاتي يتعلق بإدراك الناس لكيفية معاملتهم وأدوارهم مع الآخرين، كما أنه يشير إلى نوعية الحياة والاتصالات المتصورة داخل المدرسة. ويمكن اعتباره متوافقا مع الجو السائد في العلاقات الاجتماعية والقيم والمواقف والمشاعر التي يتقاسمها الفاعلون في المدرسة (Thiébaud,2005 :1).

ومع ذلك، لا يمكن أن يقتصر تقييم المناخ المدرسي على آراء وتصورات الطلاب، بل يجب أن يشمل بالضرورة الآراء الفردية والجماعية والتصورات لجميع أعضاء المدرسة، لأنه كبناء اجتماعي، يعتبر مناخ المدرسة تمثيل لواقع المدرسة(Blaya, 2006).

كما تقترح **بلايا** تعريفا عاما ينص على أن "المناخ المدرسي عنصر أساسي في الأداء السليم للمدرسة والأداء الأكاديمي للطلبة؛ يمكن أن يمثل عامل خطر في ظهور العنف في المدارس عندما يكون سلبيا. فنوعية الحياة المدرسية تسهم في الشعور العام بالرفاهية وتشجع على منع العنف " (Blaya, 2006: 15).

أما **كوهين** (Cohen,2007) فرأى أن مناخ المدرسة "يعكس الحكم الذي يتمتع به الآباء والمعلمون والطلاب على تجربتهم في العيش والعمل داخل المدرسةعن (Debarbieux & al., 2012 :2).

أمّا **حمادات**(2007) فيعرّف المناخ المدرسي بأنّه: مجموعة من المفاهيم والإتجاهات والظروف التي تشكل سلوكيات الأفراد من العاملين والتلاميذ، والتي تنجم عن مشاعر إيجابية، أو سلبية، أو مزيج منهما تجاه أنفسهم وتجاه زملائهم، وبالتالي تجاه الفعاليات القائمة في المدرسة أو أهدافها.

وعرّف **حمدونة** (2010) المناخ المدرسي بأنه: «تعبير عن الإدراك والشعور الحسيّ المعنوي لبيئة العمل، حيث يتولد عن ذلك الإدراك والشعور حالة معرفية ونفسية مميّزة، لها تأثير على إتجاهات الأفراد ودوافعهم والتي يمكن ملاحظتها وتتبّعها عبر سلوكهم».

وعرف **عبد الله الصافي:** «المناخ المدرسي بأنه المناخ الإجتماعي السّائد في المدرسة من خلال العلاقات والتفاعلات بين الموجودين داخل المدرسة، والتي تتمثل في: علاقة المدرس بالطالب وتقيس مدى الإهتمام الموجّه للطلاب من قبل المدرسين، علاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي ومدى

الإهتمام الموجّه للطالب من قبل المدرسين، ومدى إهتمام الطالب وتقبّله للمدرسة وحبّه لها بوجه وكذا الإهتمام بالعلاقات الإجتماعية بين الإدارة المدرسية والمعلّمين والطلاب» (عن الخولي،3:2011).

كما يستند مفهوم المناخ المدرسي إلى تجربة ذاتية للحياة المدرسية لا تأخذ في الاعتبار الفرد، بل المدرسة كمجموعة واسعة ومختلف الفئات الاجتماعية داخل المدرسة (Debarbieux & Fotinos, 2012).

بالنسبة للمركز الوطني للمناخ المدرسي (National School Climate Center)، يشير المناخ المدرسي إلى رأي وتصور الطلاب وأولياء الأمور والموظفين الإداريين في المدرسة، حول تجربتهم في العيش والعمل داخل المدرسة(عن2012 ,Debarbieux & Fotinos).

فهو يستند المناخ المدرسي على الخبرة اليومية للمشاركين في الحياة المدرسية ويعكس المعايير والأهداف والقيم والعلاقات بين الأشخاص والتعاليم والتعلم وديناميات المجموعة والهياكل التنظيمية (National School Climate Center, 2012)

ويشير المناخ المدرسي حسب **ديباردیو** و**آخرون** (2012) إلى الجودة ونمط الحياة في المدرسة. ويستند المناخ المدرسي على أحكام الناس حول تجربتهم في الحياة في المدرسة. وهو يعكس المعايير والأهداف والقيم والعلاقات بين الأشخاص والتدريس والتعلم والممارسات الإدارية والهيكل التنظيمي المدرج في حياة المدرسة" (عن Poupeau & Moreau,2020).

في حين يعتقد بعض الباحثين أمثال (Poulin, Beaumont, Blaya & Frenette,2012) أنّ دراسة المناخ المدرسي يجب أن تكون بصورة شاملة، يتضمن مناخ الفصل الدراسي ومكوّنات أخرى تتمثل أساساً في نوعية العلاقات الإجتماعية داخل المدرسة وإحترام الإتجاهات المختلفة للأفراد، والقوانين واللّوائح وشعور الأفراد بالأمان والسلامة داخل المدرسة.

ويعرفه **الطويقري**(2014) على أنّه سمات وخصائص بيئة العمل المدركة من قبل العاملين في المدرسة أو هو الصورة التي تتكون في أذهان العاملين بالمدرسة عن هذه المدرسة.

وفي مقال صدر عام2015 تقول **بلايا**:"المناخ المدرسي هو بناء اجتماعي يكون في حد ذاته منشأ لسلوك الأفراد، وكذلك ثمرة التصور الفردي والجماعي للبيئة التعليمية. ويُقصد به مجموعة من القيم والمواقف والسلوكيات التي تشكل روح المؤسسة وتساهم في مناخها"(Blaya,2015:70).

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة بأنّ تصورات الباحثين فيما يتعلق بمفهوم المناخ المدرسي إنصبّ عموما على ما يتّسم به المناخ المدرسي من مجموعة وخصائص وقيم وسلوكيات تتصف بها البيئة المدرسية وإعتبار أنّ شخصية الفرد داخل المؤسسة تتأثر بها وتُؤثر كذلك على سلوك الآخرين.

وكما ركزت التعريفات على تأثر تلك الخصائص باختلاف المؤسسات من حيث الثقافة الخاصة ونظام العمل فيها، وبذلك فإنّ التعاريف تختلف باختلاف الباحثين والمتغيرات التي يتخذونها لوصف المناخ المدرسي وتبعاً لذلك لا نجد تعريفاً واحدا يتفق عليه الجميع، مع ذلك وضع **أوذارس** (0thers,1987) عدّة سمات وعوامل أساسية للمناخ المدرسي ولخّصها فيما يلي:

- النمو الأكاديمي المستمر للطلبة.
- الإحترام المتبادل بين أعضاء المدرسة
- الثقة في إمكانيات الآخرين في انجاز الأعمال والواجبات
- الروح المعنوية العالية بين أعضاء المدرسة
- التلاحم والإنتماء إلى المدرسة
- وجود الرغبة في المشاركة في إبداء الرأي وإتخاذ القرارات، النمو والتجديد المدرسي المستمر
- الإهتمام ومراعاة مصالح الآخرين (عن العتيبي،2007).

وسعياً منّا للتمييز بين مصطلح المناخ المدرسي وباقي المصطلحات القريبة منه سنتطرق إلى أمثلة عن مفاهيم مرتبطة به، على سبيل المثال البيئة المدرسية، البيئة الصفية، المناخ التربوي، المناخ التنظيمي، مناخ العمل، المناخ العلائقي والتي سنوضحها كل على حدة كالآتي:

- **البيئة المدرسية:**

يعرّف **برنباك**(1971) البيئة المدرسية أنها كلّ ما يتعلق بالمدرسة كمؤسسة تعليمية ومناخ مدرسي وصحة عقلية وتحصيل أكاديمي وعلاقات بين أطراف المدرسة كعلاقة التلميذ والمعلّم، والتلاميذ والإدارة والمعلّم والإدارة والمعلمين معاً والتلاميذ معاً، وكذلك أشكال المناخ المدرسي من حيث السيطرة، أساليب الثواب والعقاب وطرق التدريس وأنشطة المدرسة(عن جمال الدين،8:1999).

والفرق بين البيئة المدرسية والمناخ المدرسي، هو أنّ البيئة تضمّ كافة المتغيرات الخاصة بالمدرسة، البشرية والتربوية والمادية معاً، أمّا المناخ المدرسي فهو نوع من أنواع العلاقات بين الأفراد الذين يعيشون داخل المدرسة (باشرة، 2011-146:2012).

- **الثقافة المدرسية:**

ذكر **الغريب** وزملائه (2004) فروقاً بين الثقافة المدرسية والمناخ المدرسي منها أنّ الثقافة المدرسية هي من ضمن ما يبحثه علم الأنثروبولوجيا وعلم الإجتماع، بينما المناخ المدرسي هو من ضمن ما يبحثه علم النفس وعلم النفس الإجتماعي، أمّا وسيلة الثقافة المدرسية فهو التحليل اللغوي،

أمّا المناخ المدرسي فوسيلته البحث المسحي، والثقافة المدرسية مجردة أمّا المناخ فأكثر مادية، بالإضافة إلى أنّ الفروض والأيديولوجيات هي الإتجاهات المشتركة للثقافة المدرسية بينما المناخ فهي إدراكات السلوك(عن هندي، 106:2011).

- **المناخ التنظيمي:**

رأى **فليه** و**السيد**(2005) بأنّ المناخ التنظيمي يُعبّر عن مجموعة من الخصائص، التي تميّز التنظيم، الذي يعمل فيه الأفراد، والمرتبطة مثلا بشكل هيكل تنظيمي، أنماط السلطة والقيادة السياسية، والإجراءات والقوانين وأنماط الإتصال والإشراف، والتي تؤثر في سلوك الأفراد، قيمهم وتوجهاتهم، فهو حصيلة لتفاعلات تبادلية بين خصائص الفرد والمنظمة. ويتخذ هذا المناخ التنظيمي أنواع عديدة تتعلق على سبيل المثال بالمناخ المفتوح، المستقل، المنضبط، العائلي، الأبوي، المنغلق.

كما يجمع الباحثون على أنّ المناخ المفتوح هو من أفضل أنواع المناخ التنظيمي حيث يتميز فيه العاملون بروح معنوية عالية وبدرجة عالية من التعاون فيما بينهم، وهو ما يسمح بخلق المبادرات وتنمية روح الإبتكار لدى أعضاءه.

- **الحياة المدرسية:**

وهي حسب **المسند**(1994) الجوانب الرّسمية وغير الرّسمية للمدرسة، مثل الجوانب الإجتماعية والخبرات المرتبطة بالمهام والعلاقات مع السلطة المدرسية والزملاء كما يدركها التلاميذ والتي تتمثل في شعور التلاميذ بالرضا عن المدرسة، الإهتمام والإلتزام بالعمل الصفّي وعلاقته التلاميذ فيما بينهم وإتجاهاتهم نحو المعلم.

- **المناخ الصفي:**

يعرف المناخ الصفي حسب **صلاح محمود**(2002) بأنه الجو النفسي الاجتماعي الذي يسود بيئة التعلم والتفاعل الصفي بين المعلم وتلاميذه و تؤثر فيه باقي عناصر الموقف التعليمي.

وقد ورد في **العساف**(2011) أنّ المناخ الصفي هوجميع شروط البيئة النفسية والإجتماعية لغرفة الصف، والتي تشمل الإتجاهات والعلاقات الشخصية بين مجموعات الطلبة وبين الطلبة والمعلمين، ويتألف من التفاعلات التي تجري بين الطلبة وبينهم والمعلّم، وبين الطلبة والمواد التعليمية وبين المعلّم والمناهج التعليمية.

- **بيئة التعلم:**

هي حسب **محمود حسن**(2005)، المناخ السائد داخل حجرة الدراسة نتيجة بعض الممارسات المرتبطة بتفاعل المعلّم مع طلابه وبخصائص المعلومات المقدمة وبخصائص الطلاب أنفسهم وتقنيات التعليم.

كما تتأثر بيئة التعلم داخل القسم بعدة عوامل منها حجم الحجرة، وضعية الطاولات والكراسي وسلامتها، تعداد التلاميذ، التهوية، والإنارة الجيدة، بالإضافة إلى وضعية الستائر التي تدخل بشكل مباشر في نجاح الدرس بصفته يقدم بجهاز الإسقاط، والتدفئة، بالإضافة إلى نوع السبورة وجاهزيتها للإستعمال.

3. أهمية المناخ المدرسي:

تم توثيق أهمية المناخ المدرسي في نجاح التلاميذ وسلوكهم منذ الدراسات الرائدة التي قام بها **مايكل راوتر** وزملاؤه (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, Smith, 1979; Mortimore, 1995) مع تلاميذ في بريطانيا العظمى. هذه الدراسات، مثل الدراسات الحديثة المذكورة أعلاه، تظهر أهمية عدم إهمال مساهمة المناخ المدرسي في رفاه التلاميذ، والتنمية الاجتماعية والعاطفية، وتطوير المهارات المعرفية والأكاديمية اللازمة لنجاحهم الأكاديمي. ومع ذلك، أجريت الغالبية العظمى من هذه الدراسات مع تلاميذ يتحدثون الإنجليزية. وبالتالي، من أجل المساهمة في البحوث المستقبلية مع التلاميذ الناطقين بالفرنسية، بمن فيهم طلاب الأقليات الناطقة بالفرنسية الشباب، ينبغي تزويد الباحثين بأدوات لقياس المناخ المدرسي معهم(Richard & Coulombe,2012).

ويذهب العديد من التربويين(Cossette, Potvin, Marcotte, Royer, & Leclerc,2004) إلى تأكيد أهمية دراسة مناخ الفصل الدراسي بالخصوص، والذي يعتبر العامل الرئيسي الذي يؤدي إلى إنقطاع التلاميذ عن المدرسة والهروب منها.

ويبدو أن أهمية هذا النوع من المناخ يلق اقبال كبير بين الباحثين، لأنه يذكر في أغلب الأحيان بتأثيره على الأداء. لذلك، يرتبط أداء التلاميذ والفعالية الأكاديمية بشكل إيجابي بحقيقة أن جميع أعضاء المدرسة يضعون أهمية عالية على الجانب المدرسي، مع التركيز على النجاح المدرسي.

وتحقيقا لهذه الغاية، يبدو أن المناخ المدرسي الذي له علاقة كبيرة مع المجالات غير المعرفية يلقى اتفاق بين الباحثين (Hoy & al., 1998; Brunet &Savoie, 1999; Sweetland et Hoy, 2000) مقارنة بالتفوق المدرسي للتلاميذ (Hoy & al., 1998; Sweetland & Hoy, 2000; Brunet, 2001).

ومن الواضح تماما أن المناخ العلائقي مرتبط بالتحصيل الدراسي للتلاميذ. والواقع أن الأداء المدرسي المرتفع يرتبط بالعلاقات الإيجابية بين المعلمين، التي تتسم بالتقدير والاحترام المتبادل (Hoy & al., 1998) وبالمشاركة والعمل الجماعي(Teddlie & Reynolds 2000; Brunet, 2001). كما تؤثر العلاقات بين المعلمين وأعضاء الإدارة على التفوق الدراسي، خاصة عندما ينظر المعلمون إلى المدير على أنه حليف، لأنه ودود ومنفتح ومحترم وداعم وملتزم بتحقيق مستويات عالية من الأداء من قبل المعلمين(Hoy & al.,1998) بالإضافة إلى ذلك، تقاسم عملية صنع القرار مع المعلمين، الإدارة التشاركية وقيادة جيدة من المدير، له علاقة ارتباطية قوية بارتفاع التحصيل الدراسي للتلاميذ. كما أن إقامة علاقات جيدة بين التلاميذ والمعلمين هي ضمان للنجاح المدرسي بشكل عام، والثقة والاحترام المتبادل لجميع أعضاء المدرسة، والتواصل الجيد، والمناخ الاجتماعي الإيجابي الذي يعزز التفوق المدرسي للتلاميذ، وهي من خصائص ما يسمّى بالمدارس "الفعالة" (Brault,2004:30-31).

وقد أظهر **واردلو**(Wardlow،1992)أن الشعور العالي بالانتماء إلى المدرسة يرتبط بالتحصيل الدراسي الجيد. والواقع أن المدارس التي ترتفع فيها معدلات النجاح تبرز حقيقة أن المدرسين ملتزمون جدا بعملهم، وبالتلاميذ وأن معنوياتهم إيجابية. وبالإضافة إلى ذلك، يتحمل التلاميذ مسؤوليات، وهناك مشاركة نشطة للتلاميذ في الحياة المدرسية وفي اتخاذ القرارات التي تؤثر عليهم (Brault,2004).

وقد وصفت البحوث التعليمية العلاقة بين المناخ المدرسي ونوعية التعلم والتفوق الدراسي لأكثر من ثلاثين عاما (Debarbieux & Fotinos,2012; Janosz, Pascal, Bouthillier,2000)، فأعمال **والبرغ** و**موس**(Walberg & Moose) في السبعينات أظهرت أهمية المناخ المدرسي في تقييم نوعية البيئات التعليمية، والفصول الدراسية والحياة المدرسية بشكل عام. ومع ذلك، فإن مناخ المدرسة كفكرة أو كفكرة نظرية له جذوره أبعد قليلا في التاريخ (Richard & Coulombe,2012).

يقضي التلاميذ، بإعتبارهم محور العملية التعليمية فترة طويلة من حياتهم بالمدرسة، فيها تتشكل شخصيتهم ويكتسبون العديد من المهارات والإتجاهات والقيم الإجتماعية والسلوكية. ولا بدّ على المدرسة أن تكون بيئة إنسانية، تربوية تشبّع حاجات التلاميذ وتنمّي لديهم الرغبة في التعلّم.

يركز بعض الباحثين بشكل خاص على تأثير مناخ الفصول الدراسية (على سبيل المثال، أساليب التدريس المبتكرة، ووضوح قواعد الفصل الدراسي)، والتي يعتبرونها واحدة من أفضل التوقعات لترك المدرسة المبكرة (Cossette,Potvin & al., 2004)، في حين ينظر آخرون إلى المناخ المدرسي ككل، بما في ذلك مناخ الصف في نظرة شاملة لمناخ المدرسة العامة(Debarbieux & al., 2012).

كما أكّدت دراسة عملية أنّ للمباني المدرسية وتجهيزاتها دوراً كبيراً وأثر بالغ الأهمية في العملية التعليمية بكافة أبعادها، مشيرة إلى أنّه إذا تمّ بناء المدارس وفقاً للمواصفات الهندسية والصحية والتعليمية المناسبة، فإنّ ذلك يسهم في إتاحة الفرصة لتحقيق أهداف المنهج وإذا حدث خلل أو نقص في تحقيق هذه المواصفات، فإنّ ذلك ينعكس على المنهج بطريقة واضحة وعلى مستوى الطلاب والأداء بشكل عام.

ولقد حدّدت العلاقة بين المناخ المدرسي والتفوُّق الدراسي في العديد من الدراسات على غرار دراسة كوهن (Cohen,2006)؛ حيث يشجّع المناخ الإيجابي بدرجة عالية التلميذ ويخلق لديه دافعية عالية للتعلُّم (Eccles & al,1993)، ويشجع التعلم التعاوني وتلاحم الجماعة وإرساء قواعد الثقة والإحترام المتبادل (Ghaith,2003).

كما أشارت الدّراسات في إسبانيا إلى أنّ الحياة الدّراسية الهادئة في المدرسة من بين العوامل المشجعة على التعلم والنمو السليم للمتعلّمين(Ortega,2011).

أكدت دراسة **أميرة بنت صالح العيدي** أن للمباني المدرسية وتجهيزاتها دور كبير وأثر بالغ الأهمية في العملية التعليمية بكافة أبعادها مشيرة إلى أنه إذا تم بناء المدارس وفقا للمواصفات الهندسية والصحية والتعليمية المناسبة فإن ذلك يسهم في إتاحة الفرصة لتحقيق أهداف المنهج وإذا حدث خلال أو نقص في تحقيق هذه المواصفات فإن ذلك ينعكس على المنهج بطريقة واضحة وعلى مستوى الطلاب والأداء بشكل عام. وأشارت الباحثة إلى أن القاعات التعليمية ذات المقاعد المرتبة على شكل/U/تكون أكثر ملاءمة للمتعلمين ولعملية التعلم عند استخدام العروض العملية من ترتيب المقاعد على شكل صفوف طولية متوازية مشيرة إلى أن الإنسان يتذكر بعد مرور شهر13 بالمائة من المعلومات السمعية، ويتذكر 75بالمائة من المعلومات السمعية والبصرية، فيما يتذكر95 بالمائة من المعلومات التي يحصل عليها من المناقشات والحوار (www.spa.gov.sa/518414).

والمناخ المدرسي الإيجابي هو الذي يُتيح فرص النمو لكل عضو من أعضائه، وتُكوّن فيه الروح المعنوية عالية وتسود العدل والثقة بين الأفراد، أمّا المناخ المدرسي السلبي السيئّ فهو الذي يؤدي إلى إرتفاع نسبة غياب الطلبة وإرتفاع نسبة غياب المعلمين فضلاً عن ضعف مستوى تحصيل الطلبة وكراهية المعلّمين لهم. وقد ترسخت العلاقة بين المناخ المدرسي الإيجابي ونجاح الطلاب على الصعيد الدولي (Cohen, 2006). ومن شأن المناخ المدرسي الإيجابي أن يؤثر تأثيرا قويا على الدافع إلى التعلم(Goodenow &Grady, 1997) وستعزز التعلم التعاوني، والتماسك الجماعي، والاحترام والثقة

المتبادلين(Ghaith, 2003)؛ وتبين البحوث في إسبانيا أن الدراسة الجيدة هي عامل وقائي للتعلم والتنمية الجيدة لحياة الشباب(Debarbieux, Anton&al.,2012).

كما تأكدت أهمية الشعور بالانتماء في تعلم التلاميذ بشكل أفضل وأكثر حماسا عندما يشعرون بالتقدير، ويستثمرون في السياسة المدرسية ويشعر معلموهم بأنهم مرتبطون بقوة بالمجتمع المدرسي. كما ترتبط جودة المناخ المدرسي الجيدة بمعدل ضعيف للتغيب والطرد من المدرسة (De Jung & Duckworth,1986). ويعتقد **أستور** و**بنبنيشتي**(Astor & Benbenishty,2009) أن النوعية الجيدة للمناخ المدرسي ستلعب دورا هاما في التخفيف من الأثر السلبي للسياق الاجتماعي والاقتصادي على النجاح الأكاديمي. وبالتالي، فإن المناخ المدرسي الإيجابي هو دعم لاستقرار الفريق التربوي؛ فواحدة من المشاكل الرئيسية في الولايات المتحدة هو عدم استقرار فرق التدريس، أو حتى استقالتهم (بين 40 و60٪ في السنوات ال 5 الأولى). ويفسر ذلك، بغض النظر عن العوامل الشخصية وغير الاجتماعية، بالافتقار إلى الدعم الإداري، والانطباع بعدم وجود تأثير على المدرسة، والمشاكل التأديبية. وتبين المقارنة الدولية أيضا الاختلافات الكبيرة في درجة الرضا الوظيفي تبعا لما إذا كان هناك "مجتمع تعليمي" حقيقي أم لا. وفي هذا الصدد، فإن مشاركة معلمو اللغة الإنجليزية، الذين يقبلون العديد من المهام خارج التدريس، وتعريف مختلف لوقت وجودهم في المؤسسة مصحوبة بمعنويات تدريس أعلى بكثير مما كانت عليه في فرنسا(عن Debarbieux, Anton & al.,2012) .

من هذه النتائج، تتضح أهمية المناخ المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي للتلاميذ. ومع ذلك، ومع ذلك، سيكون من الضروري التحقق إلى أي مدى يكون هذا صحيحا، ولكن أيضا لابد من اهتمام خاص بالمناخات الأكثر تأثيرا عل سلوكيات التلاميذ.

4.عناصر المناخ المدرسي:

يدرس معظم المؤلفين المناخ المدرسي على أساس عناصر محددة مثل نوعية العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، ووجود معايير وقيم معروفة، واحترام القواعد المعمول بها، والشعور بالعدالة أو توقعات الطلاب والموظفين. فمثلا بالنسبة لـ **كوهين** وآخرين (2009)، فإن مستوى السلامة، وتقاسم الرؤية المشتركة، فضلا عن تعاون الجميع، هي أيضا عناصر رئيسية ينبغي النظر فيها في دراسة المناخ المدرسي(Poulin & al.,2015).

وبشكل أكثر تحديدا، درس جانوش، جورج وبارونت (Janosz, Georges & Parent ,1998) العلاقة بين الفرد والبيئة المدرسية من خلال تطوير نموذجهم النظري حول البيئة الاجتماعية والتعليمية. بالإضافة إلى وصف محور المناخ المدرسي في خمس نقاط (مناخ الانتماء، العدالة،

التعليم، العلاقة والأمن)، ويتضمن هذا النموذج المفاهيمي محورين آخرين، هما الممارسات التعليمية والمشاكل السلوكية والاجتماعية في المدرسة. وبالنسبة لهؤلاء الباحثين، تؤثر مكونات كل محور من هذه المحاور على بعضها البعض لشرح نوعية البيئة الاجتماعية والتعليمية التي يتطور فيها الأفراد (Poulin & al.,2015).

يمكن إجمال عناصر المناخ المدرسي حسب **العتيبي**(2007) في: الإدارة المدرسية، والمعلمين، والمناهج المدرسية، الموارد المادية للمدرسة والتلميذ.

1.4. الإدارة المدرسية:

للإدارة المدرسية دوراً هاماً في إيجاد المناخ المدرسي المساعد على النمو لكل عضو من أعضاء المدرسة. وبالرّغم من الإختلافات الواضحة في تحديد مفهوم المناخ المدرسي ومتغيراته وطرق قياسه، إلا أنّ هناك إجماعا بين الباحثين بأنّ المدير هو الشخص الأكثر تأثيراً في تحديد المناخ المدرسي.

وتتمثل الإدارة المدرسية في شخصية المدير وهو أهم وأوّل هذه العناصر والذي يعتبر بمثابة المحرّك للعملية التربوية بالمدرسة. فإذا أحسن القيام بهذه المهمة وأعطاها حقها من الاهتمام سارت كما ينبغي لها ومن ثم تمكن من تحقيق الأهداف التربوية المناط بها.

كما تلعب الإدارة المدرسية حسب ما ذكره **محمود شعيب**(2013) كذلك دوراً أساسياً في تكوين إتجاه إيجابي نحو نظمها ولوائحها وقوانينها، وبذلك يجب ألاّ تشيع جواً من الرهبة والضعف والخوف من خلال ما تسنه من قواعد داخل المدرسة بل من واجبها أن تعمل أولا وقبل كل شيء على توعية التلاميذ وتعريفهم بأن القوانين واللّوائح والنظم المدرسية هي أشياء مهمة وضعت لحماية التلميذ وليست للحدّ من حريته.

وبإعتبار المدرسة مُلك لكل تلميذ، عليه أن يحرص على حمايتها وعدم الإتيان بما من شأنه الإضرار بسير الدراسة أو بتخريب المدرسة أو الخروج عن النظام.

كما حظيت الإدارة المدرسية باهتمام كبير في الدراسات التربوية لما لها من دورٍهامٍ وفعّال في إنجاح العملية التربوية، كون مهامها لا تقتصر فقط على سير الشؤون الإدارية الفنية وفقط بل هي المسؤولة عن سير المهمّات التربوية من حيث نشاطها وفعاليتها وتربية الفرد من خلال تعليم التلاميذ بإعتبارهم الفئة المحورية في المجتمع.

ومن الصفات المطلوبة في مدير المؤسسة التعليمية حسب **فولن** (Fullan,2002) أن يكون من يقوم بدور القيادة متفوّقا على مجموعته من حيث الذكاء والقدرة العقلية والإستقلال في توليّ المسؤولية،

والنشاط الإجتماعي، والمكانة الإقتصادية والإجتماعية؛ وأنّ الصفات والمهارات المطلوبة في القائد تتوقف بدرجةٍ كبيرةٍ على متطلبات الموقف الذي يقوم به بدور القيادة ومن الصفات المهنية، المعرفة التامة بأهداف التعليم في المرحلة التي يعمل بها، والإيمان بمهنة التربية والتعليم والإعتزاز بها، القدرة على العمل مع الآخرين بطريقة بناءه وفي تعاون فعّال، الإلمام بالنواحي الإدارية والمالية، القدرة على التعامل مع البيئة المحلية ومؤسسات المجتمع وتوطيد الصلة بينها وبين المدرسة.

2.4. المعلّم:

حسب ما ذُكر في دراس(Cohen, McCabe & al.,2009) هو الركن الأساسي في العملية التربوية، والذي تلعب خصائصه دوراً هاماً في فعالية هذه العملية، وبحكم تواجده وتواصله اليومي بتلاميذه، فهو يؤثر في شخصياتهم عقلياً وخلقياً وجسمياً وإنفعالياً. فالمعلّم الناجح يحبّب المدرسة لدى تلاميذه، ويجذبهم نحو الدراسة وتحقيق الهدف التربوي.

ويكاد يتفق جميع المهتمين بالعملية التربوية والتعليمية على أنّ المتعلّم هو محور العملية التعليمية، فالمعلّم الجيّد الناجح يمكنه أن يُحدث أثراً طيّباً في سلوك التلاميذ عن طريق تفاعلهم معه داخل وخارج الفصل الدراسي.

وتتطلب عملية التعليم من المدرّس تنمية الدافعية للتعلّم لدى التلميذ وإستثارتها وذلك بالتعرّف على حاجياته وميوله دون إهمال الفروق الفردية وإتجاهاته نحو الأنشطة الدّراسية والعمل على تنمية شخصيته ودوره الإبتكاري.

3.4. البنية المادية للمدرسة:

تعتبر المباني والتجهيزات جزءاً هاماً من أنشطة الإدارة المدرسية. وأصبح من الضروري تجهيز المؤسسات التعليمية وتوافر شروط أساسية فيها منها أن تكون التجهيزات وظيفية، مريحة، حسنة الموقع، مأمونة، وجيدة التجهيز والصيانة وغيرها من الأمور الأساسية التي تقع على عاتق الدولة توفيرها لضمان التمدرس العادي للتلميذ.

وتشير نتائج دراسة **ستيرنبرغ**(Stereirnberg,2002) إلى عدد من الخصائص التي يجب أن تتمتع بها المدارس الجيّدة والتي بموجبها تتمتّع المدرسة بمناخ إيجابي وصحي:

- المدارس الجيدة يجب أن تؤكد على النشاطات المعرفية، وتسهم في إثراءها وإعتمادها على طرق تتماشى وطبيعة التلاميذ وتعدادهم داخل الفصل الدراسي.

- المدارس الجيّدة يدرس فيها معلمون ملتزمون نحو تلاميذهم ويملكون قدراً من الحرية والإستقلالية من قبل الإدارة المدرسية لإظهار هذا الإلتزام داخل الغرفة الصفية.
- تعمل المدارس الجيدة في المجتمعات المتطورة على جلب إنتباه الأولياء إلى الإهتمام بتعلّم أبناءهم حيث تتشكل حلقات وصل بين المدارس العليا والجامعات، وتبنى جسور بين المدارس وأصحاب العمل لكي يُدرك التلميذ العلاقة بين المدرسة ومشروعه المستقبلي.
- تعمل المدارس الجيدة على مراقبة وتوجيه نشاطاتها من أجل التحسين والتفوّق (عن صولي،2014).

ونقصد بالمادي كل الظروف والشروط التي توفرها المدرسة لكافة الأفراد العاملين بها بشكل عام ولتلاميذها بشكل خاص، وممّا لا شك فيه أنّ للبيئة المادية تأثير كبير على صحتهم، ويرجع ذلك إلى عوامل عديدة متعلقة أساساً بالبيئة بإعتبارها من بين المحدّدات الأساسية لصحة التلاميذ وتكمن أساسا في إمدادات المياه الملوثة والتي يمكن أن تؤدي إلى أمراض لديهم كالتهابات المعدة، وتلوث الهواء الذي يسبب مشاكل في الجهاز التنفسي الحاد، ونوبات الربّو التي من شأنها أن تترك آثارا صحية سيئة لدى التلاميذ.

كما أنّ للموقع المدرسي المناسب والذي يجب أن تتوفر فيه المواصفات التالية تأثيراً كبيراً على التمدرس الحسن للتلاميذ وهي:

- إختيار موقع بعيد عن مسببات التلوث كالمصانع ومكبات النفايات والقمامة والمواد الغازية ومحطات الوقود وغيرها.
- إختيار موقع المدرسة والذي ينبغي ان يكون بعيدا عن الشوارع الرئيسية لتوفير الهدوء اللاّزم لتركيز الطلاب وتجنب حوادث السير.
- قرب المدرسة من الخدمات العامة وتوفر وسائل المواصلات للتلاميذ.

أمّا مواصفات البناء المدرسي فهي يجب أن تبعث على الأمن والراحة للتلاميذ والطاقم التربوي للمدرسة وتتوافق مع المعايير الصحية والتي تتلخص في مراعاة حجم حجرة الدّراسة وتوفّر الظروف الملائمة كالتهوية والإنارة اللازمة (صولي، 25:2014).

وخلاصة القول أنّ أبعاد المناخ المدرسي تتعدد حسب الباحثين، وإختلاف الغرض من دراساتهم، و قد أدى هذا التنوع والتعدد في أنماط المناخ المدرسي، ما بين المناخ المفتوح والمناخ المغلق. كما أنّ أبعاد المناخ المدرسي التي تخصّ المدرسة كمؤسسة إجتماعية تربوية، تتضمن بعدين وهما:

- **البعد الأول:** البيئة الداخلية للمدرسة بما تشمله من (معلمين، تلاميذ، مناهج دراسية، وأبنية ومرافق وتجهيزات مدرسية) ومختلف التفاعلات القائمة داخل هذه البيئة.
- **البعد الثاني:** البيئة الخارجية، ويمثلها المجتمع المحلي، والعلاقات القائمة بين المدرسة ومجتمعها المحلي.

4.4. التلميذ:

التلميذ الغاية الكبرى من العملية التعليمية التربوية، وهو الأساس الذي أُنشأ من أجله المجتمع المدرسي، وتعمل المدرسة على مساعدة التلاميذ على إكسابهم خبرات المجتمع وأساليب الحياة الناجحة من خلال ما تقدمه لهم المناهج الدراسية المختلفة والتي يجب أن تعمل على إشباع حاجاتهم وإهتماماتهم.

يؤكد **ديباربيو**(Debarbieux,2012) أنّ هناك العديد من الدّراسات التي تربط بين مستوى العدوان والمشكلات السلوكية للتلاميذ وشعورهم بالإنتماء إلى المدرسة وأنّ المدارس التي تفتقر إلى البنى والمعايير والعلاقات الإجتماعية المساندة أكثر عُرضة لتفاقم العنف وإرتفاع معدلات التغيب وإنخفاض مستوى الإنجاز المدرسي، وفي نفس المعنى رأى الباحث بأنّ تركيب العلاقات الدّافئة والمشجّعة من قبل الكبار من شأنها رفع مستوى إحترام الذات وخفض خطر الإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية وتساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي والإنجاز المدرسي وتعديل السلوك والصحة النفسية.

5.4. المنهاج الدراسي:

يعرّف **التميمي** (2012) المنهاج على أنّه «مجموعة الخبرات والأنشطة التربوية التي توفرها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في كافة الجوانب (العقلية، الدينية، الثقافية، الجسمية، النفسية، الفنية)، مما يؤدي إلى تعديل سلوك التلاميذ وتحقيق الغايات والأهداف التربوية المنشودة». وتبرز علاقة التلميذ بمحتوى المناهج الدراسية في تأثيرها على شخصية المتعلّم، بإعتباره مركز الإهتمام ويدور حوله كل جوانب العملية التعليمية. كما تراعي المناهج الدراسية الفروق الفردية وحاجات وميول وإهتمامات التلاميذ، وفي أوجه النشاط المختلفة يفهم كل تلميذ طبيعة الدور الذي يقوم به في حياة الجماعة، بحيث يتحمس للقيام به، كما يفهم العلاقة بين ما يدور في بيئته (التميمي، 15:2012).

5. أبعاد المناخ المدرسي:

أشارت البحوث التعليمية، لأكثر من ثلاثين عاما، إلى أن المناخ المدرسي سيتألف من أربعة أو خمسة أبعاد رئيسية على الأقل. غير أن إدراجها في "قائمة واحدة" يقبلها الجميع مهمة صعبة، تعزى أساسا إلى التنوع الواسع للنماذج النظرية والمفاهيمية المستخدمة لوصفها.

رأى **جريسي**(Grisay,1993) بأن المناخ المدرسي هو "صدى المدرسة ونوعية الحياة" (عن Blaya, 2006)، والذي يتم تفعيله من خلال الأبعاد الرئيسية الخمسة:

- الشعور بأنها موضوع الاهتمام
- الشعور بالعدالة والإنصاف
- الشعور بالكفاءة والقدرة
- الشعور بالفخر
- الشعور العام حول المدرسة

ووفقا **ل موس**(Moos ,2002)، فإن الأبعاد التي تسهم في تهيئة مناخ مدرسي صحي هي:

(أ) مشاركة الطلاب واهتمامهم، ومشاركتهم في المناقشات الصفية؛

(ب) انتماءهم، بما في ذلك الدعم المتبادل ومتعة العمل معا؛

(ج) دعم المعلمين واهتمامهم بصحة الطلاب؛

(د) توجه الطالب نحو المهام الأكاديمية؛

(هـ) التنظيم والنظام العام.

وقد أظهرت الأبحاث الحديثة التي أجراها **زوليك**،**أوبنير** و**فاتون**(Zullig, Huebner & 2011) Patton, أن المتغيرات المناخية المدرسية، مثل العلاقات الإيجابية بين المعلمين الطلاب، والدعم المدرسي والرضا، والانضباط المناسب، والشعور بالانتماء إلى المدرسة لها تأثير كبيرعلى الرضا المدرسي للتلاميذ(Richard & Coulombe,2012) .

يقدم المركز الوطني للمناخ المدرسي (2014) فكرة عن المناخ المدرسي الإيجابي، الذي "يعزز في الشباب التنمية والتعلم اللازمين لحياة منتجة ومفيدة ومرضية في مجتمع ديمقراطي" (Cohen,2012). ويتكون المناخ المدرسي الإيجابي من:

- المعايير والقيم والتوقعات التي تجعل الجهات الفاعلة تشعر بالأمان الاجتماعي والعاطفي والجسدي.
- الجهات الفاعلة ملتزمة ومحترمة.
- يعمل التلاميذ والأسر والمعلمون معا لتطوير رؤية مشتركة للمدرسة والعيش فيها والمساهمة فيها.

• يشجع المعلمون ويرعون المواقف التي تقدر الفوائد والرضا الناتجين عن التعلم.

كما يتكون المناخ المدرسي من خمسة أبعاد: البعد العلائقي أو البعد الاجتماعي، وهو نوعية العلاقات بين مختلف أعضاء المجتمع التعليمي (الشعور بالاحترام والعدالة والدعم)؛ البعد التعليمي أو التربوي(إدراك جودة التعلم)؛ البعد الأمني (النظام والشعور بعدم الأمان)؛ وأخيرا بعد الانتماء الذي يعتمد على الجوانب السابقة من المناخ المدرسي.

1.5. البعد العلائقي:

يوصف أيضا بالبعد الاجتماعي، يشير إلى الجو السائد في العلاقات بين الأفراد. هذا هو البعد الاجتماعي والعاطفي للعلاقات الإنسانية. وتتميز المدارس الجيدة، التي حققت معدلات نجاح عالية في تعلم التلاميذ ومعدلات منخفضة من عدم الانضباط أو الإيذاء، بمناخ من التفاهم الجيد بين الأشخاص بين مختلف الجهات الفاعلة. كما تعزز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية التعلم والتنمية النفسية الاجتماعية. ويتعلق هذا البعد بالعلاقات بين التلاميذ، وبين المدرسين، وكذلك بين التلاميذ والمدرسين وبين المدرسين والإدارة. تعتمد جودة البعد العلائقي على ثلاثة عوامل: دفء الاتصالات الشخصية، الاحترام بين الأفراد وضمان الدعم من الآخرين Janosz, Georges & Parent, (1998 :293).

يظهر من خلال هذا البعد تكوين علاقات إنسانية بين الأطراف بداية من المدير إلى المشرف المعلمين والطلاب وغيرهم، وهذا يعني أن يكون الجو المدرسي مبنياً على الإيمان بقيمة الفرد والجماعة والعيش بإنسجام، وبوجود النية الصادقة والتفاعل البناء لذلك لابد من أسس ومبادئ تقوم عليها العلاقات الإنسانية، ويتجلى هذا البعد في العلاقات التالية:

1.1.5. علاقة التلميذ بزملائه:

إنّ عملية التفاعل الصفي وأثرها في أداء الطلاب الأكاديمي، ليست مقتصرة على التفاعل معلم–طالب فقط، بل هناك نوع من التفاعل يقوم بين الطلاب له الأثر البالغ في إنشاء العلاقات الإجتماعية والصداقات المبنية على الإحترام والمودة والنمو الاجتماعي. ولقد أشارت بعض البحوث إلى أنّ للأفراد أثراً قوياً على بعضهم البعض، يتناول المجالات المعرفية والانفعالية والاجتماعية على حد سواء(نشواتي، 262:2003).

وتحدّد هذه العلاقة بمدى التجانس، والخلفيات الإجتماعية والثقافية للطلاب وأساليب التنشئة المتبعة في تربيتهم، كما قد تتسم هذه العلاقة بالسلبية نتيجة سوء معاملة التلاميذ لبعضهم البعض،

فيصابون بالإحباط وكراهية المدرسة، فالتلميذ حيث يلتحق بالمدرسة، أو ينتقل من صف دراسي إلى آخر أو حين يتحول من مرحلة تعليمية إلى أخرى يواجه متطلبات إجتماعية وتعليمية جديدة، أمّا أن يتكيف معها أو يواجه مشكلات تحتاج إلى المساعدة (محمود، 12:2011).

فالتفاعل الإجتماعي الإيجابي يتيح للتلاميذ فرص تعلّم السلوكات الإجتماعية المناسبة مثل التعاون ومهارات التواصل ويعزّز الاندماج في الجماعة وبالتالي تحقيق الذات وتشكيل الصداقات وخاصة خلال الصف الدراسي.

وعليه وجب على المعلّم خلق المناخ الذي يتسم بالثقة والإحترام والتعاون الحقيقي المبني على العلاقات الإيجابية بين التلاميذ والذي من خلاله تتحقق الصحة النفسية والتوافق النفسي للتلاميذ.

2.1.5. علاقة التلميذ بالإدارة المدرسية:

الإدارة المدرسية حسب **شعيب** (2013) هي مجموعة من العمليات يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل وهي جهاز إداري يتكون من مدير المدرسة ونائبه والأساتذة والإداريين، وكل فرد من هذا الجهاز يعمل في حدود إمكاناته وصلاحياته على أداء الخدمات التي تساعد على تحسين العملية التربوية والتعليمية وتحقيق الأهداف الإجتماعية العامة. وتتحدد علاقة التلميذ بالإدارة بأنماط القيادة فيها حيث هناك ثلاثة أنماط للإدارة لها الأثر على إنتاجية وكفاءة المدرسين وتحصيل التلاميذ الأكاديمي.

- **الادارة البيروقراطية:** وتُعتبر نوع من الإدارة الكلاسيكية والتي تعتمد على الشرعية القانونية، وتتّصف بالروتين والرسمية والأوامر والنواهي والقوانين الثابتة، تركّز على المؤسسة أكثر من تركيزها على الفرد والجانب المادي أكثر من الجانب الإنساني.
- **الادارة الديمقراطية:** يقوم النمط الديمقراطي في المؤسسة التعليمية في إطار إشراك مدير المؤسسة في إتخاذ القرارات الخاصة بسياسة التسيير وتطبيق البرنامج ويعمل المدير الديمقراطي على تنمية إبداعات التلاميذ والمدرسين ويبنى هذا النمط على الإحترام المتبادل بين التلاميذ والمدرسين.
- **الادارة التساهلية:** هذا النمط من الإدارة على أنّ كل فرد مستقل بذاته، وعنده من القدرة والذكاء ما يستطيع بها أن تقوم بالعمل وتحمل المسؤولية وأن كل فرد مسؤول عن نفسه ولا يحدّد له وقت ينجز فيه العمل فيه لأنّ لكل فرد له دوافعه الشخصية، وقد يستغل عدم تحديد

الصلاحيات لكل عضو في الجماعة التربوية وتحمل المسؤولية في الكسل وسوء مردودية المؤسسة.

رأى **إلمور**(Elmore,2000) بأنّ قيادة الإدارة بفاعلية تكمن في قدرة فرد على توجيه التعليمات لمجتمع المدرسة، وأن يدير أفرادها بنجاح وبأقلّ قدر من المشاكل والكراهية والعنف. لذلك نعتبر أن المدرسين الأكفاء هم يمثلون في الحقيقة ثروة قومية لبلادهم لأنهم ببساطة هم الذين يصنعون ويقودون قاطرة التنمية البشرية لمجتمعاتهم. كما يمكن للمدرسة أن تلعب دوراً إيجابياً في التقليل من المشكلات الصفية من خلال الوقوف على المشكلات الاجتماعية والصحية التي يعاني منها تلاميذ المدرسة ككل.

يمكن أن نستنتج من خلال ما سبق ذكره بأنّ ممارسات الإدارة المدرسية تختلف من حيث شدّتها، واقعيتها ومديرها، فالإدارة الناجحة هي التي تهتم وتعتني بالمناخ المدرسي وتسعى إلى تحسينه وهذا من خلال العناية بجودة البرامج الدراسية التي تقدمها للتلاميذ، وبتطبيق القوانين والتعليمات بالعدل والإنصاف بين التلاميذ، حتى يشعرهم ذلك بالإنتماء والأمان والطمأنينة، ما يجعلهم يقضون الدوام الدراسي في متعة وراحة في الغرفة الصفية والمدرسة.

3.1.5. علاقة التلميذ بالأستاذ:

حسب ما ذكر **ويو ابيد**(2012) فالمدرّس هو قائد الوظيفة التعليمية بالمدرسة، وهو الذي يتفاعل مع أفراد جماعته تفاعلاً إيجابياً يؤدي إلى تنمية قدراتهم وتحديد أهدافهم وتجديد طاقاتهم. فهو يمثل القدوة الحسنة والمثل الأعلى بالنسبة للمتعلمين، خاصة إذا تضمنت تلك العلاقة إحتراماً وتقديراً متبادلاً، ومن ثمّ تعاطف المدرّس مع طلابه وتفهم مشكلاته والمساهمة في حلّها عبر الإرشاد والنصح يعزّز من ثقة التلاميذ به ويجعله أكثر نجاح في أداء مهامه و وجب على المعلّم أن يمتلك مجموعة من الخصائص المميزة في المعلّم لكي يؤدي أدواره و مهامه و مهنته والتي تتمثل في:

- **خصائص جسمية:** وتتمثل في سلامة الصحة، الخلو من العاهات، كالصم، حبسة اللسان، المرض، وأن يكون حيويا مع تلاميذه، حسن الهيأة، نظيفا ومنظما.
- **خصائص معرفية:** الإعداد الأكاديمي والمهني، الذكاء، الطلاقة في التعبير عن الأفكاروووضوحها، وأن يكون ملما بإستراتيجيات التدريس الفعالة.
- **الخصائص الوجدانية:** وتشمل الإتزان الإنفعالي وثبات الشخصية، الثقة، الإحترام، العدل مع التلاميذ وعدم التمييز، محترما لدى التلميذ عاداتهم وتقاليدهم.

4.1.5. العلاقة بين القائمين على العملية التربوية في المدرسة:

هي تلك العلاقة القائمة بين أعضاء المدرسة (الإدارة، الطاقم التربوي، التلاميذ والعاملين بها) كما ورد في دراسة **هندي صالح** (2011)، إذ أنّ نجاح العمل الجماعي التربوي داخل المدرسة يتوقف على نجاح تلك العلاقة ومرونتها وتفاعلها ودرجة الإحترام الذي يُحظى به كل فرد وإحترام دوره في هذه العملية.

ولكلّ عضو دور مميّز لا تقلّ أهمية عن دور الأفراد الآخرين، وتُكمل هذه الأدوار بعضها لتحقيق أسرة تربوية واحدة، وأنّ الإختلاف بين القائمين على العملية التربوية داخل المدرسة في المؤهلات والتخصصات والدرجات العلمية يجب إستثماره في مصلحة التلاميذ والمحيط.

هذا العمل التشاركي والتعاوني لمختلف أفراد المدرسة في ظلّ أداء كل واحد لمهامه وإحترامه للمهن الأخرى، من شأنه أن يعزّز الصحة النفسية لكل فرد، ما يؤدي إلى ارتفاع إنتاجية المدرسية ومردودية أعضاءها ما يساهم في رفع مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ.

2.5. البعد التربوي: ينقسم البعد التربوي على الأقل إلى قسمين: بعد العمل والبعد التربوي أو التعليمي. ويشير إلى الأهمية التي تعطيها الجهات الفاعلة للعملية التعليمية في المؤسسة. "إن المناخ التعليمي الإيجابي يعني أن المدرسة تعتبر مكانا حقيقيا للتعليم، أي مكرسة لنجاح الطلاب ورفاههم؛ توفير تعليم جيد نقل قيمة التعليم؛ وإعطاء معنى للتعلم" (Janosz, Georges & Parent, 1998 :293).

3.5. البعد الأمني: يشير إلى أن للتلاميذ بأن الموقف، التقييم أو رد الفعل التأديبي للبالغين تجاههم سيتميز "بتقدير عادل، بتقدير عادل لحقوق كل فرد وجدارة كل فرد والاعتراف به واحترامه"، ويشير ايضا إلى ادراك أعضاء المدارس أن لديهم "مستوى من الأمان والثقة داخل المدرسة" وتعرب الجهات الفاعلة عن هذا البعد من خلال "تصورهم لمخاطر الإيذاء. كما ينطوي أيضا على بيئة يومية ثابتة يمكن التنبؤ بها(Janosz, Georges & Parent, 1998 :294).

4.5. بعد العدالة: وهو مرتبط ارتباطا مباشرا بنظام المعايير، ويشير إلى التصورات التي لدى الجهات الفاعلة بشأن التطبيق العادل والمنصف للقواعد. كما يشير إلى مواقف البالغين وسلوكياتهم تجاه التلاميذ. وهذا يجعل من الممكن تقييم ما إذا كان الشباب يندركون الثبات والاتساق في طريقة معاملتهم. ويمكن تحديد بعد العدالة من خلال الاعتراف بشرعية القواعد وإنصافها؛ تطبيقها بحكمة أو تقييمات مدرسية متساوية؛ الشعور بأن الجدارة أو العقوبة تعود إلى السلوك وليس إلى الشخص نفسه

5.5. بعد الانتماء: عندما يشعر الأفراد بأن بيئتهم ذات مغزى، وأنها تعزز الاتصال الإنساني، وتضمن حمايتهم، وتضمن الاعتراف بحقهم وجهودهم بنفس الطريقة التي تعاقب بها بطريقة عادلة ومنصفة تجاوزاتهم للقاعدة، فإن هذا البعد ينمي شعورا بالانتماء. وهذا الشعور بالانتماء يضمن احترام المؤسسة، وللأشخاص الذين يعيشون فيه، ويسهل التقيد بالمعايير الموضوعة هناك.

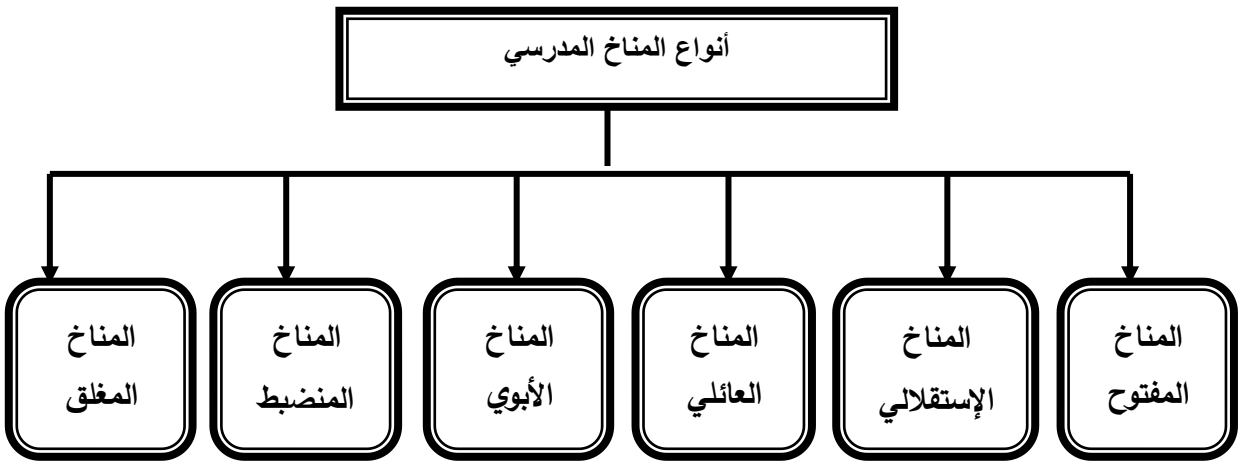
يتميز بعد الانتماء بالشعور بالفخر للالتحاق يوميا بالمؤسسة؛ والشعور بالفخر بالانتماء إلى المؤسسة؛ ومن خلال الأهمية التي تعطى للبيئة المعيشية ومن خلال الالتزام بالقيم المنقولة" (Janosz, Georges & Parent, 1998 :294).

ومع ذلك، وإلى جانب الأبعاد المختلفة التي حددتها البحوث التعليمية، فإن معظمها يدل على أهمية ومساهمة المناخ المدرسي في تطوير المهارات المعرفية والمدرسية والاجتماعية والعاطفية للتلاميذ.

6. أنواع المناخ المدرسي:

هناك عدّة تصنيفات للمناخ المدرسي نتعرض إلى أهمها، نذكر منها كالآتي:

1.6. تصنيف بشير عربيات(2006):



شكل رقم(01): أنواع المناخ المدرسي حسب عربيات بشير (2006)

يتبيّن من الشكل (01) أنواع المناخ المدرسي حسب **بشير عربيات**(2006) والتي نتطرق إليها بالتفصيل:

أ. **المناخ المفتوح:** حيث يعمل فيه مختلف أعضاء المدرسة كفريق واحد بروح معنوية عالية، وبإشراف من مدير يسهل كل الإجراءات وفريق تربوي يلبي حاجات العاملين في المدرسة ويشجعها.

ب. المناخ الإستقلالي (الإدارة الذاتية): يتسم بحرية شبه كاملة، حيث يعتمد المدير على فريق عمل مكوّن من أساتذة يتسمون بدرجة عالية من النضج المتعلق بالمهمة، فلا يتدخل المدير بشكل كبير في سير أعمالهم بقدر ما يسعى إلى تحقيق حاجاتهم (فريق العمل). ويتسم هذا النوع بالأداء والإنجاز والإنسانية وتسوده الروح المعنوية العالية.

ج. المناخ العائلي: يتسم هذا النوع من المناخ المدرسي بالعلاقات الاجتماعية، والروح الأسرية، فالمدير هنا يتصف بالمحافظة على جو الأسرة الواحدة، ويقلّ الدّور التوجيهي للمدير فلا يعقّد الإجراءات بل يسهّلها.

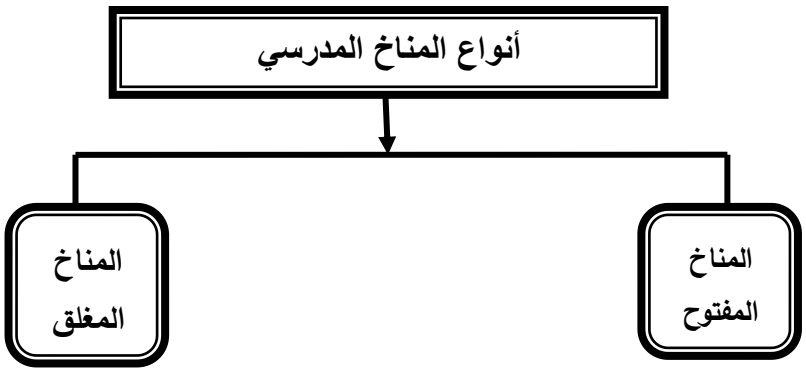
د. المناخ الأبوي: تكون السلطة في هذا النوع للمدير، وتتمثل سلطته أساسا في الرقابة أعلى من سلطة التوجيه والإشراف والمتابعة، فيسود الإنقسام والتحزب في صفوف أعضاء المدرسة وانخفاض الروح المعنوية لدى أعضاء المدرسة.

هـ. المناخ المنضبط(الموجّه): يتصرف المدير في هذا النوع بالسلطة المطلقة فهو يوجّه أعمال وكل الأمور تحت رئاسته، ويؤكد على إنجاز المهمّات المنوطة بهم في الآجال المحددة وبالطريقة التي يفرضها هو، ولا يبالي بالعلاقات الإجتماعية ولا يسمح لأيّ شخص التدخل في قراراته.

و. المناخ المغلق: هذا النوع نقيض المناخ المفتوح، إذ لا تنمو فيه العلاقات الطيّبة بين العاملين في المدرسة، إضافة إلى فقدان المدير صفة القائد و النموذج بسبب إهتماماته بالروتين اليومي والشكليات ويؤدي بذلك إلى إنخفاض الرُّوح المعنوية لدى العاملين بالمدرسة(عن باشرة، 2011).

2.6. تصنيف عبد الله الصافي(2001):

قدّم الصافي نوعين فقط من المناخ المدرسي من خلال خصائصها والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم(02): أنواع المناخ المدرسي حسب الصافي(2001) وهي:

أ. المناخ المدرسي المفتوح، ومن ميزاته:

- يُقابل إحتياجات التلاميذ
- يُحقّق توقعاته مما يؤدي إلى تحقيق إنجاز عال من طموحات مرتفعة.
- يسعى الطلاب إلى إنجاز الأعمال الصعبة
- يتميز تلاميذه ببراعة في تنظيم الأفكار وإنجازها بسرعة وبطريقة مستقلة.
- يميلون إلى مواجهة المشكلات ومحاولة حلّها.
- يتميّزون بمستوى طموح مرتفع ونظرتهم إلى الحياة فيها تفائل واعتماد على النفس.

ب. المناخ المدرسي المغلق، ومن ميزاته:

- يؤثر سلبا على دافعية التلاميذ ومستوى طموحهم
- عدم إحتوائه على خبرات محبّبة للتلاميذ
- عدم إتاحة الفرص لكل تلميذ لكي يبدي برأيه واقتراحاته عند المناقشة.
- عدم مساعدة التلاميذ على كيفية التعامل مع التجارب المحبطة لطموحاتهم نظرا لعدم الكفاية في تسخير عملية الإرشاد النفسي ما يدفع الإغتراب والسلبية (باشرة، 44:2011).

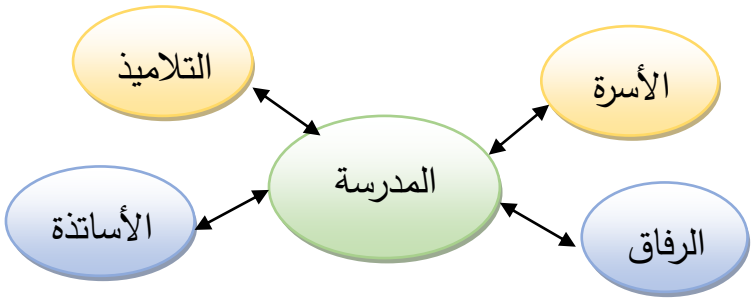
ولقد إتفق الصّافي مع بشير عربيات في تصنيفين هامين، أولهما المناخ المدرسي المفتوح وثانيهما المغلق. في حين يُؤكد الواقع التربوي في المدرسة الجزائرية طغيان المناخ المدرسي المغلق على البيئة المدرسية، حيث أصبح مدراء المدارس إداريين بموجب إسنادهم أعمال إدارية تبعدهم عن الجانب البيداغوجي والإتصال المباشر بالأستاذ إلاّ في المجالس التربوية المقرّرة، هكذا أصبحت العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية ضيقة لأمور عديدة منها ما يعود إلى نمط التكوين القاعدي الذي يفتقر لآليات التواصل والتعامل مع فئة التلاميذ مع اختلاف مراحل عمرهم والمستويات التعليمية منها ما يعود إلى أسباب إدارية.

7. التناولات النظرية للمناخ المدرسي:

رأى **عبد الحميد الابراهيم** (1995) أنّ الإختلاف في مفهوم المناخ المدرسي بين الباحثين يعود إلى إختلاف الأطر النظرية التي ينطلقون منها؛ حيث ذكر **أندرصون** (Anderson,1982) أنّ هناك ثلاث نظريات مفسّرة للمناخ المدرسي وهي:

1.7. نظرية النظم الاجتماعية:(Social system theory)

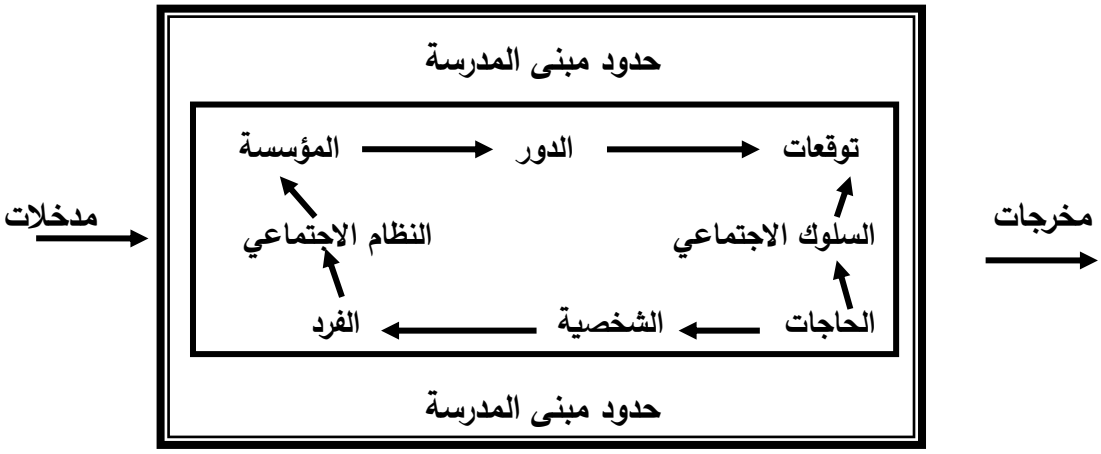
تنظر النظرية الإجتماعية إلى المدرسة على أنّها نظام من العلاقات الاجتماعية بين الأسرة والأساتذة والرفاق والتي تُؤثّر بدورها على إنجاز الأهداف التربوية، وتنظر إلى سلوك التلاميذ على أنّه مُحصلة أو نتاج للعمليات الإجتماعية المدرّسة ومعاييرها وتوقعاتها، وتختلف النتائج التي تُحققها مدرسة ما في بيئة ما مقارنة بالمدارس الأخرى. والشكل التّالي يوضّح عناصر النظرية الإجتماعية (عن باشرة،36:2012).



شكل رقم(03): العناصر المكونة لنظام العلاقات في النظرية الإجتماعية

يوضح الشكل (03) مختلف العناصر المكونة لنمط العلاقات السائدة في المدرسة وخارجها وهي التلميذ، ورفاقه، الأساتذة، المدرسين والذين يشكلون نظام من تفاعلات يؤثر بعضها على بعض.

وتعتبر النظم الإجتماعية الأساس الذي نُظر من خلاله إلى المؤسسة كنظام إجتماعي متكامل ومتفاعل، حيث وضع العالمان **جوبا** و**جتزلز**(Guba & Getezels,1978) نموذجا يبيّن عناصر ومكوّنات النظام الإجتماعي للمدرسة.



شكل رقم(04):العناصر المكونة للنظام الاجتماعي (عن الرفاعي، 1994:2-3).

المدرسة كنظام إجتماعي (Guba & Getezels Model)

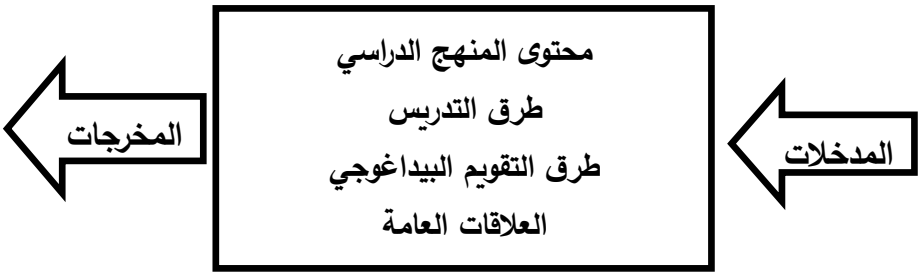
وعلى الرغم من فائدة إتجاه النظم الإجتماعية في التركيز على التفاعل الدّينامي بين أعضاء الجماعة في المؤسسة والتي تكمل بعضها البعض، إلاّ أنّ الإتجاه قد أغفل مجموعة واسعة من السلوك الإنساني للأفراد، والتي تنتج عن تقاطع بين حاجات الأفراد ومطالب المؤسسة من تطبيق للوائح والقوانين والتنظيمات.

2.7. النظرية القائمة على أساس المدخلات والمخرجات:

تساهم المدخلات في المؤسسة التربوية في تحقيق أهداف المدرسة، فهي عبارة عن كل الموارد (المادية، البشرية وغيرها) يتم توظيفها للنظام التربوي لتحقيق أهداف وغايات المنظومة التربوية –منها المدخلات المادية كمبنى المدرسة، القاعات، الملاعب، المرافق الصحية والمعدات والأجهزة، والبشرية منها المتمثلة في الطاقات وقدرات الأفراد ورغباتهم وإتجاهاتهم وأنماط سلوكهم ذات العلاقة بالعملية التعليمية والمدخلات المعنوية كالظروف والأوضاع المحيطة بالعملية التعليمية وما يسودها من قيم ومعتقدات وأفكار (حامد، 261:2003).

أمّا المخرجات فهي تشمل الإنجازات والنتائج النهائية التي تحققها النظام التعليمي أو المدرسة، وتتوقف جودة المخرجات على نوعية المدخلات ومستوى دقة العمليات التربوية. كما تتوع المخرجات من بشرية متمثلة في الأفراد الذين تم إعدادهم وتأهيلهم ومخرجات معنوية كالمعلومات والأفكار والآراء التي خرج لها الأفراد والتي تكون بدورها مدخلات لنظام آخر.

وحسب هذه النظرية انه هناك علاقة خطية بين المدخلات والمخرجات وكلما كانت المدخلات جيدة ومناسبة لدى أفراد المجتمع المدرسي كلما كانت المخرجات جيدة وذات قيمة عالية وتكامل المدخلات المدرسية بخلق مناخا تعطى فيه المدرسة مخرجات ذات كفاءة عالية والشكل التالي يوضح نظرية المدخلات.



شكل رقم(05) :عناصر نظرية المدخلات والمخرجات

عن (الابراهيم،1995)

يتبين لنا من الشكل (05) أنه من أجل تحقيق أهداف النظام التربوي لا بد من وجود المدخلات في المدرسة والتي تشمل جميع عناصر النظام والتي تعتبر في كل من الموارد المادية والبشرية يتم توظيفها للنظام التربوي لتحقيق أهداف المدرسة (حامد،2003:261).

3.7. النظرية البيئية:

تجمع بين التوجهين السالفين وتشترك مع توجه المدخلات المخرجات في الاهتمام وصيانة وتوزيع المصادر والأبعاد المادية وتشترك مع التوجه الإجتماعي في إهتمامه بالعمليات الإجتماعية والثقافية المدرسية ونوعية السلوك الممارس، فهي ترى أنّ النظام عبارة عن كل عضوي متفاعل (باشرة ،41:2012).

4.7. نظرية الحاجة – والضغط على (Theory of need –press):

حدد **ستارن** (Stern, 1962) في نظريته هذه البيئة النفسية بأنها الاستشارة المعقدة التي تضغط على الفرد وتكون سلوكه الإستجابي، بمعنى أنّ البيئة ليست بسيطة بل معقدة، وتُبنى هذه النظرية على ثلاث فروض هي:

- **الفرض الأول:** إنّ السلوك هو وظيفة أو دالة للعلاقة المتبادلة بين الفرد وبيئته بمعنى أنّ السلوك لا بدّ أن يفهم ضمن السياق الطبيعي الذي يظهر فيه. وهو عبارة عن حصيلة التفاعل ما بين الخصائص الشخصية وخصائص البيئة.
- **الفرض الثاني:** يمكن أن يستدل على الشخص من خلال سلوكه، أي أنّ السلوك هو المعبّر عن الشخص ويوضح هذا الغرض نموذج (موراي للحاجة– إضغط على)، حيث يصف **موراي** سلوك الشخص بناءاً على حاجاته النفسية، هذه الحاجات يمكن أن يعبر عنها بواسطة التقرير الذاتي، ومن خلال محاولات الفرد لإشباع حاجاته وتحقيق أهدافه فإنّه يتفاعل مع البيئة أو المحيط وبالتالي يصدر عنه سلوكه.
- **الفرض الثالث:** إنّ المدلول النفسي للبيئة يتحدّد بواسطة المدركات السلوكية بمعنى أنّ مفهوم الضغط يمثل الجانب المتوازي الخارجي للحاجات النفسية الشخصية الداخلية، فالبيئة تمثل ضغط يمكن أن يؤثر على إشباع حاجات الفرد، ويمكن إدراكه من قبله. كما يرى الباحث أنّه يمكن الإستعانة بهذه النظرية في دراسته الحالية حيث أنها ربطت بين البيئة النفسية بما تمثله من إستثارة معقّدة وبين الفرد بما لديه من حاجات نفسية وإجتماعية. فإن أتيحت الفرصة للفرد

لإشباع حاجاته فإنّه سيدركها بشكل إيجابي أو أن تعمل على إعاقة هذا الإشباع لحاجاته وبالتالي يدركها بشكل سلبي.

وفي ضوء هذين الإدراكين الإيجابي والسلبي ينتج الفرد المرغوب فيه والمقبول عند الآخرين، أو سلوكه غير المرغوب فيه والمفروض من قبل الآخرين. هذا ما يساعد الطالبة على دراسة المناخ المدرسي الذي ينشأ أساسا من التفاعل المعقد بين مكوّنات التنظيم المدرسي، البشرية والمادية البيئة النفسية ويساهم بشكل كبير في تحديد سلوك الأفراد داخل المدرسة، ومنه سلوك المتعلمين الذي يعتبر دليلا على مدى ما يتمتعون به من صحة نفسية بحسب إدراكهم للمناخ السائد في المدرسة التي يتعلمون فيها.

5.7. نظرية الدور (Role theory):

تعتمد نظرية الدور على الأبعاد الأساسية لنظرية الشخصية، حيث يُنظر للتفاعل الدينامي بين حاجات شخصية الفرد، ومطالب الأدوار المسندة للأفراد داخل المؤسسة، والنظام الخارجي جميعها تحقق توازنا يحدّد لنا المناخ السّائد في المدرسة، وهي تستفيد من النماذج المتوازنة مثل نموذج (جيتزل، 1963) في تحليل التفاعل بين الجماعات طبقا لنماذج النظم الاجتماعية.

إنّ نظرية الدّور تحمل في طياتها مصطلحات غامضة، وبالرغم من أنّ تقدم لنا تصور أبعاد المناخ التنظيمي داخل المؤسسة، إلاّ أنّها لا تقدم لنا تماما ما يبدو عليه مناخ المؤسسة، إضافة إلى أنّ هذا النموذج لا يمكنه تحديد درجة الدور التنظيمي وشخصية الأفراد، هاذان العاملان الواجب إعتمادهما في تحقيق التوازن الذي يمكّننا من وصف المناخ وتحديد صنفه في المدرسة (نواس، 14:2002).

6.7. نظرية المسايرة والمغايرة:(Compliance and Alternative theory)

تعتبر هده النظرية الأساس المستخدم ليفهم المناخ داخل المؤسسة، آخذة في الإعتبار الصراع الذي يمكن أن يحدث داخلها حيث ذهب **أرجيريس** (Argyris,1958) إلى أنّ المناخ يتحدد بعوامل التفاعل بين الأشخاص التي يتحكم فيها المؤسسة بغرض تخفيف الصراع الكائن داخلها وتعتبر أنّه قد يتم إشباع حاجات تحقيق الذات لدى الفرد في المناخ الذي يسوده أقل قدر من التهديد، كما أنّ العقد النفسي الذي يبرم على أساس أن هناك عملا يُؤدى وجزاء يُمنح. كما أنّ عوامل الضبط في المؤسسات تعتبر أكثر أهمية من عوامل التفاعل بين الأشخاص لإرساء دعائم الراحة النفسية والإطمئنان بين

أفرادها حيث تُحدد عوامل الضبط مدى إندماج الفرد داخل المؤسسة الذي يؤثر في علاقات التفاعل بين الأفراد، التي وضعتها نظرية النظم الإجتماعية، ونظرية الدور (عن نواس، 16:2002).

من هنا حاولت معظم النظريات تفسير السلوك داخل المؤسسات بناء على الأهمية النسبية لوجهات النظر الرّسمية المتمثلة في القوانين واللّوائح والغير الرسمية المتمثلة في شخصيات الأفراد وما يطلبونه من حاجات نفسية واجتماعية.

فقد اعتبرت نظرية النظم الاجتماعية المدرسة نظاما من علاقات بين أعضائها، يؤثر على إنجاز الأهداف التربوية، وتنظر إلى سلوك التلميذ على أنّه محصلة أو نتائج العمليات الاجتماعية للمدرسين ومعاييرها وتوقعاتها.

في حين ذهبت النظرية القائمة على أساس المدخلات والمخرجات على مساهمة المدخلات في المدرسة على تحقيق أهدافها المسطرة بشرط توظيفها جيدا، لتنتج المخرجات والتي تُعبر عن النتائج النهائية التي يحققها النظام التعليمي، وتتوقف المخرجات على نوعية المدخلات ودقة العمليات التربوية.

بينما ترى نظرية الحاجة–الضغط، أنّ السلوك هو وظيفة أو دالة للعلاقة المتبادلة بين الفرد وبيئته. والسلوك هوالمعبّر عن الشخص وحاجاته والمدلول النفسي للبيئة والذي يتحدد بواسطة المدركات السلوكية، فالبيئة تعبّر عن الضغط الذي يمكن أن تؤثر على إشباع حاجات الفرد.

فيما ذهبت نظرية الدور إلى اعتمادها على الأبعاد الأساسية لنظرية الشخصية، حيث يحقق الفرد التوازن بين حاجات ومطالب الأدوار للأفراد داخل المدرسة، يمكننا من تحديد المناخ السائد في المؤسسة.

أما نظرية المسايرة والمغايرة فذهبت إلى إعتبار أنّ المناخ يتحدد بعوامل التفاعل بين الأشخاص التي يتحكم فيها المؤسسة بغرض تحقيق الصراع الكائن داخلها.

يبدو أنّ سلوك التلميذ داخل المدرسة يتأثر بدرجة عالية بنوع العلاقات التي تربطه بعناصر عديدة(أعضاء الإدارة–المعلمين–المشرفين التربويين–مستشار التوجيه–الزملاء.) ومدى تقبله لهذه العلاقة أو رفضه لها، لذلك يمكن الإستفادة من نظرية النظم الإجتماعية؛ لك لأن السلوك الإنساني ناتج عن تفاعل مجموعة من علاقات بين أعضاء الجماعة التربوية. ومن مبادئ نظرية الضغط–الحاجة بإعتبارها للبيئة وما تشمله من علاقات بين الأفراد (رسمية–غير رسمية) داخل المدرسة. فإذا كانت العلاقات الرسمية والغير الرسمية بين التلاميذ وبين الآخرين داخل المدرسة إيجابية فيُدرك المناخ

المدرسي بشكل إيجابي، عكس ذلك إذا كانت علاقاته سلبية فإنه يُدركه بشكل سلبي، ما يجعل الطالبة تقيس المناخ المدرسي السائد في المدرسة والناتج عن مختلف أنماط العلاقات التي تربط بين التلاميذ وأعضاء الجماعة التربوية داخل المدرسة من قياس إدراكات التلاميذ للمناخ المدرسي.

8. مقاييس تقويم المناخ المدرسي:

مناخ المدرسة هو موضوع قديم للدراسة، فمنذ سنوات الستينات، اقترح المؤلفون عدة طرق لمحاولة فهم هذا المفهوم، الذي اكتسب زخما في الثمانينيات، بعد إضفاء الطابع الديمقراطي على التعليم. وفي الواقع، وبعد الالتحاق الجماعي بالمدارس، أثار قياس المناخ في المدارس اهتماما متزايدا كمؤشر إضافي لتقييم الأداء السليم للمدارس، إلى جانب مؤشرات أخرى، مثل نتائج الامتحانات وأعمال العنف المسجلة. وللأسف، فإن هذه الترتيبات لا تأخذ في الاعتبار رؤية موظفي الإدارة إلا على أساس وجهة نظر "إدارية" وفي الواقع، يجب أن يتم القياس على مستوى الطلاب، ولكن أيضا على مستوى الموظفين، ولا سيما المدرسين (Fila, 2020).

طوّر كثير من الباحثين مقاييس لتقويم المناخ المدرسي في المؤسسة التعليمية، وفحص ودراسة هذه المقاييس والإجراءات العملية التابعة لها يجعل تقديم التفاصيل لطبيعة المناخ المدرسي صعبا، لكون هذه المقاييس لها علاقة بعوامل متعددة وبالأفراد أثناء إجراء التقويم المباشر بالمدارس مثل عمليات المسح الميداني والمقابلات الشخصية، وأثناء عملية التقويم الغير مباشر مثل سجلات الحضور والتدابير والإجراءات التأديبية.

مفهوم المناخ المدرسي هو متغير مهم في البحوث المتعلقة بالحياة المدرسية والتعلم. ومن التحديات التي يطرحها هذا النوع من البحوث تطوير أدوات لتحقيق قياس فعال.

المناخ المدرسي هو واحد من المؤشرات الأكثر استخداما وواحد من أهم المؤشرات لتمثيل المدرسة في البحوث المتعلقة بتأثير المدرسة، لأنه يساعد على تفسير بعض الاختلافات الموجودة بين المؤسسات التعليمية على أساس النجاح الأكاديمي للتلاميذ(Bressoux, 1994).

كما أن أدوات تشخيص المناخ المدرسي عديدة جدا في بعض البلدان، على الرغم من عدم وضوح المفاهيم التي توثقها. فمثلا في الولايات المتحدة تمّ وضع قائمة المقاييس الأكثر استخداما في البحوث التعليمية حول المناخ المدرسي وهي كالآتي:

- **المسح البيئي للمدارس الابتدائية** (ESES) L'elementary School Environemment *Survey* وهو جهاز يستخدم الإدراك، قيم ومواقف التلاميذ والمعلمين لرسم صورة للملامح المختلفة الموجودة داخل المدرسة.

- **مقياس جودة الحياة المدرسية** (QSL) *Quality of School Life Scale* يستند إلى مفهوم جودة البيئات التعليمية، الذي أعلنه التلاميذ من خلال تجاربهم الاجتماعية مع أقرانهم وكذلك السلطة
- مقاييس التعلق والالتزام L'attachment and Commitment Scales تهدف إلى قياس وتقييم المناخ المدرسي على أساس علاقات الصداقة الحميمة بين التلاميذ.

- **استبيان المناخ الأخلاقي المدرسي** School Moral Atsmosphère Questionnaire (SMAQ)يقيم الاختلافات في إدراك الطلاب للجو الأخلاقي المدرسي بين المدارس. وتستند هذه الأداة إلى إنشاءات التي يحددها نهج المجتمع العادل الذي يركز على المنظور المشترك للطلاب ويصور الأنواع المثالية للثقافة الأخلاقية للمدرسة(Kadivar,2016).

- **الدراسة الاستقصائية للمناخ المدرسي** (SCS) School Climate Survey تدمج في إطارها النظري الأبعاد الجسدية والانفعالية والعلاقية والشخصية أيضا للتلاميذ (Pena Ibarra,2015:55).

- "**بطارية المدرسة الفعالة**" (ESB)Effective School Battery التي وضعتها غوتفريدسون (Gotfredson,1984)، بهدف دراسة المناخ النفسي والاجتماعي للمدارس، وهي من نسختين: واحدة للطلاب وأخرى للمعلمين(Cocoradă & al.,2008).

وأخيرا، وفيما يتعلق بالبحوث الفرنكوفونية، أجرى ريشارد وكولومب مؤخرا بحثا كان هدفه الرئيسي التحقق من صدق ترجمة وتكييف استبيانين لقياس المناخ المدرسي إلى اللغة الفرنسية على عينة من التلاميذ المتراوح سنهم بين 6 و8 سنوات وهما:

- **قائمة الجرد للمدارس الابتدائية والمتوسطة لبيئات الفصول الدراسية**

l'Élementary and Middle School Inventory of Classroom Environements (ICE)

وهو أداة لقياس مناخ الفصول الدراسية التي لها خصائص نفسية مُرضية (Sinclair & Fraser, 2002) تسمح للباحثين بتقييم ادراك الطلاب الحالي والإدراك المطلوب للمناخ الصف أو القسم، يتكون من20بندا موزعة في أربعة أبعاد: التعاون (4 بنود)، تعاطف المعلم (8 بنود)، المشاركة (4 بنود) وتوجيه المهام (4 بنود) (Richard & Coulombe,2012).

- **استبيان المناخ الخاص بالملعب وغرفة الغداء**

Climate of the Playground and Lunchroom Climate Questionnaire(PLCQ)

تكمن قوة PLCQالرئيسية في حساسيته للديناميات الموجودة في سياق فترات الاستراحة وخلال فترات الوجبات في الكافيتريا(Leff, Power& al., 2003). ويقدم المقياس، الذي وضع بمشاركة عدد من الموظفين من مختلف المدارس، معلومات عن سلوك المشرفين وكذلك الطلاب في السياقات المدرسية (Leff, Power & al., 2004). يطبق في حوالي عشر دقائق، ومن الناحية العملية، تم تطويره لتوفير البيانات التي يمكن استخدامها في تخطيط برامج الوقاية أو التدخل في المدارس. يحتوي PLCQ على 23 بندا في المجموع. موزعين عل بعدين رئيسيين:

1) هيكلة الإشراف والأنشطة (14 بندا)،

2) التعاون بين موظفي المدارس (9 بنود)(Leff, Power & al., 2003)

- **استبيان البيئة الاجتماعية التربوية**

Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif (QES)

تم تطوير هذا الاخير في أوائل القرن الحادي والعشرين من قبل ميشيل يانوش و زملائه (Janosz, Georges & Parent (1998)، وهو أحد أهم أدوات البحوث باللغة الفرنسية حول المناخ المدرسي وهو الاستبيان الاجتماعي البيئي(QES)، الذي يقيس تصورات لمختلف جوانب المناخ المدرسي، والممارسات التعليمية أو الإدارية، والمشاكل التي ينظر إليها التلاميذ والموظفون على حد سواء (العنف، والدافع، والإرهاق، وما إلى ذلك)، كما تهدف هذه الأداة إلى تحديد نقاط القوة والضعف في البيئة المدرسية. ومن ثم، فإن هذه الأداة هي أحد أهم الجهود الرامية إلى "تحسين الوضوح المفاهيمي والتشغيلي لقياس البيئات التعليمية"(Pena Ibarra ,2015 :57).

يقيس **(QES)** مناخ المدرسة من خلال ستة أبعاد فرعية أو مناخات فرعية: 1) المناخ العلائقي، الذي يعكس الدفء والاحترام والمتعة في العلاقات الشخصية، هو نفسه مقسم إلى أربعة: المناخ العلائقي بين الطلاب، بين الطلاب والمعلمين، بين الموظفين وكذلك بين الموظفين والإدارة؛ 2) مناخ العدالة (الإنصاف في تطبيق القواعد)، 3) المناخ التعليمي (تكريس المؤسسة لنجاح الطلاب، ونوعية التعليم، والمعنى المعطى للتعلم والالتزام بالقيم المتعلقة بالتعليم) و4) مناخ الأمن (كما يدركها ممن يتعرض للإيذاء اللفظي أو النفسي أو البدني في المدرسة). وأخيرا، يشير الشعور بالانتماء إلى الأهمية التي تعزى بها المدرسة للفرد كبيئة معيشية (Janosz & al.,2005).

اثنان من أدوات الاستدلال العالية المستخدمة على نطاق واسع هما:

- **مقياس بيئة الفصول الدراسية أومقياس البيئة الصفية**Classroom Environment Scale (CES) من قبل موس وتريكيت (Moos & Trickett,1987)
- **مقياس جرد بيئة التعلم** (LEI) Learning Environment Inventory (LEI) الذي طوره **فريزر** وأندرسون و **والبرغ** (Fraser, Anderson & Walberg ,1982)

يشمل كلا المقياسين تصورا متعدد الأبعاد للمناخ في الفصول الدراسية، وتستخدم التصورات التراكمية كمؤشر للمناخ، وعلى ثلاثة مجالات رئيسية ذات أبعاد بيئية: التنمية الشخصية، التي تمثل المستوى المتصور لتحقيق الأهداف الشخصية والتدريسية المسموح بها داخل الفصول الدراسية؛ والتنمية الشخصية، التي تمثل المستوى المتصور لتحقيق الأهداف الشخصية والتدريسية المسموح بها داخل الفصول الدراسية؛ والتنمية الاجتماعية؛ والبعد الاجتماعي؛ والبعد الثقافي؛ والبعد الاجتماعي؛ والبعد عن الدروس التي يمكن أن تدرها الفصول الدراسية؛ والبعد صيانة النظام، والتي تشير إلى الاستقرار المتصورة ونوعية موثوق بها من الفصول الدراسية؛ والعلاقة، النوعية المتصورة لمشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية (Raviv, Raviv, & Reisel,1990 :142)

نلاحظ من خلال هذا السرد لبعض أهم مقاييس المناخ المدرسي، أن بعض الباحثين اعتمدوا في اعداده على عدة معايير مثل: دعم المعلمين، والإيذاء، والتعطيل في الفصول الدراسية، والشعور بعدم الأمان، والوحدة، والعدالة، والبعض الآخر ركز على عوامل مثل مشاركة الطلاب في صنع القرار في الحياة المدرسية، وحجم المدرسة والصف، ومجموعات الأقران، والمساحات المادية في المدرسة التي يشرف عليها الكبار، والتدابير التي تتخذها المدرسة لتجنب حالات العنف، مع العلم أن هذه العوامل تحتوي على ثلاثة أبعاد رئيسية:"إدارة الانضباط؛ و"مشاركة الطلاب في حياة المدرسة ودعم المعلمين"، " ودعم المعلمين".

9. مواصفات المناخ المدرسي الإيجابي والعوامل التي تساعد على تكوينه:

تسعى المؤسسة التعليمية إلى أن يكون مناخها المدرسي متصفا بالإيجابية، حيث يستمدّ طبيعته من خصوصيات المدرسة، من أجل خلق جو ملائم للعمل التربوي والتحسين المستمر وأن يكون ذلك عن طريق الإجراءات التالية:

- أن يطغى على المدرسة جو من التعاون قائم على أن المعلمين وباقي العاملين موجودون في المؤسسة التعليمية لمساعدة التلاميذ ولإشباع حاجاتهم الشخصية والنفسية.
- على المدرسة توفير قنوات الإتصال بين التلاميذ والمعلمين، وعلى مستويات مختلفة وكذلك تجسيد قنوات تواصل فعّالة بين المعلمين أنفسهم.

- إتخاذ القرارات المتصلة بالحياة المدرسية بشكل ديمقراطي مستندا إلى القيم المدرسية واللّوائح وقوانين التشريع المدرسي المعمول بها.
- يجب أن يُصاغ القانون المدرسي الدّاخلي وجميع التعليمات بطريقة منطقية، تكون مرتبطة بحاجات المجتمع الجزائري بحيث يدركها التلاميذ والمعلمون على أنّها تعليمات عادلة وملائمة.
- يجب على المدرسة أن تتمتّع بنظام تربوي يشعر فيه الجميع بالمساواة ولا يشعر فيه أيّ جماعة من الأفراد بأنهم مُفضّلون أو لديهم إمتيازات أكثر من جماعة أخرى.
- إرساء لجان عمل للتعامل مع التلاميذ الذين يظهرون مشكلات سلوكية، وتهدف هذه اللّجان إلى مساعدة التلاميذ على تحسين سلوكهم ومساعدة المعلمين وتدريبهم على كيفية التعامل والتكيف مع مثل هؤلاء التلاميذ، وتفعيل أعمالها في الميدان وليست هيئات توضع في صددها تقارير دون أن تُجسد ميدانيا.
- توفر المدرسة الأجواء النفسية والإنسانية المريحة، كما يعزز من رضا العاملين فيها وتحفز إمكاناتهم الإبداعية وتُساعد على موائمة فاعلة بين عناصر الجماعة التربوية و مرافقة التلاميذ ومتابعتهم نفسيا من طرف الأخصائي النفسي المدرسي الذي يسعى إلى إيجاد حلول لمشكلاتهم بنفسه وذلك بإرشادهم ومساعدتهم على التكيف في الوسط المدرسي عبر حل مشكلاتهم التي تؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي(شريت وأحمد، 18:2008).
- الحفاظ على سلامة المتمدرس وذلك بالعناية بالبيئة المادية، كالمرافق وسلامة الأدوات المخبرية والأجهزة ونظافة المحيط المدرسي حفاظا على الصحة الجسمية والعقلية للتلاميذ.

كما أن البيئة المدرسية الإيجابية تمثل حجر الزاوية لرعاية المتفوقين دراسيا. ومن المهم أن نميّز بين بيئة مدرسية غنية بالمثيرات، ومتفتحة على الخبرات والتحديات، وبيئة مدرسية أخرى فقيرة لا ترحّب بالتجديد (شريت وأحمد، 18:2008).

فتربية ورعاية التلاميذ المتفوقين يحتاج إلى بيئة مدرسية مناسبة تبدأ من الإختيار الجيد للمكان، ثم العمل على تجهيزه بالمعدّات والأجهزة والوسائل التعليمية. كما يجب أن تكون غرف المدرسة واسعة المساحة، جيدة التهوية والإضاءة بحيث يتمُّ تقسيمها إلى مجموعة من زوايا مختلفة مثل زاوية للمعلم وزاوية لأشغال التلاميذ وزاوية مكتبة تحتوي على مجموعة ثرية من الكتب والموسوعات والقواميس في

شتى فروع العلم والمعرفة، وأقسام مجهّزة بأجهزة عرض وتجهيزات وكاميرات وتلفاز للعرض وغيرها من المعدات والأجهزة (السرور، 104:2010).

كما يجب أن تضم مدرسة المتفوقين (مخابر علمية، مزودة بكافة التجهيزات والمواد، وقاعات للحواسيب متصلة بشبكة الانترنت بصورة دائمة ومشاغل فنية وملاعب وساحات وصالة رياضية ومطعم لتناول الطعام وغرف متعددة الأغراض مع توفير وسائل المواصلات للتلاميذ.

إنّ البيئة التي نتعلم منها لها صلة وتأثير كبير على نجاح الفرد، فالمدرسة عنصر هام جدا في مجتمعنا الذي يلعب دورا رئيسيا في مستقبل أيّ دولة.إنّ البيئة المدرسية لها تأثير على البالغين الذين يعملون فيها، وبالتالي عن غير قصد يمكن أن تؤثر على النجاح الأكاديمي للتلاميذ، فالبيئة المدرسية ما هي إلاّ حصيلة تفاعل بين الإدارة المدرسية والمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور.

كما أشار **عوض**(2007) إلى أنّ للمناخ المدرسي تأثيرا بالغا على دوافع الأفراد، ويمكن قياسه عن طريق مستوى الدقة في الأنظمة والقوانين، ومسؤولية الفرد وشعوره بإدارته لذاته، والمخاطرة والتحدي، والجو العائلي في المنظمة والبيئة الحالية من الصراعات والتناقضات :

كما يشير **حمادات**(2007) إلى أهمية توافر عوامل تساعد على تحسين المناخ المدرسي، تشجّع على إحترام النفس البشرية وتنفيذها وإحترام الرأي الآخر، والإهتمام بالأهداف الخاصة بالمعلمين والمساهمة في حلّ مشكلاتهم، وإنتهاج الطريقة العملية في حل المشكلات وإتخاذ القرارات. هذا أصبح تحسين المناخ المدرسي يبدأ بقرارات جماعية تُشرك الجماعة التربوية دون إستثناء والإستماع إلى آراء ومقترحات المتعلمين والثقة بقدراتهم. وقد أشار العديد من الباحثين إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر في المناخ المدرسي وهي:

- **العوامل البيئية (الخارجية):** والتي تتكون من الثقافة التنظيمية، ظروف العمل، البيئة الخارجية، البيئة الإجتماعية، تماسك الجماعة، والبيئة التكنولوجية.
- **العوامل التنظيمية:** والتي تتمثل في طبيعة البناء التنظيمي، النمط العيادي المتيح، إستحالة التقدم الوظيفي، المبالغة في المسؤوليات، نظام الحوافز، أهداف المنظمة، الصراعات التنظيمية.
- **العوامل الشخصية:** والتي تتكون من قدرات الفرد، تناقض القيم، درجة المخاطر، القلق، الصراعات، الإنتماء، المودة والدفء، روح المبادرة والثقة والمسؤولية.

- كما يجب أن يكون تحسين المناخ المدرسي من أهم وظائف المؤسسة التربوية وذلك لخلق بيئة ملائمة لجميع أفراد الجماعة التربوية، وتحسين المناخ المدرسي يكون عن طريق أساليب وإجراءات عملية يمكن حصر أهمها في النقاط التالية:

_ تعزيز بيئة آمنة ومنظمة وذلك من خلال:

- المحافظة على جودة المباني بصيانتها صيانة مستمرة والحفاظ على نظافتها وسلامتها
- مكافأة التلاميذ على السلوك السيّء وفرض العقاب على السلوك غير اللاّئق.
- إستخدام عقود مع الطلاب لتعزيز السلوكيات المتوقعة خاصة في مرحلة المراهقة
- زيادة عدد المستشارين والأخصائيين الإجتماعيين والمرشدين وسهولة الوصول إليهم
- إنشاء صناديق إقتراع للإبلاغ عن الحالات التي تستدعى التدخل أو تقديم الأفكار المحتملة لتحسين مناخ المدرسة.
- وضع إستراتيجيات وضمان السلامة أثناء فترات الغذاء وبين الفصول الدراسية وتوفير أنشطة أكثر تنظيما خلال ساعة الغذاء.
- مراعاة الوتيرة المدرسية وبرمجة المواد الدراسية حسب ما تقتضيه من شروط

_ تسهيل التفاعل والعلاقات:

- بناء مدارس وثانويات صغيرة من حيث المساحة والتكثيف منها.
- التقليل من عدد التلاميذ في القسم الواحد.
- توفير أنشطة للمجموعات الصغيرة.
- توفير فرص متعددة ومتنوعة للمشاركة في الأنشطة اللامنهجية

_ تعزيز بيئة ايجابية:

- تعزيز التعاون بدل التنافس، وتجنب مصطلح الفائزين والخاسرين.
- التأكد من انّ كلّ تلميذ لديه إتصال نشط واحد على الأقل مع الكبار في المدرسة.
- توفير التطور المختص في قضايا مثل الإحتفالات الثقافية والصحفية والإحتياجات العاطفية للأطفال الآخرين، تدخل الأهل، التسلط والتذمر والتحرش.
- زيادة مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي عبر تفعيل عمل جمعيات أولياء التلاميذ في الميدان لتحسين أوضاع المدرسة.

خلاصة:

أكّدت البحوث التربوية والدراسات النفسية بأنّ المدرسة أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للتلاميذ، إذ تلعب دورا هاما في تكوين شخصياتهم وتحديد مستقبلهم الدراسي والمهني، باعتبارها مؤسسة فعالة لتعزيز الأنماط السلوكية المقبولة، وتشجيع القيم والإتجاهات النفسية الإيجابية وتنمية الأفكار والمبادئ التي لا تتعارض مع قيم المجتمع.

ولما كان التلميذ عنصرا فاعلا داخل المؤسسة التعليمية ومحور العملية التعليمية والتعلمية، يمضي أكبر وقتا داخلها، ويؤثر ويتأثر بمن هم داخلها من إدارة وأساتذة وزملاء ومشرفين يدرك بدوره مدى مساهمة هذا الجو العام أو المناخ المدرسي في تحصيله وصقل شخصيته وتنمية ميوله واهتماماته لأن يكون الفرد الصالح في المستقبل.

غير أنّ هذا الدور المُناط للمؤسسة التعليمية لا يتحقّق إلاّ بوجود مناخ مدرسي إيجابي يُساهم في تحقيق التكيّف المدرسي للتلاميذ ويساعدهم على التوافق النفسي الاجتماعي وتحفيزهم على الدراسة وجذب انتباههم للمواد التعليمية داخل الفصل الدراسي.

في حين المناخ المدرسي السلبي الذي يسوده نقص المعدات والتجهيزات وسوء العلاقات التي تربط بين الأفراد العاملين فيها يخلق لدى المتعلمين نفوراً منها ويسبّب لهم مشكلات نفسية وسلوكية تؤثر سلباً على مسارهم الدراسي.

وكان الغرض الرئيسي من هذا الفصل المتعلق بالمناخ المدرسي تبيان أنه لا يوجد توافق في الآراء بشأن تعريفه، وتشمل التعاريف في أغلب الأحيان مفاهيم التصورات والقيم والمعتقدات والمشاعر الجماعية التي تعمم في المؤسسة. كما تبين أن هناك عدة أنماط وأبعاد تستخدم لقياس المناخ.

من هذه النتائج، يبدو من الواضح أن المناخ المدرسي له تأثير على التحصيل المدرسي للتلاميذ. ومع ذلك، ولا ينبغي أن ننسى أن هناك ترابطا بين هذين المتغيرين: بل إن المناخ يؤثر على التحصيل المدرسي، ولكنه يؤثر عليه أيضا. ومع ذلك، سيكون من الضروري التحقق إلى أي مدى يكون هذا صحيحا، ولكن أيضا إيلاء اهتمام خاص للمناخات الأكثر حساسية لسلوك التلاميذ.

الفصل الثاني: الدافـعية للتعلـُّم

تمهـيد

1. نبذة تاريخية عن نشأة وتطور مفهوم الدافعية للتعلم
2. تعريف الدافعية للتعلّم
   1.2. تعريف الدافعية
   2.2. تعريف الدافعية للتعلم
3. وظائف الدافعية للتعلّم
4. النظريات المفسرة للدافعية للتعلّم
5. محدّدات الدافعية للتعلّم
6. أصناف الدافعية للتعلّم
7. أهمية الدافعية للتعلّم في الوسط المدرسي
8. أساليب وإستراتيجيات إستثارة الدافعية للتعلّم لدى المتعلمين
9. قياس الدافعية للتعلم
10. الدافعية للتعلّم وعلاقتها بالتفوق الدراسي

.خلاصة الفصل

تمهيد:

تختلف إستجابات الفرد وردود أفعاله وتصرفاته بإختلاف القوى التي تدفعه وتحثه على ذلك، هذه الإستجابات تقع تحت تحكم قوى داخلية أو خارجية هي ما تعرف بالدافعية، التي تؤثر في سلوكه، وتعليمه وتفكيره، إبداعه، وآرائه.

فمفهوم الدافعية في الميدان التربوي من المفاهيم الأساسية المحدّدة لأداء المتعلم ومستوى نشاطه الدّراسي ومردوده التربوي. لذلك من الضروري معرفتها ومحاولة حصرها، لأنها تساهم بقدر كبير في نجاح التعلم بصفة خاصة وفي نجاح العملية التعليمية التربوية بصفة عامة.

وللإحاطة بهذا المتغير سوف نتناول تعريف الدافعية والدافعية للتعلّم، وظائفها، النظريات المفسرة لها، محدداتها، وأنواعها وأهميتها في الوسط المدرسي، وأساليب وإستراتيجيات إستثارتها لدى المتعلم وبالأخص علاقة الدافعية للتعلم بالتفوق الدراسي.

1. نبذة تاريخية عن نشأة وتطور مفهوم الدافعية للتعلم:

لقد جاءت التفسيرات الأولى لمفهوم الدافعية من الإتجاهات الفلسفية المتعددة، والتي تعود الى الفلاسفة اليونان القدامى مع ظهور إتجاهات كثيرة منها اثنين أكثرها أهمية، الأول منها نادى به الفيلسوف **ترازيماكوس**(thrasymache) الذي رأى بأنّ الانسان يريد دوما القيام بالأفعال التي تجلب له اللّذة أو تحافظ عليها أو تزيد منها، دائم السعي لتجنب ما يمكن أن يسبب له الألم، وتسمى هذه النظرية بنظرية البحث عن اللّذة. أما الإتجاه الثاني فبزعامة سقراط (Socrate) وأفلاطون(Platon) وأرسطو(Aristote) الذين تبنوا فكرة أنّ الانسان كائن منطقي يختار سلوكه عن طريق التفكير العقلاني وبالتالي هو مسؤول عن أفعاله.

وتؤكد بعض الإتجاهات الفلسفية على الجانب العقلاني للإنسان، وحرية الإرادة، والإختيار. وقد ميّزت بين الإنسان والحيوان على أساس نوعي. ولا سيما أنّ الإنسان يمتلك الروح والعقل اللّذان يتحكمان في سلوكه ودوافعه، في حين يسلك الحيوان وفقا لآلية معينة متمثلة في الغرائز.

وهناك بعض الإتجاهات الفلسفية الأخرى التي ترى بأن الإنسان يستجيب على نحو ميكانيكي للقوى الخارجية، ومن بين تلك الإتجاهات، الترابطية التي ظهرت بإنجلترا وبنت أفكارها على يد كل من جون لوك وهوبز وغيرهم، ومثل هذه الإتجاهات تولي أهمية كبرى لدور المثيرات العقابية والتعزيزية في تشكيل الدوافع لدى الأفراد.

وكان لأفكار **داروين** في النشوء والإرتقاء الأثر البالغ في إفساح المجال لإستخدام الغرائز لتفسير السلوك الإنساني، إذ رأى أنّ الفرق بين الإنسان والحيوان ليس نوعيا وإنما كميا. ومع بداية

القرن السابع عشر ميّز توماس الأكويني(Saint Thomas d'Aquin) بين الرغبة الشهوانية والإرادة العقلية، حيث أدخل الجانب اللاّ عقلاني في حياة الانسان، وأنّ هناك جوانب متعددة من السلوك تظهر نتيجة عوامل داخلية أو خارجية ليس للفرد سيطرة عليها(حداد، 2001: 18).

أما رونيه **ديكارت**(R.Descartes) فقد حاول تطبيق الفيزياء في فهم السلوك الإنساني، وبنى السلوك على شكل الفعل المنعكس وإعتبره حركة سائل يمر من الأعضاء الحسية إلى الدماغ عبر الاعصاب ثم من الدماغ إلى العضلات، وإعتبر أنّ الحيوانات لا روح لها، وهي محرومة من العقل والإدراك، وأنّ سلوكها هو مجموعة حركات فيزيائية (عن عاقل، 1978:16-17).

وتأثر العديد من الباحثين البريطانيين بالإتجاه الإمبريقي الذي نادى به **لوك** أمثال **جيمس ميل** وإبنه **جون ستيوارت ميل**(J.S.Mill) و**ألكسندر باين**(A.Bain) و**دافيد هيوم**(D.Hume)؛ بحيث أكّدوا بأنّ المعرفة الإنسانية تتكون من مجموعة إرتباطات، تنشأ أصلا من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد. وقد ساهم هولاء المفكرون، في توضيح الأفكار، والمفاهيم التي دعمت ما جاء به لوك. وجاءت المدرسة العقلانية(Rationalism School) بقيادة المدرسة الاسكتلندية للعالم **ريد**(T.Reed)، والمدرسة الألمانية بزعامة **ايمانويل كانط** كرد فعل للمدرسة الارتباطسة بحيث قدم **ريد** وزملاءه تصورا جديدا من خلال نظرية الملكات التي ترى أنّ الفرد يتخذ سلوكا ما لسببين: الأول عن طريق إرادته لأنه يريد ذلك، والثاني عن طريق التحريك والدفع بقوى غريزية، وأنّ السلوك الإنساني يتمركز أولا في العقل، وفي بعض مدركاته. وأكّد كانط على أهمية الأفكار غير المشتقة عن الخبرة، وعلى وجود حالة من الفطرية تؤثر بدرجة كبيرة في نماذج سلوك الأفراد.

أما **هوبز**(Hobbes) العالم الإنجليزي فقد أشار إلى أنّ العمليات الجسمية ممكنة التحويل الى حركة وأنّ الحركة الخارجية تصدم أعضاء الحواس، فتنتقل الى الأعصاب والدّماغ والقلب، في حين الحركة الداخلية تبقى في كمون على شكل ذكريات وأفكار، فيرى أنّ الدافعية عند الإنسان والحيوان تظهر من خلال بوادر أولى للنتائج الفيزيولوجية والإختزالية للدافعية.

ويعد **ماك دوجال** من أكثر الدّافعين عن الغرائز في السلوك، إذ يرى أن الإنسان يستجيب وفقا لمبدأ تحقيق اللّذة وتجنب الألم ويعتبر أنّ الغرائز هي المصدر والمحرك الرئيسي للسلوك الإنساني.

ويضيف ماك دوجال أنّ كافة أشكال السلوك الإنساني لها جذورها الغريزية وإستطاع تصنيف (121) غريزة مثل غريزة الحرب، والإستطلاع والجنس والعدوان والطعام والإكتئاب.

كما تأثرت نظرية فرويد في التحليل النفسي بهذا الإتجاه، إذ رأى **فرويد** أنّ الأفراد مدفوعين على نحو لا شعوري بغريزة الحياة التي تجد في الجنس تنفيسا لها، وبغريزة الموت التي تتجلى في الأعمال التدميرية والعدوانية.

ولقد ظلّ تفسير السلوك القائم على الغرائز سائدا حتى العشرينات من القرن الماضي، إلى أن ظهرت النظريات الحديثة في علم النفس، والتي إعتمدت على المنهج العلمي والتجريبي في دراسة سلوك الإنسان ومن بين هذه الإتجاهات نذكر السلوكية والمعرفية والإنسانية ونظرية الهدف.

ومن ثمّ ظهرت أهمية الدافعية في الميدان التربوي من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها لجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية هي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي (نشواتي، 2003: 206).

ولهذا ظل تأثير الدافعية على التعلم والأداء موضوع الاهتمام الرئيسي بالنسبة لعلماء النفس عدة سنوات، وقد ظلوا يبحثون بهذا الصدد عددا من القضايا الأساسية بالنسبة لكل أنواع السلوك. وفي هذا الصدد تشير **نجلاء إبراهيم أبو الوفا**(2017)لأهمية دراسة الدافعية في المجال التربوي والمدرسي لفهم طبيعة ذات الطلبة فأدا ؤهم الدراسي مرتبط بدافعيتهم، حيث يمكن التنبؤ بسلوك الطلاب من خلال معرفة دوافعهم لإشباع حاجاتهم مما يسهم في نجاح العملية التعليمية(عن شبحة وبن الزين،2020). ونظرا لأهمية متغير دافعية التعلم في التحصيل الدراسي للتلاميذ سوف نتطرق بالتفصيل في أهمتها من خلال تعريفها وحصر وظائفها والنظريات التي تناولت تفسيرها وأهميتها هو ماسنتطرق إليه من خلال العناصر الآتية:

2. تعريف الدافعية للتعلم

1.2. تعريف الدافعية:

يسعى علم النفس إلى دراسة السلوك الإنساني دراسة منظمة، من أجل التعرف على العلاقة بين العوامل الداخلية والظروف الخارجية المسببة لهذا السلوك. فالدافعية مفهوم إفتراضي، نستدل على وجودها ومستوياتها من ملاحظة ما يقوم به الناس من أعمال ووظائف، وما يقوم به المتعلمين في المدارس من مستوى الحضور والإنتظام في الدوام المدرسي، ومستوى مواضبتهم على أداء واجباتهم بجهد ونشاط للحصول علىأفضل النتائج. فعلماء النفس والآخرون يستنتجون الدافعية من الآثار التي يتركها في السلوك الملاحظ على الأفراد.

ظهر مفهوم الدافعية في الخمسينات، في نفس الوقت مع مفهوم المعرفة(cognition).

والدافعية ظاهرة متعددة العوامل وتعني الحركة في مجال المدرسة.

للدافعية جذور في اللغة اللاتينية " motivus " من فعل "Motive " الذي يعني «يدفع ويحرك

وكمصطلح فهي طاقة تحرك سلوك الكائن الحي وتوجهه نحو هدف معين، يشبع نقص في حاجة ما تسبب له توترات لا تنتهي إلا بإشباع هذه الحاجة أي بتحقيق الهدف»(جديد& الشايب، 2018: 790).

أما مصطلح "الدافع" فهومشتق من اللاتينية "motivus" ويعنى "المتحرك" ومن"movere" وهو ما يعني " للتحرك". ولذلك فإن فكرة الحركة هي السائدة من الناحية الاشتقاقية. والواقع، فالدافعية متغيرة وفقا للعمر، والأحداث الكامنة في حياتنا والبيئة المعيشية (Sinoir,2017 :6).

والدافعية طاقة تحرك سلوك الكائن الحي وتوجهه نحو هدف معين ليشبع نقصه في حاجة ما، تسبب له توترات لا تنتهي، إلا بإشباع هذه الحاجة أي بتحقيق الهدف»(جديد& الشايب، 2018: 790).

وقد عرفها **فورد**(Ford,1992) بأنها: بناء تكاملي، يعكس إتجاه سلوك الفرد، وهي جملة من الخبرات والعواطف التي تُدعّم أو تُثبط سلوك الشخص، وهي كذلك توقعاته التي قد تُوصله إلى الوجهة المرغوب فيها.

وعرفها **ترديف**(1992) بأنها" كل ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أوغاية معينة، علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن تكون داخليا أو خارجيا، كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة، وعن قيمة النشاطات التي يقوم بها التلميذ والقدرة على التحكم في تلك النشاطات إلى جانب ما يشعر به التلميذ تجاه المادة وتجاه المحيط التربوي بصفة عامة (عن دوقة وآخرون،12:2011)

وقدم **فاليراند وثيل**(Vallerand & Thill, 1993) تعريفا يعكس الموقف الاجتماعي المعرفي للدافعية على أنها: بناء افتراضي تستخدم لوصف القوى الداخلية أو الخارجية التي تنتج الانطلاق، الاتجاه، استمرار السلوك. أو أنها التحفيز البنّاء الذي يُستخدم لوصف مجموع القوى الداخلية أو الخارجية المنتجة للسلوك، المحدّدة لشدته ولإستمراريته (عنLe Bel,2016).

في حين الدافعية وفقا لـ **لوجوندر** هي «مجموعة من الرغبات والإرادات التي تدفع الشخص إلى إنجاز مهمة أو تهدف إلى هدف يتوافق مع الحاجة» (Legendre, 1993 :881).

أما **جولمان**(Goleman, **1995**) فرأى أن الدافعية حالة إستثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معيّن. كما يشير **جولمان** إلى أنّ الدافعية للتعلم تعني عدم إستسلام الفرد للقلق الغامر، أو للإتجاه الهازم للذات، والإكتئاب والتحديات المختلفة، بمعنى أن يتوفر لدى الفرد هدف واضح يسعى لتحقيقه، وأن يمتلك الحماسة والمثابرة وإستمرار السعي من أجل تحقيق ذلك الهدف.

وعرفها **المعايطة** و**الزيود** وآخرون (1993) بأنها" حالة استثارة داخلة تحرك المتعلم لإستغلال أقص ى طاقاته في كل موقف تعليمي، يشترك فيه قصدإشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته (عن دوقة وآخرون،12:2011).

كما يعرفها القاموس الموسوعي للتعليم والتدريب، بأنها «حالة أو استعداد نفسي يحدد قوة أو توجه السلوكيات أو الأنشطة المعرفية، ويحدد القيمة الممنوحة لمختلف عناصر البيئة» (LeNy,2000 :681)، أو أنها مجموعة من الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لسدّ نقص أو حاجة معينة سواء أكانت بيويوجية أم نفسية أم إجتماعيبة، لذلك فإنّ مفهوم الدافع مرتبط بمفهوم الحاجة، ووظيفته هي إشباع حاجات الفرد والمحافظة على توازنه وتوافقه في بيئته الخارجية والداخلية (نشواني، 2003).

ويُقصد بالدافعية حسب **لوجرين**(Legrain,2003) في أحد معانيها: العوامل التي تدفع الفرد وتوجّه سلوكه نحو هدف. وتُعرف أيضا بأنّها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة اليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية النفسية بالنسبة له، وتُستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله، إهتماماته) أو من البيئة العادية أو النفسية المحيطة (الأشياء، الأشخاص، الموضوعات، الأفكار، الأدوات).

وهي في قاموس العلوم الإنسانية، مرتبطبة بالرغبة في العمل لتحقيق هدف:"بالمعنى السليم أن تكون متحمسا" وهي الرغبة في شيء بشكل مكثف وطامح (التوقف عن التدخين، واجتياز الامتحان، وممارسة رياضة مع الحماس، إلخ). وعلم النفس يعطي للدافعية معنى أوسع: فهي «كل ما يدفعنا إلى التصرف، طوعا أم لا، سواء كان ذلك غرائز أو دوافع أو رغبات» (Dortier,2004: 572).

أمّا **مهيدي**(2008) فعرفها بأنها«حالات شعورية داخلية، تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهيه والإبقاء عليه، فهي تنشط السلوك وتوجّهه وتعززه، ولا يمكن ملاحظتها بطريقة مباشرة على الرغم من أنها تشكل مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس التربوي، ولكن يمكن إستنتاجها من خلال ملاحظة سلوك الأفراد، وكذلك ملاحظة البيئة التي يحدث هذا السلوك في سياقها»(عن الداهري، 2017 :18).

ويعرف **معمرية** الدافع بأنه :طاقة داخلية تستثير السلوك وتوجهه، نحو هدف معين، وفق خبرات الفرد ومتطلبات السياق الاجتماعي، والدافع لا يلاحظ مباشرة، وانما يستنتج من السلوك، أو يفترض وجوده(تكوين فرضي) حتى يمكن تفسير السلوك(معمرية، 2012: 16).

ويعرف **ليوري** و**فينويلت** الدافع بأنه «مجموعة الآليات البيولوجية والنفسية التي تسمح بإثارة العمل والتوجيه والكثافة والمثابرة في هذا العمل» (Lieury & Fenouillet ,2013:1). وفي رأيهما أن الدافع حاسم لشدة العمل واستمراره فكلما كان الفرد أكثر حماسا، كلما زاد النشاط وأصبح أكثر ثباتا.

وفقا لقاموس لاروس(Larousse)، الدافعية هي: "الأسباب والمصالح والعناصر التي تدفع شخص ما في عمله". والقاموس يسلط الضوء على وجود عوامل تدفعنا إلى العمل، والتحرك، وتحريك أنفسنا. أما مصطلح "المصالح" فهومثير للاهتمام، لأنها تحفز التلاميذ وتثيره، وهي تهم المعلم (Sinoir,2017 :6).

وهكذا لقد تعددت تعريفات الدافعية، بسبب إختلاف النظرة لهذا المفهوم وطرق دراسته، فهي أساس لفهم السلوك وتوجيهه، وهي أساسية في فهم الحاجات والدوافع والميول، وهي ظاهرة ديناميكية، تتطور باستمرار على مر السنين وتسمح لنا بالقيام بعمل. وعلاوة على ذلك، فإن هذه الأخيرة ليست فطرية، بل تختلف باختلاف أحداث حياتنا وترتبط ارتباطا وثيقا بالإدراك واحترام الذات. لذلك، فالكثير من الآباء والمدرسين والمرشدين النفسيين وغيرهم من المهتمين في التعامل مع فئة الأطفال والمراهقين يركزون حول مشكلة الدافعية، على اعتبار أنها تعبر عن مكانة ودور الحافز في تصرفات الفرد، وأيا كان تعريف الدافع، فإنه يهدف إلى تحقيق هدف، إما للمتعة والرضا المقدمين من خلال تحقيق نشاط، أو الحصول على مكافآت من الخارج. وعبر عن مكانة ودور الحافز في تصرفات الفرد، فإنها لا تكشف عن تعقيد وتنوع أصله.

2.2. تعريف الدافعية للتعلّم:

أولى التربويون أهمية بالغة لموضوع الدافعية لما لها من الأثر البالغ على التعلّم، كما تسعى المنظومات التربوية العالمية بالإهتمام بالدافعية في مجال التعليم. وعلى هذا الأساس يقبل التلاميذ على ممارسة النشاط المعرفي، الوجداني، والحركي إذا تم إستثارة الدافعية لديهم. كما تعتبر الدافعية من أهم العناصر المساعدة على إنجاز وبلوغ الأهداف التربوية الكبرى للمجتمع.

والدافعية للتعلّم مفهوم إفتراضي، بمعنى أنّ العلماء والمختصون والأساتذة يستنتجونه من خلال مشاهدة ومراقبة الآثار التي يتركها في السلوك الملاحظ لدى التلميذ، فإقباله على إنجاز نشاطاته وواجباته الدراسية دون ملل أو تذمر، دليل على تمتّع ذلك التلميذ بدافعية عالية نحو التعلّم.

لذلك تعددت تعريفات الدافعية للتعلم، وذلك بسبب إختلاف النظرة لهذا المفهوم وطرق تناوله ودراسته، لكن المتفق عليه أن الدّوافع محركات تُؤدي بالفرد إلى إنجاز سلوك ما، أو القيام بعمل معيّن. والتلميذ المدفوع يعني أنه وجد لنفسه هدفا معينا في التعليم، فأصبح هدف التعليم هدفه هو، وأنّ أهداف التعلّم التي لا يتقبلها التلميذ على أنها أهدافه هو، لا يمكن أن تتحقق.

وإعتمادا على هذا الأساس تعرف الدافعية للتعلّم على أنها قوة تدفع التلميذ لإختيار أسهل الطرق للنجاح وتعدّ بذلك عنصرا أساسيا في عمليتي التعليم والتعلم. وتضمن الدافعية للتعلّم ما يلي:

- تيسّر تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية
- تطرد الملل وتخفف من درجة الإحساس بالتعب والخمول
- تحقق للفرد حالة من التوازن بعد الشعور بحالة من التوتر (جناد ،2012).

قدم **نوت**(Not ,1987) تعريفا لدافعية التعلم بأنها:« تجمع بين العوامل الواقعية وهي الواقعية، الحاجات البيولوجية، و مختلف التصرفات الإنفعالية الناتجة عن مثيرات البيئة التعليمية أو من الفرد نفسه، بمعنى أن كل نشاط يحتاج إلى ديناميكية تسبق الدافعية والتي تترجم بطاقة و بإتجاه معين».

وهي أيضا «حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبنائه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة الأداء في المجال المدرسي للوصول إلى حالة توازن معرفي» (Larousse, 1994: 96).

أو هي: النزعة لتحقيق النجاح وهي إستعداد دافعي مكتسب، وهي من حيث إرتباطها بأيّ نشاط سلوكي مرتبطة بثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل وهي الدّافع لتحقيق النجاح، إحتمالية النجاح، قيمة حافز النجاح(Niccols, Atkinson & Pepler, 2003).

وتعرف الدافعية للتعلّم بأنّها: « الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم، التي تُحرك سلوكه، وتُوجهه نحو تحقيق غرض معين وتحافظ على إستمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف. فالدافعية حالة حتمية، إذ لا سلوك دون دافع، وهي توجه إنتباه المتعلّم وتعمل على إستمراره، وتزيد من الإهتمام والحيوية لدى المتعلّم وتستثير العمليات الذهنية لديه، وتوجه نشاطه نحو هدف معين وتقلّل من فرص التشتّت والسرحان وتهيّئ الإستعداد للتعلّم وتقوّي النشاط الذهني والجسمي» (زايد، 69:2003).

وعرف **فيو** الدافع في سياق المدرسة بأنه «حالة دينامية تستمدد أصولها من تصورات التلميذ لنفسه ولبيئته، وتشجعه على اختيار نشاط، والانخراط فيه، والمثابرة في إنجازه من أجل تحقيق هدف» (Viau, 2003 :7).

تعرّف **العناني** الدافعية للتعلّم على أنّها: «حالة داخلية في المتعلّم تستثيرسلوكه، وتدفعه للإستجابة في الموقف التعليمي وتعمل على إستمرار هذا السلوك وهذه الإستجابة حتى يحدث التعلم » (العناني، 2005 :133).

أما محي الدين توق فيعرفها عل أنها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، وهي أيضا الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك، تتميز بالطموح والإستمتاع في الموقف الدراسي، وبذل قصارى الجهد لإكتساب المعارف وهذه الدافعية تكون داخلية، وهي رغبة التلميذ في حد ذاته للتحصيل، وخارجية كأسلوب المعلّم في إلقاء الدّرس بشكل جيد)» توق، 218:2003).

يشير هذا التعريف للدافعية على أنها حالة داخلية توجه الانتباه نحو الموقف التعليمي والإقبال عليه والاستمرار فيه.

إن الدافعية للتعلم حالة كامنة داخل التلميذ، عندما يمتلكها يعمل باستمرار وبتواصل، وإذا ماتحلى بالصبر أثناء قيامه بما يلزم للتعلم من نشاطات متعلقة بمواقف تعليمية مختلفة، فإن ذلك يمكّنه من الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وهو عملية التعلم(قواسمة وغرايبة، 2005).

وعُرّفت الدافعية للتعلّم بانّها كل ما يُحرك سلوك المتعلّم نحو هدفٍ أو غايةٍ معينةٍ، بحيث يكون مصدر السلوك داخلي أو خارجي. فهي ناجمة عن التصور والادراك الذي يحمله التلميذ عن أهداف التعلم بالمدرسة، وعن قيمة تلك النشاطات التي يقدمها. فالدافعية للتعلّم تشير إلى حالة داخلية لدى المتعلّم تدفعه للإنتباه للموقف التعليمي وتوجهه إلى الاقبال عليه بحماس وإلحاح والاستمرارية فيه حتى يتحقق له التعلّم(توق وآخرون،2003).

وهي في نفس السياق: «قدرة المتعلّم على توليد دافعية لزيادة المعارف لديه، حيث يثمّن التعلم من أجل التعلّم، بإعتباره وسيلة لتحقيق السيطرة على المهمّات التعليمية التي تواجهه في المواقف المختلفة » (أبو رياش وآخرون، 20:2006).

كما تُعرّف بأنها: «حالة خاصة من الدافعية العامة، وتُشير إلى حالة داخلية عند المتعلّم تدفعه إلى الإنتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والإستمرار فيه حتى يتحقق التعلّم» (غباري، 50:2008).

وبشكل أدق هي: «حالة متميزة من الدافعية العامة، تتجسد بوجود رغبة وميل داخلي عند المتعلّم لبلوغ أهداف التعلّم، والتحسن في مجال الخبرة، عن طريق بذله جهود وعمليات عقلية موجهة لأداء نشاطات أكاديمية هادفة، والإستمرار في تلك النشاطات حتى تتحقق بحيث يُؤدي إشباعها إلى مكافأة ورضا ذاتي » (الرافعي، 14:2009).

ويضيف تعريف **السليم**(2010) على ماسبق أن الدافعية للتعلّم إلى جانب أنهاحالة داخلية تدفع الطالب إلى الحرص والمثابرة على بذل الجهد، من أجل تحقيق النجاح المدرسي بدرجة عالية من الإتقان والتفوق"، فإنه من الضروري تجسيد دافعية التلميذ للتعلم من خلال تنظيم البيئة المعرفية للوصول إلى حالة الإتزان المعرفي وتحقيق الإستمتاع بالتعلمّ.

إنّ أسمى صورة من صور الدافعية في التعلّم، هي التي يتحرك بها الفرد المتعلّم والمعلّم بدافعية مشتركة في التعلّم، حيث الحرية والتوجه، الإنطلاق والضبط- الذات الآخر- إحترام الذات المتعلم بمسؤولية موجهة للتعلم، لذلك ركز **حديد** و**آخرون** (2010) على وجوب إعتماد معايير ضرورية لبناء بيئة تعليمية مريحة تعمل على إثارة الدافعية لدى الطلاب من خلال إعتماد نماذج تدريسية حديثة

ومناخ ملء بالحيوية نحو أوجه النشاطات التي يتطلبها الموقف التعليمي وهي من بين شروط حدوث التعلم.

يتضح مما سبق بأنه يوجد إتفاق حول تعريف مفهوم "**الدافعية للتعلّم**" بأنّها تعني حالة داخلية للمتعلّم تدفعه للحصول على المعلومات، لتحقيق غرض معين حتى يتحقق التعلّم المرغوب، حيث إتّفق كل من الرافعي، السليم، العناني، أبو رياش وآخرون، والمغربي في تعريفهم على قدرة المتعلّم عن طريق بذل جهوده للإستجابة في المواقف التعليمية، كما أن للدافعية عوامل فعّالة للتعلم فهي تشبع المتعلم في أنشطته التعليمية، وتؤدي إلى إختيار نموذج النشاط الذي يرغب الشخص أداءه، وبالتالي فهي توجه السلوك، وعليه فإنّه يجب مساعدة المتعلم على أن تكون لديه الرغبة فيما يحب تعلُّمه، كما يجب أن يوجه إلى إدراك أهمية أنشطته التعليمية حتى يكون ناجحا في تحصيله.

ولأننا في هذا البحث، نتحدث عن الدافعية في سياق المدرسة. لقد لاحظنا خلال قراءاتنا أن تعريفا يبدو مشتركا بين عدد كبير من المؤلفين، هو التعريف الذي اقترحه **فيو** (Viau ,2003) حين عرفه قائلا: بأته مفهوم ديناميكي له أصوله في إدراك التلميذ لنفسه ولبيئته والذي يشجعه على اختيار نشاط والمشاركة فيه والمثابرة في إنجازه من أجل تحقيق هدف. إذ افترض **فيو** التفاعل بين العوامل السلوكية والبيئية والشخصية، ويعتبر العوامل السلوكية علامات الدافع والعوامل الداخلية والبيئية كمصدر. ووفقا لهذا التعريف، الدافع هو ظاهرة ديناميكية تتفاعل فيها تصورات الطالب وسلوكياته وبيئته. اخترنا هذا التعريف لأنه يجعل سلوك الشخص كله يعتمد على العوامل الشخصية الداخلية التي لها أصلها في البيئة.

وعلى هذا الأساس الدافع هو عامل جوهري ضروري للتعلم (هو القوة التي تدفع الفرد إلى وضع نفسه في حالة تعلم أو تطوير المهارات والاستثمار في عملية التنمية هذه)، وهو تفاعل بين الشخص والبيئة التي يتصرف فيها. إنه حالة داخلية للمتعلّم تخلق لديه نزعة حب الإطلاع والبحث عن المعرفة، مما يؤدي به إلى إكتساب المعارف والمهارات دون فشلٍ أو خوفٍ، ورفع مستوى الأداء والتحصيل الأكاديمي لديه.

3. وظائف الدافعية للتعلم:

تعدُّ الدافعية من أهم العوامل الضرورية لتفسير أيّ سلوكٍ، إذ لا يمكن أن يحدث أي سلوكٍ ما لم يكن من وراءه دافعية، والتي تقوم بعملية بعث، إنشاء، إثارة وتوجيه السلوك فيكون كالحافز والإنطلاقة بإعطاء الطاقة الباعثة والمحرّكة للسلوك، كما تقوم بتوجيه وتحديد مسار السلوك نحو تحقيق الهدف (دلال وياسين، 56:2018).

وإنّ معرفة مستوى الدافعية لدى المتعلّمين تمكّننا من تفسير الفروق الفردية القائمة بينهم، وتساهم في تحديد جوانب الإختلاف في أدائهم، وعليه يمكننا القول أنّ للدافعية للتعلّم أربعة وظائفٍ أساسيةٍ وهي:

1.3. وظيفة الإستثارة والتنبيه:

تعتبر الدافعية للتعلّم عامل يحثّ المتعلّم على القيام بسلوك معينٍ، مع أنّها قد لا تكون السبب في حدوثه، فيرى علم النفس التربوي بأنّ الدوافع لا تسبب السلوك وإنّما عملية توفير البواعث والمثيرات الخارجية التي تتلاءم مع حاجات التلاميذ، وهي التي تنشط السلوك وتُطلق الطاقة اللاّزمة للأداء حيث يكون الهدف واضحًا ومحدّدًا، يسعى المتعلّم إلى تحقيقه ويحقق معه التوازن.

وقد بين علماء النفس والتربية، أنّ أفضل مستوى الإستثارة لتحقيق نتائجٍ دراسيةٍ إيجابيةٍ هو المستوى المتوسط حيث أنّ المستوى المنخفض من الإستثارة يؤدي إلى الملل وسوء التركيز وعدم الإهتمام بالنشاط المدرسي، بينما المستوى المرتفع عن الحد المعقول يُؤدي إلى إرتفاع القلق والتوتر. فالدافعية للتعلّم تقوم بعملية بعث وإثارة وتوجيه السلوك فهي تقدم الحافز والإنطلاقة وإعطاء الطاقة الباعثة والمحركة والملحة لحدوث سلوك معين وعليه أكّد **قطامي**(1998) على النقاط التالية:

- ✓ نقص الإستثارة وغياب البواعث يؤدي بالمتعلم داخل القسم إلى الملل والنفور من النشاط المدرسي.
- ✓ الزيادة في الإستثارة ينتج عنها النشاط والإهتمام وخلق روح المنافسة بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي.
- ✓ الزيادة المفرطة في الاستثارة تُؤدي إلى القلق والإضطراب وما يُؤدي إلى تشتت إنتباه وجهد المتعلّم.
- ✓ أما الإستثارة المتدرّجة والمتوسطة هي الأفضل، حيث يوجد فيها إعتدال في استثارة سلوك المتعلّم وتُعطي له الصيغة الإيجابية لحدوث التعلّم.

2.3. تنشيط السلوك:

رأى **الزيات**(1996) أنّ: "التعلّم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد وأنّ حدوث هذا النشاط مُرتبط بظهور دافعٍ أو حاجةٍ تسعى إلى الإشباع ويزداد بزيادة الدّافع، فالدّوافع إذن هي الطاقات الكامنة لدى المتعلّم، وعليه، يمكن إعتبارها الأساس الأول في عملية التعلّم".

أمّا **قطامي**(1998) فيذكر أنّ: "الدافعية للتعلم تتمثل في تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفيزه نحو هدفٍ معينٍ، حيث أنّ وظيفة التنشيط تتمثل في إعطاء الطاقة والنشاط العام للفرد للقيام بالأعمال التي تؤدي إلى تنشيط وتحريك السلوك ".

إنّ وجود الدّافع يُنشّط السلوك ويستثيره ويُحركه، أي يبعث فيه الطاقة اللاّزمة للأداء والأفعال، وتعمل الدافعية للتعلّم على إمداد المتعلّم بالطاقة والنشاط لأداء السلوك، فهي تقدم له الحافز والإنطلاقة وتبث فيه الطاقة الباعثة والمحركة والملحة للسلوك التعلّمي.

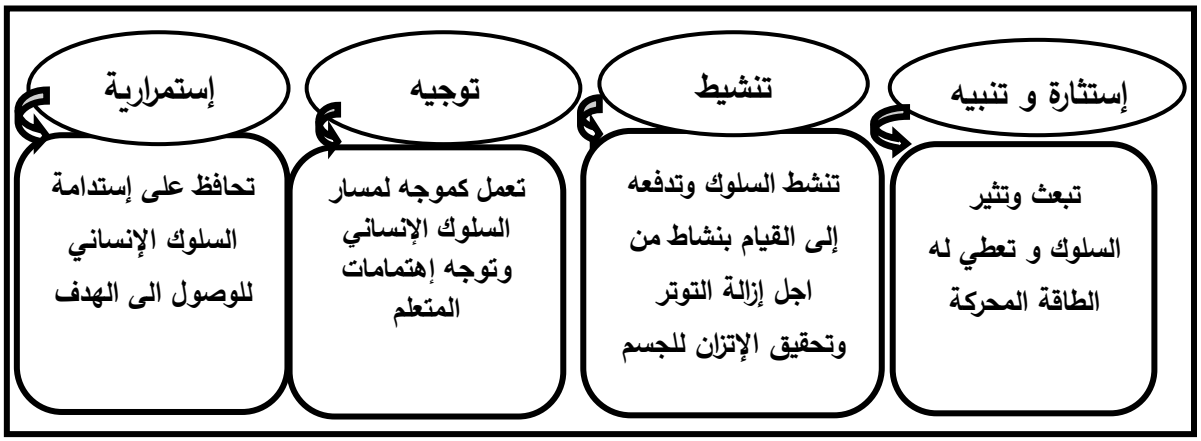
3.3. التوجيه:

تجعل جعل الفرد يقوم بمقارنةٍ بين البيئة والهدف، والتقليل من التفاوت بينهما، حيث يقوم بمعالجة البيئة ليسعى بعدها لتحقيق هدفه، فالدافعية تدفع بالفرد إلى القيام بنشاطٍ معينٍ وتطبع سلوكه بطابعٍ معرفيٍ وتعمل كمخططٍ وموجهٍ لمسار السلوك الإنساني، وبذلك يكون له وضع خطة لكيفية سير السلوك نحو تحقيق الهدف. فالدافعية عند المتعلّم توجه نشاطاته الدّراسية وتؤثر على إهتمامه بالمعلومات المهمة ومعالجتها، حيث يلاحظ أنّ التلميذ الذي لديه دافعية عالية للتعلّم ينتبه لمعلّمه أكثر من زميله الذي تكون لديه دافعية متدنية(دلال و ياسين، 56:2018).

4.3. الإستمرارية (الحفاظ على إستمرارية السلوك):

تحافظ الدافعية للتعلّم على إستدامة السلوك طالما بقي الإنسان مدفوعاً بالحاجة إليه. وتُفيدنا في فهم المتعلمين وحاجاتهم المختلفة التي تحركهم وتساعد على التنبؤ بالسلوك الإنساني وتعمل على توليد إهتمامات معينة وجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطاتٍ معرفيةٍ، عاطفيةٍ، وحركيةٍ. وتؤثر الدافعية للتعلّم على نوعية التوقعات التي يحملها التلاميذ تبعا لأفعالهم وتصرفاتهم ونشاطاتهم وبالتّالي يُؤثر ذلك على مستوى الطموح لديهم. كما تعمل على بعث الطاقة الكامنة عند المتعلّم وتُثير نشاطه وإمداده بالشعور بالرغبة في طلب العلم والتعلّم والمثابرة عليها وطلب المزيد(دلال و ياسين 2018: 57).

ولإيضاح أكثر لوظائف الدافعية وضعت الطالبة الشكل الموالي:



شكل رقم(6): وظائف الدافعية للتعلّم من تصميم الطالبة

4. النظريات المفسرة للدافعية للتعلم:

تعتبر دراسة الدافعية أساس لفهم السلوك وتوجيهه، فهي أساسية في فهم الحاجات والدوافع والميول، لذلك فالكثير من الآباء والمدرسين والمرشدين النفسيين وغيرهم من المهتمين في التعامل مع فئة الأطفالوالمراهقين يركزون حول مشكلة الدافعية، ولهذا كان موضوع الدافعية هو المجال السائد في دراسة علم النفس في وقت من الأوقات. ويمكن تصنيف النظريات المفسّرة للدافعية للتعلُّم على النحو الذي يلخصه الجدول التالي:

جدول رقم(1): التناولات النظرية للدافعية للتعلّم

	العالم	النظرية	العنصر الأساسي	تفسير الدافع
01	**بندورا**	المعرفة الإجتماعية	التقليد	النمذجة
02	**سكينر**	الإشراط الإجرائي	التعزيز	جداول التعزيز
03	**ماسلو**	الإنسانية	سلم الحاجات	إشباع الحاجات وتحقيق الذات
04	**فرويد**	التحليل النفسي	الجنس والغريزة	تحقيق اللذة
05	**واينر**	العزو	أسباب السلوك	تحديد الأسباب المدركة للسلوك
06	**مكليلاند**	الإستشارة الوجدانية	توقع السرور	القيام بالأفعال السارة
07	**برونر**	المعرفية	العمليات الداخلية	الإكتشاف
08	**فستنجر**	التنافر المعرفي	الإتساق	تحقيق الإتساق بين المعتقدات

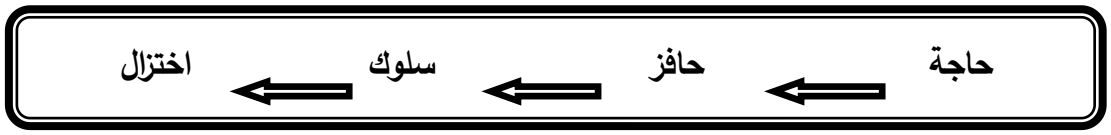
تاريخ علم النفس غني بنظريات الدافعية، وكلها مستوحاة من رؤية معينة للإنسان ونموذج نفسي. نقدم بإيجاز ثلاث نظريات خاصة مهتمة بهذه العملية، وهي: النظرية السلوكية والنظرية الإنسانية والنظرية المعرفية.

1.4. الدافعية في النظرية السلوكية:

تعنى هذه النظرية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلّم ذات المنحى السلوكي، أو ما يُطلق عليها عادة بنظريات **(المثير– إستجابة)**. وقد كان ثورندايك من العلماء الأوائل الذين تناولوا مسالة التعلّم تجريبياً، قائلاً بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلّم، مفسّرا ذلك بقانون الأثر (Law of effect) أين يؤدي الإشباع الذي يلي الإستجابة إلى تعلّمها وتقويتها، في حين يؤدي الإنزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الإستجابة التي تليها.

ويأخذ **هول** (Hull) بقانون الأثر ويحدّده على نحو أكثر دقة من ثورندايك، حيث إستعمل مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة (Need–reduction) للدلالة على حالة الإشباع، ومصطلح

الحافز (Drive) للدلالة على بعض المتغيرات المتداخلة الواقعة بين الحاجة والسلوك. قد حدّد هول علاقة السلوك بالحاجة والحافز حسب النموذج التالي:



شكل رقم(07): علاقة السلوك بالحاجة والحافز حسب هول

كما تشير الدافعية في النظرية السلوكية إلى أنّها تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيراتٍ داخليةٍ أو خارجيةٍ، بحيث يصدر عن الفرد سلوك أو نشاط إستجابة لهذه المثيرات، ويؤكد **سكينر** أنّ خبرات الفرد بنتائج السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات اللاحقة. إذ يرى أنّ نتائج السلوك ولاسيما التعزيزية منها تُشكل الحافز أو الباعث الذي يدفع الأفراد للسلوك بطريقة معينة في موقف ما، إلى حصول الفرد على المعزّزات أو المكافآت على سلوكياتهم، يستثير لديه الدافعية للحفاظ على هذه السلوكيات وتكرارها. فعلى سبيل المثال عندما يتم تعزيز الطفل على سلوك ما كنطق كلمة ما، فإنّه يُثير دافعيته لتكرار هذا السلوك، ورأى **سكينر** أنّ التعزيز ربما يتطور ليصبح ذاتيا، حيث يقوم الفرد بسلوك ما لإشباع حاجاته ودوافعه(الزغلول،2012).

لتحفيز الدافعية لدى الطلاب، وفقا لنظرية السلوك، فمن الضروري استخدام المكافآت الخارجية والتشجيعات مثل الدرجات الجيدة، والجوائز، الخ.

2.4. النظرية المعرفية الاجتماعية:Social cognitive theory

لقد تعرّف **بندورا** (Bandura,1992) على التأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوكيات الأفراد. لكّنه إعترض على التأثير التّام للقوى الخارجية على الأفراد. بمعنى أن الأفراد مستجيبين سلبيين للتوافقات البيئية. ولقد طوّر النظرية المعرفية الإجتماعية كبديل لنظرية التعزيز الصارمة، حيث يفترض أنّ المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد.

وأنّه ليست هناك تأثيرات معرفية على السلوك البشري أكثر من أحكام الناس على إستطاعتهم في إنجاز أهدافٍ معينةٍ. وتتعلق فعالية الذات في نظرية بنادورا بأحكام الأفراد الشخصية على أداء مهمة ما في مجال معيّنٍ وفي وقت محددٍ وترتبط تماما بتوقعات النجاح. وترتبط الفعالية لدى بنادورا بمفاهيم الكفاية، ولكن على عكس المدركات العامة المطبقة في مواقفٍ عديدةٍ. فتشير فعالية الذات عادة إلى أحكامٍ محددةٍ في مواقفٍ محددةٍ. وتُوجد بعض الأدلة على أنّ فعالية الذات ربما تكون منبئاً قوياً جدا للأداء الأكاديمي عن قدرة المُدركات العامة على التنبؤ بالكفاية الأكاديمية، ولقد أوضح

بنادورا وجود أربعة مصادرٍ رئيسيةٍ للمعلومات عن أحكام فعالية الذات في المواقف الأكاديمية هي: الخبرة الفعلية (الواقعية)، الخبرة البديلة، الإقناع اللّفظي، التنبيه الفسيولوجي(Weiner, 1972).

وهي تركز على العمليات العقلية والأهداف الواعية التي تتدخل في التحفيز وتدفع الفرد إلى الرد. يعرف **تارديف**(Tardif) الدافعية بأنها" التزام الطالب ومشاركته وإصراره في أداء مهمة"

ويتحدد هذا الالتزام بالتصورات التي يدلي بها الفرد لنفسه وللمهمة. "هذا الدافع هو تصور كعنصر أساسي لنجاح التلميذ في المدرسة [...]. إن إهمال هذا المتغير الحاسم هو تجاهل دور المسؤولية والإرادة في مشاركة التلميذ في تعلمه".

تحدد هذا الالتزام بالتصورات الفرد عن نفسه المهمة. "هذا الدافع مدرك كعنصر أساسي لنجاح التلميذ في المدرسة، كما أن إهمال هذا المتغير الحاسم هو تجاهل دور المسؤولية وإرادة التلميذ للمشاركة في تعلمه. هذا التيار، الذي ينفصل عن النظرية السلوكية، يصر على التزام التلميذ بعملية التدريس، ويعتبر وعيه المحدد الأول لدافعية السلوك. بالنسبة لعلماء النفس المعرفي، الدافعية هي جزء من النظام الميتامعرفي للمتعلم

وحسب **تـارديف**(Tardif) فإن التلميذ يبني دافعيته المدرسية من تجاربه ونجاحاته وإخفاقاته؛ يستخلص استنتاجات منها، ويستخرج القواعد والقوانين". الدافعية للتعلم لها تأثير كبير على المهام التي يقوم بها التلميذ في الصف، يؤثر على درجة التزامه الشخصي ومشاركته ومثابرته (Ebaji,2016 :268).

لذلك تختلف الدافعية للتعلم من المنضور المعرفي عن غيرها من التوجهات في تركيزها على الفاعلة الذهنية وحيوية المتعلم ونشاطه، وتدخله في تنظيم الخبرات بهدف إدخالها وادماجه في بناءه المعرفي بهدف تحقيق التوازن المعرفي.

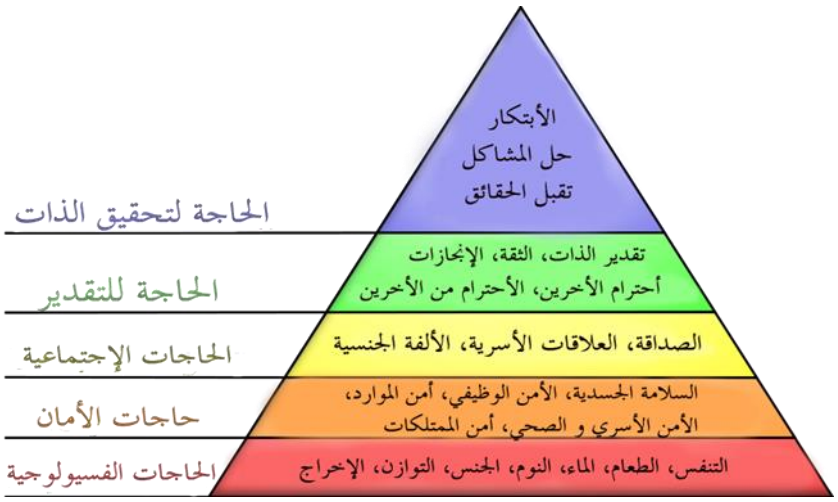
3.4. الإتجاه الإنساني في تفسير الدافعية:

برز هذا الإتجاه كرد فعل للمدرسة السلوكية والمدرسية التحليلية، ورأى مؤسّسو هذا الاتجاه ومنهم **ماسلو** أنّه لا المدرسة السلوكية ولا التحليلية قدّمت تفسيراً مقنعاً للدافعية، ويرى هذا الاتجاه أنّه لاستثارة الدافعية عند الطلبة يجب العمل على تشجيع إمكانياتهم الداخلية مثل إحساسهم بالرغبة في التعلّم وتقدير الذآت.

وقد أثر **ماسلو** تأثيراً كبيراً في فهم الدوافع، فهو رأى أنّ حاجات الإنسان تتوزع بصورة هرمية. فأدنى مستوى الحاجات هي حاجات الأمن والسلامة، وهي أكثرُ أهميةٍ ثم تتدرج الحاجات في أهميتها إلى أعلى وترتبط حاجة الفرد لإشباع حاجة ما على اشباعه للحاجات في المستوى الأدنى، فبعد

حصول الفرد على الأمان والسلامة، سيحاول إشباع المستوى الأعلى من الحاجات المسماة بالحاجات الإجتماعية كالإنتماء وتقدير الذات(Ginsberg, 2005) .

ووضع ماسلو شكلا لتصنيف الحاجات كما فسرها وهو الآتي:



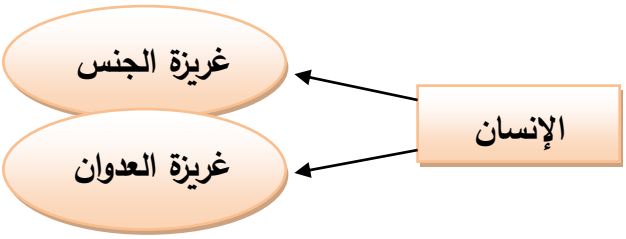
شكل رقم(8): تخطيط ماسلو للحاجات الفيزيولوجية

والدافعية في النظرية الإنسانية تتضمن الدافعية الداخلية والخارجية، ولذلك يجذب الدافعية الداخلية الحاجة لتحقيق الذات والخارجية يجذب الحاجة لتقدير الذات. فيتطلب الأمر عادةً الإهتمام الأكبر لتحقيق الذات لدى هؤلاء الذين فات عليهم إشباع كل حاجاتهم النفسية بدرجةٍ كافيةٍ، وإعطائهم الكثير من الإحساس بالإرتياح البشري والنبل، وذلك بالمقارنة بمن تم لديهم إشباع الحاجة لتقدير الذات، وطبقاً لهرم ماسلو المقترح لنظرية الحاجات النفسية، ترتيب الحاجات للأمن والعطف والحب وتقدير الذات وتحقيق الذات في ترتيبٍ زمنيٍّ حركيٍّ مندرجٍ، فإذا أُشبعت الحاجات الأكثر أساسية بدرجةٍ معينةٍ، فإنّه تظهر بعد ذلك الحاجات الأعلى. وفي التعلّم تتشكل الدافعية الداخلية لأننا نُدفع لكي نتعلم والدافعية الداخلية تتكيف مع النمط، أمّا الدافعية الخارجية فتتشكل بالتنافس والمكافئات الملموسة (زايد،131:2003).

بالنسبة للإنسانيين، تعبر عنه دينامية داخلية: احتياجات ومشاعر ومصالح ورغبة الإنسان الذي يتصرف في بيئته "من أجل الشعور بأنه مؤهل وأنه هو أصل (أو سبب) أفعاله الخاصة" ، بالنسبة لهذه النظرية الدافعية للتعلم لد التلاميذ تحتاج إلى إنشاء سياق يلبي احتياجاتهم، حيث يمكنهم اكتشاف أن لديهم سيطرة شخصية ونشطة على محتوى التعلم (Ebaji,2016 :268).

4.4. الدافعية في نظرية التحليل النفسي:

تُعرف الدافعية في ظل مفهوم النظرية التحليلية بأنّها حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى لطاقات الإنسان وذلك من أجل إشباع دوافع الإنسان إلى المعرفة لتحقيق ذاته، وترى هذه النظرية أنّ سلوك الفرد محكوم" بغريزة الجنس وغزيرة العدوان. هاتان الغريزتان تتفرعان عن طاقة حيوية تسمى الليبيدو والتي تعبر عن كونها طاقة نفسية انفعالية نابعة من الحافز البيولوجي للجنس& Deldime) Demoulin,1975) حسب ما هو موضح في الشكل الآتي:



شكل رقم(9): يمثل منظور فرويد لرغبات الإنسان

كما تُؤكّد هذه النظرية أنّ الطفولة المبكرة هي التي تحكم سلوك الفرد في المستقبل، كما تنادي تلك النظرية لمفهوم الدافعية اللاّشعورية لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوكٍ دون أن يكون قادرا" على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك، وهو ما يسميه فرويد الكبت. وحسب هذه النظرية يحدث تفاعل بين الرغبات اللاّشعورية والتي نشأت عن دوافع الجنس والعدوان ورغبات الطفولة المبكرة (سرحان،20:2015).

في الأخير يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التلميذ في مجال التعلم مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة والسعادة، لذلك فإن مواقف التعلم تثير دافعية المتعلم إذا ما حققت لديه اللذة والسرور ما يزيد من دافعية المتعلم في تكرار المواقف والأنشطة الصفية سعيا للتفوق والنجاح.

5.4. نظرية العزو:

تعدّ من أكثر النظريات التي عالجت موضوع الدافعية "**نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل**"، ويعدّ عالم النفس "**واينر**" من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية بربطها بالعملية التربوية، ولا سيما بالتعلّم. وقام بمراجعة آراء "أتكسون" وما توصل اليه من نتائجٍ، والتي تتمثل في أنّ الميل الموجه نحو هدفٍ ما يستمر حتى يتحقق الهدف. أمّا الفشل في تحقيق الهدف قد يؤدي إلى ترك العمل، والمثابرة في أدائه حتى يتحقق، لذلك رأى "**واينر**" أنّ لدى التلاميذ نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل. ولقد ركّزت إكتشافات "**واينر**" على أهمية ربط المهمة بقدرات

التلاميذ، مما يعني القدرة وزيادة الجهد. كما إقترح أنّ عزونا لأسباب النجاح والفشل لا يتعدى أربعة عواملٍ هي: القدرة والجهد، صعوبة المهمة والحفظ (التميمي، 77:2012).

وبإختصار تركز نظرية العزو عموما إلى التحليل العلمي الموضوعي لبيان الأساليب التي يصل بها الفرد إلى تفسيرات سببية بمعنى لماذا يعزو الأفراد نجاحهم إلى خصائص داخلية ثابتة، بينما يعزون نجاح الآخرين إلى عوامل خارجية والعكس بالنسبة للفشل.

6.4. نظرية الاستثارة الوجدانية:

تعتبر نظرية **ماكليلاند** حسب **ملحم**(2001) نموذجا لهذه الفئة من النظريات تعرضها الطالبة على النحو التالي: تقوم الفرضية على أساس إفتراض أنّ أشكال السلوك التي يتجه الكائن الحي إلى القيام بها هي التي تحقّق له الإشباع، أو تمثل مصدر سرور بالنسبة له، بينما أشكال السلوك التي يتجنبها فهي التي تزعجه و تمثل مصدر ضيّق بالنسبة له، أي أنّ هذه النظرية تفترض أنّ الدّافع ما هو إلاّ رابطة إنفعالية قوية تقوم على مدى توقعاتنا لإستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة. بهذا يحتل الميل إلى الإقتراب أو التجنب دوافع مكتسبة تقوم على أساس خبراتنا السابقة إزاء التعامل مع منبهات الحياة. ويضيف **ماكليلاند** أنّ سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل في النجاح، ويتعلق البعض الآخر بالخوف من الفشل. وقدم بذلك أساسا نظريا يمكن من خلاله تفسير نمو الدافعية للتعلّم لدى بعض الأفراد، وإنخفاضها لدى البعض الآخر، وأنّه كلما كان إيجابيا إرتفعت الدافعية، وكلما كان سلبيا إنخفضت الدافعية، وأنّ للخبرة أثرا على الدافعية للتعلّم.

7.4. نظرية التعلم الاستكشافي:

صرّح **برونر** في كتابه المعروف (عملية التربية) أنّ أيّ محاولةٍ لتطوير التربية تبدأ حتما" من دوافع التعلّم، وركز على التعلّم بالإستكشاف، حيث أنّ الإستكشاف لا يقود المتعلّمين إلى تنظيم المواد لإستكشاف العلاقات فحسب، ولكن يساعدهم على تجنب السلبية التي قد تبعدهم عن إستخدام المعلومات التي إكتسبت سابقا"، مما يؤدي إلى قيام المتعلّم لمعالجة البيئة بشكل أكثر فعاليةٍ، كما لاحظ "**برونر**" أنّ معرفة النتائج (التغذية الراجعة والتعزيز) ذات قيمة إذا حاول المتعلّم مقارنة ما قام به هو مع ما هو مراد تحقيقه. وبالنسبة **لبرونر** تُعتبر المعلومات ذات فائدة للمتعلمين إذا كانت حسب قدراتهم وإذا شجعت لديهم النشاط الذاتي والدافعية الداخلية.

كذلك ما يميّز بالإكتشاف دور المتعلّم حيث يكون نشطاً وإيجابياً، ومشاركاً في عملية التعلم، كما يزيد من إستماع المتعلّم بما يتعلّم، وهذا من شأنه تنمية الجوانب الإنفعالية الأخرى التي تعدّ معززاتٍ ذاتيةٍ أو داخليةٍ ذات تأثيرٍ موجبٍ (ملحم، 492:2001).

8.4. نظرية الأهداف:

تفترض هذه النظرية أنّ الأفراد يكونون أكثر دافعية إذا كان النشاط الذي يؤدونه متجهاً نحو هدفٍ يرادُ تحقيقه، فالمتعلّم يكون أكثر دافعيةٍ للتعلّم إذا كان لديه هدف من التعلم هو التحصيل وزيادة التعلّم والإرتقاء الفكري والمعرفي.

وتهتم نظرية الأهداف بالعمليات العقلية وتؤكّد على أهمية قدرة الإدراك في حصول التعلّم والتذكر، وتؤكّد كذلك على وجود إرتباط علائقي ما بين الأهداف التي يسعى المتعم لتحقيقها والسلوك الناتج عن هذا الدّافع للوصول إلى ذلك الهدف دون إهمال العوامل الخارجية.

وتمثل هذه النظرية نموذج من الدافعية للانجاز التي تستعمل بكثرة لدراسة الدافعية في المجال التربوي، قدرات معينة من أجل بلوغ أهداف السلوك.

وتسعى البحوث الحديثة(Mc Combs & Pope,2000) إلى فهم وشرح وتفسير دافعية التعلّم من خلال الأهداف التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها، فالأهداف المُختارة تقدّم أنماطاً نموذجيةً من الأداء لمواجهة المدرسة، ويفترض أنّ الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون هدفهم التعلّم، كما تقع هذه الأهداف المختارة بين قطبين من الأداء، القطب الأول الخارجي(Extrinsèque) والقطب الثاني الإتجاه الداخلي (Intrinsèque).

9.4. نظرية التنافر المعرفي فستنجر(Festinger):

تُؤكد نظرية التنافر المعرفي التي طوّرها "**فستنجر**أنّ دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن والإنسجام المعرفي، تنشأ كنتيجة لعدم الإنسجام أو التوازن المعرفي، وأنّ مثل هذه الحالة تحدث عندما يلزم الفرد نفسه بعمل ما يتناقض مع معتقداته وإتجاهاته وعاداته السلوكية، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث حالات من التنافر المعرفي لديه. وفي هذاالإطار تفترض هذه النظرية أنّ لكلّ منا عناصر معرفية تتضمن معرفة الذات (ما نحبه وما نكرهه وأهدافنا وأشكال سلوكنا)، كما أنّ لدى كلٍّ منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر مع عنصر آخر، حدث التوتر. كما أكّد على وجود أكثر من طريقةٍ لحلّ وخفض التوتروالعودة إلى حالة الإتساق (التميمي، 78:2012).

نستخلص مما سبق أنّ الدافعية للتعلُّم هي حالة داخلية تدفع التلميذ للإنتباه إلى الموقف التعليمي، وتوجيهه نحو هدف معين أو غاية محددة، والدافعية للتعلُّم تُعدُّ شرط أساسي لنجاح العملية التربوية، فهي تساعد وتدفعه إلى التحصيل الدراسي والتفوُّق فيه. كما تعمل على توجيه السلوك لدى المتعلم نحو هدف معين. كما توجد نظريات عديدة تشجع وتحث على الدافعية للتعلم منها السلوكية والمعرفية والإنسانية، والتحليل النفسي.

كما يشير **فستنجر** إلى أنّ مجال وتطبيقات نظرية التنافر المعرفي ترتبط بالتغير المعرفي لإتجاه الفرد في موقف ما، وترتبط هذه النظرية بشكل خاص بعملية اتخاذ القرار وحلّ المشكلات.

يبدو، من هذا العرض الموجز لنظريات الدافعية للتعلم، أن أيا منها وحدها يمكن أن تفسر الدافعية، لأن كل نظرية مهتمة بجزء معين. والدافعية هي عملية معقدة تنطوي على كل من الأبعاد الفردية والظروف البيئية.

5. محددات الدافعية للتعلم:

بعد التطرق إلى النماذج السابقة المفسرة للدافعية للتعلّم والتصورات النظرية المتعلقة بها في إطارها المدرسي وهذا على سبيل المثل لا الحصر، نخلص إلى التأكيد على أنّ هؤلاء الباحثين لم يختلفوا في تصوراتهم لمحددات الدافعية المدرسية، والهدف من عرض هذه التصورات هو إشتقاق أكبر عدد مشترك من محددات الدافعية للتعلّم والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

. إدراك القدرات
. إدراك قيمة النشاط
. مفهوم التلميذ للأهداف المتبعة من طرف المدرسة
. إدراك القدرة على التحكم بالنشاط
. توقع النجاح والفشل
. مفهوم الذكاء

1.5. إدراك القدرات:

يعتبر إدراك القدرات أحد المحددات الهامة التي إتفق عليها الباحثون وإعتبروها عاملاً أساسياً يمكن التدخل من خلاله لرفع مستوى دافعية التلاميذ. ويؤكد الباحثون أمثال (Weiner,1984؛ Bandura,1986 ؛ Convigton,2000) أنّ المهم في العملية التعليمية هو ما يظنه التلميذ أنه قادراً على فعله، وليس ما يستطيع فعله حقاً قياساً إلى قدراته، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على نمو وتطور الذات.

وتأخذ فعالية الذات الدور الوسيط عند القيام بالنشاط، حيث يقوم المتعلّم بتقدير قدراته الآزمة لإنجاز أيّ نشاطٍ، وهنا يجد نفسه أمام وضعيةٍ يتضح فيها الفارق بين الأهداف المحددة والنتائج التي يمكن التوصل إليها، ومن ثمّ وُجب عليه تحديد إمكاناته للوصول إلى الأهداف المسطّرة وبالتالي الإندماج مع النشاط أو التراجع أو التجنب (Vallerand & al., 1993).

إنّ إدراك القدرات أو فعالية الذات مصطلحان وردا كثيرا في معظم النماذج كمحدد للدافعية، وإعتبرا في دراساتٍ أخرى مؤشراً لها، ما يدلّ على أنّ الدافعية بمحدداتها ومؤشراتها تدور في حلقة يمكن أن تصبح فيها المؤشرات محدّدات والمحدّدات مؤشرات، وهي الفكرة أثبتها (Viau,1997).

إنّ إدراك التلميذ لقدراته سلباً أو إيجاباً لا يكفي لإستثارة دافعية التعلّم للإندماج في النشاط المدرسي، بل لا بدّ أن يكون هذا النشاط مثيراً لإهتماماته وهو ما إصطلح عليه تنمية قيمة النشاط.

2.5. إدراك قيمة النشاط:

إذا كان إدراك الفرد لقدراته بصورة إيجابية يلعب دوراً مفتاحياً في تحديد الدافعية للقيام بالنشاط المطلوب، فإنّ إدراك التلميذ لقيمة ذلك النشاط المطلوب القيام به لا تقلُّ أهمية عن سابقه، إذ أنّ إعطاء أيّ قيمة لأيّ نشاطٍ في أيّ مجالٍ تعتبر حاجة حيوية للكائن البشري مهما كان.

ويؤكد ذلك **عدس**(1998) في قوله: « ليس بإمكانك أن تبعث الحماس في نفوس أطفالك أو أن تشجعهم على التعلم والمطالعة إن لم يكن لديهم الميل لذلك او الرغبة فيه وتقديرهم فيما بعد لأهمية ذلك والاستمتاع به».

إنّ إدراك قيمة النشاط حسب تعريف **فيو**(Viau,2003) هو الحكم الذي يقدمه التلميذ حول أهمية النشاط مقارنةً بالأهداف التي يسطرها لنفسه. فالتلميذ عادةً ما يسأل نفسه وإن لم يصرّح به: لماذا أقوم بهذا النشاط؟ وهنا يبدأ بالبحث بصورةٍ ضمنيةٍ عن تحديد قيمة النشاط، فإن لم يجد جواباً شافياً لسؤاله سوف يؤثر ذلك سلباً على إندماجه في النشاط، وبالتّالي على الجهد المبذول لإنجازه، وعليه لا بدّ من توضيح قيمة أيّ نشاطٍ مدرسيٍّ في الحاضر وأهميته في المستقبل.

بينما يشير **تارديف**(Tardif,1992)، إلى أنّ التلميذ في سنواته الدراسية الأولى، عادة ما يندمج في مختلف النشاطات لأجل المتعة فقطْ، لكن سرعان ما يكتشف أنّ الوسط المدرسي عموماً ونشاطاته خصوصاً مخططة وفق أهدافٍ معينة"، ويفهم ذلك من خطاب المعلّم المتعلق بالتعلّم، بالبرنامج، بالتقويم، معتبرا أنّ توضيح أهمية النشاط هي من إحدى المهام التي يجب أن يضطلع بها المعلّم، حيث كلما أدرك التلميذ أهمية نشاطه في الحاضر أو في المستقبل أثّر ذلك إيجابا" على إندماجه ومشاركته ومثابرته في إنجاز النشاط المدرسي.

كل هذه التوضيحات تقودنا إلى الإقرار بأنّ القيمة التي ينسبها المتعلّم لأيّ نشاطٍ هي قيمةٍ نسبيةٍ قياسا إلى أهدافه، وهذا الأمر يقودنا إلى الحديث عن مصدرٍ آخرٍ من مصادر الدافعية وهو لا يقلُّ أهمية عن سابقاتها، وهو مفهوم التلميذ للأهداف المدرسية.

3.5. مفهموم التلميذ للأهداف التربوية:

إنّ مفهوم التلميذ للأهداف التربوية يتغير تغيراً جذرياً خلال مساره الدراسي، وإنطلاقا من مفهوم "المدرسة مكان للتعلّم"، يدرك الطفل فيما بعد وبعد تقدمه في السلك التعليمي، أنّ المدرسة مكان للتقويم حيث يلعب هذا الأخير دوراً محورياً في بلورة مفهوم التلميذ للأهداف التربوية.

فتشير دراسات **دويتش**(Dwech,1989) إلى أنّه نادراّ ما يمكن الحديث عن إنشغالاتٍ متعلقةٍ بالتقويم لدى تلاميذ المرحلة التحضيرية والسنة الأولى من التعليم الإبتدائي، وأنّه عند إستجواب تلاميذ الصفوف الأولى عن سبب إندماجهم في النشاطات المدرسية، فإنّهم يشيرون مباشرةً إلى أنّ هدفهم هو إكتساب معارف جديدة، لكن سنة بعد سنة لتعلّم الطفل أنّه محلّ تقويمٍ سواء من طرف المعلّم أو الإدارة، وبأنّ المدرسة تضع معايير لذلك، الأمر الذي يدفع العديد من التلاميذ إلى محاولة التحكم في هذه المعايير بمعنى الدراسة من أجل الأداء بتلك المعايير وليس من أجل إكتساب المعارف بحدّ ذاتها، وبالتالي يتبنى ما يسمى بالأهداف الأدائية.

نلاحظ من خلال ما تمّ عرضه أنّ التلاميذ يتبنون نمطين من الأهداف المدرسية إمّا الأهداف التعليمية أو الأهداف الادائية. ويشير **كافيجتون** (Convigton, 2000) إلى أنّ حجم المثابرة وحجم الطاقة المبذولة يرتبطان مباشرة بأسباب التعلّم لدى الفرد. فيقترحان استعارة الملعب لتشجيع الناس على الانتقال من سياق تنافسي وبالتالي غير متكافئ إلى استراتيجية الإنصاف التي تقدر جميع المهارات وتعطي الجميع وعيا بقيمتها.

4.5. إدراك القدرة على التحكم في النشاط:

المقصود بإدراك القدرة على التحكم في النشاط هو إدراك الفرد لدرجة تحكّمه في سير ونتائج النشاط المقترح عليه، فالتلميذ الذي يدرك بأنه يملك الإستراتيجيات اللّازمة لتنفيذ النشاط، وكذا الجهد اللّازم لذلك هو تلميذ على درجة عالية من إدراك التحكم بالنشاط، على عكس التلميذ الذي يدرك من الوهلة الأولى أنّ النشاط أصعب من أن ينقذه بمعنى أنّ إستراتيجياته لا تفي بمتطلبات النشاطات المدرسية، فهو يرى أنّ نجاحه أو فشله خارج عن نطاق تحكمه، إنّما هو راجع لأسباب أخرى مثل الحظ أو صعوبة المهمة(Viau,1997).

كما أنّ التلميذ ذوي التوقع القوي للنجاح ويكمن السبب في نسبهم للفشل إلى ضعف القدرات وليس إلى قلة الجهد المبذول، وأنّ التلاميذ الإستراتيجيين في عملية التعلّم يعتبرون أنفسهم عناصر فاعلة في تعلمهم وأنّهم مسؤولون عن أدائهم، و أنهم مدركون للعلاقة القائمة بين سلوكهم والنتائج المتحصل عليها، وعلى النقيض من ذلك هناك تلاميذ يرون أنفسهم غير قادرين على بلوغ أهدافهم،

وبالتالي يرون أنّ كل جهد إضافي غير ضروري، لأنهم يعتقدون أنّ النتائج عادة خارج نطاق تحكمهم وكنتيجة لذلك يطوّرون إستراتيجيات دفاعية للمحافظة على تقدير الذات لديهم و خفض القلق.

والحديث عن إدراك القدرة على التحكم في النشاط ومن ثم أسباب النجاح والفشل كما يدركها التلميذ تجعلنا نتحدث عن نظرية العزو السببي للباحث(Weiner, 1983)؛ حيث أشار إلى أنّ نجاح التلميذ أو فشله يمكن أن ينسب من طرف التلميذ إلى أربعة أسبابٍ هي: القدرة، الجهد المبذول، صعوبة المهمة، وهناك من يضيف عوامل أخرى مثل المزاج والمساعدة الخارجية غير الدائمة، فكل سبب يمكن أن يعزو إليه التلميذ نجاحه أو فشله يتخذ ثلاثة أبعاد وهي: المركز، الإستقرار، التحكم. فالقدرة والمزاج سببان داخليان غير متحكم فيهما، والحظ وصعوبة المهمة سببان خارجيان غير متحكم فيهما.

أما الجهد المبذول فعلاً والجهد الحقيقي للشخص هما سببان داخليان يمكن التحكم فيهما، في حين معاملة الأستاذ والمساعدة الخارجية غير الدائمة هما سببان خارجيان يمكن التحكم فيهما.

ورأى **وينر**(1983) أنّ عزو الفشل للعوامل الثابتة مثل القدرة ودرجة صعوبة المهمة (سبب غير متحكم فيه) تقلل من توقع النجاح مع زيادة إنخفاض هذا التوقع عند تكرار الفشل أكثر من عزو الفشل للعوامل غير الثابتة مثل الجهد.

كما يؤكد كذلك على أنّ الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة اللّذين يعزون فشلهم لضعف قدراتهم يبدون إنخفاضاً في مستوى توقع الفشل والإحساس بالخجل والإحباط، عكس الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة اللّذين يعزون فشلهم إلى الجهد المبذول فإنهم يبدون إرتفاعاً في مستوى توقع النجاح في حالة بذل الجهد الكافي.

يتضح مما سبق أنّ أسلوب العزو المتبنى من طرف الفرد له علاقة وطيدة بالدافعية في شتّى المجالات، وأنّه بالإمكان التدخل في دافعية التعلّم من خلال التدخل في إدراكه للنشاط، فإذا نسب نجاحه أو فشله إلى أسباب خارجة عن نطاق تحكمه فمن المستحيل أن يكون لهذا التلميذ دافعية للدراسة وبالتالي السعي إلى مساعدته على إدراك أنّ نجاحه أو فشله متحكم فيهما من طرفه.

5.5. مفهوم الذكاء:

تمت الإشارة عند التطرق إلى إدراك القدرة على التحكم في النشاط إلى عامل القدرة بإعتباره عامل داخلي مستقر غير متحكم فيه، بالتالي نسب الفشل لهذا العامل من المحتمل جدا سلبا على الدافعية.

إنّ الحديث عن القدرة يستلزم الحديث عن مفهوم الذكاء الذي يعتبر أحد المحدّدات الرئيسية للدافعية في الوسط المدرسي، فيرى قسم من التلاميذ أن الذكاء سمة ثابتة موروثة غير قابلة للتغيير

أما القسم الثاني فيرى أن الذكاء سمة متغيرة وقابلة للتطور عبر مراحل الحياة، وهو نتيجة لمجموعة من المعارف والاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية التي يمكن أن يستعملها الفرد.

وفي إطار إبراز أثر مفهوم التلميذ للذكاء على الدافعية للتعلّم، دلّت تجارب كلّ من **باندورا** (1981) وتجارب **دويك** (1989) على أنّ الأطفال المدركين للذكاء على أنّه سمة متطورة لديهم أكبر إندماجاً في النشاطات التي تتطلب تحديا مقارنةً بالأطفال المدركين للذكاء على انه قدرة مستقرة، ويؤكد **تارديف** (1992) أن مفهوم التلميذ للذكاء له تأثيراً كبيراً على إندماجه، مشاركته ومثابرته في النشاطات التعليمية وبالتالي على دافعيته. فالتلميذ الذي يرى على أنّه قدرة ثابتة تتجنب عادة الوقوع في المخاطرات التي يمكن أن يؤدي إلى تلقي أحكامٍ سلبيةٍ بشأن قدراته، وبالتّالي شأن تقديره لذاته، في حين أنّ التلميذ الذي الذكاء على أنه سمة قابلة للتغيير والتطور تقبل سهولة على الاندماج في النشاطات التي يمكن ان تمثل تحديا بالنسبة له. فهو يرى أن الأخطاء المحتمل الوقوع فيه ماهي إلا فرص أخرى لتعلم نشاطات جديدة واختيار استراتيجيات أفضل، وبالتالي فان دافعية التعلم تكون أعلى. ونظرا لهذه العلاقة بين مفهوم التلميذ للذكاء والدافعية للتعلم فإنه من الضروري التدخل على مستوى هذه النقطة لتحسين مستوى دافعية التلاميذ خصوصا من طرف المعلمين باعتبارهم مصدرا أساسيا لتكوين مفهوم الذكاء لدى التلاميذ.

6. أصناف الدافعية للتعلم:

للمشاركة في مهمة، يمكن للتلميذ استخدام نوعين من الدوافع: الدافعية الجوهرية أو الداخلية (intrinsèque) والدافعية الخارجية (extrinsèque). وهكا مفهومان تم تناولهما وتعريفهما من قبل **ليوري وفنوبيات** في كتابهما "الدافع والنجاح المدرسي. وقد استند في ذلك عل أعمال هارلو(Harlow)، حيث تمكنا من تسليط الضوء على هذين النوعين من الدوافع وتحديدها. والدوافع الجوهرية هي الدوافع" التي لن يكون لها غرض سوى الاهتمام بالنشاط ذاته"(Lieury & Fenouillet,2006:23).

في حين أن الدافع الخارجي سيكون محكوما بالتعزيزات والتكييفات. وسوف ينجذب التلاميذ المتحمسون في جوهرهم بالفعل إلى النشاط المقدم إليهم، وبالتالي سينفذون ذلك بسهولة أكبر وبطريقة أكثر استثمارا. فمن الأسهل بكثير الاستثمار في شيء نقدره ونفهمه ونختاره. والتلاميذ المتحمسون في جوهرهم هم الذين يفعلون أفضل ما في وسعهم(Delfau, 2016).

1.6. الدافعية الداخلية:

عرفها **هنداوي** و**البدوي**(2017) أنها حالة داخلية توجه التلاميذ للاندماج في أداء المهمة أو النشاط من أجل النشاط ذاته وليس من أجل الحصول على المكافأة الخارجية(عن رمضان وبوبكري،2018: 31).

وعرّفها **شناعة وصوالحة** (2018) بأنها إقبال الفرد على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم وانجاز المهمات الموكلة إليه، وكسب معارف و ومهارات يحبها ويميل إليها كونه يرى أنها مهمة له (عن رمضان وبوبكري،2018: 31).

يتعلم التلميذ لأن لديه الرغبة في التعلم، فدافعيته تأتي حقا من نفسه، لأنه فضولي. إن اهتمامه التلميذ بالأنشطة هو الذي سيحدد دافعه. فالتلميذ الذي يملك دافعية داخلية ينغمس بسهولة في النشاط النشاط ويثابر فيه. من الصعب ملاحظة الدافع الداخلي للتلميذ؛ ومع ذلك، يبدو لنا أن المثابرة التي يتمتع بها التلميذ في النشاط عامل ملموس تماما ويمكن ملاحظته. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الدافعية ترافقها أيضا التفاعل والتعاون مع الأقران من أجل مواجهة عدة وجهات نظر ومعارف مختلفة(Sinoir, 2016).

ويؤكد هذه الدافعية حقيقة هامة: أنها داخلية للتلميذ. ونتيجة لذلك، لا يمكن تحفيز المعلم والآباء بدلا من التلميذ، الأمر متروك له لتحفيز نفسه. الجهات الفاعلة الأخرى سوف تساعده على تطوير هذه الدافعية ولكن التلميذ هو المحرض على دينامية الدافعية خاصة به. وبالتالي« هو التلميذ الذي يحمل السلطة لأنه لا يمكن لأحد أن يجبره على تعبئة معارفه» (Meirieu, 2014:12) .

والدافعية الداخلية هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث ينجذب إلى الموقف التعليمي ويقدم على التعلّم مدفوعاً برغبةٍ داخليةٍ أو خاصةٍ نفسيةٍ لإرضاء ذاته، أو سعياً وراء الشعور بمتعة التعلّم وإكتساب المعارف والمهارات التي يميل اليها، أو سعياً لتحقيق النجاح والتفوق إشباعا لحاجة الإنجاز.

إن الفرد الذي يقوم بتطوير آلياته واستراتيجياته للقيام بانشاط أو السلوك بدافع داخلي للوصول لهدفه يؤدي ذلك إلى الابداع عند القيام به، وهذا مايهم التربويين في هذا المجال، وهو وجود علاقة بين الابداع والدافعية الداخلية لدى التلاميذ، كما أن التلاميذ الذين لديهم دافعية داخلية نحو التعليم يتعلمون لأنهم يرغبون بذلك، ولإعتبارهم أن المادة ممتعة وفيها تحد وهذا بالتالي يؤدي لشعورهم بالرضا عن التعلم (العنزي، 26:2009).

بالنسبة لعلماء النفس الإنساني، يجب أن تدعم المدرسة فقط هذا النوع من الدافعية، الذي يعتمد على الفرد نفسه لأنه "يحدد أهدافه الخاصة، ويبني التوقعات، وأن التعزيز يتحقق من خلال تحقيق الأهداف التي حددها لنفسه". الدافعية الداخلية هي هو عنصر أساسي في مشاركة التلميذ في مهام التعلم، أكثر من الدافعية الخارجية. فهي تعزز تطوير الاستقلالية: " تؤثر بشكل مباشر على نوعية التعلم لأنها تعزز العمليات المعرفية مثل كثافة الاهتمام، والقدرة على التركيز، وفعالية الذاكرة والشجاعة للمغامرة في المجهول والمخاطرة" (Ebaji,2016:272).

وعليه فأن مايميز الدافعية الداخلية هي انها تعتمد على المتعلم الذي يكون مندفعا نحو التعلم من تلقاء نفسه دون الاعتماد على طريقة عرضأو اسلوب أو تشجيع.

2.6. الدافعية الخارجية للتعلّم:

وهي التي مصدرها خارجيا كالمعلّم والمدرسة، وأولياء أمور التلاميذ والأقران، حيث يقبل المتعلّم على التعلم سعيا لإرضاء المعلّم أو سعياً لكسب إعجابه وتشجيعه، أو للحصول على الحوافز المادية أو المعنوية التي يقدمها، أو يقبل المتعلّم على التعلم إرضاء لوالديه وكسبا لحبهما وتقديرهما لإنجازه أو الحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما أو للحصول على إستحسان أقرانه وزملاءه.

تنبع إذن الدافعية الخارجية من مؤثرات ومتغيرات خارجية يقدمها للتلاميذ الآخرون أو إعتبارها قيم إجتماعية وحاجات دراسية وتعليمية. ومن أمثلة تلك الحوافز، تقديم مكافآت أو منحة الدرجة أو التعبير عن أعمال التلاميذ بالمدح والثناء أو غير ذلك من حوافز خارجية. فتبقى إذن الدافعية الخارجية من عوامل التحفيز للمتعلّمين وهي ناشئة بسبب التحفيز من خارج الأفراد(Lieury & Fenouillet,2006 :23).

ومن الملاحظ أنّ الدافعية الخارجية للتعلم تبقى ما دامت الحوافز موجودة، أما الدافعية الداخلية تستمر مع الفرد مدى حياته لأن باعثها داخلي لذلك تؤكد التربية الحديثة على ضرورة مساعدة المتعلّم على الانتقال من الدافعية الخارجية للتعلّم إلى الدافعية الداخلية للتعلّم ضمانا لإستمراره في مواصلة التعلّم مدى الحياة.

لقد اثبتت العديد من الدراسات أنّ الحوافز الداخلية أقدر على تحريك سلوك التلميذ وتوجيهه وحثّه على مواصلة التعلّم بينما تقتصر أثر الحوافز الخارجية على فترة قصيرة تنتهي بإنتهائها (Vianin,2014). لذلك على المتعلّم البحث عن الدافعية الداخلية لإثارة إهتمامهم بالمادة الدراسية. هذا لا يُنقص من مكانة الدافعية الخارجية التي تبقى ضرورية في عملية التعليم والتعلّم تُمنح من طرف الأولياء والأساتذة.

7. أهمية الدافعية للتعلم في الوسط المدرسي:

تكمن أهمية الدافعية للتعلم بإعتبارها من العوامل الرئيسية التي تقف وراء التعلّم الإنساني، فهي القوة التي تدفع بالإنسان إلى إكتساب الخبرات والمعارف والمهارات وأنماط السلوك المتعددة على إعتبار أنّ تعلّم مثل هذه الخبرات يساعد على تحقيق أهدافه ويساعده في عمليات التكيف والسيطرة على الخبرات والمواقف التي تحيط به، فالدافعية للتعلّم تخدم عمليات التعلّم والتعليم من حيث تحقيق ما يلي:

- تعمل على إطلاق الطاقات الكامنة لدى الفرد وإستثارة نشاطه وحفزه على الإقبال على التعلّم برغبة وإهتمام شديدين، ويتحقق ذلك عندما تتفاعل جميع الدوافع الدافعية والخارجية معا.
- تعمل على إثارة وجذب إنتباه المتعلمين وتركيزهم على موضوع التعلّم مع الحفاظ على هذا الإنتباه ريثما يتحقق الهدف أو تعلّم الخبرة التي يسعى المتعلّمين إليها.
- تعمل على زيادة إهتمام المتعلمين بالأنشطة والإجراءات التعليمية والإنشغال بها طوال الموقف التعليمي.
- تعمل على توجيه سلوك المتعلّمين نحو مصادر التعلّم المتاحة وزيادة مستوى المثابرة لديهم والبحث والتقصّي بغية الحصول على المعرفة وتحقيق الأهداف.
- تعمل على توجيه المتعلمين لإختيار الوسائل والإمكانيات المادية وغير المادية التي تساعدهم في تحقيق التعلّم
- تعمل على زيادة إقبال المتعلّمين على إختيار الأنشطة بما تتلاءم مع ميولهم وإهتماماتهم.
- تعمل على توفير الظروف المشجعة لحدوث التعلّم وضمان إستمرارية تفاعل المتعلّم مع الموقف التعليمي (الزغول والمحاميد،2007:98-99).
- تساعد الدافعية للتعلّم التلميذ على أن يستجيب لمواقف معينة ويهمل باقي المواقف الأخرى، كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف.
- كما تساعده على تحصيل المعرفة والمهارات فالمتعلّم الذي يتمتع بدافعية يتم تحصيله الدراسي لفاعلية أكبر، والّذي ليس لديه دافعية عالية ينخفض تحصيله الدراسي.
- وتعمل الدافعية للتعلّم على جميع الطاقة اللاّزمة لممارسة نشاط ما، عن طريق تنشيط سلوك المتعلّم ودفعه الى إتمامه بأفضل وجه.
- كما تدفع الدافعية المتعلّم على تكرار السلوك الناجح، والإبتعاد عن السلوك المؤدي إلى العقاب والحرمان، وبسبب عمليات التعزيز إذ يصبح دافع المتعلّم هو الحصول على الثواب على شكل كمادي أو معنوي وجنب الفشل والعقاب (بدر،1987:23).

8. أساليب وإستراتيجيات إستثارة الدافعية للتعلم لدى المتعلمين:

تتعدد الأساليب والإجراءات التي تساعد على إستثارة الدافعية عند المتعلمين حسب الباحثين في علم النفس والتربية. نلخصها فيما يلي:

أ. مهارة استثارة الدافعية للتعلّم:

ويقصد بمهارات استثارة الدافعية للتعلّم عملية إيجاد الرغبة في التعلّم عند التلميذ وتحفيزه عليها حيث يحتاج تنفيذ الدّرس أن تحدّد له أهداف نوعية تتوافر فيها قدر كبير من المثيرات لدى المتعلّم، فيرى الباحثان أنّه لإستثارة الدافعية يجب:

العمل على تنمية العواطف الإيجابية عند المتعلمين مثل الدقة في قدرتهم على الإنجاز وأن يكون التلميذ قادراً على توجيه تساؤلاتٍ كثيرةٍ عن موضوع الدرس، وأن تجعل التلميذ أكثر تركيزا وإهتماما بالموضوع المدروس وتجنب إستثارة العواطف السلبية عندهم.

وجاء كذلك في مجلة نافذة على التربية (2002) يجب ربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والذهنية والإجتماعية للمتعلّم، كذلك التنويع في الأساليب والطرق والأنشطة التعليمية في الدرس الواحد، بناء وإعداد أنشطة تعليمية تتناسب مع قدرات وإستعدادات التلاميذ ومراعاته للفروق الفردية للمعلمين، وأن تتعامل بموضوعية مع التلاميذ والإعداد المحكم والجيّد للدرس(بن يوسف، 2019-2020).

ب. إستثارة الدافعية للتعلّم بنظرية الاحتياجات:

تلعب الدافعية للتعلّم دوراً هاماً في تشجيع وتكوين سلوك الشخص الذي يسعى من خلاله تحقيق الأهداف المرجوة. كما يحتاج تنشيط التعليم إعادة النظر في مختلف العوامل (داخلية او خارجية) التي تسبب إنخفاض الدافعية لدى المتعلّم.

وتتم عملية إثارة الدافعية للتعلّم لدى المتعلمين عبر أنشطة تربوية، توفير المعارف وخلق جو المنافسة والحماس داخل الفصل الدراسي، والإعتماد على أساليب وإجراءات تربوية يتقنها المدرس إزاء المتعلمين ونلخصة في التالي:

1. زيادة وقت التعلّم ببرنامج إضافي:

تعتبر البرامج الخاصة لمعالجة إشكالية ضعف الدافعية للتعلّم لدى المتعلمين من الأساليب الأكثر نجاعة، يركّز فيها المعلّم على تحسين المهارات بإختلاف أنواعها عبر أنشطةٍ إضافيةٍ منجزةٍ خلال جلسات البرنامج التربوي الذي يجب أن يكون مقنناً معتمداً من طرف وزارة التربية الوطنية بعد أن تمّ إعداده من أخصائيين علوم التربية وعلم النفس التربوي (بن يوسف، 2007-2008).

2. توضيح الأهداف المنتظرة:

يجعل الهدف الواضح المتعلّم على دراية تامة بسبب تحقيق التعلّم، كما يزيد ذلك من رغبة في التعلّم. كما يجب على المدرّس ربط أهداف الدّرس بحاجات المتعلمين والنشاطات التي تُنمي لديهم المهارات والمعارف.

وتتجسد عملية توضيح الأهداف المنتظرة من المتعلّمين من خلال الأساليب ومختلف المبادرات التربوية التي تحفّزهم وترفع من مستوى الدافعية لديهم وتشجعهم على التعلّم الذاتي وتحمّل المسؤولية في التكوين الذاتي وتنمية فكرة الإستقلالية في التعلّم والرّبط بين مواضيع الدرس السّابقة واللاّحقة.

كما تتطلب تلك المهمة من المدرّس عرض قصص هادفة تبيّن عواقب الإهمال الدّراسي والتأكيد على ضرورة المواظبة على المراجعة اليومية المتواصلة، والتصرف كنموذج للمتلّم والتقرب منه قصد المستطاع ومرافقته والإجابة عن مواضيع تحيّره، والإتقان في تهيئة الدروس بطريقة مشوّقة بعيدة عن الروتين اليومي الذي يؤدي إلى تعب التلاميذ ونفورهم من المادة التعليمة ومحتواها.

3. توزيع طرائق التدريس وإختيار الجاذبة لانتباه المتعلّمين:

يستطيع المعلم أن يقدم المادة التعليمة بطريقة مشوقة وبإعتماد مواد تعليم تجذب إهتمام المتعلّمين من خلال عرض أفلام تربوية، أجهزة كمبيوتر، والمحاكاة وأنشطة سياحية، وغير صفية، زيارات ميدانية وتقنيات تنشيط الأفواج ولعب الأدوار.

4. أساليب العقاب والثواب:

إن إثارة الدافعية لدى المتعلمين وبعث الرغبة في التعلم لديهم، من بين الأمور التي تعتبر تحديا صعبا للمعلم في ظل أداء رسالته التربوية، ولبلوغ ذلك الهدف وردت تقنيات نلخصها فيما يلي:

- **منح درجة للمتعلمين:** تعبر الأرقام عن قيمة النشاط المنجز من طرف المتعلم، تحفزه على تحقيق أفضل المعدلات.

فعادة ما ترتبط الأرقام الجيدة بالدافعية القوية لدى المتعلم، لمواصلة الدراسة والارتقاء الى الصف التالي، في حين يجب على المعلم بان هذه الأرقام الإيجابية لا يجب ان تكون عادية، بل مساهمة في تنمية المهارات الحسية والحركية والوجدانية، دالة ومحفزة للمتعلمين.

- **الجائزة:** يمكن ان تكون الجوائز محفزا للدافعية لدى المتعلمين، لكن ليس بصفة دائمة، فيمكن ان تكون المكافأة على أداء نشاط معين غير محفز حين لا يحب ذلك النشاط ولا يميل إليه، فمنح جائزة لمتعلم ليس لديه موهبة رسم لا يأتي بفائدة (بن يوسف، 2007-2008)..

- **المدح:** يجب على المعلم أن يقدم الثناء للمتعلم في انهاء وظائفه ونشاطاته التعليمية بشكل جيد. هذا المدح والثناء هو شكل من اشكال التعزيز الإيجابي وعاملا رئيسيا لتنمية دافعية التعلم لدى المتعلمين. لذلك فوجود الثناء المناسب وتوفير الظروف المناسبة ترفع من حماسهم وتنمي الثقة بالنفس لديهم.
- **تنمية الرغبة في أداء النشاطات التعليمية:** ترتبط الدافعية ارتباطا وثيقا بالرغبة وبعناصرها، حيث تنشأ الدافعية عند وجود الحاجة. أما عملية التعلم فتتم بسلاسة إذا كانت مرافقة بالرغبة، ومن بين العوامل التي يمكن أن تثيرها نذكر ما يلي:
  - وجود الحاجة لدى المتعلم
  - الإتصال مع الخبرات السابقة
  - إتاحة الفرصة للمتعلم للإرتقاء والحصول على نتائج جيدة
  - إستخدام طرق تدريس متنوعة
- **إستراتيجية تقديم مهام مثيرة:** وهي الطريقة التي تقدم بها المسائل التي تثير الطبلة لكي يفكروا بطرق جديدة، ومن المهام المثيرة التي تعمل على زيادة الدافعية لديهم، وكشف المسائل والموضوعات التي تحفزهم ليفكروا بطرق جديدة، ثم يوفر لهم إختيار النشاطات عندما يتمون عملهم قبل الآخرين.
- **إستراتيجيات الإرتباط:** وهي التي تركز على الإجابة عن أسئلة مثل: « لماذا أتعلم هنا؟، أو ماهي قيمة هذا؟، وتلك الاستراتيجيات تتضمن المهمة التي تكون مرتبطة بحياة الطلبة، مثلا:قد يربط المدرس النشاط أو التوجيه بإهتمامات الطلبة أو النشاطات المستقبلية أو الخبرات السابقة في محاولة لإظهار قيمته وأهميته.
- **إستراتيجيات إظهار الاهتمام وتحمل المسؤوليات:** إيجاد طرق تجعل الطلبة يقودون النشاطات، وجود فرص تجعلهم يتحملون المسؤولية(بن يوسف، 2007-2008).

9. قياس الدافعية للتعلم:

ظهر الاهتمام بالدافعية في المجال التربوي كمحاولة لإعطاء تفسير الاختلافات الموجودة بين نتائج المتعلمين والمتكونين الذين يكستبون نفس القدرات والذين يتواجدون في نفس الوضعيات التعلمية ويتلقون نفس المعلومات، ولما إرتبط موضوع الدافعية بالتعلم أصبح من الضروري الإعتماد على مقاييس وآليات تسمح بقياس الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

لذلك قبل التطرق إلى وبصفة مفصلة إلى طرق ووسائل الملاحظة وقياس الدافعية للتعلم، سنعرض بعض الملاحظات العامة والتي تفسر وتساعدنا في فهم عملية قياس الدافعية للتعلّم.

- مقاييس سهلة وبسيطة مثل (شبكة ملاحظات) يتم إعدادها من طرف الأستاذ والتي تحمل مختلف المعلومات والبيانات الشخصية العامة والكافية عن المتعلم؛ يتم إقتباسها من مقاييس علم النفس والتي نادرا ما تُستغل في صورتها الأصلية بل يتمُ تعديلها وفق ما يخدم الموقف التربوي للأستاذ.
- فالمقياس الذي يعدّه الأستاذ يدرس سلوك التلميذ وتصرفاته من أقوال وأفعال، والتي من خلالها يتدخل الأستاذ ليعدّلها وفق السلوك المرغوب فيه والمطلوب إنتهاجه داخل القسم من طرف التلميذ.
- يجب على الأستاذ تنويع طرق قياسه للدافعية للتلميذ، مراقبة تصرفاته وسلوكه خلال نفس النشاط وتسجيلها واستغلال ما يصدر عنه وتصريحات زملاءه و ولي أمره.
- إذا قرر الأستاذ صياغه أهدافه وما يرغب من التلميذ، فعليه أن يفعل ذلك بصفة إجرائية وبتحديد نوعي ما يسهل عليه عملية قياس الدافعية لدى المتعلم وما حدث من تحسن وتغير إيجابي لديه(Deldime & Demoulin, 1975:208).
- إعتبار أن الملاحظة بأصنافها (مباشرة–غير مباشرة) من أنجع طرق تقييم وقياس أي نشاط تعلمي للتلميذ.

1.9. تقنيات الملاحظة:

يتوجب على الأستاذ الذي يرغب في تشخيص دقيق للدافعية للتعلم لدى التلميذ ملاحظة تصرفات وردود أفعاله كما أشرنا إليه سابقا، وأخذ الوقت المناسب في مرافقته ومقابلته. اقترح **فيو** يقترح على سبيل المثال، طرح الأسئلة الآتية على التلميذ: هل تعرف أشخاص يحبون المدرسة؟ وأنت هل تحب المدرسة؟ وماهي الأهمية التي تحملها لدروسك؟ وهل سبق وأن فكّرت بأنك لن تنجز نشاط تعليمي محدد؟ وماهو رد فعلك عندما تتحصل على علامة جيدة/سيئة؟ إلخ...

كما يكمن مفتاح السيطرة على السلوك وتوجيهه في فهم حاجات ودوافع وميول المتعلم، لذلك فكثيرا من عمل المتعلم يتركز على مشكلة الدافعية، ويكاد يكون فشل المعلم راجعا إلى عدم قدرته على فهم الدور الذي تلعبه الدوافع في نشاط التلاميذ وإهتماماتهم بالدرس، فإدراك الفرد وتفكيره، وتذكره ونسيانه، ومشاعره المختلفة وعاداته وأساليبه السلوكية كلها تتأثر بمجموعة الدوافع التي يشعر بها المتعلم وطبيعة الأهداف التي يسعى إليها.

ويشير **الكناني** و**الكندري**(2005) إلى بعض المؤشرات التي تدل على وجود دافعية لدى التلاميذ، لتكون مهمة قياس تلك الدافعية للتعلم لديهم؛ إذا عرف الأستاذ ما يلي:

أ. يكون التلميذ ذو دافعية تعلم نحو النشاط التعلمي إذا صدر عنه ما يلي:

- يستمع للدرس(على سبيل المثال، يجيب مباشرة على السؤال ويستجيب لتعليمة الأستاذ بسرعة؛ لا يتشتت انتباهه بأتفه الأمور ؛ يستمر اتصاله البصري مع الأستاذ طيلة شرحه للدرس).
- يشارك في الحياة الدراسية في القسم (يطرح الأسئلة حول الدرس؛ أو يتدخل في المناقشة بإستمرار).
- تصدر عنه إجابات إضافية لشرح الدرس.
- يدرس بصفة فردية، ويختار النشاط الذي يجذبه.
- يثابر في النشاط المدرسي رغم الصعوبات التي قد يتعرض لها.
- تحفزه الملاحظات الإيجابية والتعزيز الإيجابي المقدم من طرف الأستاذ.
- يظهر التلميذ تطورا ملحوظا من يوم الى آخر في طاقة الاستيعاب والتحليل.
- ينجز أكثر مما يطلبه منه الأستاذ من أداء داخل وخارج الفصل الدرايسي.
- يمكن للتلميذ إعادة ما تعلمه وعرضه على أبويه داخل البيت.
- يطلب التلميذ من الأستاذ نشاط تعلمي زيادة عما قدم له داخل القسم.
- قادر على نقد نشاط معين أو نوعية محتوى البرنامج ويعطي اقتراحات للاثراء من حين الطريقة والمحتوى.
- يعترف بأنه قادر على حل المشكلات ويصرح بذلك للأستاذ ويبدي ثقة عالية من نفسه.
- يطرح أسئلة تتجاوز المادة العلمية المقدمة من طرف الأستاذ.
- يظهر الفرحة والرضا عندما يحل تمارينه بنجاح.
- ينتبه التلميذ للمعلم وغيره من مثيرات الموقف الصفي
- يبدأ ويباشر في النشاط التعليمي دون تلكؤ أو إبطاء
- يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمهمات التعليمية
- يثابر على العمل أو المهمة حتى ينجزها
- يتابع عمله ويستمر فيه من تلقاء نفسه
- يعمل على إنجاز المهام المدرسية المكلف بها خارج ساعات الدراسة
- يتفاعل مع التلاميذ الآخرين ومع أساتذته
- يعود إلى مهماته فورا وبإختياره بعد أي إنقطاع عنها
- يميل إلى أي نوع من النشاط ويقبل عليه(Vianin, 2014 :109) .

ب. يكون التلميذ ذو دافعية تعلم متدنية نحو النشاط التعلمي إذا صدر عنه ما يلي:

- يرفض إنجاز الواجبات الدراسية.
- يدرس ويتعلم بطريقة بطيئة؛ ويقتنع بأيه إجابة يقدمها حتى ولو كانت خاطئة.
- لا ينهي واجباته الدراسية ويترك فراغات في أوراق الأجابة.
- يؤجل واجباته وأعماله لأوقات أخرى.
- ليس لديه منهجية في العمل والدراسة ويفتقر لطرق مراجعة منظمة.
- لا يستغل أوقاته في الدراسة و يتحجج بالتعب والمرض لتفادي المراجعة.
- كثيرا ما ينسى ادواته المدرسية في البيت.
- يتشتت انتباهه ويفقد التركيز ولا يتابع الأستاذ أثناء شرحه للدرس.
- يتغيب كثيرا عن الدروس.
- ستجنب أي اتصال مع الأستاذ حتى لا ينتبه له الأستاذ
- يكون فوضوي وغير منضبط ويثير الضجة في القسم
- يطرح أسئلة ليس لها علاقة بمحتوى الدرس.
- يصرح دائما بعدم إستطاعته لفهم الدرس وبأنه لم يفهم محتواه.

✓ **الملاحظة خلال وضعية لعب الدور:**

تسمح تقنية لعب الدور بتشخيص وبتقييم سلوك التلميذ في الحالة الطبيعية وذلك بتقمص دور الحالة وتجسيدها في دور، ليتمكن الأستاذ من الوقوف على الصعوبات التي تجعل المتعلم في وضعية فقدان الدافعية للتعلم ودراسة الأسباب ووضع الأهداف الإجرائية وتجسيدها في الموقف التعليمي لإحداث تغيير في تصرفات وسلوك التلميذ لينسجم ويتأقلم بصفة جيدة مع الدرس.

✓ **المراقبة عن طريق طرق التسجيل(فيديو):**

هي من أهم تقنيات الملاحظة وذلك بتسجيل التلميذ في وضعية تعلمية ومشاهدتها بعد ذلك لتقييمها ودراشتها ليتمكن الأستاذ من تشخيص الصعوبات التي أدت بالمتعلم الى النفور من الدرس وفقدان الدافعية للتعلم والبحث عن الحلول لذلك. وينصح استخدام هذه التقنية عندما لا يتوفر الأستاذ من فرص متاحة للملاحظة المباشرة. يعطي علامات أخرى للتي تحصل عليها عندما تسأله حول ذلك (Vianin, 2014).

2.9. المسار الدراسي للتلميذ:

إن معاينة المسار الدراسي للتلميذ خلال المراحل التعليمية المتعاقبة من حياته يسمح لنا بالتعرف على أسباب تعثره وتشخيص حالته من خلال الوقوف عند تلك المرحلة التي سجل فيها

التلميذ صعوبات دراسية جعلت مستواه الدراسي يتدنى وتحصيله يتباطئ وذلك من خلال فقدانه للتحفيز والرغبة في التعلم وتقديم الجهد الملائم ليواكب صعوبة محتوى البرنامج الدراسي من سنة لأخرى.

3.9. المقابلة الفردية مع التلميذ:

تعتبر المقابلة من أهم تقنيات الارشاد المدرسي، حيث يقوم بها المرشد (الأستاذ– مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي) حرصا منهم على بناء علاقة إرشادية مع المسترشد(التلميذ) وذلك للوقوف على الصعوبات التي تعيق تمدرسه العادي، ومناقشتها من أجل تذليليها ومساعدته على إيجاد الحلول المناسبة للوضعية التي يعيشها.

4.9. قائمة المعاينة:

إستخداماتها محددة بحيث تحتوي فقط على قائمة السلوكات التي تصدر من طرف التلميذ والتي تمثل إستجابة أو رد فعل تجاه موقف تعلمي.

4.9. إستبيان متعدد الإجابات:

يكون الإستبيان في إختيارين فقط (وجود السلوك_انعدامه) في أغلب الحالات لكنه يمكن ان يكون بإختيار متعدد حسب إعداده والهدف من صياغته.

5.9. شبكة تقييم السلوك:

تحمل عدة إختيارات ليقوم التلميذ بالإشارة إلى تلك الإختيار الذي يناسب شدة الاستجابة. وهناك شبكة الميول والإهتمامات التي تقدّم للتلميذ قائمة ميول وإهتمامات يختار منها التلميذ الذي تحدد موقفه ورد فعله تجاه الموقف التعلميّ.

6.9. مقاييس نفسية:

وهي أدوات قياس مقننة تتصف بالخصائص السيكومترية والتي تعد خصيصا من أجل إختبار مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وتستخدم في الدراسات الأكاديمية للطلبة (Morissette & Gingras,1989)

- **مقياس الدافعية للتعلم:** صمّم هذا المقياس من قبل الباحث "**أحمد دوقة** وآخرون" سنة2007، يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى الدافعية للتعلّم ومختلف الأسباب التي يمكن أن تفسّر تدنّيها عند تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم في المجتمع المحلي، وهو يتطرّق إلى مختلف أبعاد ومكوّ نات الدافعية، حيث يشمل على 50 بندا أربعة موزعة عل أربعة أبعاد والتي وردت في نموذج فيو(Viau).

البعد الأول: قيمة التعلّم :تضمّن البنود4،9،12،15،18،21،23،25،27،.32

البعد الثاني: الكفاءة: تضمّن البنود1،3، 7، 5،10، 13، 16، 19، 20، 22،24 ،26، 28،31،34،36،37،38.

البعد الثالث: تحقيق أهداف الدراسة: تضمن البنود رقم8،14،17،30،35،39،.42

البعد الرابع: المحيط الدراسي: تضمّن البنود رقم11، 29،33 ،40، 41، 43، 44،45 ،46،47،48،49،50 (العايب، 2016: 4).

10. الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتفوق الدراسي:

تشير معظم الدراسات الى أنّ التشجيع وتحفيز التلاميذ على التحصيل يرفعان من دافع التحصيل وتؤكد على أنّ الأطفال الذين ينشئون نشأة الإستقلالية يكون دافع التعلم لديهم عالية بعكس الذين ينشئون تحت حماية غالبية من الوالدين بحيث يكون حاجتهم إلى التحصيل ودافعهم متدنيا، كما ترفع التحديات التي يواجهونها من طموحهم وتستحث خيالهم وإنتاجهم وتزيد من التحصيل الأكاديمي لديهم.

ومن ناحية أخرى تلعب دافعية التعلم دورا مهما ومؤثرا في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها لا سيما في مجال التحصيل الأكاديمي، ومن خلال التعرف على مستوى الدافعية الموجود لدى الطلبة، يمكننا تفسير جزء من التباين في تحصيلهم الأكاديمي، حيث أثبتت العديد من الدراسات بأنّه كلما كان مستوى دافعية التعلم عاليا كلماإرتفع التحصيل الأكاديمي للطلبة.

فالتحصيل يعتمد على التعلُّم والتعليم، التوجيه وأنّ الدافعية للتعلم هي الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح ونجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلُّم.

ولا يمكن فهم الأداء الأكاديمي للتلاميذ بدون فهم طبيعة دافعيتهم للتعلُّم من خلال إطار يؤكد على أهداف المتعلمين، حيث يعبر الأداء الأكاديمي داخل الفصل الدراسي دالة للعديد من العوامل التي يتعلق بعضها بالدافعية ويتعلق بعضها الآخر بالظروف السيئة والخصائص العقلية للمتعلم.

كما توجد دراسات أكدت على أهمية الدافعية للتعلُّم في زيادة التحصيل الدراسي والنجاح وتوصلت إلى وجود علاقة جوهرية بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، إذ تعتبر الدافعية للتعلم حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على توجيهه لتحقيق هدف معين، كالحصول على أعلى النتائج التي تؤدي إلى النجاح، بحيث تعتمد نجاح العملية التعليمية على مدى فعالية التلاميذ ودافعيتهم (سرحان، 15:2015).

من خلال ما سبق عرضه تبقى الدافعية من أهم الوسائل لتحقيق الأهداف التعليمية لأنها من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم ومن أهم العواملفي عملية التعلم هو وجود الدافعية.

تعدّ الدافعية للتعلم وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، كما تعتبر من العوامل التي لها علاقة بتحصيل المعرفة والفهم وإكتساب المهارات وتنمية القدرات مثلها مثل الذكاء والذاكرة والإنتباه، وقد اثبتت بعض الدراسات أنّ التلاميذ الذين يتمتعون بدافعية عالية يكون تحصيلهم الدراسي أكبر مقارنة بالمتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية، ولذلك لا بد أن تكون المواضيع المراد تعليمها مقترنة بإهتمامات التلاميذ ومرتبطة بجوانب ونواحي حياتهم بهدف إثارة دافعيتهم نحو التعلم.

ومن بين الدراسات التي اثبتت علاقة الدافعية للتعلم بالتحصيل الدراسي، دراسة **نبيل محمد الفحل**(1999)، حيث أوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين المتفوقين والعاديين في التحصيل الدراسي وفي الدافعية للتعلم لصالح المتفوقين.

كما بينت دراسة **أواك لود**(Oak Laud,1969) أن التلاميذ ذوي الإنجاز الدراسي العالي أكثر تنظيما من التلاميذ ذوي الإنجاز المتدني (عن العبيدي،2009 :300).

رأى **ماكليلاند** أنّ التلاميذ الذين يسعون لدرجة كبيرة للتميُّز وليس للمكأفاة الناتجة من التحصيل الدّراسي يعدون من ذوي الدافعية المرتفعة للتفوُّق بعكس التلاميذ الذين يسعون للحصول على درجات قصد المكافأة فقط (عن البيلي وآخرون،1997:271).

الدافعية مبنية وتعتمد على تاريخ التلاميذ والتفاعلات مع بيئتهم. تظهر دوافع التلاميذ عندما يدركون المعنى والاهتمام وحتى المتعة في النشاط المطلوب منهم.

خلاصة الفصل:

تُعتبر الدافعية للتعلّم من أهم المواضيع التي تتصدر الأبحاث النفسية والتربوية لإرتباطها الوثيق بالعملية التعليمية التعلمية وشرط من شروطها. ولقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية، مفهومها ونبذة تاريخية حول تطور المفهوم، وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بها، ثم تناولنا مفهوم الدافعية للتعلم، بعض التعاريف والأدبيات التي عالجت الموضوع لنستخلص أنّ الدافعية للتعلّم حالة داخلية لدى المتعلّم مدعومة بظروفٍ وشروطٍ خارجيةٍ، تحرّك سلوكه وتحدّد أدائه وتعمل على إستمراره من أجل تحقيق النجاح الدراسي والتفوق فيه. كما تحافظ الدافعية للتعلّم على إستمرارية هذا النشاط التعليمي والمواضبة على إنجازه لغاية تحقيق أهدافه وبلوغ غايته مما يحقق له الاستقرار والتوازن ومحددات وأصناف الدافعية للتعلّم، أهميتها في الوسط المدرسي ومؤشراتها والأساليب والإستراتيجيات الواجب إعتمادها لإستثارة الدافعية لدى المتعلّمين، بالإضافة الى علاقة الدافعية للتعلّم بالتفوق الدراسي لدى التلاميذ.

الفصل الثالث: التفوق الدِّراسي

تمهيد

1. نبذة تاريخية عن إهتمامُ المجتمعات بالمتفوقين دراسياً
2. تعريف التفوق الدِّراسي والمفاهيم المرتبطة به
   1.2. تعريف التفوق الدَّراسي
   2.2. المفاهيم المرتبطة بالتفوق الدَّراسي
3. التناولات النظرية المفسرة للتفوق الدِّراسي
4. خصائص التلاميذ المتفوقين دراسياً
5. مشكلات التلميذ المتفوق دراسياً والإتجاهات العامة لحلها
   1.5. مشكلات التلميذ المتفوق دراسياً
   2.5. الإتجاهات العامة لحل مشكلات التلميذ المتفوق دراسياً
6. أساليب الكشف عن التلاميذ المتفوقين دراسياً
7. العوامل المؤثرة في التفوق الدِّراسي
8. الرعاية الاجتماعية للتلميذ المتفوق دراسياً
9. الساليب الكاديمية في رعاية التلاميذ المتفوقين دراسيا
10. بعض تجارب رعاية المتفوقين دراسيا في المجتمعات الغربية والعربية

خلاصة.

تمهيد:

إنَّ الثروة البشرية هي الثروة الحقيقية لأيّ مجتمعٍ من المجتمعات، فالأمم تعتمد في تقدمها وتطوُّرها، على مدى ما تملكه من تلك الثروة، التي تُفيد أكثر من الثروات المادية والطبيعية؛ إذ عليهم تُعقد الآمال في تطوير المجتمعات وارتياد آفاق، وفي مواجهة التحديات، وحلّ المشكلات التي تعترض مسيرة التنمية وعجلة التطور، وهذا بفضل عقولهم المفكرة، وإبداعاتهم واختراعاتهم، ودرجة ذكائهم العالية، إنهم فئة المتفوقين دراسيا.

هذا ما دفع بالمهتمينْ بالتربية وشؤون علم النفس إلى الكشف عن المتفوقين، وذلك بهدف رعايتهم والعناية بهم، وتحقيق أفضل الوسائل البيئية لاستثمار تفوقهم، باعتبارهم كوادر المستقبل لقيادة المجتمعات في شتّى المجالات العلمية والنفسية. هذه المكانة للمتفوّق تجعل الدُول تُراهن في سباقها للإلحاق بالتطور التكنولوجي في عصر الصراع والمنافسة بين جميع أقطابه.

وممّا لا شك فيه أنّ النظام التربوي المتسّم بالجودة والفعالية له دور أساسي في تنمية فكرة التفوّق الدّراسي عبر إيجاد طرائق إستراتيجيات، كفيلة بتعليمهم كيفية التعامل مع القضايا الشَّائكة الراهنة التي تضبط طموحاتهم إذَا لمْ يتلقوا التعليم الجيّد.

1. نبذة تاريخية عن اهتمام المجتمعات بالمتفوقين دراسياً:

إهتمَّت المجتمعات منذ زمنٍ بعيد بالمتفوّقين والموهوبين، وعملتْ على رعايتهمْ، فقد إعتمدتْ الإمبراطورية الصينية قبل حوالي (2200) سنة قبل الميلاد نظاماً دقيقاً لاختيار الأطفال المتميزين ووفّرت البرامج التعليمية الخاصة والمناسبة لهمْ، وكذلك الأمر في الحضارة اليونانية القديمة (قبل حوالي 2400)، حيث أسّس الفلاسفة طريقة واضحة لكيفية اختيار المتفوقينْ من خلال تعريض الأطفال منذ صغرهمْ إلى تدريباتٍ وامتحانات مستمرةٍ في جميع العلوم النظرية والعلمية.

كما لقي المتفوقون أيضاً عنايةً خاصةً في العالم ألإسلامي ومن أمثلة عن أولئك الوُلاَّة الذين كانوا يوفدون الرُسلَ للبحث عن المتميزين من الأطفال في أرجاء الولايات ليأتوا إلى القصور ويتلقون التعليم المناسب للاستفادة من طاقاتهمْ الفريدة في شؤون الإدارة والحكم.

كما اهتمَّ بعض سلاطين الإمبراطورية العثمانية بالمتفوقين ورعايتهمْ، ومن هؤلاء السلاطين محمد الفاتح والذي أسَّس مدرسة خاصة في القرن الخامسْ عشرْ ميلادي (السنبل، 2004: 242).

ومن جهةٍ أخرى، تمَّ في اليابان ما بين(1640–1868م) تأسيس أكاديميات خاصة لاستقبال الأطفال المتميزين والموهوبين فكرياً، وكان يتمُّ تدريب الأطفال النُبلاء، من المقاتلين على فنون السَّير المنظَّم، والخط، والقيم الأخلاقية وأصول التعامل بين الأشخاص.

أمّاَ حديثاً فقد ازداد الاهتمام بالمتفوقين في العقد الخامس من القرن العشرين بسبب الصراع القائم بين المعسكر الشرقي بقيادة الاتحاد السوفياتي والمعسكر الغربي بقيادة الولايات المتحدة. خاصة إثر إطلاق مركبة الفضاء السوفييتية(سبوتنيك، 1958)، إذْ أدَّى ذلك بالولايات المتحدة الأمريكية إلى مراجعة نظامها التعليمي والتأكيد على قيمة العقل البشري في إحداث التغيرات واجتياز العقبات، واشتدَّت المنافسة بينهما مما أدّى إلى إيلاء فئة المتفوقين مكانة متميزة وعناية فائقة في المجتمعات عامةً وخاصةً الغربية منها (براهيمي، 2018: 203).

ولقد ركَّزت الأبحاث التي أُجريت خلال النصف الأول من القرن العشرين على إختبارات الذكاء في التعرُّف على المتفوقين والموهوبين مثل دراسة (Terman, 1926 ; Hollingworth,1942)، كما أُسندت العديد من البرامج التربوبة التي تمّ إعدادها لهؤلاء الأطفال على هذا التوجه السيكومتري (Olszewski–Kubiluis & Thomson, 2014).

ومع نهاية السبعينيات من القرن العشرين قُدّم **رنزولي**(Renzulli, 1978) نموذج الحلقات الثلاث التي تشمل: القدرة العقلية فوق المتوسط، والقدرة الابتكارية، والالتزام. وربما تكون الإضافة الأساسية التي قدَّمها هذا النموذج هو أنه جعل الإنتاج الإبتكاري بمثابة الهدف الأساسي لبرامج الرّعاية التربوية للمتفوقين والموهوبين(Plucker & Galahan, 2014).

وهناك وجهود علماء آخرين ساهمت مساهمات كثيرة في مجال رعاية الأفراد غير العاديين (متفوقين– ومعوَّقين) وكانت لهم برامج خاصة بتدريب هؤلاء ليتمكنوا من الاستفادة من إمكاناتهم إلى أقصى حدّ ممكن، فقد تزايد الاهتمام بذوي القدرات العقلية المتميزة منذ ظهور اختبار **بنيه**(1905)، ومن أهم الدّراسات التي تمَّت، دراسة لويس تيرمان ومساعدوه(1961) في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، والتي إستمرَّت قرابة (35) عاما في مجال التفوق العقلي، على عينة قوامها(1500) فرداً، بهدف الكشف عن الخصائص التي تُميّز الأطفال المتفوقون عن غيرهمْ من العاديين، وكان معيار انتقائهم الحصول على معامل الذكاء لا يقلُّ عن (140) درجة باستخدام مقياس ستانفورد–بنيه في الذكاء، على أطفال تتراوح أعمارهم ما بين(10–15) سنة، وكان من أهم النتائج التي توصَّلا إليها، أنَّ

مجموعة المتفوقين قد تميَّزتْ عن غيرها من العاديين في النمو الجسمي، والاجتماعي، والاتزان الانفعالي.

أمَّا دراسة هولينجورث في عام(1932)، فقد أظهرت أنّ الأطفال المتفوقين يتميّزون عن غيرهم بالنضج المبكّر في جميع الجوانب اللُّغوية، والتحصيلية، كما يُواجه الأطفال المتفوقون صعوبات في التوافق مع المجتمع بسبب زيادة مستواهم العقلي عن مستوى أقرانهم بسنةٍ إلى سنتينْ.

وفي النصف الثاني من القرن العشرين، نبّه **جيلفورد** إلى ضرورة العناية بذوي القدرة على التفكير الابتكاري، من خلال دعوته للمربين الأمريكيين في عام 1965 لدراسة هذه الظاهرة، والذي أدّى إلى ثورةٍ حقيقيةٍ في مجال علم النفس والتربية.

كما اتُّخذت إجراءات خاصة لتجميع المتفوقين في مدارسٍ خاصةٍ بهم، ضمن إطار المدارس التي تشمل الطلاب العاديين أيضاً. كما طُبقت إجراءات أخرى لإثراء المناهج الدّراسية من خلال إعطاء مواد إضافية للمتفوقين غير مقرَّرة للطلاب العاديين مثل الرياضيات الحديثة، واللُّغات الأجنبية..، أو القيام ببعض المشروعات والأنشطة المتنوعة التي تُنظم لهم من قبل مختصين في هذا الميدان.

ومع بداية القرن الحادي والعشرين، ظهرتْ بعض وجهات النظر الحديثة بشأن عملية التعلُّم والتفوق والموهبة، وما إذا كانتْ ترتبطُ أكثر بالعمليات العقلية أو العوامل البيئية.

وقد قام **باراب** و**بلوكار** (Barab & Plucker, 2002) بمراجعة وجهات النظر ونتائج الأبحاث المتعلقة بخمسة من التوجهات تشملْ؛ علم النفس البيئي(Ecological Psychology)؛ الإدراك الواقعي(Situated cognition)؛ والإدراك الموزَّع(Distributed Cognition)؛ ونظرية النشاط(Activity Theory)؛ والإشراك الفعلي بين الوحدات أو المكوّنات(Legitimate Peripheral Participation)، وقد خلصوا إلى أنَّه لا بُدَّ من وجود تأثيرٍ متبادلٍ بين الفرد والبيئة فيمَا يتعلق بنمو الموهبة والتفوُّق.

2. مفهوم التفوق الدراسي والمفاهيم المرتبطة به:

يعرف التفوق لغةً بأنه العلو والإرتفاع في الشَّأن، والتفوّق من الفوق، والفوق نقيض التحت: يُقال رجل فاق في العلم أيْ تفوَّق على قومه ويُقال فُلان يفوقُ قومَهُ أيْ يعلوهمْ (الميلادي، 2003: 2). أما اصطلاح فقد تعدَّدت تعريفات التفوّق الدّراسي تبعاً للاختلاف في وجهات النظر بين الباحثين حول مفهومه، وإنْ كانت هذه الإختلافات طبيعية تبعاً للإطار النظري الذي يتبناهُ كلُّ باحثٍ، وإلى اختلاف مجالات التفوق الدراسي التي يعتبرونها مهمة في ذلك؛ حيث يركّز بعضهم على التفوق في

القدرة العقلية العامة، والآخرين على القدرات الخاصة أو التحصيل الأكاديمي أو الإبداع أو بعض الخصائص والسمات الشخصية. كما يختلف الباحثون أيضا في قياس التفوق الدراسي، فبعضهم يعتمد على إختبارات الذكاء الفردية، أو اختبارات الذكاء الخاصة المقنّنة أو التحصيل الأكاديمي، بينما يُركّز البعض الآخر على تقديرات المعلمين والإعتماد على آراء الوالدين أو على أكثر من مصدر لتحديد التفوّق (صالح،2005: 303).

وقد اتفق العديد من الباحثين على العلامات المرتفعة المتحصَّل عليها الطالب في الإمتحانات بإعتبارها معياراً للتفوّق الدّراسي منهمْ: باسو،(Passo)، كونانت(Conant)، ديور (Durr)، كارسون (Carson)، بوثيلث(Bauthilet)، محمد نسيم رأفت، عبد السلام عبد الغفار، فليب صابر يوسف، أحمد محمد علي التركي، محمد علي حسن (عبد الحميد، 1999: 82).

وفي هذا الاتجاه عرف **جود** (Good) التفوّق الدراسي بأنّه: «المستوى التحصيلي الذي تصل إليه فئة من الطلاب، ويكون أعلى ممَا هو مُتوقّع، كما يُقاس باختبارات الاستعداد العام أو بواسطة مستوى الأداء القبلي » (عن أبو الجديان، 15:1999).

وهو الإنجاز التحصيلي في مادةٍ دراسيةٍ أو التفوق في مهارةٍ، ويُقدّر بالدرجات طبقاً للاختبارات المدرسية أو الاختيارات الموضوعية المقنَّنة أو غيرها من وسائل التقويم (عبد الرحمان وصفاء، 2001: 14).

أو هو أيضا: «الامتياز بالتحصيل بحيث تُؤهل الفرد مجموع درجاته لأن يكون أفضلْ من زملائه، حيث يتحقق الاستمرار في التحصيل، ويبدو هنا أنّ المحك للتفوّق الدّراسي هو حصيلة أداء الفرد في الامتحانات» (القاضي وآخرون، 334:2002).

وهو يشير إلى التحصيل العالي والإنجاز المدرسي المرتفع. فالتحصيل الجيد قد يُعدُّ مؤشر على الذكاء، ويُعرف المتفوق تحصيلياً بأنَّه الطالب الذي يرتفع في إنجازه وتحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه، أي إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 90%، وبذلك فهم أعلى فئة من الطلبة في التحصيل الأكاديمي (هايل، 16:2002).

وعلى هذا الأساس فالمتفوق دراسياً هو من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في مجالٍ من المجالات التي تُعبّر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد، أي أنّه يمتلك قدرات عالية معرفية مرتفعة.

إنّ ظاهرة التفوق الدراسي هي منْ أهم الظواهر التربوية التي يجب أن تُحظى بالعناية والاهتمام من قبل المنظومات التربوية. ويُعتمد على المستوى التحصيلي العالي والعلامات المرتفعة كمؤشراتٍ دّالة على التفوق الدراسي، بذلك على الأساتذة الاهتمام بالإختبارات التحصيلية وتقنينها، لكي يسهم في فهم جوانب السلوك الأكاديمي ومختلف الاستجابات بخبرات النجاح والفشل.

يتداخل مصطلح التفوّق مع مصطلحاتٍ منها: الموهبة، الإبداع، النُبوغ، على النحو الآتي:

1.2. الموهبة:

توحّد **وينر**(Winner,1996) بين كلمة موهوب ونابغة وترى بأنهما تشيران إلى معنى واحد هو الموهبة وذلك إذا توفرت ثلاثة شروطٍ: المبادأة، المثابرة، الولع بالتفوّق. وهذه الشروط ضرورية ولكنها ليست كافية للموهبة، فهي شروط وجدانية تنتمي إلى مجال الدافعية، ولا بدّ من توفر الخصائص المعرفية والجمالية والاجتماعية (الأسرية، المدرسية، الإعلامية) كشروط مطلوبة للموهبة (عن عصام، 2009: 245).

لكن التعريف التقليدي للموهبة هو تعريف سيكومتري، يعتمد على محك الذكاء المرتفع كما تقيسه اختبارات الذكاء الفردية. فقد حدّد **لويس تيرمان** نسبة الذكاء (140) حداً فاصلاً بين الأطفال الموهوبين والعاديين.

إن الموهوب يظهر سلوكاً في المجالات المعرفية والعقلية يفوق كثيراً أقرانه الآخرين مما يستدعي تدخلاً تربويا لتنمية هذه القدرات، والوصول به في النهاية إلى تحقيق أقصى حد تسمح به طاقاته وقدراته، في حين فالتعريفات الحديثة للموهبة تعتمد على تغيير نظرة المجتمع لأداء الموهوب، فلمْ يعد يُنظر إلى القدرة العقلية على أنَّها المعيار الوحيد في تعريف الموهوب، بل أصبح يُنظر إلى أشكالٍ أخرى كمعايير رئيسية في تعريف الموهبة.

2.2. العبقرية:

استخدم **سبيرمان(1931)** هذا المصطلح ليدلّ على أولئك الذين يستطيعون أن يقدموا إنتاجاً جديداً مبتكراً، بمعنى أن يكون لدى الفرد القدرة على العطاء والإنتاج الجديد، وتمّ استخدامه كمرادف للابتكار والإبداع والموهبة، وهذا ما أكّده كذلك "**تيرمان وهولنجورث**"في أنّ العبقرية تدلُّ على الأطفال الذين يمتلكون ذكاءً مرتفعاً، وأنَّ العبقري يتصف بسماتٍ وصفاتٍ خاصةٍ مثل الطموح والثقة بالنفس والرغبة الشديدة في التفوق، ويستطيع إحداث تغير مبتكر في ناحية من نواحي الحياة الإجتماعية، العلمية، السياسية، الفنية والأدبية(عن هارون، 2003: 10).

3.2. الإبداع:

وضعت الجمعية القومية الأمريكية للتربية الابداعية والثقافية سنة (1999) تعريف للإبداع على أنَّه: «نشاط تخيلي منظم، يؤدي إلى نتائجٍ أصيلةٍ وذات قيمة» إذ يكون المُبدع على درجة عاليةٍ من الرؤية، والاستبصارْ لخلق إبداعٍ في مجالٍ ما.

كما يُشير مصطلح الإبداع إلى الأفراد الذين يظهرون نوعا من السلوك الذي يشمل: الاستنباط، التخطيط، التأليف، الاختراع، التصميم وتركيب أشياء لا يستطيع العاديون القيام بها إلى ذلك، ما يستوجب إذن من صاحبه أن يكون على درجةٍ عاليةٍ من الذكاء والقدرات الابداعية (جروان، 2008).

4.2. الذكاء:

ظهر العديد من الاتجاهات في تعريف الذكاء فيُعرف **سبيرمان** الذكاء: «قدرة فطرية مكتسبة في نفس الوقت، إذ يكون اكتسابه عن طريق الوسط الذي يعيش فيه والمتمثل في الأسرة وما يربطه بالوالدين، المدرسة، البيئة الخارجية للفرد، ويظهر الذكاء في المراحل العمرية والتعليمية الأولى للطفل ومن خلال التصرفات التي تصدر عنه» (جروان، 2008: 98).

3. التناولات النظرية المفسرة للتفوق الدراسي:

1.3. النظرية الوراثية:

تعتمد النظرية الوراثية على الدلائل التي تشير إلى أنّ التكوين العقلي للفرد، سواء إذا نُظر إليه في ضوء القدرة العقلية العامة، أم في ضوء عدد من القدرات العقلية، يتحدّد بالعوامل الوراثية أكثر مما يتحدّد بالعوامل البيئية، أو بعبارة أخرى، فالجزء الأكبر من التباين في مستويات أداء مجموعات من الأفراد في اختبارات تقيس القدرات العقلية يرجع إلى عوامل وراثية.

ولقد تناولت بعض الدراسات أهمية العوامل الوراثية في عملية نمو وتطور القدرات العقلية عند الفرد بحيث تندرج هذه الأبحاث ضمن تيار فكري يعرف بالتيار "البيو–وراثي" الذي يرى أنصاره أنّ نجاح الفرد وتفوّقه الدراسي يتوقف بالدرجة الأولى على مستوى ذكائه، وأنّ هذه الملكة موجودة ضمن التركة الوراثية التي يتلقاها من أبويه وأجداده وسلالته، وهي جملة الاستعدادات العقلية الفطرية الكامنة التي تنتقل بواسطة الجينات أو المورثات التي تحملها الكروموزومات أو الصبغيات.

لقد أكّد الباحث الفرنسي **دوبري–رتزن** على عامل الذكاء كحتمية بيولوجية ضرورة للنجاح الدراسي والتفوق فيه، حيث وجد أنّ هناك ارتباطاً وثيقا بين نجاح الفرد وتفوقه، ومستوى ذكائه الذي

يقاس باختبارات الذكاء، وأنّ الأفراد يتوزعون حسب نسب ذكائهم. ويؤيد أتباع هذه النظرية مبدأ يقوم على أساس أنّ التفوق الدّراسي يحدّد العامل الوراثي، حيث يقوم على مفهوم توارث عامل الذكاء والقدرة العقلية دون الاهتمام بالعوامل الأخرى بحيث يرى أنّ نجاح المرء في التحصيل الدراسي والتفوق فيه يتوقف أساس على مستوى ذكائه وقدراته العقلية (عن مقحوت، 2014: 116).

إن وجهة نظر أنصار التيار "**البيو– وراثي**" وجهة أحادية ضيّقة المجال؛ لأن التفوق الدّراسي لا يتحدد فقط بعامل الذكاء والوراثة، بل هناك عوامل أخرى لا تقلّ أهمية عن العوامل الوراثية.

2.3. النظرية البيئية:

تقوم النظرية البيئية على أساس أنّ التفوق يتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة، بمعنى أنّ العوامل البيئية يُمكنها أنْ تساعد على التفوق، ويُقصد بالعوامل البيئية كلّ ما يحيط بالفرد (مدحت،2011: 113).

ورأى **بياجيه**(Piaget) أنّ للمجتمع دورا هاما في النمو العقلي للفرد، حيث يمدّه بالرموز التي يستخدمها في تفكيره، كما يجبره على أن يعرف حقائق معينة وأن يفكر بطريقة محدّدة، بل ويدرك العالم من حوله بطرقٍ معينةٍ، وأنْ يُفكر بطريقةٍ محددةٍ، بل ويُحرك العالم من حوله بطرقٍ معينةٍ. وفي هذا الخصوص يذكر **بياجيه** أنّ للمجتمع تأثيراً على الأبنية العقلية لدى الفرد أقوى من تأثيرات البيئة الفيزيقية ذاتها، فهناك عملية نسبية اجتماعية لذكاء الفرد. وتنسب هذه النظرية الأسباب الأولى للفشل التعليمي أو التربوي إلى كلّ من الطفل وأسرته وخبراته وبيئته المحلية والثقافية التي تنتمي إليها جماعته الاجتماعية، وإلى النقص في عملية تعليمه للمهارات اللاّزمة واكتساب القيم والاتجاهات بما لها من قيمةٍ مهمة في عمليات الالتحاق التعليمي والتربوي بالمراحل التعليمية المتعاقبة (عن هميلة،2011: 99).

3.3. النظرية الفيسولوجية:

تهتم هذه النظرية بالغدّة الكظرية وهي من الغدد الصمّاء، وتتكون من القشرة التي تفرز هرمونات مثل الكورتيزون والالدوستيرون والهرمونات شبيهات الجنسية مثل الإندروجين والإستروجين والبروجسترون والأدرينالين، ولها دور فعال في الحالات الانفعالية العامة. كما تهتم هذه النظرية بالنخاع الشوكي أكثر لأنه يسمح بالتنبؤ بالنشاط العقلي. ويفترض أصحاب هذه النظرية أنّ الأذكياء وأصحاب القدرة الفائقة على التحصيل والتفوق لديهم نشاط نخاعي أدرينالييني أكثر من العاديين، وتُؤكد

هذه الحقيقة دراسات كل من **بيرجمان** (Bergman) و**ماجنسون** (Magnison)، حيث توصلا إلى أنّ أصحاب التحصيل العالي لديهم إفراز للأدرينالين أكثر من ذوي التحصيل الأقل أو المنخفض، كما تبيّن أنّ الذكور أكثرُ إفرازا من الإناث من ذوي التحصيل المرتفع (عليوات،2010 :82).

4.3. النظرية التكاملية:

تُفسَّر ظاهرة التفوّق الدّراسي في ضوء هذه النظرية تبعاً للآتي:

- تخضع ظاهرة التفوّق لبعض العمليات والأنشطة الفيزيولوجية.
- يحتاج المتفوّق دراسياً إلى قدر من الذكاء، والدافعية للإنجاز، والتفوق والتسامي وبعض القدرات المساعدة على التفوّق.
- توفر الظروف البيئية المناسبة والمواتية من شأنها أن تنمي استعداد الفرد وقدرته على مواصلة التفوّق وإحرازه له.
- الاستعانة بالمقاييس النفسية والأساليب الاحصائية في إيجاد الفروق الفردية في التفوّق، وعلى ذلك يمكننا أنْ نخلص إلى أنّ هذه النظرية المتعدّدة الأطراف الايجابية في سياق النظريات السابقة ونسجت منها منظورا آخر لنظرية أوسع شمولاً، وأكثر تكاملاً (مقحوت، 2014: 115).

يتضح من كل ما تقدّم، أنّه يوجد في علم النفس تناولات نظرية مختلفة لتفسير ظاهرة التفوّق الدّراسي، فكلّ نظرية تميّزت عن الأخرى بمبادئ خاصة بها، حيث كان هذا الاختلاف واضحاً بين المنظرين في مقارباتهم وتصوراتهم، وهذا راجع إلى المدرسة الفكرية التي ينتمي إليها أصحابها.

كما نرى أنّ وجهات النظر في هذه التناولات ضيّقة المجال تُحاول تفسير موضوع التفوّق من زاويةٍ معينةٍ، غير أنّ عوامل التفوّق متعدّدة ومتنوعة ولا يمكن التركيز على عاملٍ واحدٍ.

ولهذا يمكن اعتبار النظرية التكاملية نظريةً شاملةً، أجمعت بين العوامل والخصائص التي يتميز بها المتفوّقين عن الفئة العادية وتقرّ بوجود عامل الدافعية للإنجاز والاستعدادات لدى المتفوّق لإحراز التميّز في الدّراسة.

بما أنّ المتفوق دراسياً يتميّز بسماتٍ وخصائصٍ وحاجاتٍ عن العاديين فما هي إذن هذه الخصائص؟

4. خصائص المتفوقين دراسياً:

إنّ المتفوقين دراسياً ليسوا بشراً خارقين، وإنما يتصفون بخصائص ومواهب وقدرات في بعض الحقول والمجالات تميّزهم عن أقرانهم العاديين. وتعدُّ المعرفة الجيّدة بالخصائص العامة للمتفوقين على

درجةٍ كبيرةٍ من الأهمية لكافة العاملين في الحقل التربوي، فهي تُسهّل عملية اكتشافهم وتحديد جوانب التميّز لديهم.

ويذكر **الجيغان**(2000) مجموعة من الخصائص لهؤلاء المتفوقين دراسياً على النحو التّالي:

1.4. الخصائص الجسمية:

إنَّ التكوين الجسمي للمتفوقين بصفة عامة أفضل قليلاً من التكوين الجسمي للعاديين، سواء من حيث الطول، الخُلو من العاهات، أنواع القُصور الحسيّ كضعف البصر أو السمع. ويسيرُ النوم الجسمي والحركي للمتفوقين بمعدل أكبر قليلاً من معدل النّمو للعاديين، إذْ يبدأ ظهور الأسنان والكلام والمشي مبكراً عند الأطفال المتفوقين عن الأطفال العاديين بحوالي شهرين. معدل نشاطهم الحركي يفوق أقرانهم طاقتهم للعمل عالية ونموهم العام سريعاً. كما يتميّزون بالشغف لممارسة الرياضة وحُب الجري والمشي لمسافاتٍ طويلةٍ(المعايطة والبواليز، 2004 :55)

ويذكر أبو سماحة وآخرون(1992) والمعايطة(2000) والبواليز(2000) أنَّ المتتبع لكثير من الكتابات العربية حول الخصائص والصفات الجسمية للمتفوقين دراسياً يمكن أن يُحدّد هذه الخصائص في أنهم لائقون بدنياً، ويتمتعون بصحة جيدة، وغالباً لا توجد لديهم تشوهات جسمية، وأنهم أقوى جسماً، وأفضل صحةً، وأثقل وزناً، وأكثر طولاً، وأنهم متفوقون في التكوين الجسمي ومعدل النمو، ونشاطهم الحركي، وأنَّ طاقاتهم للعمل عالية، ونموهم العام سريع، وأنهم في الأغلب يمارسون مختلف الألعاب، وأنهم يتعلمون المشي مبكراً وأنهم يتمتعون بقسط وافر من الحيوية والنشاط.

2.4. الخصائص العقلية – المعرفية:

يرتفع معدل النمو العقلي للطفل المتفوّق عن معدل النمو العقلي للطفل العادي، فإذا إعتبرنا الذكاء بمثابة أحد الدلائل على المستوى العقلي للطفل؛ فإنّ معدل الذكاء لدى الطفل العادي يتراوح بين (85–115)، بينما معامل الذكاء لدى المتفوّق يصل إلى 120 أو يزيد عن ذلك.

إنّ الميزة العقلية للطفل المتفوّق تجعله في كثيرٍ من الأحيان مختلفاً عن غيره من نفس السن، ويتمتع بقدرةٍ كبيرةٍ من الاستدلال والتعميم وتناول المسائل المجرّدة وفهم المعاني الصعبة والتفكير المنطقي وإدراك العلاقات بين الأشياء.

ولقد ثبت بأنّ المتفوّق لديه الميل الكبير تجاه المسائل المعقدة والمجرّدة، وفهم المعاني الصعبة والتفكير المنطقي وإدراك العلاقات بين الأشياء، خاصة فيما يتعلق بالمواد الدراسية كالرياضيات والفيزياء، المواد التي تتطلب الحساب الذهني والتفكير المجرد (زيدان،1985: 43).

كما أنّ للمتفوّق قدرة غير عادية على المعالجة الشاملة للمعلومات، والسرعة والمرونة في عمليات التفكير وسرعة الاستيعاب وحفظ كمية غير عادية من المعلومات واختزانها، يبدو محباً للاستطلاع والفضول العقلي الذي ينعكس في أسئلته المتعددة ويقترح أفكاراً قد يعتبرها الآخرون غريبةً (بن الزين،2005: 38).

3.4. الخصائص القيادية للمتفوّقين دراسياً:

يتميّز المتفوقون دراسياً بمجموعة من خصائص قيادية تميّزهم عن زملائهم العاديين ونلخّصها في النقاط التالية:

- القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات المستعصية والتكيف مع المواقف المختلفة.
- حسن الاتصال بالجماهير والدافعية نحو الإنجاز المتميز والاستقلالية الذاتية وضبط النفس.
- يحترمه زملاؤه ويستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر ذلك.
- يبادر للعمل وعنده استعداد لبذل الجهد، ويقدم العون للآخرين ويمكن الاعتماد عليه.
- يعتزّ بنفسه ويطمح لمشاريع مستقبلية ووظائف عالية.
- يتحمل المسؤولية ولديه رغبة قوية في التفوّق على الآخرين ويتمتع بروح المنافسة بين أقرانه (السيد،2000: 39).

4.4. الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

رأى **كلارك**(1998) أنَّ المتفوقين لديهم حساسية مرهفة لتوقعات وأحاسيس ومشاعر الآخرين، ويُظهرون عواطف ومشاعر وانفعالات عادية، وادراكٍ عالٍ بالذات مع الإحساس بالاختلاف عن الآخرين (الغامدي، 2009: 146).

إن التلاميذ المتفوقين دراسي لهم سمات جسمية، عقلية، تميزهم عن أقرانهم العاديين، ومن هذه القدرات سرعة تخزين المعلومات والدروس واسترجاعها، القدرة على التحليل والتركيب للمعلومة، والميل العالي للتعلم الذاتي والإنتاج الفكري، وسرعة التعلم، والإقبال على الأنشطة الدراسية بشغف ودافعية للتعلم مرتفعة تجعلهم يتفوقون دراسياً.

5. مشكلات المتفوق دراسياً والاتجاهات العامة لحلها:

1.5. المشكلات الأسرية:

تتعدد المشكلات ذات مرجع أسرى، والتي تنشأ أساسا من ظروف تعيشها الأسرة ناجمة عن الأوضاع الاقتصادية السائدة في المجتمع، أو من أساليب التنشئة الاجتماعية والعادات والتقاليد أو لأخرى نلخّصها فيما يلي:

- افتقار البيئة الأسرية للأدوات والوسائل اللاّزمة لتنمية قدرات المتفوق دراسياً وإغفال حاجاته النفسية.
- كثرة الخلافات والمشاكل الأسرية بين الوالدين والّتي تؤثرُ سلباً على تركيزه واهتماماته
- الدّراسية الحماية الزائدة للوالدين تُثبط من حرية المتفوّق دراسياً وتمنع عنه الشعور بالمسؤولية.
- نُقص التشجيع الأسري من الوالدين بالصورة المطلوبة والتي تتماشى مع تطلعاته وحاجاته.
- نقص التوجيه السليم والذي يتسم بالإكراه في تربية اختيارات المتفوق الدراسية والمهنية ومحاولة ارغام الأولياء أبناءهم على المشاريع المستقبلية التي من المفروض أن يختارها الأبناء لأنها تناسب قدراتهم وملامحهم التربوية وتطلعاتهم المستقبلية.
- عدم تهيئة الجو الملائم والمكان المناسب للاستذكار في البيت، خاصة وأنّ المتفوق دراسياً يحتاج إلى الهدوء والتركيز لتنمية قدراته ومهاراته.

2.5. المشكلات الدراسية:

رأى **كيتانا**(Kitana,1990) أنّ الخصائص التي يتميز بها المتفوقون مثل الحساسية المفرطة وقوة العواطف والشعور بالاختلاف تجعلهم أكثر عرضة للعديد من المشكلات، وأبرزها ما تناولتها الأدبيات التربوية (المعايطة والبواليز، 2004؛ القريطي، 2005؛ حجازي، 2009) اتي لخصتها فيما يلي:

- عدم مراعاة المناهج التربوية لحاجات المتفوّق دراسياً، ووضع برامج دراسية تُشبّع حاجاتهم وتراعي الفروق الفردية لديهم.
- نقص تكوين المعلمين في مجال رعاية وتعليم المتفوق دراسياً، وهذا لعدم وجود أقسام خاصة لتلك الفئة من التلاميذ.
- عدم تشجيع المدارس إنشاء الجماعات العلمية لاستغلال طاقات وقدرات التلاميذ المتفوقين دراسياً.
- نقص الرّعاية النفسية للمتفوّق دراسياً وهذا لافتقار المدارس للمختص النفسي المدرسي الذي يرافق المتعلم في مشكلاته النفسية والتي تعيق تكيّفه المدرسي.

3.5. المشكلات النفسية:

- شعور المتفوّق دراسياً بالخجل والانطواء والوحدة يُؤدي به إلى مشكلات التكيف في الوسط المدرسي.
- الشعور بالحيرة والتردّد في اختيار الشُعب الدّراسية والمهنية لاختلاط الأمور عليهم وكثرة الاختيارات المتاحة لهم خاصة بالتوجيه الجامعي.
- المبالغة في نقد الذات ونقد الآخرين جراء البحث عن المثالية في العلاقات الإنسانية.
- الشعور بالملل والنفور من المواد الدّراسية التي لا تُشبع حاجاتهم.

إنَّ المتتبع لحياة المتفوقين دراسياً يجد أنّ الكثير منهم يتعرضون لمختلف المثيرات والرسائل السلبية الضارة بنفسياتهم ومواهبهم وعلاقاتهم الاجتماعية وصلاتهم بالأقران والنظراء في المدرسة والجامعة، مما ينجم عنه كثير من المشكلات، ومنها يمكن تلخيص بعض الاتجاهات لحل تلك المشكلات كالآتي:

- إعتماد برامج وقائية تشمل الوالدين والعاملين بالمدرسة.
- مرونة التعليم وإيجاد فرص التسريع
- المجتمعات الصيفية والتجمعات الأخرى والنوادي العلمية والثقافية
- الإرشاد المهني
- بناء إتجاهات في الإرشاد والعلاج النفسي
- بناء اتجاهات في القياس لتشخيص المشكلات بشكل وقائي وصحيح وإعتماد إستراتيجيات تقويم تربوي سليم.
- زيادة الإهتمام بالإبتكار والتعبير والتقليل من الوقت المخصص للحفظ عن ظهر قلب ذكرت (السرور، 2003).

6. أساليب الكشف عن المتفوقين دراسياً:

إنَّ قضية إكتشاف ورعاية المتفوقين لاقت للكثير من الإهتمام في الوطن العربي، لكن للأسف مازالت المحاكاة والمقاييس المستخدمة في تشخيص تلك الفئة ضعيفة. وفي الفترة من عام 1990 إلى 2002 قام **السيّد**(2003) بدراسة مسحية للبحوث العربية حول محاكاة التعرف على الموهوبين والمتفوقين والمتغيرات المدروسة ضمن هذه المحاكاة، وقد شملت عينة البحث فيها 61 دراسة.

بيَّنت الدّراسة أنَّ أكثر المحاكاة استخداما هي: مقاييس الخصائص السلوكية، درجات التحصيل الدراسي، مستوى الذكاء ودرجات التحصيل الدراسي معا.

كما توصلت الدراسة إلى أنَّ المحاكاة المستخدمة في التعرف على تلك الفئة تختلف باختلاف المرحلة التعليمية، حيث إنَّه في مرحلة ما قبل الدراسة والمرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية، كان محك الخصائص السلوكية هو الأكثر استخداما. بينما في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي كان محك التحصيل الدراسي هو الأكثر استخداماً، في حين تختلف تلك المحاكاة باختلاف جنس المفحوص (ذكور –إناث) وقد احتلت قوائم الخصائص السلوكية المرتبة الأولى بالنسبة للدراسات التي اشتملت فيها العينات على الذكور فقط أو على الذكور والإناث فقط في حين أنه في العينات المتكونة من الإناث فقط كان مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي معا هو أكثر المحاكاة استخداما. أما بالنسبة للمتغيرات المدروسة ضمن هذه المحاكاة، وفي إطار نفس الدراسة، فقد خلص إلى أن غالبية الدراسات التي تناولت الفروق بين الموهوبين والمتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً والمتخلفين عقلياً، تميل أكثر إلى فحص متغيرات تتعلق بالتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي والمدرسي ووظائف نصفي الدماغ والعزو السببي للنجاح والفشل الدراسي ومهارات التذكر.

ومن الملاحظ شيوع إستخدام محاكاة عديدة منها: مستوى التحصيل الدّراسي المرتفع، ونسبة الذكاء، والقدرة على التفكير الإبتكاري، والخصائص والسمات السلوكية الإيجابية في التعرف على المتفوّقين.

يمكن الاعتماد في هذا المستوى للكشف والتعرف على المتفوّقين في كل من مستوى الأداء الذي يظهره الفرد في أدائه لمجال أو أكثر من مجالات الأداء الإنساني.

1.6. الأساليب الموضوعية (المقننة):

أ. اختبارات الذكاء:

تعتبر مقاييس القدرة العقلية العامة، كمقياس **بنيه** ومقياس **وكسلر** للذكاء من الأساليب المناسبة والمعروفة في قياس القدرة العامة للمتفوقين والموهوبين، حيث تمثل القدرة العقلية المرتفعة أحد الأبعاد الأساسية في التعرف عليهم، ويعتبر الفرد متفوقا إذا زادت قدرته العقلية عن انحرافين معياريين عن المتوسط، وبلغت نسبة الذكاء (140) درجة فأكثر (الروسان، 1996: 126).

واعتمد الكثير من الباحثين على قياس الذكاء لتحديد الموهوبين والمتفوقين وقد تفاوتت النسب لدى الباحثين بين (120–140) درجة على نفس المقياس، وبالرغم من التفاوت إلا أنَّ معظم الدراسات اكتفت بنسبة (130) درجة على الاختبارات اللفظية الفردية.

كما أكَّدت نتائج العديد من الدراسات على أنَّ الأفراد الذين تم إختيارهم على أساس نسبة الذكاء المرتفعة حيث كانت نسبة ذكائهم ما بين(130–150) درجة هم الأكثر شيوعا في دراسات المتفوقين والموهوبين(سيد،2001: 207).

بينما توصلت **سمية** (1996) إلى عدم وجود إرتباط بين الذكاء والتفوق، وتفسر ذلك بأنه إذا أردنا الحكم على شخصية فرد ما أو قياسها فإننا نركز فقط على سماته الإجتماعية والعقلية والإنفعالية والمعرفية، والَّدليلْ على ذلك ما قدمته النتائج من أنَّ الإرتباط بين الجوانب العقلية وغير العقلية من الشخصية إرتباط ضعيف.

ومن أشهر هذه الإختبارات، إختبارات الذكاء الفردية أشهرها مقياس"**ستانفورد بنيه**" ومقياس "**وكسر للأطفال**"، وإختبارات الذكاء الجماعية وأشهرها "**مصفوفات ريفن التتابعية المتقدمة**".

ب. الاختبارات التحصيلية:

إنَّ التحصيل الدراسي من أهم المحاكاة المستخدمة في التعرف على المتفوقين عل أساس أنه يعتبر أحد مظاهر النشاط العقلي عند الفرد، ومن مظاهر هذا النوع من التفوق ارتفاع درجات الطالب في المواد الأساسية المختلفة، إلا أنه في بعض الأحيان يعتمد ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي على قدرة الطالب على التذكر، أو القدرة على أداء نوع معين من العمليات العقلية.

وتتميز إختبارات التحصيل بأنها تعطي صورة واضحة عن مجالات القوة والضعف لدى للطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة، ونظرا لعدم وجود اختبارات تحصيل مقننة منشورة في الوطن العربي، فإنه يبدو من الضروري للقائمين على برامج تعليم المتفوقين الإستفادة من نتائج التحصيل الدراسي كما تعكسها درجات الطلاب في المواد الدراسية مجتمعة، أو في المواد الدراسية التي يقدمها البرنامج. وإذا توفرت نتائج إختبارات التحصيل التي تُعقد في نهاية مراحل دراسية معينة فإنه يمكنْ إستخدامها في التعرُّف على المتفوقين دراسياً (جروان، 182:1999).

ت. إختبار القدرات:

وهذا النوع من الاختبارات له أهمية خاصة، حيث لا يعطينا فقط مستوى قدرة التلميذ في مجال ماَ، في الوقت الذي جرى في الإختبار، وإنما يتعداه إلى كشف المستوى الذي يمكن أنْ تبلغه قدراته في هذا المجال، خاصة إذا ما نال من مربيه في البيت والمدرسة الرعاية والعناية اللاَّزمتان.

ومن هذه القدرات التي يمكن إختبارها لدى المتعلم نذكر القدرة على فهم معاني الكلمات، والقدرة العددية، والقدرة على الطلاقة اللغوية، والقدرة المكانية، والقدرة الإدراكية، والقدرة الإستدلالية (السيد، 2000: 138-140).

ث. إختبارات التكيف الشخصي والإجتماعي:

تكشف لنا هذه الإختبارات عن ميول التلميذ، ومزاجه، ومشاكله الشخصية، وهي لا تعطينا إجابات محددة أو خاطئة، عن الأسئلة المطروحة، والتي يطلب فيها من التلميذ الإجابة بما يشعر به، بل تقيس جميع مظاهر الشخصية. وهذا النوع من الإختبارات له أهمية كبيرة في التربية والتعليم، حيث أنَّ المعلم لا يستطيع أنْ يُربي تلاميذه تربية سوية وسليمة ويعلمهم بيسر وسهولة، إلاَّ إذا فهم كلَّ تلميذٍ فهماً صحيحاً، من حيث الميول، والرغبات، والمزاج، والتعرف عن المشاكل التي يعاني منها في البيت والمدرسة ويعمل على تذليلها ومساعدته على تخطيها (إبراهيم، 2007: 236).

2.7. الأساليب غير الموضوعية:

وهي أساليب تساعد على الكشف عن المتفوقين دراسياً على الرغم من عدم موضوعيتها ونذكر منها:

أ. ملاحظات الآباء (أولياء أمور التلاميذ):

ممَّا لا شك فيه أنَّ لملاحظات وتقارير الآباء والأمهات في تقدير تفوق أطفالهم قيمة وأهمية كبيرة باعتبارهم أكثر الأشخاص معرفة بهم ودراية بسلوكهم وخصائصهم وأنشطتهم التي لا تكشف عنها الإختبارات الموضوعية المتنوعة، نظرا لما للتفاعل اليومي من أثر ومعرفة جوانب أخرى غير الأكاديمية لدى الطفل، على الرغم من اتصافها في بعض الأحيان بالمغالطة والتحيُّز وقد يقع الوالدان تحت تأثير الذاتية. لذلك ينبغي النظر إلى التقارير الصادرة عن الأولياء بالحذر وإعتبارها مجرد معلومات مساعدة للأستاذ إلى جانب الوسائل الأخرى المعتمدة عليها والمستخدمة في التعرف علن الأطفال المتفوقين (عبد الرحمن، 29:2001).

ب. تقديرات الأساتذة:

يستطيع الأساتذة بحكم تفاعلهم المباشر واليومي والمستمر مع التلاميذ خلال فترة زمنية كافية أنْ يتعرفوا على المتفوقين عن طريق الملاحظة المقصودة الهادفة والمخطط لها، كلٌّ في مجال تخصُّصه، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، فهم يلاحظون مدى مشاركة التلميذ ونوعية هذه المشاركة. كما يمكن للأساتذة أنْ يلاحظوا مدى مساهمة التلميذ في النوادي العلمية، والنشاطات

الإجتماعية وميوله الرياضية أو من خلال امتلاكه مهارة في كتابة الشعر أو فضوله للمعرفة أو إستغراقه في التفكير والعمل لفترة طويلة، كذلك من خلال تحصيله الدراسي المرتفع. وقد أشارت نتائج دراسة **حسين كامل**(1985)، إلى أنَّ الأساتذة يُميزون التلاميذ المتفوقين دراسياً عن أقرانهم المتأخرين دراسياً بمجموعة من الصفات أهمها: المثابرة، والإستمرار في العمل والذكاء والتكيف والعلاقات الاجتماعية الناجحة و الصحة الجسمية و الوعي الذاتي(عن عبد الرحمن وغازي، 2001: 124).

ت. ترشيح الزملاء (الاقران):

يتضمن ذلك الطلب من الأقران أو الزملاء في الصف أنْ يذكروا زميلهم الذي يمكنْ أنْ يساعدهم في بعض المهمات والمشاريع، أوْ من هو المتميز في موضوع أكاديمي محدد أو من الذي لديه أفكار أصيلة، أو أي زميل سيذهبون لطلب المساعدة منه في موقف محدد. وتكمنْ إذنْ أهمية ترشيح الزملاء لأقرانهم المتفوقين في إظهار جانب القيادة لديهم وهي صفة مميزة للتلميذ المتفوق (نوري وعبد الرحمن، 2007: 274).

ث. حكم الخبراء:

يمتلك الخبراء والمتخصصين في ميادين التربية طريقة مناسبة للتعرف على المتفوقين في تلك الميادين. بالإضافة إلى إفتراض الدقة في الكشف عن التلاميذ المتفوقين من قبل الخبراء، فالمطلوب منهم تشجيع التلاميذ وتحفيزهم على بذل جهد أكبر في المجالات التي يتميزون بها، والتعرف على قدراتهم الحقيقية وفهم الخصائص النّمائية والفروق الفردية التي تساعدهم في الموازنة والموائمة بين السلوك الذي يعبر عن قدرة متميزة تفوق ما هو مُتوقَّع منه في تلك المرحلة العمرية (الداهري، 2005: 305).

7. العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي:

تتعدد العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي، وتنقسم إلى عوامل متعلقة بالفرد وأخرى بالبيئة التي يعيش فيها ويمكن إجمال العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي في الشكل التالي:

1.7. عوامل خاصة بالفرد:

1.1.7. الذكاء:

أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت في العلاقة بين الذكاء والتفوق الدراسي سواء في إنجلترا على يد "**سيرل**""**بيرت**" أو في أمريكا على يد "**بوند**"و"**تيرمان**" أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين

المتغيرين وعلى ذلك يلعب الذكاء دورا هاما في عملية التفوق الدراسي وبمعنى ضرورة توفر قدر مناسب من الذكاء في الأفراد المرجو تفوقهم.

2.1.7. القدرات:

تشمل القدرة اللّغوية والقدرة على فهم المعاني وفهم الكلمات اللغوية والإستدلال العام وسهولة إدراك العلاقات وإستقراء القواعد العامة وتصنيفها بدقة لإستنباط الإجابة الصحيحة. بالإضافة إلى حاجة المتفوق في عملية التحصيل الدراسي إلى بعض القدرات التي تساعده على إستيعاب المادة التعليمية مثل التحليل والتركيب والفحص والمعالجة والنقد والتقييم (مدحت، 1990: 115-116).

3.1.7. الدافعية:

من الدراسات التي أجريت لمعالجة العلاقة بين الدافعية والتفوق الدراسي، ما قام به **بركال** (Perkal,1979) من أبحاث أسفرت نتائجها عن أهمية الدافعية للتعلم في الرَّفع من التحصيل الدراسي لدى التلاميذ وإحراز النجاح والتفوق، بالإضافة إلى العشرات من الأبحاث والدراسات التي اضطلعت إلى البحث عن العلاقة بين المتغيرين، حيث ذُكرَ في(شواشرة، 2007)، بأَّن الدافعية تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأنَّ هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح والخوف من الفشل خلال سعي الفرد أقصى درجات الجهد والكفاح من أجل النجاح وبُلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين. وقد اتفقت معظم الأبحاث التربوية في وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الدافعية والتفوق الدراسي، بمعنى وجود فروق دافعية التحصيل لصالح الفئات المتفوقة من التلاميذ (عن هميلة، 2011: 124).

4.1.7. مستوى الطموح:

لا يمكن تصور متعلم متفوق دون مستوى مناسب من الطموح، وذلك لأنَّ طموحه يلعب دوراً في الدَّفع نحو تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق والامتياز والتفرد، وهذا ما أثبتته الدراسات العربية الأجنبية على وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح (مدحت،1999: 116).

5.1.7. الاتجاهات الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية:

أثبتت الكثير من الدراسات أنّ المتفوقين دراسيا لديهم ميولات إيجابية نحو كل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية التي يلتحقون بها وتشمل:

- المدرسة أو المعهد أو الكلية بصفة عامة
- المناهج الدراسية والمقررات وكثافتها وطبيعتها
- المدرسون والأساليب التعليمية وطرق التدريس التي ينتهجونها في التلقين والمحاضرة
- الزملاء والإقران وزملاء الفصل الواحد
- الأنشطة المدرسية والجامعية رياضية، ثقافية او فنية.

كل هذه العوامل السابقة تؤثر في تحصيل الطلاب وتفوقهم بشكل سلبي أو إيجابي طبقا لإتجاهات الطلاب نحو هذه المؤثرات والمثيرات (بواليف، 2010: 85).

6.1.7. العادات الإيجابية في التعلم والاستذكار:

أثبتت العادات الإيجابية إرتباطها بارتفاع مستوى التعلُّم، والتفوق وجودته، ومنها تعوُّد المتفوق على استخدام الطريقة الكلية في الاستذكار بدلاً من الطريقة الجزئية، والمحافظة على مستوى دافعية معيّن يجعله يتغلب على الصعوبات الدراسية.

كل هذه العوامل من شأنها أن تُؤثر في التلميذ المتفوق دراسياً حتى أنّ تفوُقه يُلزمه حتى يصبح عادات أصلية يصعب تغييرها أو تعديلها أو التخلي عنها (هميلة، 2011 :125).

2.7. عوامل البيئة:

1.2.7. عوامل أسرية:

تُوفر الأسرة لطفلها الإمكانيات المادية من السكن الملائم والغذاء الصحي ووسائل الانتقال من وإلى المدرسة دون إجهاد وملبس مناسب ووسائل الترفيه...الخ من وسائل بتطلبها التحصيل الدراسي الجيد، ومجملها لها أثر بالغ الأهمية على اهتمام الأبناء بدراستهم.

ولقد أشارت دراسة **تيرمان**(Terman) التتبُعية الشهيرة التي أجراها على المتفوقين، أنَّ أكثر الأطفال المتفوقين يأتون من أسرٍ ذات مستويات إقتصادية أفضل من مستوى غيرها في الغالب (المعايطة والبواليز، 2004: 136)، ومن العوامل الأسرية المساهمة في تفوق الأبناء دراسياً نذكر:

2.2.7. حجم الأسرة:

يعيش المتفوق دراسياً في أسرة حجمها صغيرة نسبياً فالإهتمام به يكون أكثر والوقت الذي يقضيه الوالدان معه أطول، ومن خلال إحتكاكه بالوالدين وتفاعله الدائم معهما يكون بذلك أقدر على

اكتساب اللغة مبكرا، مما يسهم في تنمية ذكائه من خلال تقديم الدعم المادي والمعنوي له بشكل مستمر (عليوات، 253:2010).

3.2.7. غياب أحد الوالدين:

يلعب الإستقرار والتماسك الأسري دوراً بالغاً في تفوُّق الأبناء وإستمرارهم في المحافظة عليه، بينما التصدُّع الأسري أو التفكك الذي يلمس كيان الأسرة سواء بسبب الطلاق أو الموت أو الهجر، لذلك أكدت الدّراسات النفسية الإجتماعية على أهمية مشاركة كلا الوالدين في عملية التوجيه والإرشاد حيث تزداد هذه الأهمية بتطوُر نضج الطفل وإزدياد خبرته في السيطرة على البيئة(منى، 2013: 175).

4.2.7. المستوى الثقافي، والاقتصادي للأسرة:

أكدت دراسة **تودري حنا** و**محمد ماهر** (1991) حول متطلبات تربية الطلاب المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي، أنّ الطُلاب المتفوقين ينتمون إلى أُسرٍ ذات مستوى ثقافي ومهني مرتفع وأنهم متفوقون من المرحلة الإعدادية، أنّه هناك علاقة بين تفوق الطُلاب وعوامل شخصية أسرية ومدرسية (عن مقحوت، 130:2014).

5.2.7. أسلوب المعاملة الوالدية:

أكد **عبد الرحمان**(2012) في دراسته التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للأبناء، طبّقت الدراسة على عينة من الطلبة المتفوّقين في شهادة الإعدادية، وأسفرت النتائج على وجود علاقة موجبة بين كل من أسلوب التشجيع والمكافأة والأسلوب الديمقراطي في المعاملة وأسلوب الإقناع والتفوق الدراسي لدى الأبناء.

6.2.7. اتجاه الوالدين نحو تحصيل الأبناء:

تُعدُّ اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء من العوامل التي تُؤثّر في عملية تفوُّق الأبناء ونجاحهم، وتتّحدد ذلك بطبيعة تلك الاتجاهات، حيث أثبتت العديد من الدّراسات التي أُجريت في هذا الصدد ارتباط تفوُّق الأبناء باتجاهات والديهم الإيجابية نحو المدرسة التي يدرسون فيها. ففي دراسة قام بها **جارلاند**(1980) لإلقاء الضوء على ذوي التحصيل العالي والمنخفض في برنامج مشيقان للتقويم التربوي، وأسفرت نتائجه على أنّ الخلفية الأُسرية وقيم الوالدين وإدراك المدرسين لقيم واتجاهات

وتوقُّعات أولياء أُمور الطلبة وعوامل تأثير الوالدين والمدرسين لها بالغ الأثر على تحصيل الأبناء الدّراسي وتفوُّقهم فيه.

كما أنَّه من خلال مراجعة الأولياء لدروس أبناءهم والمذاكرة لهم وإلزامهم بأداء الواجبات المدرسية ومتابعة مستواهم الدراسي بصورة مستمرة من خلال زيارتهم إلى المدرسة وتتفقد أحوالهم والإطلاع على مستوى تحصيلهم العلمي من خلال المدرسين وحثهم على الإهتمام والتركيز مع المدرسين أثناء إلقاء الدروس في الفصل الدراسي وعد الشرود الذهني أثناء الشرح ومناقشة المدرسين وطرح الأسئلة عليهم في أي أمر لم يتمكنوا من فهمه خلال شرح الدرس(ونجن، 2017: 162).

7.2.7. التشجيع المستمر للأبناء على التفوق الدراسي:

للتشجيع دور فعال في استمرارية العمل لدى التلميذ المتفوق دراسياً ويزيد من ثقته بنفسه، ويكون التشجيع عن طريق عبارات المدح والإطراء، وبالتالي على الأولياء اقتناص أفعال الطفل والثناء عليها وربطها بتعليقات إيجابية متعلقة بتلك الإنجازات وأخرى متعلقة بما يتمتعون به من سماتٍ جيّدةٍ ممّا يساعدهم على الشعور بأنهم مرغوبون فيهم وبأنهم متميزون.

ومن جهة أُخرى نجد أنّ عبارات السخرية والاستهزاء تسئ للطفل وتُثبط من ثقته بنفسه وتقوده إلى الفشل وتُنقص من عزيمته وحماسه للدراسة. أما التشجيع على الإبداع وإظهار المواهب والقدرات العقلية والبدنية يجعل المتعلم المتفوق يُظهر مواهبه في شتى مجالات الإبداع كالرسم والخط والشعر والأدب والمشاركة في النشر في المجلات وكتابة المقالات العلمية والمشاركة في المسابقات التربوية (سيلفيا وريم، 2003).

3.7. المدرسة:

أشارت العديد من الدراسات إلى أنَّ المناخ المدرسي المفتوح الذي يتَّسم بالحرية والتسامح والإحترام والديمقراطية والعدالة هو الذي يسمح بنمو القدرات الإبتكارية عند الطفل ويتَّضح ذلك في دراسة (سيزر، 1963)، (هيلجارد، 1964)، (سبرنجر، 1976) (عبد الصبور، 2005: 53)

وتتعدّد العوامل المتعلقة بالتفوق الدّراسي للتلميذ والمُؤثرة على تفوُّقه الدراسي ونذكر أهمها في الآتي:

أ_ مناخ حجرة الدراسة:

المؤسسة التعليمية ليست مكاناً يتمُّ فيه تعلُّم المهارات الأكاديمية فقط، وإنّما هي مجتمع مصغّر يتفاعل فيه الأعضاء، ويُؤثر بعضهم في بعضهم الأخر، ولقد درس عدد من الباحثين أجواء الفصول الدراسية، وأمكن تمييز الآتي:

- الجوّ المتمركز حول المدرس في مقابل الجو المتمركز حول التلميذ
- الجو التسلُّطي في مقابل الجو التسامحي
- الجو السيادي في مقابل الجو التكاملي

بينما تُؤكد الكثير من البحوث أنّ استجابة التلاميذ للمعلمين تكون أكثر إيجابية في الفصول المتمركزة حول التلميذ. وعلى ذلك غدا الجو الدراسي السّائد في قاعات الدّرس من العوامل المُؤثرة على الإستجابات السلوكية والأكاديمية للتلاميذ.

ب_ استراتيجيات التعليم:

تقترح كلٌّ من **خان**(Khan) و**ويس**(Weiss) تصنيف إستراتيجيات التعليم إلى فئتين في ضوء الإندماج الإيجابي، أو السلبي من جانب المتعلم في الإستراتيجية.

ومن الواضح أنّ التلميذ يكون مشاركاً سلبياً دون أدنى مبادرة للإندماج في إستراتيجيات مثل التسجيلات، والإذاعة، والأفلام العلمية والتليفزيون، بينما بات من الضروري أن يكون مشاركاً إيجابياً في التعليم المُبرمج، والتعليم المعتمد على الحاسوب الإلكتروني، والألعاب، وتمثيل الأدوار، هذا ما أثبتته الدراسات التربوية الحديثة من تأثير الإستراتيجيات التعليمية في عملية التحصيل الدراسي والتفوق الأكاديمي.

ج_البرامج والمناهج التعليمية:

من أبرز الصعوبات التي تواجه الأولياء في متابعة نتائج أبنائهم المتفوقين دراسياً ومرافقتهم خلال المراحل التعليمية المتعاقبة هي نمط المناهج التعليمية من حيث نوعيتها وكثافتها، فنجد بأنّ المناهج التعليمية العادية تُركز على تعليم المعلومات والسعي إلى الالتزام بالقوانين وإتباع التعليمات والنُظم.

كل تلك المناهج العادية لا تُشجع على نمو هؤلاء التلاميذ الذين يتمتعون بالتفكير الناقد والإبداعي والخيال ويتميّزون بثراء الاهتمامات وتنوعها وبإستعدادات عالية في مجالاتٍ أُخرى لا تتوفر في برامج المواد التعليمية المقرّرة في المدرسة.

ومن الانتقادات الموجّهة لمناهجنا التعليمية ما تنصب حول تقليديتها وإبتعادها عن العصرنة ومتطلباتها وتركيزها على الكمّ دون مراعاة الكيف والنوعية في إعدادها، فهي تتجاهل حاجات المتفوق دراسياً وتلك المتعلقة بتطوُّر وازدهار المُجتمع، مع عدم تطابق الأهداف مع التطبيق وغياب النماذج التي تسترشد بها المتعلمون، وُجب على القائمين بالمناهج الدّراسية مراعاة فكرة التغيير والتطور في إعدادها وتجاوُز المُعيقات التي تُؤثر سلباً على التفوق الأكاديمي للمتعلمين.

وحتى تصبح هذه المناهج مُلبيةً لحاجيات المتفوق دراسياً، بإعتبارها الأساس في العملية التعليمية، من حيث النمو بقدراته العقلية ومهاراته وإشباع ميوله ورغباته بكل ما هو مفيد، يجب على المدرسة إستخدام طرق تدريس مناسبة تسمح بالمشاركة الفعّالة للمتعلمين مع تطوير طُرق التقويم والبحث الدّائم عن أساليب حديثة، كما يُستحسن أنْ يشارك المتعلم في تقويم أنفسهم وتزويد المدارس بالإمكانات المساهمة في نجاح الأنشطة الخاصة بالمتفوقين دراسياً، إضافةً إلى السعي الدّائم لتطوير كفاءات المعلمين بإعدادهم الجيّد وتدريبهم المتواصل أثناء الخدمة والتركيز على التلميذ المتفوق بإعتباره محور العملية التعليمية والمحرّك لعجلة تطوُّر المجتمع مستقبلاً(سلطي، 2002: 277).

8. الرعاية الاجتماعية للمتفوق دراسيا:

تشكل فئة المتفوقين دراسياً النخبة في المجتمع، وبإعتبارها ثروة بشرية «وجب رعايتها وتوجيهها على نحو يحقق الإفادة منها في رفع عجلة التطور العربي»(القاضي وآخرون،2002). وتشمل هذه الرعاية الخدمات النفسية والتربوية والإجتماعية سعياً إلى تعزيز وصقل شخصية المتفوق دراسياً وبعث روح المسؤولية فيه، وقد عبَّر **الحربي**(1982) عن ضرورة الإهتمام بتلك الفئة منذ السنوات الأولى من الدراسة، لأنَّ أي تهاون في تدعيمهم قد يغير مصيرهم ويؤثر سلباً على مشاريعهم الدراسية والمستقبلية لاحقاً.

1.8. دور الأسرة:

الأسرة هي البيئة الأولى للطفل والذي ينشأ فيها وهي التي تُقدّم له مختلف أنواع الرّعاية الأُسرية في المجال الصحي والتربوي والنفسي والإجتماعي والمهني، فمن واجباتها أن تسهر على أمن وسلامة الطفل وصحته الجسدية والنفسية، وذلك إبتداءاً من مرحلة حمل الأم بالطفل التي تُقدّم له كل العناية حتى يكون النتاج طبيعياً. فبعد أن يتمُّ ذلك تبدأ مهمة الأسرة والمتمثلة في حمايته من الأمراض وتقديم

العلاج المُناسب إذا تطلّب ذلك بالإضافة إلى التغذية الصحية والتكفل النفسي بإبعاده عن التوتر النفسي والصراعات الأُسرية التي تؤدي إلى المساس بصحة الطفل النفسية.

أثناء مراحل نمو الطفل تلاحظ الأسرة نموه العقلي والجسمي واللُّغوي والانفعالي، وتُقارنه بغيره من أخواته ورفاقه ويظهر الإختلاف في قدراته وإحتياجاته وهواياته وإستعداداته العقلية فيستدعي العناية المتخصصة لهذا الطفل حيث لا تُدخر جهداً لإفساح المجال أمامه لممارسة نشاطاته وإشباع رغباته وتسهيل عملية تعليمه وتدريبه وإستشارة المختصين في المجال التربوي للإستفادة من إرشادات وطرق التعامل مع تلك الفئة.

كما تُوفر له وسائل الترويح اللاّزمة وتُزوده بالألعاب التربوية المفيدة وتسمح له بمزاولة هواياته المختلفة بحيث تعطيه الفرصة لتنمية مواهبه وتُزوده بالكتب التي يهتم بقراءتها والتي تُشكل موضوع اهتماماته وتُقدم له الفرص في زيارات المتاحف والآثار العامة والمصانع والمختبرات البحثية وتُوفر له كل شيء في تلك المجالات وتُتيح له فرص الالتقاء بالمهتمين في تلك المجالات من رفاق ومختصين وباحثين، ذلك لبلورة تصور حول المشروع المستقبلي الدراسي والمهني، لهذا يجب أن تكون الأسرة بيئة غنية بكل عناصر إهتماماته سواء موسيقية أو فنية أو رياضية أو غيرها(مقحوت، 2014 :133).

2.8. دور المدرسة:

1.2.8. الرعاية التربوية:

يجب أن تتعرّف المدرسة على قدرات التلميذ المتفوق دراسياً وتكشف طاقاته ومجال نشاطاته وإهتماماته وتُنمي هواياته، كما يجب أنْ تسعى البرامج الدراسية إلى التعرف على الفروق الفردية بينهم وبين التلاميذ العاديين، وعلى هذا الأساس يجب أن يراعى في تعليم تلك الفئة الحاجات الخاصة، فهم ليسوا بحاجة إلى منهاجٍ عادي ليتعلموا على أساسه كالعاديين على الرغم من ذلك فإنه يجب أن لا يستغني المتفوق عن المنهاج المدرسي كمتطلب أساسي له، فهو يحتاج إلى منهاج دراسي خصب ومكثّف ومتنوع النشاطات والاهتمامات وإلى برامج خاصة لكل فرد متفوقٍ دراسياً على حدى إذا لزم الأمر، أو تجميعهم في مجموعاتٍ متجانسةٍ حسب مجال اهتمام كلّ منهم وتُدرسهم على هذا الأساس. كما أنها يجب أن تتيح لهم فرص التفاعل مع بعضهم البعض وتُقيم لهم النشاطات المختلفة سواء كانت علمية رياضية أو فنية تُشبّع حاجاتهم الشخصية.

2.2.8. الرّعاية الصحية:

تستوجب الرّعاية الصحية للتلاميذ المتفوقين ضرورة المحافظة عليهم، ويتمُّ ذلك بأن يُفحص التلميذ فحصاً شاملاً في كلّ سنةٍ دراسيةٍ فحصاً شاملاً، حتى إذا ظهر أنّ لديه بعض المضاعفات الجسمية كضُعف البصر أو السمع تُعيق استخدامه لقدراته استخداماً كاملاً، وُجب على المدرسة بأن يُخصّص لكل مدرسةٍ طبيب، سواء يُمارس مهامه فيها بأن يُخصص له إقامة دائمة أو يزورها مرة في كلّ أسبوع على الأقل، وبذلك نضمن تربية صحية، إلى جانب تربيته اجتماعياً وتربوياً وثقافياً تكفل له جسماً سليماً إلى جانب سلامة عقله.

كما يجب على طبيب المدرسة تحويل الحالات المستكشفة إلى وحدات الكشف الطبي والمراكز الصّحية العمومية لمتابعة الحالات، ويجب أن تُعمّم تلك الوحدات على كل المدارس ولا يكفي تنصيبها في ثانوية تتكفل بكل التلاميذ الذين يدرسون في المؤسسات التعليمية التابعة لكل مقاطعة إدارية.

3.8. الرعاية النفسية:

يحتاج التلميذ المتفوق دراسياً إلى رعاية تمكنه من تنمية طاقاتهم إلى أقصى مستوى ممكن، وفقاً لحاجاته وخصائصه المختلفة ومن الحاجات التي يجب تلبيتها للتلميذ المتفوق دراسياً:

- تنمية السمات النفسية المُؤثّرة في المتفوق دراسياً كالمثابرة، الدافعية، الثقة بالنفس.
- تنمية القدرات العقلية التي يتميز بها المتفوق دراسياً كالذكاء والقدرات الخاصة.
- توفير المناخ المدرسي المناسب للمتفوق دراسياً من حيث المدارس والمعلمين والأساليب العلمية المختلفة التي تستثير فيه الرغبة بالبحث العلمي والتقصي.
- التعرُّف على أهم الحاجات ومشكلات التلاميذ المتفوقين التي قد تعيق تفوُّقهم العلمي.
- الحاجة للتوجيه العلمي والمهني الموافق لملامحه الدراسية وقدراته الخاصة.
- متابعة حالات المتفوقين دراسياً اللّذين سجلوا انخفاضاً في التحصيل الدّراسي
- الحاجة إلى استثمار أوقات الفراغ
- الحاجة إلى الإرشاد المدرسي والمرافقة في المشاريع المستقبلية الدّراسية والمهنية منها للمتفوق دراسياً.

وتذكر **مها زحلوق**(2001) الحاجات الخاصة التي يمكن أن تظهر لدى المتفوقين، بحُكم خصائصهم الكثيرة والمتعدّدة أهمُّها ما يلي:

- حاجة المتفوق دراسياً إلى المزيد من تقدير الآخرين ليتناسب ذلك التقدير مع ما يشعر به نفسه وما تُؤكّده إنجازاته.

- الحاجة إلى العناية النفسية التيُ تراهنه في إنجازه لتمنحه الثقة بالنفس وتقدير ذاته.
- الحاجة إلى العناية الاجتماعية من خلال الاندماج الاجتماعي الذي يوفره له الأصدقاء
- العناية بمحتوى البرنامج الدّراسي الذي يجب أن يكون خاصاً لتلك الفئة حتى لا تُشعرهم الدروس بالملل والفراغ.

4.8. الرعاية الاجتماعية للمتفوقين دراسيا:

يجب أن يوفر المجتمع المحلي بكل مؤسساته التربوية المختلفة، العلمية والثقافية والاقتصادية للتلاميذ المتفوقين الإمكانات المادية والمعنوية ويساعدهم على الالتحاق بالجامعات على المستوى الوطني والعالمي إذا لزم الأمر، وأن ينسق مع المدرسة في تبني برامج متخصصة تساعد المتفوقين على اكتشاف قدراتهم وتنميتها، ويوفر لهم فرص التعليم والتدريب المجاني والخدمات الصحية والنفسية والترفيهية والنوادي العلمية المفجرة لطاقاتهم (العزة، 395:2000).

كما تُعدُّ الرعاية الاجتماعية للمتفوقين دراسياً واجب وطني اجتماعي، فإذا ما حصلوا على الرّعاية المناسبة، فإنهم سيكونون الدّرع الواقي للأمة، الذي يحقق الأمن والأمان من خلال تفجير طاقاتهم الإبتكارية المساهمة في حل مشكلات المجتمع وصراعاته وتشخيص أمراضه وعلاجها.

إنّ هذه الأطراف المتعدّدة والمتمثلة في الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي، كلها تلعب دوراً بالغ الأهمية في رعاية التلميذ المتفوق والحرص على تقدُّمه الأكاديمي المتميّز، إنْ لم نقلْ أنّ هذه الأطراف يقع على عاتقها المسؤولية كلّها، وبصفة خاصة الأسرة لأنها الحاضن الأول لهذا النشء.

9. الأساليب الأكاديمية في رعاية المتفوقين دراسياً:

1.9. أسلوب التجميع:

يطلق على هذا الأسلوب إستراتيجية مجموعة القدرات والميول والاهتمامات، بهدف تحقيق أكبر عدد ممكن من التقدم الأكاديمي للمتفوق دراسيا ويتم هذا الأسلوب وفق عدة أشكال:

❖ **. المدارس الخاصة:**

يقصد بها التي تقبل الطلبة المتفوقين دون غيرهم في مجال أو أكثر على أساس مستوى أدائهم في واحد وأكثر من محاكاة الاختيار التي تفترض أنها منسجمة مع طبيعة الخدمات التي تقدمها، وقد تكون هذه المدارس حكومية أو أهلية تتولاها مؤسسات خيرية (جروان، 2013 :143_144).

وتعتبر أول مدرسة خاصة بالمتفوقين أنشئت عام 1901 وهي مدرسة هنتر الابتدائية في نيويورك، وكانت تقبل تلاميذها من مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية دون تمييز إلا في مستويات

الذكاء التي يجب ألا تقل عن 130 درجة إلى جانب الاختبارات التحصيلية، وتقع أعمار التلاميذ الملتحقين بها بين ثلاث سنوات وأحد عشر عاما (الشربيني وصادق، 2002: 295).

ومن ايجابيات إنشاء هذه المدارس الخاصة بالطلبة المتفوقين دراسيا ما يلي:

- توفر المدرسة الخاصة بطبيعتها مناخا ايجابيا داعما للتميز والإبداع، ذلك لان التوجه العام لإدارتها ومعلميها وطلبها وأولياء أمورهم محكوم من الناحية النظرية على الأقل بمعايير التميز والتطوير وفي جميع جوانب العملية التربوية.
- تصمم المناهج التعليمية في المدارس الخاصة لتستجيب لاحتياجات طلبتها المتفوقين، وتؤخذ في تطوير هذه المناهج أن تكون في مستوى يتحدى قدرات الطلبة حتى لا يقعوا فريسة الضجر والملل التي تعاني معظمهم منه في المدارس العادية، ومن المعروف أن المناهج العامة في المدارس العادية لا تشكل تحدياً يُذكر للطالب المتفوق دراسيا.
- يتمتع أعضاء هيئة التعليم في المدارس الخاصة بالمتفوقين بكفاءة عالية في موضوع التخصص من جهة وفي طرق تعاملهم من جهة مع هؤلاء الطلبة من جهة أخرى، وقد تكون الكفاءة ناجمة من خبرة أو تأهيل متخصص (جروان، 2013: 144-145).

أما ما يؤخذ على المدارس الخاصة بالطلبة المتفوقين دراسيا فهو كالآتي:

- حرمان فئة كاملة من الطلاب من فرص التنافس داخل الفصل العادي
- لها بعد انفعالي سيئ على الطلاب المتفوقين
- يعيش الطالب المتفوق داخل المدرسة الخاصة ضمن مجتمع يتصف بالمثالية الزائدة، وعندما يخرج الى العالم العادي تصبح لديه عملية التكيف صعبة، وبالتالي ينعكس الآثار السلبية لذلك مستقبلا.

❖ **إنشاء فصول خاصة بالمتفوقين دراسياً:**

ويتمُّ تجميع فئة التلاميذ المتفوقين في صفوفٍ خاصةٍ ضمن المدارس العادية، وهذا الأسلوب مُعتمد في عدة دول في العالم، يتمُّ انتقاء التلاميذ وفق عددٍ من المحكّات في مقدمتها معيار الذكاء الذي لا يقلّ عن 130، بالإضافة إلى محك التحصيل الأكاديمي وترشيحات المعلمين، وُتقدّم لهم فيها برامج دراسية تُناسب قدراتهم من حيث إثرائها وعمقها. ومن أهم مبرّرات تجميع التلاميذ المتفوقين دراسياً ما يلي:

- يساعد على تهيئة فرص الاشتراك مع غيرهم من التلاميذ العاديين في مختلف أنواع النشاط المدرسي.
- يتيح الفرصة للعاديين لمخالطة فئة المتفوقين دراسياً والاستفادة منهم، وإقامة علاقات فعّالة ومثمرة معهم.
- يتيح التجميع في فصول خاصة للتلميذ المتفوق دراسياً تكريس كل طاقاته للدراسة والبحث والتحصيل بتركيز أكبر ووفقا لبرنامجٍ تعليميٍّ يتوافق مع استعداداته الخاصة.
- تجميع المتفوقين معاً في مكان يمكنهم من التعرف عن كثبٍ على قدرات بعضهم البعض مما يزيد من روح التنافس بينهم، ويدفعهم لتقديم أفضل ما لديهم باستمرار (صوص، 52:2010).

❖ **التجميع عن طريق العزل الجزئي: القريطي(1994-1995)**

ويطلق على هذا الأسلوب أيضا الصفوف المرحّلة، وفي هذا النوع من التجميع يتمّ تدريس التلاميذ المتفوقين مع التلاميذ العاديين في نفس الفصول الدّراسية، غير أنّه يتمّ تجميعهم في فترة محدّدة من اليوم الدّراسي، وفي مكان معيّن، وعزلهم عن زملائهم في فصول دراسية ليتلقوا تعليما خاصا يهدف إلى تنمية قدراتهم العقلية والأدائية على السواء.

وتمَّ الاعتماد على هذا الأسلوب في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحذة الأمريكية حيث طبقت خطة لولفاكس عام 1958، وأشترط في الأطفال المتفوقين في هذه المدارس ألاّ يقلّ ذكائهم من 130، ومن الضروري أن تكون المحكات المستخدمة في إختيار تلاميذ الصفوف المرحّلة، مرتبطة بمحتوى النشاط أو المقرّ المراد تقديمه، وقد يكون التلاميذ المرحّلون من نفس العمر والمستوى الدّراسي، وقد يكونون من مستويات دراسية مختلفة، ويتوقف ذلك على طبيعة البرنامج الخاص وعلى أعداد التلاميذ في المستويات الدّراسية المختلفة، وقد يكون تلاميذ الصفوف المرحّلة من نفس المدرسة وضمن مبانيها، وقد يكونون من مدارس مختلفة وفي ضيافة إحداها.

إنَّ فكرة مواجهة المستقبل ومواكبة تطوراته تستوجب إعتماد نموذج تربوي وتعليمي جديد في مضامينه وأساليبه حتى يستطيع التلميذ المتفوق دراسياً أن يدرس في مناخ مدرسيٍّ ملائمٍ للتفتح والشعور بالرضا، وتفجير طاقاته العلمية المكبوتة، بفعل مناهج تقليدية في مضمونها رغم فكرة إصلاح لم تُجسّد في الواقع، ولا نبالغ تأكيد تراجع المدرسة الجزائرية بحكم ملاحظاتنا الميدانية في ميدان التكفل التربوي بالمتعلّم المتفوّق دراسياً الذي أصبح يشعر بالملل بسبب إكتظاظ الأقسام ومتابعته لدروس لا تُشبّع حاجاته ولا تُلبّي رغباته في التعلّم.

2.9. أسلوب التعجيل أو التسريع(Acceleration Program):

يطلق على هذه العلمية التعجيل الأكاديمي، حيث يُسمح للمتفوق دراسياً بتخطي درجات السلّم التعليمي بسرعة كبيرة إلى الدرجة التعليمية التي تتناسب فيها مع قدراته العقلية خلافاً لأقرانه العاديين، دون اعتبار لعامل السن، وعدم التقيد بالخطة التعليمية المعتمدة في المدرسة وتزويد الطّالب المتفوّق بخبراتٍ تعليميةٍ تُعطى عادة للطلاب الأكبر منه سناً، وهذا يعني تسريع محتوى التعلّم العادي دون تعديل في المحتوى أو الأساليب، حيث يساهم برنامج التسريع الأكاديمي المتفوقين دراسياً في تقليل تكاليف التعليم المدرسي على أسرهم ويجعل التعليم أكثر متعةً، خصوصاً و أنّ تخرّج تلك الفئة يكون مبكراً من الجامعة مقارنةً بأقرانهم والتوجّه للحياة المهنية، أين تُتاح لهم فرص الإبداع المهني وتطوير قدراتهم.و من أشكال التسريع نذكر ما يلي:

1.2.9. القبول المبكر للمتفوّق دراسياً في الصف الأول من المرحلة الابتدائية:

يتمّ ذلك قبل السن السادسة من عمر الطفل، خاصة بعد الكشف عن قدراته العقلية التي تفوق القدرات العقلية لمن هم في عمره الزمني، وتتماثل مع من هم أكبر منه في العمر الزمني، أي أ نّ هذا القبول يكون على أساس العمر العقلي لا العمر الزمني.

2.2.9. تخطي الصفوف:

يقوم هذا الأسلوب على السماح للطفل المتفوّق دراسياً بتخطي صف واحد خلال المرحلة التعليمية الواحدة. وقد أيّد "**تيرمان**" الفكرة حيث تمثلت حوالي 85% من أفراد العينة التي أختارها في دراسته قد تخطوا سنة واحدة على الأقل في مرحلة التعليم الابتدائي، بينما وجد حوالي 43% من الذكور و50% من البنات قد تخطوا الصفوف في المرحلة الثانوية وتخرجوا كلهم من الجامعة قبل زملائهم.

ولقد تبنت المدرسة الجزائرية تلك الإستراتيجيات التربوية خاصة منها تخطي الصفوف، والقبول المبكر للمتفوق دراسياً في سنوات السبعينات وأوائل الثمانينات وبالفعل وبشهادة مربّيين في قطاع التربية نجح التلاميذ المتفوقون وبجدارة والتحقوا بمناصب مشرفة في المجتمع.

3.9. برنامج الإثراء (Enrichment Program):

يُعتبر برنامج "**الإثراء**" أو"**الإغناء**" التعليمي من بين البرامج التعليمية الحديثة التي لاقت اهتماماً خاصاً من طرف المهتمين بشؤون التربية وبالمتفوقين دراسياً لما لهذا البرنامج من فوائد كبيرة تعمل على تنمية قدراتهم وتوجيهها بالشكل الصحيح.

وعموماً "**الإثراء**" يعني إضافة أو إدخال خبرات تعليمية إضافية للطلبة المتفوقين ضمن الصفوف العادية ليتلاءم مع أعمارهم الزمنية، وقد تكون هذه التعديلات أو الإضافات على شكل مواد دراسية لا تعطى للطلبة العاديين، أو التعمق في مادة أو أكثر من هذه المواد الدراسية، ويسمى الإثراء أفقيا عندما تمسّ جميع المواد الدراسية المقرّرة وقد يكون في مادة بعينها ويسمى حينها بالإثراء العمودي. ويتم أثناء إعداد البرامج التربوية الإثرائية مراعاة حاجات المتفوقين دراسيا، وكذا بيئتهم الثقافية والاجتماعية التي ينتمون إليها.

وإتّبعت المدرسة الجزائرية سابقا عدّة أساليب تربوية إثرائية لفائدة فئة التلاميذ المتفوقين دراسياً وتمثّلت فيما يلي:

- القيام رفقة التلاميذ المتفوقين دراسيا بزيارات ميدانية للمتاحف، المصانع، المعامل، المختبرات، الجامعات، ومختلف المؤسسات الاجتماعية المساهمة في تربية اختيارات التلاميذ وبلورة تصوّر يقترب من الواقع عن مشاريعهم المستقبلية.
- المشاركة في مختلف التظاهرات العلمية والثقافية.
- إعطاء التلاميذ المتفوقين دراسياً فرصة تأليف مجلات علمية بعد الإشراف على أعمالهم وتصحيحها من طرف هيئة أساتذة يتم اختيارهم على حسب كفاءتهم وخبرتهم المهنية ورغبتهم في تأطير العملية.
- المشاركة في الاجتماعات التربوية للمدرسة لما لها من فوائد تعود إيجابيا وتعمل على تحسين المناخ المدرسي للمؤسسة التعليمية.
- تعويد التلاميذ على البحث العلمي في شتى المجلات لرفع المستوى التحصيلي لتلك الفئة من المتعلمين.
- حثّهم على المطالعة ودراسة مواد تعليمية لمستويات دراسية تفوق مستواهم الأكاديمي.

والجدير بالذكر بأنه في النصوص التشريعية للمنظومة التربوية، تمَّ اعتماد تلك الأساليب والإشارة إليها في عدة مناشير وزارية خاصة التنظيمية منها.

10. بعض تجارب رعاية المتفوقين دراسيا في المجتمعات الغربية والعربية:

1.10. تجارب الدول الغربية:

1. تجربة روسيا في رعاية المتفوقين دراسيا:

ورد في دراسة **كاربورا**(Karpora, 2012) نموذج لمؤسسة تربوية لرعاية المتفوقين في روسيا: A model of an educational institution for gifted children، حيث في عام 1996 تم إنشاء برنامج

حكومي أُطلق عليه "تنمية التفوق والإبتكار" The development of creativity and giftedness وذلك بهدف تقديم الدعم والحماية للأطفال المتفوقين، وتهيئة الفرص والظروف المناسبة التي تساعد على التعرُّف عليهم، وتنمية قدراتهم، وتقديم الدّعم الإجتماعي لهم. وقد تمّ تغيير اسم هذا البرنامج ليصبح "**الأطفال المتفوقون**" سنة 2007؛ ثمّ قررت الحكومة الروسية مواصلة تنفيذه خلال الفترة 2011-2015. ولتحقيق أهداف هذا البرنامج تمّ وضع آليات لتنفيذه تكون تحت وصاية ومتابعة الحكومة الفيدرالية الروسية؛ وتتضمن ما يلي:

- إنشاء مؤسسات تربوية متخصصة ومراكز للأطفال والشباب ذوي القدرات الإبتكارية.
- إنشاء مؤسسات تربوية عليا، ومدارس خاصة صيفية لتقديم موضوعات معينة تجعلهم يفوزون في مسابقات الاولمبياد المحلية والقومية.
- إنشاء كليات ومراكز خاصة عليا وتدريب المعلمين للعمل مع المتفوقين دراسيا من خلال تعلم طرق وأساليب مبتكرة.
- إنشاء نظام تربوي محلي للعمل مع الأطفال المتفوقين والمبتكرين بمساعدة العديد من المؤسسات التربوية، الجمانزيوم، وصالات الأفراح لتقديم الخدمات التربوية بالمراسلة.
- تنظيم أولمبياد بشكل خاص ومنظم، وكذلك مهرجانات ومسابقات إبتكارية للمتفوقين دراسيا.
- في منطقة Adintsovskii بموسكو تم الموافقة على وضع خطة لتنفيذ برنامج تربوي خاص باسم "الأطفال المتفوقون"حتى2020 "Gifted children for the period 2020"(عبد العزيز،2015: 262).

2. برنامج إثرائي للأطفال المتفوقين عقليا في بريطانيا The pullout program day a week school for gifted children":

تمّ إعداد هذا البرنامج بمعرفة "الرابطة البريطانية للأطفال المتميزين تربويا" والذي بدأ تطبيقه في إنجلترا عام 2007، بهدف إتاحة الفرصة للأطفال المتفوقين والإسراع في تعلم المنهج الدراسي العادي، وكذلك الحصول على أنشطة إثرائية خارج غرفة الدراسة العادية، وهكذا تتاح الفرصة لهؤلاء الأطفال للتعامل مع جميع الأقران المتفوقين والموهوبين مثلهم (من خلال التجميع في مجموعات صغيرة لمدة يوم واحد في الأسبوع خارج غرفة الدراسة، للحصول على الأنشطة (الإثرائية)، أو الأطفال العاديين الملتحقين بهم في غرفة الدراسة بقية أيام أسبوع، وقد بدأ تطبيق هذا البرنامج عام 2010.

3. تجربة كندا في رعاية المتفوقين دراسياً:

تتَّخذ كندا عدة أنظمة لرعاية المتفوقين دراسياً منهما:

. نظام المدرسة الكاملة للمتفوقين دراسياً عندما تكون الكثافة السكانية كبيرة.

. نظام الفصول الخاصة في المدارس العادية.

. نظام تخصيص أوقات منظمة لتجميع الطلبة المتفوقين دراسياً بين عدة مدارس.

. وما يُميّز التجربة الكندية في عنايتها بالمتعلم المتفوق دراسياً، هو إنشاء حلقات تواصل واتصال مستمر وفعال بين الأولياء والأساتذة المختصين بتدريس أبنائهم، وأطراف أخرى من المجتمع مع التنسيق مع الطاقم الإداري لضمان الأهداف المسطَّرة من قبل الوزارة المعنية.

2.10. تجارب الدول العربية:

أمَّا بالنسبة للدول العربية لا تزال معظمها تغفل عن الرعاية النوعية بالمتفوقين دراسياً وغيرهم من فئات المتعلمين (الموهوبين والمتفوقين)، ومن ثمَّ لا تزال تقتصر في رعايتهم والاهتمام بهم كبقية التلاميذ العاديين.

وذكر **جروان**(2013) أنّ الدّراسات المسحية لبرامج ومشاريع تربية المتفوقين دراسياً في الوطن العربي تُشير إلى حقائق كثيرة لا بدَّ إبرازها حتى تتضح صورة الواقع ومن أهمها:

- عدم وجود تشريعات أو إدارات حكومية لرعاية فئة المتفوقين في معظم الدول العربية.
- عدم تخصيص خطط وسياسات واضحة أو مناهج دراسية وأساليب تربوية منظمة مقننة لرعاية تلك الفئة من المتعلمين.
- لم تتعرض سياسات التعليم إلى نظام التشريع الأكاديمي للمتفوقين دراسياً إلاَّ نادراً، وحتى في الحالات التي يسمح فيها التشريع المدرسي نادراً ما يُطبَّق ذلك في الواقع.
- لا توجد نظم أو أساليب واضحة لتشخيص واكتشاف فئة المتفوقين.
- لا توجد برامج خاصة وسياسة تكوين واضحة لإعداد معلمين للعمل مع فئة المتفوقين دراسياً ومرافقتهم.
- لا تُخصّص الدول العربية برامج خاصة موجهة لفئة المتفوقين دراسياً.
- لا توجد صفوف خاصة أو مستقلة إلاَّ نادراً لتعليم تلك الفئة(المتفوقين–الموهوبين).
- غالباً ما تقتصر رعاية فئة المتفوقين دراسياً على المكافآت والجوائز الدراسية والرحلات الخارجية وبعض المهرجانات.

ويُضيف **جروان**(2013) بأنّ حركة الاهتمام بالمتفوقين في الوطن العربي قد سجَّلت تقدماً طفيفاً بدعمٍ من مؤسسات حكومية وغير حكومية لتأخذ أشكالاً عديدة من أهمها: مدرسة البونيل في عمان؛ مدرسة المتفوقين في عين الشمس بالقاهرة؛ مدرسة المتميزين في بغداد؛ مدرسة المتفوقين في سوريا.

1. تجربة مصر في رعاية المتفوقين دراسياً:

أنشأت مصر ثانوية خاصة بالطلبة المتفوقين دراسياً، سنة 1955، حيث اتخذت فكرة إنشائُها بإعتبار هؤلاء الطلبة ثروة بشرية ممتازة والاهتمام بهم يعني الاهتمام بمستقبل الدولة. وقد سُطرت مجموعة من الأهداف يُراد من خلالهما ضمان الرعاية من جميع جوانبهما العلمية التربوية والنفسية، الإجتماعية والصحية، فيتلقى إذن المتفوق دراسياً رعايةً خاصة في الجوانب التالية:

_ الرعاية العلمية:

ينظم إلى هذه المؤسسة التعليمية (الثانوية) كل الطلبة المتفوقون دراسياً ويحملون بصفة عامة ذكاء فوق المتوسط (الميلادي، 2003) يدرس فيهما الطالب منهاج الثانوية العادية إضافة إلى منهاج المستوى العالي. وتتمثل تلك الرعاية في توفير الأجهزة العلمية، الأشواق على الزيارات العلمية، إعداد المكتبة وتزويدها بالكتب التي تتناسب مع تلك الفئة من الطلبة.

_ الرعاية التربوية والنفسية:

تتمثل في توفير مكتب خاص بالتوجيه التربوي والإرشاد النفسي، يشرف عليه مختص في علم النفس الذي يساعد الطلبة على إحداث التوافق النفسي والتربوي.

_ الرعاية الاجتماعية:

يشرف على هذه الرعاية مختص علم الإجتماع الذي يقوم بإعداد بحوث إجتماعية خاصة بالطلبة لتقديم الإعانات المادية للَّذين هم بحاجةٍ ماسةٍ لذلك.

كما تشمل هذه الرعاية توزيع الملابس على جميع الطلبة، منها اللّباس الرّسمي للدراسة والنوم والرياضة، كما تتكفل المدرسة بمصاريف الطلبة أثناء العطل الرسمية.

_ الرعاية الصحية:

تتوفر الثانوية على وحدة صحية تجرى فحصاً طبّياً على الطلبة في بداية كل موسمٍ دراسيٍّ وتُعالج الحالات المرضية خلال السنة الدراسية. بالإضافة إلى توفير الغذاء الصحي المتوازن والكامل الذي يتناسب مع ما يبذله الطلبة من مجهودات عقلية بدنية (بن الزين،44:2005).

2. تجربة الجزائر في رعاية المتفوقين دراسيا

أمّا في الجزائر وفي سنة(2012) وبموجب المنشور الوزاري رقم244 تمّ فتح ثانوية الرياضيات بالقبة و مدرسة أشبال الأمة و ثانوية الرياضيات بالقبة سنة تتكفلان بفئة المتفوقين دراسياً الحاصلين على معدلات إمتياز والذين يلتحقون بها بفضل مسابقة وطنيةٍ مفتوحةٍ للتلاميذ.

1.2. ثانوية الرياضيات بالقبة (الجزائر):

تُعدُّ ثانوية الرياضيات بالقبة أول ثانوية متخصصة في تدريس مادة الرياضيات على المستوى العربي والإفريقي في شهر سبتمبر مع بداية الموسم الدراسي 2013/2012 للتلاميذ المتحصلين على أفضل النتائج في شهادة التعليم المتوسط وأعلى علامات في مادة الرياضيات من مختلف ولايات الوطن. تضمنت الثانوية 150 مقعداً بيداغوجياً بنظامٍ داخلي للدراسة.

فقد شرعت وزارة التربية الوطنية في اتخاذ التدابير اللاَّزمة استعداداً لفتح ثانوية متخصصة لشعبة الرياضيات في مرحلة أولى، إبتداءاً من الموسم الدراسي 2012-2013، يكون مقرُّها بالقبة في الجزائر العاصمة، وتستقبل هذه الثانوية التلاميذ المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط من كل ولايات الوطن وفق نظامين(الداخلي-نصف داخلي). وتمّ تجهيز الثانوية بالأجهزة التكنولوجية الحديثة وتوفير جميع الإمكانات المادية والبشرية التي تضمن التمدرس الجيد في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا في السنة الأولى ثانوي ليوجَّه التلاميذ تلقائياً إلى شعبة الرياضيات في السنتين الثانية والثالثة ثانويا.

_ نظام الدراسة في الثانوية:

تُخصّص الثانوية المذكورة للدراسة في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا إنطلاقاً من الموسم الدراسي(2012-2013)، ويواصل التلاميذ المعنيون مسارهم الدراسي في شعبة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي واجتياز شهادة البكالوريا في السنة الثالثة ثانوي.

يدرس التلاميذ في فصول دراسية يتراوح عددها ما بين 14-18 تلميذا في القسم الواحد يدرسون نفس المواد الدراسية والمناهج التعليمية لجذع مشترك علوم وتكنولوجيا في المدارس العمومية، لكن بتركيز كبير على مادة الرياضيات، ويمنح النظام الداخلي للتلاميذ فرصة للراحة وتفادي مشاكل المواصلات التي ترهق التلاميذ في المدارس العادية بالإضافة إلى نوعية الأساتذة الذين يتمُّ اختيارهم من خيرة أساتذة التعليم الثانوي بالمدارس العمومية عبر التراب الوطني وخلق جو المنافسة بين التلاميذ وتحفيزهم بصفتهم فئة الممتازين أكاديميا.

يعني ذلك أنه لا يتمُّ تدريس أيَّ منهاج خاص في المدرسة، إلاَّ البرنامج المكثَّف في مادة الرياضيات وإمكانية مشاركة التلاميذ في أولمبياد في الرياضيات وهي منافسات دولية، ولا يوجد توجيه خاص بعد مرحلة الثانوية، بل يتمُّ توجيههم كبقية تلاميذ الثانوية في ربوع الوطن حسب معدلاتهم في شهادة البكالوريا. ويستطيع خريجي الثانوية اختيار التخصص الذي يناسب ميولهم على سبيل المثال الالتحاق بتخصص الطب في الجامعة.

2.2. مدارس أشبال الأمة:

هي مؤسسات للتعليم الثانوي والمتوسط تحت الوصاية المزدوجة لوزارة الدفاع الوطني ووزارة التربية الوطنية. تقبل مدارس أشبال الأمة التلاميذ ذوي المستوى الدراسي الممتاز والذين يرغبون الانخراط في صفوف الجيش الوطني الشعبي بعد الحصول على شهادة البكالوريا يتمُّ توجيه الأشبال حسب احتياجات الجيش الوطني نحو مختلف المدارس العليا العسكرية أو المدنية، تحت إشراف وزارة الدفاع الوطني.

تطبق مدارس أشبال الأمة برنامج التعليم الرسمي العام لوزارة التربية الوطنية، ويُضمن التعليم من طرف أساتذة منتدبين من وزارة التربية الوطنية، بنظام تعليم داخلي طيلة مدة التمدرس مع التكفل الكامل بالمتعلمين.

وفي مقال ليومية الموعد اليومي ذكرت المفتشة التربوية زهرة فاسي بأنها تقترح تطبيق البرنامج الدراسي لأشبال الأمة في المؤسسات التعليمية العمومية بجميع مستوياتها، لكون مدارس أشبال الأمة يتعلم فيها التلاميذ كيفية إرساء معارف وصفية وليس الحشو، إضافة إلى مناهجهم في تكوين الذات عن طريق توجيههم إلى التقنية البحثية المستمرة عن المعلومات العامة منذ الصغر، وبالتالي التطور البيداغوجي التكنولوجي للتفتح على العالمية.

كما ذكرت المفتشة بأنّ المراحل العمرية مهمة جدا في مدارس أشبال الأمة إذ يحض التلاميذ في مرحلة المراهقة بعناية نفسية خاصة بالاحتفاظ على اللياقة البدنية والبناء الروحي والعقلي، مذكرة باعتماد الأساتذة في مدارس أشبال الأمة على الفهم قبل الحفظ وتشخيص كل العقبات وصعوبة التمدرس وكل الإشكاليات الاستيعابية لأنّ التلميذ ميّال إلى الملموس والمجرّد ولو في المواد الأدبية، أضف إلى ذلك وجود تقنيات عالية في تقديم الدروس عن طريق التكنولوجيا الحديثة العرض المرئي الفوتوغرافي الذي يعتبر جزءا من الذكاء الاصطناعي لتعليم التلميذ بالبصيرة وليس بالخيال حيث تُربط الأحداث ببعضها البعض في صورة ذهنية، ويُزودّ بالصور الإيضاحية.

خلاصة الفصل:

تُؤكد العلوم التربوية، والنفسية، وجود فروق فردية بين التلاميذ، إذْ لكلّ متعلم احتياجات تربوية معينة كمّاً وكيفاً عن احتياجات أقرانه مما يماثلونه في العمر الزمني. وهذا يستلزم تنوع طرق التدريس، ومناهج التعليم، وأساليب الإرشاد والتوجيه المدرسي، مما يتناسب وإستعدادت المتعلمين وقدراتهم، وهذه الاحتياجات يمكن السيطرة عليها وإشباعها ضمن إطار المدارس العادية بما تمتلكه من معلّمين، ومناهج دراسية، وطرائق تدريس معينة.

أمّا احتياجات المتفوق دراسياً تستلزم تعديلات ضرورية في المتطلبات التعليمية من معلمين، ومناهج، وطرق تدريس، وبرامج خاصة من شأنها مساعدة المتفوق دراسياً من الاستفادة من إمكاناتهم، واستعداداتهم إلى أقصى حدّ ممكن، مما يساعده في تحقيق ذاته، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي ضمن إطار البيئة التربوية التي يعيش فيها.

ورغم الاهتمام بالمتفوقين دراسيا في العالم، إلاَّ أنّهم لا زالوا يُعتبرون أقلُّ الفئات الخاصة حظاً في تقديم الخدمات التربوية والبرامج لرعاية تناسبهم في الجزائر، وقد يكون لاعتقاد خاطئ من المسؤولين عن التربية أنّ المتفوق لا يحتاج إلى رعايةٍ خاصةٍ. وانطلاقا من ذلك فقد تطرقنا في هذا الفصل إلى: التفوق الدراسي، التفوّق الدّراسي والمفاهيم المرتبطة به، التناولات النظرية المفسرة للتفوق الدّراسي وخصائص المتفوقين دراسياً، حاجاتهم، وأساليب اكتشافهم خصائص المتفوقين مشكلات المتفوق دراسياً وأساليب الكشف عن المتفوقين دراسياً، والعوامل المؤثرة في التفوق الدراسي، ثمّ الرعاية الاجتماعية للمتفوق دراسياً، بالإضافة للأساليب الأكاديمية في رعاية المتفوقين دراسياً وتجارب عن رعاية المتفوقين دراسياً في المجتمعات الغربية والعربية.

الجانب التطبيقي
الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للبحث الميداني

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية
2. منهج البحث
3. مكان وزمان إجراء البحث
4. عينة البحث
5. أدوات البحث
   1.5. مقياس المناخ المدرسي
   2.5. مقياس الدافعية للتعلم
6. إجراءات تطبيق البحث الاساسي
7. أساليب المعالجة الإحصائية

تمهيد:

سيعالج في هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي تمَّ إتباعها في الدراسة الميدانية، بدءاً بالدراسة الاستطلاعية وانتهاء بالدراسة الأساسية وإجراءاتها،حيث يتم تحديد ووصف عينة الدراسة الاستطلاعية بعرض المنهج المتبع في الدراسة الأساسية، للبحث الحالي والإطار الزماني والمكاني لها والمراحل المتبعة أثناء تطبيق أدوات البحث ميدانياً، بالإضافة إلى مميزات الأفراد المعنيين بالدراسة، الذين يمثلون عينة البحث التي سحبتها الطالبة من المجتمع المتمثل في فئة تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً، مستخدمةً في ذلك الإحصاء الوصفي الذي يهتم بتنظيم البيانات وترتيبها وعرضها بصورةٍ منظمةٍ في جداول إحصائية رياضية، رقمية، عرض طريقة إعداد أدوات القياس في صورها النهائية (مقياس المناخ المدرسي، مقياس الدافعية للتعلم والاعتماد عل محك التحصيل الدراسي في قياس التفوق الدراسي) والتعريف بأدوات الدراسة الأساسية، الميدانية وطريقة انتقاء أفراد عينة البحث، واختيار الأساليب الإحصائية للكشف والاستدلال على المجتمع اعتماداً على كل ما توفر من بياناتٍ ومعلوماتٍ خاصة بعينة البحث الحالي.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تُعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوةً ضروريةً في عملية البحث، تُساهم في التعرُّف على الميدان الذي تُجرى فيه الدراسة، وتعطي الصورة الأولية لمضمون الدراسة، وهي تمهيد للدراسة الأساسية، ودراسة أولية تُمكِّننا من معرفة مدى توافق المعلومات التي تقيسها أدوات القياس، وما هو موجود في الميدان.

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

إنَّ الهدف الأساسي من الدراسة الاستطلاعية هو الكشف عن الصعوبات التي يمكنْ أنْ تعترض الباحث أثناء الدراسة الأساسية، ومنْ ثَمَّ يعمل على تجاوزها، كما أنّها تهدفْ التأكد منْ صلاحية الأدوات المعتمدة في الدراسة، وذلك من خلال معرفة الخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات.

وتكمنْ أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- التعرُّفْ على ميدان الدراسة وعلى الصعوبات التي قدْ تُواجه الباحث، واكتسابْ مهارات التعامل الميداني مع أفراد عينة الدراسة، واستغلالها في الدراسة الأساسية.
- التعرُّف على أفراد الدراسة، والتأكد من مدى فهمهمْ لأدواتها.
- تحديد معايير اختيار عينة الدراسة من خلال اختيار التلاميذ المتفوقين دراسياً.
- بناء أداتين لجمع البيانات هما: مقياس المناخ المدرسي ومقياس الدافعية للتعلم.
- التأكد من التصميم العام للدراسة وتجريب أدوات الدراسة.
- التدريبْ على استخدام أدواتْ الدراسة.

2.1. مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم اجراء الدراسية الاستطلاعية خلال مدة أسبوعين بعد نهاية الفصل الأول للسنة الدراسية (2019/2018) وللحصول على نتائج التلاميذ الفصلية، ضمن رزنامة مسطرة مسبقاً مع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتدخل المباشر رفقتهم داخل الفصول الدراسية المعنية على عينة من التلاميذ المتفوقين دراسياً من مستوى الرابعة متوسط.

مسَّت هذه الدراسة اثنتا عشرة (12) متوسطة بولاية تيزي وزو وهذا لغرض الوقوف على بعض الصعوبات التي قد يتلقاها التلاميذ في فهم عبارات مقاييس الدراسة، وكذلك لمعرفة مدى توافر العدد المناسب من أفراد العينة بهذه المتوسطات.

3.1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

1.3.1. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

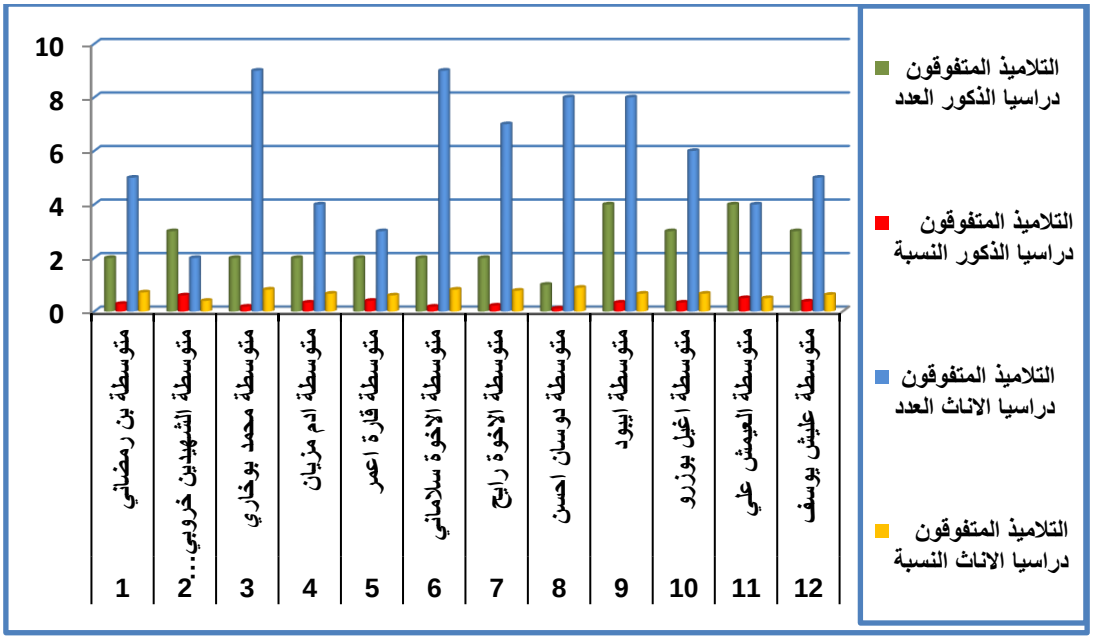
- **حسب المتوسطات المختارة:**

أُجريتْ الدراسة الاستطلاعية ببعض المتوسطات التابعة لولاية تيزي وزو، على عينة قوامها (100) تلميذ من المتفوقين دراسياً، ومن تلاميذ مستوى الرابعة متوسط، مسَّت هذه الدراسة (12) متوسطة بولاية تيزي وزو. وتمَّ اختيار أفراد العينة الاستطلاعية بطريقةٍ عشوائيةٍ من التلاميذ المتفوقين دراسياً الحاصلين على معدلات تفوق 20/15، بتقدير تهنئة لكل معدل ينتمي إلى المجال (15-16.99) وبتقدير امتياز لكل تلميذ يفوق معدله (17) في امتحان الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2019/2018.

ولقدْ تمَّ إلغاء إجابات (09) تلاميذ، لعدمْ توفرها على شروط تطبيق المقياس كعدمْ الإجابة على جميع البنود أو وضع أكثر من اختيارٍ واحدٍ في أكثر من بديلٍ، أو عدم الإجابة تماماً على بنود المقياس رغمَ شرح الطالبة لكيفية الإجابة عنْ أسئلة المقاييس، ليستقرَّ حجم عينة الدراسة الاستطلاعية في (100) تلميذ منهم (30) ذكراً، و(70) أنثى يدرسون في مستوى الرابعة متوسطا خلال السنة الدراسية(2019/2018). والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (02): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على المتوسطات المختارة.

الرقم	المتوسطة	التلاميذ المتفوقون دراسياً				المجموع
		الذكور		الاناث		
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	
1	متوسطة بن رمضاني	2	28,6	5	71,4	**7**
2	متوسطة الشهيدين خروبي سيدي نعمان	3	60,0	2	40,0	**5**
3	متوسطة محمد بوخاري	2	18,2	9	81,8	**11**
4	متوسطة أدم مزيان	2	33,3	4	66,7	**6**
5	متوسطة قارة اعمر	2	40,0	3	60,0	**5**
6	متوسطة الاخوة سلاماني	2	18,2	9	81,8	**11**
7	متوسطة الاخوة رايح	2	22,2	7	77,8	**9**
8	متوسطة دوسان احسن	1	11,1	8	88,9	**9**
9	متوسطة ايبود	4	33,3	8	66,7	**12**
10	متوسطة اغيل بوزرو	3	33,3	6	66,7	**9**
11	متوسطة العيمش علي	4	50,0	4	50,0	**8**
12	متوسطة عليش يوسف	3	37,5	5	62,5	**8**
المجموع		**30**	**30,0**	**70**	**70,0**	**100**



رسم بياني رقم(1): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على المتوسطات المختارة

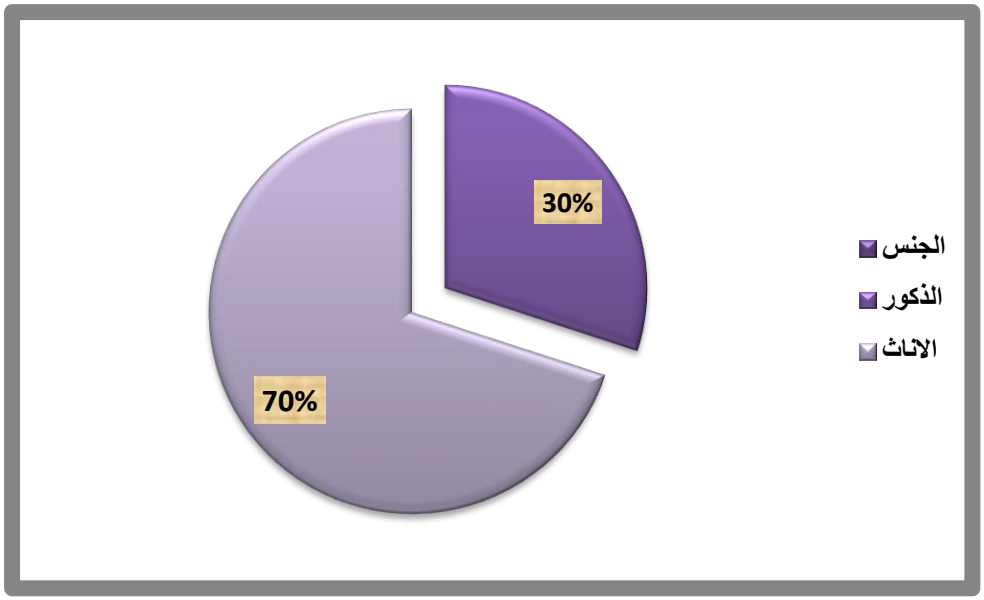
يتبينْ من الجدول رقم (02)، ومن الرسم البياني (1) أنَّ عدد ونسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في المؤسسات التعليمية والتي بلغت (12) متوسطة يتراوح بين 05 أفراد بمتوسطتي قارة أعمر والشهيدين خروبي سيدي نعمان و(12) فرداً بمتوسطة ايبود.

تجدر الإشارة إلى أنَّ حجم عينة الدراسة الاستطلاعية بلغ (30) تلميذاً و(70) تلميذةً وبذلك بلغ حجم عينة الدراسة الاستطلاعية (100) تلميذ.

- **حسب متغير الجنس:**

جدول رقم (03): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	30	30
الاناث	70	70
المجموع	100	100



رسم بياني رقم(2): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

يتبين من الجدول (03) ومن الرسم البياني رقم (2) أنّ عينة الدراسة الإستطلاعية المتكونة من التلاميذ المتفوقين دراسياً، والموزعين على مجموع متوسطات عينة الدراسة الاستطلاعية تتألف من (30) ذكراً بنسبة(30%) و(70) إناثاً بنسبة (70%).

وتُوضح الدائرة النسبية توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بين الذكور والإناث. كما نلاحظ في المتوسطات التي تمَّ التطبيق فيها أنَّ عدد الإناث يفوق عدد الذكور لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً.

4.1. أدواة الدراسة الاستطلاعية:

- ✓ مقياس المناخ المدرسي
- ✓ مقياس الدافعية للتعلم

5.1. مراحل إجراء الدراسة الاستطلاعية:

أماً عن مراحل إجراء الدراسة الاستطلاعية فقد مرَّت بعدة مراحل وهي:

- **المرحلة الأولى: مرحلة الاتصال بالميدان**

قامت الطالبة في المرحلة الأولى بعد استلام رخصة الموافقة على إجراء البحث الميداني من إدارة قسم علم النفس بجامعة مولود معمري تيزي وزو (ملحق رقم1)، بالتوجه إلى مصالح مديرية

التربية لولاية تيزي وزو بغرض الحصول على الموافقة الكتابية للاتصال بمديري المؤسسات التعليمية لإجراء البحث الاستطلاعي من جهة والبحث الأساسي من جهة أخرى.

- **المرحلة الثانية: تحديد مصطلح التفوق الدراسي اجرائيا**

تمَّ فيها إجراء مقابلات مع الأساتذة بالمؤسسات التعليمية، للتأكد من مشكلة البحث ميدانياً وضبط متغيرات البحث الأساسية.

كما تمَّ فيها خلال مقابلات عديدة مع الطاقم التربوي للمؤسسة (مدير المتوسطة، الأساتذة، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) ضبط مفهوم التلاميذ المتفوقين دراسي. فتوصلوا إلى أنَّ التلاميذ المتفوقين دراسياً حسب محك التفوق الدراسي هم الحاصلون على معدلات (تساو أو تفوق 20/15)، وبتقديرات تهنئة أو امتياز، وهم الذين يمتازون أيضاً بخصائص تميزهم عن أقرانهم من التلاميذ وهي:

- سرعة التعلم والبحث المتواصل عن المعرفة
- روح المبادة وإنجاز الأنشطة المدرسية بإتقان
- روح المثابرة والتركيز المستمر داخل الفصل الدراسي
- التخطيط والتحضير الجيد للدروس

ونظرا لصعوبة التحقق من هذه الخصائص النوعية لدى كل أفراد عينة البحث بسبب كبر حجمها، تمَّ نصحي من قبل الأساتذة على أفضلية الاعتماد على معدل الفصلين للتلاميذ في جميع المواد الدراسية خلال للسنة الدراسية (2019/2018)، لأنَّ هذا المعدل هو الأفضل والأقرب في تقويم التلميذ ليكون أكثر موضوعية من اعتماد فصل دراسي واحد. كما استقرت أجوبتهم بعد ذلك على أنَّ تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوق دراسياً هو المتحصل على معدل يساوي أو يفوق 20/15. وهذا المعدل يتوافق مع تقدير وزارة التربية الوطنية المعمول به في التشريع المدرسي.

تم الأخذ بنصائح الأساتذة حيث طبقت استمارة على (35) أستاذ التعليم المتوسط، منهم (29) أستاذة و(06) أساتذة من ثلاثة متوسطات (متوسطة العيمش علي ببني دوالة، ومتوسطة مولود فرعون ومخبي محند) بولاية تيزي وزو من خلال الإجابة عن السؤال المباشر التالي:

- حسب رأيكم ماهو معدل الذي يجب أن يتحصل عليه التلميذ ليكون متفوقا دراسيا في مستوى الرابعة متوسط؟

20/13 -20/14 ☐ 20/15-14/20 ☐ 15 فما فوق ☐

وجاءت إجاباتهم كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (04): إجابات الأساتذة حسب تقديراتهم لمعدل التفوق الدراسي

المعدل السنوي	التكـــرار	النسبة
20/14-20/13	0	0
15/20-20/14	5	17
15/20 فما فوق	24	83
المجموع	**29**	**100**

يتبين من الجدول (04) أنَّ أعلى نسبة من إجابات الأساتذة المقدرة ب(83%) سُجلت في المجال (15 فما فوق). ومع العلم أنَّهم يُؤكدون بأنَّ مستوى التلاميذ حالياً وحتى إنْ كان متفوق تراجع مقارنةً بالسنوات الماضية.

وعليه تم الأخذ بإجابات الأساتذة التي استقرت على أنَّ التلميذ المتفوق دراسي هو الحاصل على معدل يساوي أو يفوق 20/15، والذي يتحصل على تقدير إما تهنئة أو امتياز.

- **المرحلة الثالثة: مرحلة الاطلاع على الخلفية النظرية لاختيار أدوات البحث**

تمَّت خلال هذه المرحلة الاطلاع على الخلفية النظرية حول المناخ المدرسي، الدافعية للتعلم، والتفوق الدراسي والاطلاع على المقاييس التي صُمَّمتْ لقياس متغيرات الدراسة منها:

أ. مقاييس المناخ المدرسي: والتي منها:

- ✓ مقياس المناخ المدرسي من إعداد "عبد الله بن طه الصافي"(2001)
- ✓ مقياس المناخ المدرسي من إعداد " محمود سعيد إبراهيم الخولي"(2011)
- ✓ مقياس المناخ المدرسي من إعداد "صولي ايمان"(2013-2014)

ب. مقاييس الدافعية للتعلم: والتي منها:

- ✓ مقياس الدافعية للتعلم من إعداد "إبراهيم احمد"(2005)
- ✓ مقياس الدافعية للتعلم من إعداد "أشرف أمين يوسف"(2006)

- ✓ مقياس الدافعية للتعلم من إعداد " الشعيلي"(2007)
- ✓ مقياس الدافعية للتعلم من إعداد "غباري"(2008)
- ✓ مقياس الدافعية للتعلم من إعداد "يوسف قطامي" (2012)
- ✓ مقياس الدافعية للتعلم من إعداد "أحمد دوقة وآخرون"(2012)
- ✓ مقياس الدافعية للتعلم من إعداد "فيصل الربيع"(2014).

- **المرحلة الرابعة: مرحلة تصميم أدوات البحث**

في البداية قمنا باختيار مقياس المناخ المدرسي من إعداد عبد الله بن طه الصافي (2001) ومقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة وآخرون (2012) كأدوات للبحث، وبعد تطبيقهما على فوج دراسي متكون من (32) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط، اتضح عدم وضوح بعض عبارات المقياسين لدى التلاميذ، بالإضافة إلى وجود بعض العبارات أو البنود لا تتلاءم مع البيئة المدرسية واهتمامات تلاميذ السنة الرابعة متوسط المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط. كما تبين كذلك للباحثة بعد مقابلة مع بعض التلاميذ المتفوقين دراسياً، وكذلك بعد الاطلاع على الخلفية النظرية التي تمَّ جمعها حول متغيرات البحث (المناخ المدرسي والدافعية للتعلم)، أنَّ المقياسين السابقين لا يخدمان هذه الدراسة. وعليه رأينا ضرورة بناء أداتين لقياس كل من المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً، تتلاءم مع هؤلاء التلاميذ وخصائصهم والبيئة المدرسية التي ينتمون إليها.

كخطوة أولى لتصميم الأداتين، تم طرح عدة أسئلة على مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً، حيث بلغ عددهم (30) تلميذاً بمعدل فوج دراسي، حيث دارت الأسئلة حول معلومات عامة عنهم (السن، الجنس...)، وأيضاً أسئلة حول البيئة المدرسية والظروف التي يدرسون فيها وكذلك أسئلة حول مؤشرات المناخ المدرسي، وكذا حول الدافعية للتعلم بهدف بناء مقياسي المناخ المدرسي والدافعية للتعلم.

بعدها حولت إجابات التلاميذ إلى عبارات تقيس أبعاد المناخ المدرسي والدافعية للتعلم، كما أضيفت عدة عبارات استنادا على التراث النظري وعلى الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، وتمت بذلك عملية صياغة الفقرات التي تقع تحت كل بعد؛

قدم المقياسين بعد ذلك لمجموعة من الأساتذة قصد التحكيم بلغ عددهم (12) أستاذا محكَّما من عدة تخصصات (الملحق 02)، لوضع الملاحظات حول صلاحيتهما وتقييمهما واقتراح البديل عن العبارات التي يرونها غير مناسبة في الصورة الأولية للمقياسين (الملحق رقم 3 و4).

- **المرحلة الخامسة: حساب الخصائص السيكومترية للمقياسين**

تُعتبر هذه المرحلة كذلك من أهم الإجراءات العملية في البحث الاستطلاعي وهي حساب الخصائص السيكومترية للمقياسين(مقياس المناخ المدرسي ومقياس الدافعية للتعلم)؛ حيث قامت الباحثة بعد ضبط الصورة الأولية للأداتين باحترام جميع التعديلات المقترحة من طرف الأساتذة المحكمين، الاتصال بالمتوسطات المختارة التي دخلت ضمن عينة الدراسة الاستطلاعية، وقامت بتطبيق كل من مقياسي المناخ المدرسي والدافعية للتعلم على عينة بلغت (100) تلميذ من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، منهم(30) تلميذاً متفوقاَ دراسياً و(70) تلميذة متفوقة دراسياً؛ وذلك بعد أن تمَّ شرح تعليمات وعبارات المقياسين.

1. الخصائص السيكو مترية لمقياس المناخ المدرسي:

لجمع البيانات بفعالية، لا بُدَّ من توفر صفتان أساسيتان في أدوات القياس وهما الصدق والثبات.

1.1. صدق مقياس المناخ المدرسي:

إتبعت الطالبة عدة إجراءات للتحقق من صدق مقياس المناخ المدرسي متمثلة في:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تمَّ عرض الصورة المبدئية للمقياس الذي أُعدَّ لغرض الدراسة، والذي يتكون من (42) عبارة مرفوقاً بتساؤلات الدراسة وفرضياتها، بعد التعديلات التي أجريت عليه، مرفوقاً بتساؤلات الدراسة وفرضياتها، والتعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة على (12) أستاذ جامعي من المتخصصين في أصول التربية وعلم النفس، ممن يعملون بجامعة مولود معمري تيزي وزو بالإضافة إلى بعض الأساتذة من جامعات أخرى (الملحق رقم 2)، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من أبعاد المقياس وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، مع تقديم الملاحظات والتعديلات التي يرونها مناسبة. وبعد أخذ الطالبة بملاحظات المحكمين من حيث التعاريف الإجرائية وصياغة بعض العبارات وإعطاء البدائل الملائمة، تم حساب معامل الاتفاق فطبقت معادلة كوبر (Cooper, 1974) لحساب نسبة الاتفاق وكانت النتائج كالأتي:

معادلة كوبر = عدد مرات الاتفاق X100

عدد مرات الاتفاق +عدد مرات عدم الاتفاق

وبناءاً على ذلك جاءت النتائج كما يلي:

– نسبة الاتفاق على عبارات ذات الأرقام:

1-2-3-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-20-21-22-23-24-25-27-28-29-30-31-32-34-35-36-38-40-42 هي13÷(13+0)= 100%.

– نسبة الاتفاق على العبارات ذات الأرقام:4-33-41-39 هي: 8÷(8+5)= 61.53%.

– نسبة الاتفاق على العبارات الأخرى المتبقية:19-26-37 هي: 9 ÷(9+4) =69.23%.

والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول رقم(5) : نتائج حساب نسبة الاتفاق لعبارات الصورة المبدئية لمقياس المناخ المدرسي

البند	نسبة الموافقة	البند	نسبة الموافقة	البند	نسبة الموافقة
01	100	15	100	29	100
02	100	16	100	30	100
03	100	17	100	31	100
04	61.53	18	100	32	100
05	100	19	69.23	33	61.53
06	100	20	100	34	100
07	100	21	100	35	100
08	100	22	100	36	100
09	100	23	100	37	69.23
10	100	24	100	38	100
11	100	25	100	39	61.53
12	100	26	69.23	40	100
13	100	27	100	41	61.53
14	100	28	100	42	100

وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات منها: 4، 19، 26، 33، 37، 39، 41 كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (6): العبارات المحذوفة ونسب الاتفاق في مقياس المناخ المدرسي

رقم	العبارة	نسبة الاتفاق
04	يثق الأساتذة بالإحكام التي تصدر عن تلاميذ قسمنا	61.53
19	أحس بان قوانين المدرسة صارمة	69.23
26	أحس بأنني محظوظ بكثرة أصدقائي في المدرسة	69.23
33	أتبادل مع زملاء قسمي الزيارات	61.53
37	يشعر الأساتذة بالقلق حيال النتائج الدراسية للتلاميذ	69.23
39	استفيد من الحصص الإعلامية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد	61.53
41	تتكفل المؤسسة بمشكلاتنا التربوية والنفسية	61.53

يُوضح الجدول (6) نسب اتفاق العبارات المحذوفة والتي تراوحت بين61.53 % للعبارات (4، 33، 39، 41) وبنسبة 69.23% للعبارات (19، 26، 37).

وعليه تمَّ حذف العبارات السابقة لأنها سجلت نسبة إتفاق تقلُّ عن 80%.

وتمَّ تعديل بعض العبارات بناءاً على آراء الأساتذة المحكمين، كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (7): عبارات مقياس المناخ المدرسي التي عدلت.

الرقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	احترم أساتذتي	يسود بيني وبين الأساتذة إحترام متبادل
04	عندما اتغيب يساعدني اساتذتي على استدراك دروسي	يساعدني اساتذتي على استدراك دروسي عندما اتغيب
06	يحفزني الأساتذة على الدراسة عند مكافئتهم لي على أداء واجباتي الدراسية	مكافأة الأساتذة لي أمر يحفزني
07	يقوم الأساتذة بعقد اجتماعات مع الطاقم الإداري للبحث في مشاكلنا.	يعقد الأساتذة اجتماعات مع الطاقم الإداري للبحث في مشاكلنا.
11	يزور مدير المتوسطة قسمنا من حين لأخر	يتفقد مدير المتوسطة قسمنا من حين لآخر
24	يوجد في المتوسطة أدوات لازمة لممارسة الأنشطة الفنية والرياضية	تتوفر المتوسطة على أدوات لازمة لممارسة الأنشطة الفنية والرياضية
25	يوجد في المتوسطة ملعب مناسب لممارسة الرياضة	ملعب المتوسطة مناسب لممارسة الرياضة
26	توجد في المؤسسة مساحات خضراء	تتوفر المتوسطة على مساحات خضراء(أشجار وأزهار)
27	توجد في المتوسطة مكتبة واسعة وثرية بالكتب المتنوعة	تتوفر المتوسطة على مكتبة غنية بالكتب
29	تتوفر المؤسسة على قاعات الأنترنت	تتوفر المؤسسة على قاعات الإعلام الآلي

يتضح من الجدول (7) أنَّ العبارات 1، 4، 6، 7، 11، 19، 24، 25، 26، 27، 29 عدلت بناءاً على آراء المحكمين، في حين حذفت عبارات أخرى و التي سجلت نسبة إتفاق تقل عن 80% وهي موضحة في الجدول التالي:

وبناءاً على الملاحظات المقدمة من قبل المحكمين قمنا بالتغييرات والتعديلات المطلوبة وقبول أبعاد المقياس بعد الاطلاع على التعاريف الإجرائية للبحث من قبل المحكمين وترتيب فقراتها، كما تمَّ إلغاء(07) عبارات، وأصبح المقياس يضمُّ في صيغته النهائية (35) عبارة (الملحق رقم 5).

ب. صدق الإتساق الداخلي:

بعد التحقق من الصدق الظاهري، جرى التحقق من صدق الإتساق الداخلي لمقياس المناخ المدرسي بتطبيقه على عينة إستطلاعية مكونة من (100) تلميذ وتلميذة متفوقين من مستوى الرابعة متوسط من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك من خلال حساب معامل الإرتباط بيرسون؛ حيث تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه. كما تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (spss).

وبعد حساب إرتباط العبارات تم إعتماد معيارين حسب **بوحفص** (2005) كشرط للإبقاء على العبارة في المقياس وهما:

أ_ أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في إرتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس.

ب_ أن لا يقل إرتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد ومع الدرجة الكلية للمقياس عن(0.30).

وللتأكد من صدق الإتساق الداخلي قامت الباحثة بما يلي:

- **أولا:** حساب صدق الإتساق بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. تم حساب معاملات إرتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك بإستخدام البرنامج الإحصائي (spss)، والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول رقم (8): قيم معاملات الإرتباط ب بين درجات البعد الأول ودرجته الكلية.

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة
01	0.433	**	05	0.687	**
02	0.596	**	06	0.562	**
03	0.643	**	07	0.604	**
04	0.728	**	08	0.649	**

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (8) أنَّ قيم معاملات الإرتباط بيرسون بين درجات عبارات البعد الأول (علاقة التلميذ بالأستاذ) والدرجة الكلية لهذا البعد، تراوحت ما بين(0.433) لإرتباط العبارة رقم(01) مع البعد الأول وقيمة (0.728) لإرتباط العبارة رقم (04) مع نفس البعد.

جدول رقم (9): قيم معاملات الإرتباط بين درجات البعد الثاني ودرجته الكلية

رقم البند	الارتباط	الدلالة	رقم البند	الارتباط	الدلالة
1	0.609	**	5	0.545	**
2	0.715	**	6	0.611	**
3	0.248	**	7	0.696	**
4	0.555	**	8	0.466	**

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (9) أن قيم معاملات الإرتباط بيرسون بين درجات عبارات البعد الثاني (علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة) والدرجة الكلية لهذا البعد، تراوحت ما بين(0.248) لإرتباط العبارة رقم(03) مع درجة البعد الثاني وقيمة (0.715) لإرتباط العبارة رقم (02) مع نفس البعد.

جدول رقم(10): قيم معاملات الإرتباط بين درجات البعد الثالث ودرجته الكلية

رقم البند	الارتباط	الدلالة	رقم البند	الارتباط	الدلالة
01	0.582	**	04	0.686	**
02	0.489	**	05	0.391	**
03	0.563	**	06	0.531	**

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (10) أن قيم معاملات الإرتباط بيرسون بين درجات عبارات البعد الثالث (علاقة التلميذ بزملائه) والدرجة الكلية لهذا البعد، تراوحت ما بين(0.391) لإرتباط العبارة رقم(05) مع البعد الثالث وقيمة(0.686) لإرتباط العبارة رقم (04) مع نفس البعد.

جدول رقم (11): قيم معاملات الإرتباط بين درجات البعد الرابع ودرجته الكلية

رقم البند	الارتباط	الدلالة	رقم البند	الارتباط	الدلالة
01	0.543	**	05	0.592	**
02	0.471	**	06	0.548	**
03	0.539	**	07	0.480	**
04	0.648	**			

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (11) أن قيم معاملات الإرتباط بيرسون بين درجات عبارات البعد الرابع (التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة) والدرجة الكلية لهذا البعد، تراوحت ما بين(0.471) لإرتباط العبارة رقم(02) مع البعد الرابع وقيمة (0.648) لإرتباط العبارة رقم (04) مع نفس البعد.

جدول رقم (12): قيم معاملات الإرتباط بين درجات البعد الخامس ودرجته الكلية

رقم البند	الارتباط	الدلالة	رقم البند	الارتباط	الدلالة
01	0.433	**	04	0.647	**
02	0.706	**	05	0.380	**
03	0.641	**	06	0.441	**

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (12) أن قيم معاملات إرتباط بيرسون بين درجات عبارات الخامس(التلميذ والمواد الدراسية) والدرجة الكلية للبعد، تراوحت ما بين(0.380) لإرتباط العبارة رقم(05) مع البعد الأول وقيمة (0.706) لإرتباط العبارة رقم (02) مع نفس البعد.

- **ثانيا: حساب معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي.**

جدول رقم(13): قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة لمقياس المناخ المدرسي

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**0.312	8	**0.495	15	**0.459	22	**0.225	29	**0.287
2	**0.492	9	**0.502	16	**0.320	23	**0.334	30	**0.409
3	**0.533	10	**0.555	17	**0.413	24	**0.285	31	**0.362
4	**0.521	11	**0.567	18	**0.343	25	**0.345	32	**0.401
5	**0.555	12	**0.479	19	**0.401	26	**0.397	33	**0.348
6	**0.376	13	**0.405	20	**0.546	27	**0.469	34	**0.360
7	**0.432	14	**0.473	21	**0.277	28	**0.413	35	**0.307

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (13) أنَّ قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي، تراوحت بين(0.225) للبند رقم (22) و(0.567) للبند رقم(11). أما عن مستويات الدلالة فقد جاءت كلها عند مستوى الدلالة (0.01)، هذا ما يشير إلى إمكانية إستخدام الباحثة لمقياس المناخ المدرسي في الدراسة الحالية بكل إطمئنان.

ولقد قامت الباحثة كذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس والجدول الآتي يوضح ذلك:

- **الصدق البنائي**

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة، ويقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول اليها، ويبين مدى ارتباط كل بعد من ابعاد الدراسة بالدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (14): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الدرجة الكلية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	الدلالة
الأول: علاقة التلميذ بالأستاذ	**0.763	0.000	0.01	دالة
الثاني: علاقة التلميذ بالطاقم الإداري	**0.735	0.000	0.01	دالة
الثالث: علاقة التلميذ بزملائه	**0.678	0.000	0.01	دالة
الرابع: التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة	**0.668	0.000	0.01	دالة
الخامس: التلميذ والمواد الدراسية	**0.661	0.000	0.01	دالة

يتضح من الجدول (14) أنَّ جميع الأبعاد مرتبطة إرتباطا دالاً إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)؛ حيث بلغت قيمة الإرتباط فيما يخص بعد علاقة التلميذ (0.763)، وبعد علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة (0.735)، وبعد علاقة التلميذ بزملائه (0.678)، وبعد التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة (0.668) وبعد التلميذ والمواد الدراسية(0.661)، وهي قيم إرتباط مقبولة وتتعدى القيمة الحدية(0.30)، بمعنى أنَّ درجات الأبعاد متسقة بالدرجة الكلية للمقياس مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

2.1. ثبات مقياس المناخ المدرسي:

يُعدُّ مفهوم الثبات من المفاهيم الأساسية في القياس، يجب توافره في المقياس لكي يكون صالحا للإستخدام، كما يشير الثبات إلى إمكانية الحصول على نفس النتائج لو أعيد تطبيق أداة القياس أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أنَّ ثبات المقياس يعني الإستقرار في نتائج

المقياس وعدم تغيرها بشكل كبير لو تمَّ إعادة تطبيقها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

للتحقق من ثبات مقياس المناخ المدرسي إستعملت الباحثة الطرق التالية:

أ. طريقة ألفا كرونباخ: إستخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ كطريقة من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

ب. طريقة التجزئة النصفية(Split-half-coefficient): كمؤشر على ثبات الإستقرار حيث تم تجزئة عبارات مقياس المناخ المدرسي إلى جزئين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية)، ثمَّ تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية ثم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون(Spearman-Brown coefficient).

*معامل الارتباط المعدل=$r+1/2r$ حيث rمعامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وتم الحصول على النتائج الموضحة كالآتي:

ج. الثبات عن طريق معامل جيتمان:

يتم تجزئة فقرات استبيان المناخ المدرسي إلى جزئين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية)، ثم يحسب التباين الكلي لجميع إجابات &²، يعطي بالمعادلة التالية:

$$\text{Guttman Coefficient}=\frac{2(1-\&^2+\&^2)}{S^2}$$

ويبين الجدول التالي قيم ثبات مقياس المناخ المدرسي بالطرق السابقة الذكر.

جدول رقم(15): قيم معاملات ثبات لمقياس المناخ المدرسي

عدد عبارات المقياس			الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
العدد الكلي	للجزء الأول	للجزء الثاني		ارتباط الجزئين	سبيرمان براون	جتمان	الفا للجزء الأول	الفا للجزء الثاني
35	27	28	0.842	0.808	0.894	0.894	0.706	0.715

يتضح من الجدول (15) أنَّ قيمة معامل ثبات بطريقة ألفا–كرونباخ بلغت 0.842 وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0.706 وقيمة ثبات الجزء الثاني 0.715 وللجزأين 0.808.

وبلغت قيمة ثبات سبيرمان براون 0.894 وبطريقة جتمان بلغت قيمة الثبات0.894، وهي قيم تُؤكد على ثبات جيد لمقياس المناخ المدرسي مما يجعل الباحثة مطمئنة لاستخدامه في الدراسة الحالية.

2. الخصائص السيكو مترية لمقياس الدافعية للتعلم:

في إطار بناء مقياس الدافعية للتعلم قامت الباحثة بالخطوات الإجرائية التالية:

- ✓ مراجعة الأدبيات التربوية والنفسية والإطلاع على مجموعة المقاييس التي تناولت الدافعية للتعلم، والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، وإستطلاع رأي عينة من المتخصصين والباحثين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي، حيث تمَّ الإطلاع على معظم المقاييس التي تناولت موضوع الدافعية للتعلم المتمثلة في:

- مقياس الدافعية للتعلم من إعداد إبراهيم أحمد (2005) ويتكون المقياس من عدة أبعاد وهي: فاعلية الذات_ القيمة الداخلية_ قلق الإختبار_ التنظيم الذاتي.
- مقياس الدافعية للتعلم من إعداد أشرف أمين يوسف (2006) ويتكون المقياس من عدة أبعاد وهي: التوجه الداخلي للهدف _ التوجه الخارجي للهدف _ قيمة المهمة _ فاعلية الذات _ قلق الاختبار.
- مقياس الدافعية للتعلم من إعداد الشعيلي (2007) الذي يقيس نوعين من مصادر الدافعية (الداخلية، الخارجية).
- مقياس الدافعية للتعلم من إعداد غباري (2008) والذي أشار الى وجود سبعة مكونات للدافعية للتعلم تمثلت في حب الاستطلاع، الكفاية الذاتية، والاتجاه، والدوافع الخارجية، والحافز والباعث.
- مقياس الدافعية للتعلم من إعداد يوسف قطامي (2012) ويتكون المقياس من عدة أبعاد وهي: الحماس _ الفعالية _ الجماعة _ الاهتمام بالنشاط المدرسي _ الامتثال.

- مقياس الدافعية للتعلم من إعداد فيصل الربيع (2014) الذي يتكون من عدة أبعاد وهي: الكفاءة _ الطاعة _ المسؤولية _ الميل _ الدفء _ الاجتماعية.

✓ وعليه قامت الباحثة ببناء المقياس وفق الخطوات الآتية:

- تحديد الأبعاد الرئيسة التي شملها المقياس.
- صياغة العبارات التي تقع في كل بعد.
- عرض المقياس على المشرف من أجل إختبار مدى وملاءمتها لجمع البيانات.
- تعديل المقياس بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.
- عُرض المقياس على (12) أساتذة من المحكمين المختصين، بعضهم أعضاء جامعة مولود معمري والبقية من ولايات أخرى.
- بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف وتعديل وإعادة صياغة بعض العبارات، وقد تم حذف العبارات التي قلت نسبة الإتفاق عليها (أقل من 80%) مما ساهم في التقليل من عدد عبارات المقياس.
- تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم على العينة الاستطلاعية لحساب خصائصه السيكومترية.

2. الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم:

1.2. صدق مقياس الدافعية للتعلم:

إتبعت الطالبة عدة إجراءات للتحقق من صدق مقياس الدافعية للتعلم متمثلة في:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

قامت الباحثة بعرض مقياس الدافعية للتعلم في صورته الأولى على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال الدراسة، وهذا بغية التأكد من صدق الظاهري للمقياس، وقد أعدت الباحثة إستمارة خاصة لإستطلاع آراء المحكمين حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات المقياس، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى ملائمة كل عبارة للبعد الذي ينتمي إليه، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لغرضه، مع الحرص على مراعاة آرائهم حول مناسبة العبارات للبيئة الجزائرية، وإضافة أو حذف ما يرى المحكم من عبارات في أي بعد من أبعاد أداة القياس.

وعليه تم الإبقاء على العبارات التي إتَّفق (80-100%) من المحكمين على صحتها من الناحية اللغوية، وإنتمائها للبعد المراد قياسه ومناسبتها للفئة المستهدفة وتم تعديل بعض العبارات اللغوية وإعادة صياغة بعض الفقرات، ثُمَّ حساب معامل الإتفاق فطبقت معادلة كوبر (Cooper, 1974) لحساب نسبة الإتفاق وكانت النتائج كالأتي:

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق} \times 100}{\text{عدد مرات الإتفاق + عدد مرات عدم الإتفاق}}$$

وبناء على ذلك جاءت النتائج كما يلي:

- نسبة الإتفاق على عبارات ذات الأرقام:1-2-3-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-20-21-22-23-24-25-27-28-29-30-31-32-34-35-36-38-40-42 هي12÷ (12+0) = 100%.

- نسبة الإتفاق على العبارات ذات الأرقام:

8-17-20 هي: 8÷ (8+4) = 66.7%.

- نسبة الإتفاق على العبارات الأخرى المتبقية

47-56-58 هي:9÷ (9+3) =75%.

وعليه تمَّ الإبقاء على عبارات مقياس الدافعية للتعلم، كما تمَّ تعديل بعض العبارات بناءاً على آراء الأساتذة المحكمين، كما يتضح في الجدولين رقم (16) و (17).

جدول رقم(16) : نتائج حساب نسبة الإتفاق لعبارات الصورة الأولية لمقياس الدافعية للتعلم

البند	نسبة الموافقة	البند	نسبة الموافقة	البند	نسبة الموافقة	البند	نسبة الموافقة
01	100	16	100	31	100	46	100
02	100	17	66.7	32	100	47	75
03	100	18	100	33	100	48	100
04	100	19	100	34	100	49	100
05	100	20	66.7	35	100	50	100
06	100	21	100	36	100	51	100
07	100	22	100	37	100	52	100
08	66.7	23	100	38	100	53	100
09	100	24	100	39	100	54	100
10	100	25	100	40	100	55	100
11	100	26	100	41	100	56	75
12	100	27	100	42	100	57	100
13	100	28	100	43	100	58	75
14	100	29	100	44	100	59	100
15	100	30	100	45	100	60	100

يتضح من الجدول (16) أنَّ المقياس في صورته الأولية يتكون من (60) عبارة.

وبناءا على الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين قامت الباحثة بالتغييرات والتعديلات الآتي:

جدول رقم (17): عبارات مقياس الدافعية للتعلم الملغاة حسب آراء المحكمين

البعد	العبارة	رقم البند
البعد الأول	أحاول مراجعة الدروس رغم صعوبتها	8
البعد الثاني	يحرص والدي على متابعتي لدروس خصوصية	17
البعد الثالث	أشعر بالخوف عندما أصل متأخرا الى المؤسسة	20
البعد السادس	أشعر بان نتائجي الدراسية تعيق تحقيق رغبتي في التوجيه	47
البعد السابع	لا يهمني إذا فشلت في أداء أي واجب دراسي	56
	اسعى باستمرار لتحسين مستواي الدراسي	58

وقامت الباحثة بتعديل عبارات المقياس حسب الصدق الظاهري، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (18): عبارات مقياس الدافعية للتعلم التي عدلت

الرقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	أحاول مراجعة الدروس رغم صعوبتها	أستمر في مراجعة الدروس رغم صعوبتها
02	تحفزني المشاركة في القسم	المشاركة في القسم أمر يحفزني
15	أتحمس لمساعدة زملائي عند الحاجة	أشعر بالحماس لمساعدة زملائي عند الحاجة
23	أفضل الاعتماد على نفسي اثناء ادائي لواجباتي الدراسية	أعتمد على نفسي اثناء انجاز واجباتي الدراسية

يتضح من الجدول (18) أنَّ العبارات 1، 2، 15، 23 قد تمَّ تعديلها بناءاً على آراء الأساتذة المحكمين لنحصل على المقياس في صورته المعدلة والتي تشمل الأبعاد السبعة. وتم قبول أبعاد المقياس بعد الإطلاع على التعاريف الإجرائية للبحث من قبل المحكمين، ورتبت عباراته، كما أنه تم إلغاء (6) عبارة، فصار المقياس يضمُّ في صيغته النهائية (54) عبارة موزعة على سبعة أبعاد (ملحق رقم6).

ب. صدق الإتساق الداخلي:

بعد الإنتهاء من حساب الصدق الظاهري والوصول إلى تعديل المقياس حسب المحكمين، ثم تم حساب الإتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة إستطلاعية مكونة من (100) تلميذ وتلميذة، ومن خلال حساب معامل الإرتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ثم حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل، والجداول التالية تبين معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبيان مع البعد الذي ينتمي إليه، ليتم الإبقاء على العبارة في المقياس باعتماد معيارين وهما:

1. يجب أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في إرتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

2. يجب أنْ لا يقلَّ إرتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس عن (0.30)، وإتبعت الباحثة بذلك الخطوات الآتية للتأكد من صدق الإتساق الداخلي لمقياس الدافعية للتعلم.

- حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول رقم (19): قيم معاملات الإرتباط بين درجات البعد الأول ودرجته الكلية.

رقم البند	الارتباط	الدلالة	رقم البند	الارتباط	الدلالة
01	0527	**	**05**	0.603	**
02	0.472	**	06	0.548	**
03	0.379	**	07	0.645	**
04	0.447	**	08	0.543	**

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (19) أنَّ معاملات الإرتباط بين درجات عبارات البعد الأول والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(0.01)، فقد تراوحت معاملات إرتباط العبارات بالبعد الأول(الفعالية) بين (0.379) و(0.603)، فبذلك تقبل جميع العبارات التي تعدت تلك القيمة الحدية(0.30) ونعتبر بأن جميع عبارات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (20): قيم معاملات الإرتباط بين درجات البعد الثاني ودرجته الكلية.

رقم البند	الارتباط	الدلالة	رقم البند	الارتباط	الدلالة
01	0485	**	05	0.534	**
02	0.462	**	06	0.497	**
03	0.492	**	07	0.547	**
04	0.587	**	08	0.379	**

**دالة عند مستوى 0.01

يُبين الجدول (20) أنَّ معاملات الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الثاني"**المشاركة مع الآخرين** " دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وتتراوح قيم معامل الإرتباط بين(0.379) و(0.587) وهي قيم مقبولة كونها تتعدى الحد الأدنى المطلوب(0.30) وذات دلالة إحصائية، مما يدل على أنَّ العبارات متسقة مع البعد الذي تقيسه.

جدول رقم (21): قيم معاملات الإرتباط بين درجات البعد الثالث " ودرجته الكلية

رقم البند	الارتباط	الدلالة	رقم البند	الارتباط	الدلالة
01	0.686	**	04	0.586	**
02	0.671	**	05	0.520	**
03	0.660	**	06	0.529	**

**دالة عند مستوى 0.01

يوضح الجدول (21) أنَّ معاملات الإرتباط بين درجات عبارات البعد الثالث "**تحمل المسؤولية**" والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، وتتراوح قيم معاملات إرتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد بين(0.520) و(0.686) وهي قيم مقبولة تعدت القيمة الحدية المطلوبة(0.30)، وهذا ما يؤكد إتساق درجات العبارات بالدرجة الكلية للبعد.

جدول رقم (22): قيم معاملات الإتباط بين درجات البعد الرابع ودرجته الكلية

رقم البند	الارتباط	الدلالة	رقم البند	الارتباط	الدلالة
01	0563	**	06	04.32	**
02	0.641	**	07	0.406	**
03	0.413	**	08	0.431	**
04	0.416	**	09	0432	**
05	0.434	**			

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (22) أنَّ قيم معاملات إرتباط عبارت البعد الرابع بالدرجة الكلية للعد"إدراك التلميذ لقدراته" مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01)، حيث أنَّ تتراوح قيم معاملات الإرتباط

بين(0.406) و(0.641) ولم تحذف أية عبارة لأن جميع القيم تجاوزت القيمة الحدية المطلوبة(0.30). مما يدلُّ على تمتع العبارات باتساق مع البعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم(23): قيم معاملات الإرتباط بين درجات عبارات البعد الخامس ودرجته الكلية

رقم البند	الارتباط	الدلالة	رقم البند	الارتباط	الدلالة
01	0.450	**	06	0.435	**
02	0.598	**	07	0.443	**
03	0.460	**	08	0.523	**
04	0.591	**	09	0.607	**
05	0.469	**			

**دالة عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول (23) أنَّ معاملات الإرتباط بين عبارات **البعد الخامس "الاهتمام بالنشاط المدرسي" والدرجة** الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وتتراوح القيم بين (0.435) و(0.607) وهي قيم تعدت تلك القيمة الحدية(0.30). وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم(24): قيم معاملات الإرتباط بين عبارات البعد السادس ودرجته الكلية

رقم البند	الارتباط	الدلالة	رقم البند	الارتباط	الدلالة
01	407	**	05	502	**
02	542	**	06	382	**
03	579	**	07	449	**
04	471	**	08	308	**

**دالة عند مستوى 0.01

يبين الجدول (24) أنَّ معاملات الإرتباط بين درجات عبارات البعد السادس"**التخطيط للمشروع المدرسي**" والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، وتتراوح قيم معاملات الارتباط بين (0.308) و(0.579)، وهي تتعدى الحد الأدنى المطلوب(0.30)، فقد أظهرت النتائج إتساق العبارات مع الدرجة الكلية للبعد.

جدول رقم (25): قيم معاملات الارتباط بين درجات البعد السابع" ودرجته الكلية

رقم البند	الارتباط	الدلالة	رقم البند	الارتباط	الدلالة
01	0.509	**	04	0.400	**
02	0.308	**	05	0.412	**
03	0.573	**	06	0.506	**

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (25) أنَّ معاملات الإرتباط بين عبارات بنود البعد السابع"**المثابرة**" والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، وتتراوح القيم بين (0.400) و(0.573) ولم نسجل عبارات يقل إرتباطها بالدرجة الكلية للبعد (أقل من 0.30)، لذلك فهي قيم مقبولة ودالة إحصائياً ما يؤكد إتساقها مع البعد الذي تنتمي إليه.

- **حساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاستبيان لعينة الدراسة الاستطلاعية:**

جدول رقم(26): قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.325	15	0.435	29	0.404	43	0.320
2	0.461	16	0.344	30	0.449	44	0.310
3	0.540	17	0.412	31	0.403	45	0.317
4	0.369	18	0.442	32	0.337	46	0.264
5	0.447	19	0.428	33	0.343	47	0.359
6	0.315	20	0.396	34	0.376	48	0.459
7	0.360	21	0.339	35	0.428	49	0.325
8	0.363	22	0.422	36	0.372	50	0.306
9	0.333	23	0.324	37	0.350	51	0.435
10	0.484	24	0.351	38	0.480	52	0.326
11	0.348	25	0.324	39	0.440	53	0.335
12	0.303	26	0.487	40	0.338	54	0.506
13	0.386	27	0.437	41	0.579		
14	0.445	28	0.365	42	0.335		

دالة عند مستوى 0.05 _ _ _ _ ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (26) أنَّ قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الدافعية للتعلم تراوحت بين(0.303) للبند رقم12 و(0.579) للبند رقم41.

أما عن مستويات الدلالة فقد جاءت عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05)، هذا ما يشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية بكل إطمئنان.

- **حساب معاملات الإرتباط بين درجات كل بعد من الأبعاد السبعة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم:**

جدول رقم(27): قيم معاملات الإرتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

رقم البـعـد	الابعـــــــــــــــاد	معامل الارتباط
01	الفعالية	**0.623**
02	المشاركة مع الآخرين	**0.476**
03	تحمل المسؤولية	**0.638**
04	إدراك التلميذ لقدراته	**0.670**
05	الاهتمام بالنشاط المدرسي	**0.477**
06	التخطيط للمشروع المدرسي	**0.634**
07	المثابرة	**0.440**

** دالة عند مستوى0.01

يتبين من الجدول (27) أنَّ معاملات إرتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، حيث بلغ معامل إرتباط البعد الأول "**الفعالية**" بالدرجة الكلية (0.632)، والبعد الثالني "**المشاركة مع الآخرين**" بالدرجة الكلية (0.476)، والبعد الثالث "**تحمل المسؤولية**" بالدرجة الكلية (0.638)، والبعد الرابع "**إدراك التلميذ لقدراته**" بالدرجة الكلية (0.670)، والبعد الخامس "**الإهتمام بالنشاط المدرسي**" بالدرجة الكلية (0.477)، والبعد السادس "**التخطيط للمشروع المدرسي**" بالدرجة الكلية (0.634)، والبعد السابع "**المثابرة**" بالدرجة الكلية (0.440). وهذا ما يؤكد أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق الداخلي.

2.2. ثبات مقياس الدافعية للتعلم:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الدافعية للتعلم بالطرق التالية:

أ. طريقة الفاكرونباخ:

إستخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ كطريقة من طرق حساب الثبات وذلك لإيجاد معامل ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

ب. طريقة التجزئة النصفية:

وهي طريقة تعدُّ كمؤشر على ثبات الاستقرار؛ حيث تم تجزئة فقرات المقياس إلى جزأين، الأسئلة التي تنتمي إلى الجزء الأول والأسئلة التي تنتمي إلى الجزء الثاني، تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصف الأول والنصف الثاني، ثمَّ يتم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون فوجدت (ثورندايك وهجين، 1991 :78).

حيث ان **معادلة سبيرمان براون =2ر/1+ر، وكلما كانت قيمته أكبر دلَّ ذلك على ثبات المقياس.**

ج. الثبات عن طريق معامل جتمان:

يتمُّ فيه تجزئة المقياس إلى جزئين، الجزء الأول، ثم يحسب التباين الكلي لجميع إجابات S^2، يُعطى المعامل بالعلاقة التالية:

$$\text{Guttman Coefficient} = \frac{2(1 - S^2 1 + S^2 2)}{S^2}$$

وكلما كانت قيمة معامل جتمان أكبر دلَّ على ثبات المقياس. وتمَّ تلخيص جميع تلك العمليات في الجدول التالي:

جدول رقم(28): قيم معاملات ثبات لمقياس الدافعية للتعلم

عدد عبارات المقياس			الثبات بطريقة ألفا-كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
العدد الكلي	للجزء الأول	للجزء الثاني		ارتباط الجزئين	سبيرمان براون	جتمان	الفا للجزء الأول	الفا للجزء الثاني
54	27	27	0.785	0.683	0.812	0.812	0.614	0.658

يتضح من الجدول(28) أنَّ قيمة معامل ثبات بطريقة ألفا–كرونباخ بلغت 0.785 وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0.614 وقيمة ثبات الجزء الثاني 0.658، وللجزئين0.683، وبلغت قيمة ثبات سبيرمان براون0.812 وبطريقة جتمان بلغت قيمة الثبات0.812 ، وهي قيم تؤكد على ثبات جيد لمقياس الدافعية للتعلم ممَّا يجعل الباحثة مطمئنة لاستخدامه في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية التي تمَّ استخلاصها بعد الاحتكاك بالميدان نذكر ما يلي:

- تمَّ الاعتماد على محك التحصيل الدراسي في قياس التفوق الدراسي، حيث تم من خلاله الوصول إلى تحديد فئة المتفوقين دراسياً، والصياغة الإجرائية لها؛ وعليه تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً هم التلاميذ الحاصلون على معدلات 20/15 فما فوق، بالاعتماد أساساً على المناشير الوزارية المنظمة لذلك، والتي جاءت متوافقة مع آراء الأساتذة التي تمَّ جمعها من خلال الالتقاء بهم.
- بعد الإطمئنان على سلامة كل من مقياس المناخ المدرسي ومقياس الدافعية للتعلم، تمَّ تبنيهما كأدوات للدراسة الأساسية، بعدما تمَّ التأكُد من صدقهما وثباتهما.

2. منهج البحث:

إنَّ اختيار المنهج المتبع يخضع لطبيعة المشكلة محل الدراسة، إذْ إنّ هذه الأخيرة هي التي تحدد طبيعة المنهج المتبع، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي نحاول من خلاله وصف متغيرات البحث (المناخ المدرسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المتفوقين في السنة الرابعة متوسط بولاية تيزي وزو) وتحليل بياناته وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تُطرح حولها والعمليات التي تتضمنها الآثار التي تُحدثها.

3. مكان وزمان إجراء البحث:

- **المجال الزماني:**

وبعدها شرعنا في الّدراسة الأساسية خلال الأشهر الثلاثة **(مارس– أفريل – ماي)** إلى نهايتها.

- **المجال المكاني:**

تمَّت الدراسة الأساسية في مجموعة من متوسطات ولاية تيزي وزو، بالاعتماد على اختيارها من مجمل متوسطات المقاطعات التابعة لمركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية تيزي وزو، ولقد اعتمدنا في اختيار العينة على فئة التلاميذ الحاصلين على معدل (الفصلين الأول والثاني) يساوي أو يفوق 15 من 20 من السنة الدراسية (2019/2018).

4. عينة البحث:

1.4. المعاينة:

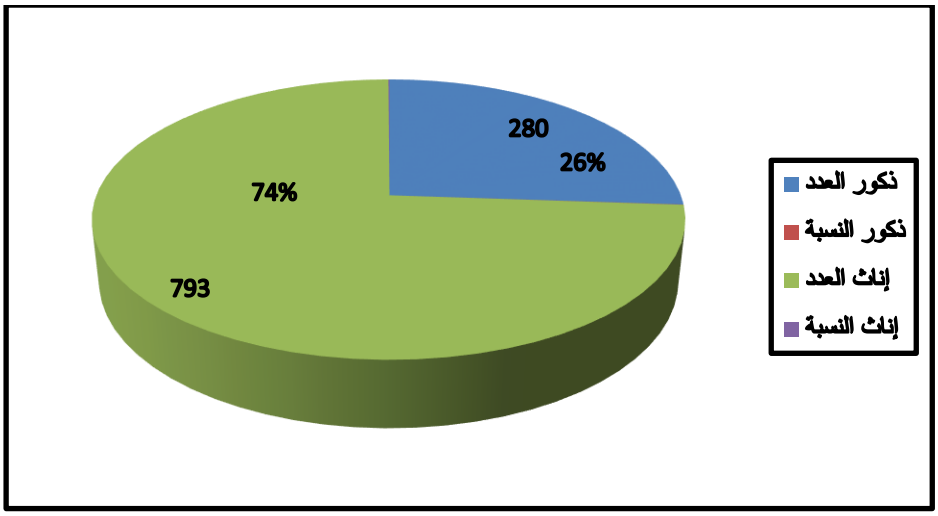
تضمُّ ولاية تيزي وزو (196) متوسطة موزعة على واحد وعشرين (21) دائرة تابعة إدارياً لثلاثة مراكز للتوجيه المدرسي والمهني (تيزي وزو– ذراع الميزان– الأربعاء ناث ايراثن). ونظراً للعدد الكبير لهذه المتوسطات (196) متوسطة، ونظراً لتوزعها على مساحة شاسعة تشمل كل ولاية تيزي وزو، لم تستطع الباحثة أخذ هذه المتوسطات كمجتمع أصلي، لهذا اضطرت لاختيار مركز التوجيه المدرسي والمهني "تيزي وزو"كمجتمع أصلي لهذه الدراسة، لأنه أكبر مركز من حيث عدد الدوائر والمقاطعات التابعة له إدارياً ويشمل (101) متوسطة.

وعليه تتحدد عناصر المجتمع الأصلي لهذه الدراسة في مجموع التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط من مجموع (101) متوسطة تابعة لمركز التوجيه المدرسي والمهني "تيزي وزو"، والحاصلين على معدلات تساوي أو تفوق 20/15 خلال الفصلين (الأول والثاني) للسنة الدراسية 2019/2018.

ومنه يبلغ حجم المجتمع الأصلي لهذه الدراسة (1073) تلميذاً متفوقاً دراسياً في مستوى السنة الرابعة متوسط منهم (280) ذكورا و(793) إناثاً من المجموع الكلي للتلاميذ الذي قدر ب(8625) تلميذ وتلميذة موزعين على(101) مؤسسة تربوية تابعة لمركز التوجيه المدرسي والمهني تيزي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (29): توزيع أفراد المجتمع الأصلي في (101) متوسطة

عدد المتوسطات	ذكور		إناث		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
101	280	26	793	74	1073



رسم بياني رقم (03): توزيع أفراد المجتمع الأصلي في (101) متوسطة

يتبين من الجدول (29) ومن الرسم البياني (03)، توزيع المجتمع الأصلي حسب الجنس وحسب عدد المتوسطات، حيث يتكون من (101) متوسطة، يدرسون فيها (1073) تلميذاً متفوقاً دراسياً في مستوى السنة الرابعة متوسطة، منهم (280) ذكرا بنسبة (26%) و(793) أنثى بنسبة (74%).

2.4. معايير انتقاء عينة البحث:

تمَّ اختيار تلاميذ السنة الرابعة من الجنسين، ليكونوا أفراداً لعينة الدراسة لاعتبارات عديدة، أولها لأنَّ هذا الصف يشكل نهاية مرحلة التعليم المتوسط، ويكون التلميذ فيه أقدر على إصدار الحكم على المناخ المدرسي وعلى إدراك طبيعته، بعد أن عايشه لسنوات عديدة (أولى، ثانية، ثالثة متوسط). وفوق ذلك فإنَّ التلميذ المقبل على اجتياز إمتحان شهادة التعليم المتوسط وهو في مرحلة المراهقة، يكون أحوج إلى ظروف تمدرس مناسبة، توفر له بيئة مدرسية سليمة.

- أن يتحصل التلميذ على معدل يساوي أو يفوق (20/15)، ما يعادل تقدير "تهنئة"؛ أو تقدير "امتياز" بالنسبة للذين يتحصلون على معدل يفوق 20/17.

- أن يكون سن التلاميذ يتوافق فعلا مع عمر التمدرس في السنة الرابعة متوسط (13-14) سنة.
- أن يكون التلاميذ من الجنسين.

حجم العينة:

قامت الباحثة باختيار عينة البحث الأساسية بطريقة العينة العشوائية الطبقية، والتي يتمُّ بموجبها اختيار عينة مطابقة للمجتمع الأصلي تعكس ميزاته الأساسية؛ وتستخدم في حالة توفر شرط تجانس وحدات المجتمع؛ بحيث يوجد في ولاية تيزي وزو ثلاثة مراكز توجيه مدرسي تحت وصاية مديرية التربية للولاية، ينطوي كل مركز على مجموعة من دوائر وكل دائرة يوجد فيها مقاطعات(ثانويات) تابعة لها إداريا، تشمل كل مقاطعة عدد معين من متوسطات تتراوح من (02 إلى 04) متوسطة لكل ثانوية. وعليه تم اختيار (08) دوائر، وسحب مقاطعة أو مقاطعتين حسب الظروف التابعة لها، واختيار (من 2 إلى 4) ثانوية ومن كل ثانوية تمَّ اختيار متوسطتين أو ثلاثة ليصبح عددها (45) متوسطة (ملحق رقم 7). ومن كل متوسطة تم تطبيق أدوات القياس على عينة التلاميذ الحاصلين على معدل يساوي أو يفوق15 من 20. وتختار العينة وفق الشروط الآتية:

_ توفر طبقات متجانسة

_ إختيار وحدات العينة من الطبقات بصورة العشوائية

_ ويتمُّ إختيار العينة الطبقية العشوائية على خطوتين هما:

- ✓ الخطوة الأولى: هي القيام بتحليل المجتمع الأصلي
- ✓ الخطوة الثانية: هي القيام بالاختيار العشوائي لصفات المجتمع الأصلي

وعند استخدام هذه الطريقة تطبق المعادلة الآتية:

ع ف=ح ع*ح ط/ح م

ع ف: عدد الأفراد الذين يتم سحبهم في كل حالة

ح ع: حجم العينة المسحوبة

ح ط: حجم الطبقة

ح م: حجم المجتمع

ولقد ساعدت هذه الطريقة الباحثة في احترام توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية للمتوسطات المختلفة المتواجدة على مستوى ولاية تيزي وزو وفق معيار التفوق الدراسي، وبمعنى أدق هذه الطريقة تسمح باختيار عينة متجانسة أين كل متوسطة تصبح ممثلة بعدد دقيق من التلاميذ المتفوقين دراسياً ويتناسب هذا العدد مع العدد الكلي للتلاميذ المتفوقين دراسياً في المجتمع الأصلي من مجموع (101) متوسطة.

عمليا كان من المفترض سحب عينة الدراسة الأساسية من (196) متوسطة من ولاية تيزي وزو، لكن لظروف نهاية السنة الدراسية في أواخر شهر ماي، تم الاعتماد على مجتمع ممثل للمجتمع الأصلي على اعتبار أنَّ ولاية تيزي وزو موزعة إدارياً إلى ثلاثة مراكز توجيه (ذراع الميزان– تيزي وزو– الأربعاء ناث ايراثن)، تم اختيار أكبر مركز من حيث الدوائر والمقاطعات وهو مركز تيزي وزو الذي يشمل إدارياً على (101) متوسطة من مجموع (196) متوسطة على المستوى ولاية تيزي وزو. وتمَّ ذلك كما يلي:

%100 ⟵ 1073 تلميذ متفوق دراسياً

X %50 ⟵ تلميذ متفوق دراسياً تلميذ متفوق من 45 متوسطة بولاية تيزي وزو

ومنه X = 50X1073 ÷100= 53650÷100= 536 تلميذ متفوق دراسياً

ومنه (حجم عينة الدراسة الأساسية) يكون **x = 536 تلميذ**

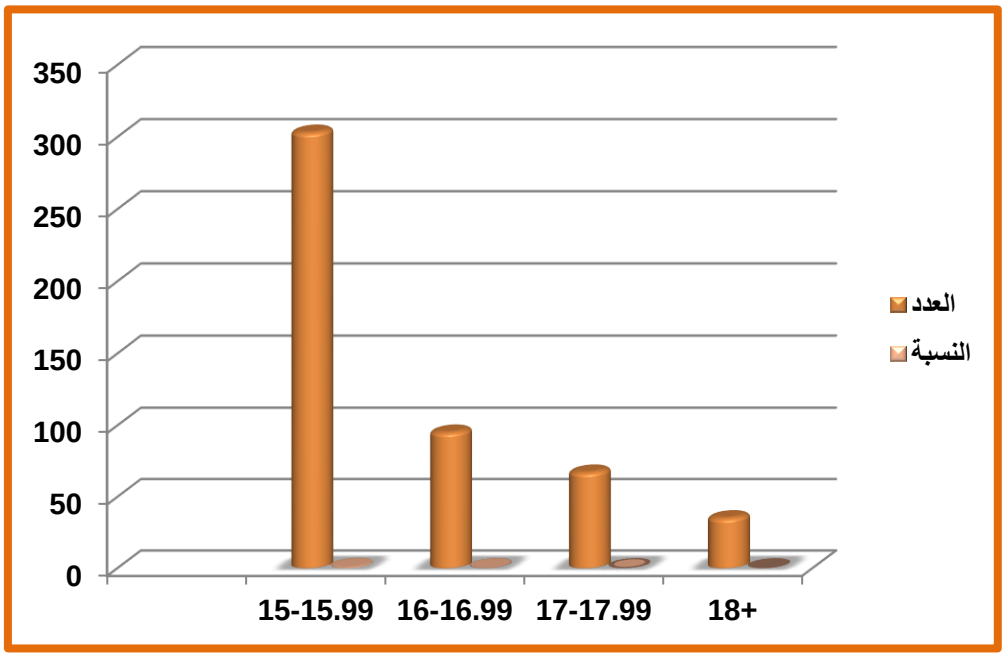
تمَّ تطبيق المقاسين على عينة تتكون من (536 تلميذا)، لكن في الأخير أبقينا فقط على 500 تلميذ، بسبب غياب (23) تلميذاً، وعدم إتمام (13) تلميذا ملء كل بنود المقياسين، لتستقر عينة الدراسة الأساسية في الأخير على (500) فرد منهم (152) ذكراً و(348) أنثى (ملحق رقم 7).

3.4. خصائص عينة البحث:

- **حسب نتائج معدلات التلاميذ المتفوقين في الفصل الأول والثاني**

جدول رقم(30): توزيع أفراد العينة حسب معدلات(الفصل الأول والثاني)

الفئات	العدد	النسبة
15-15.99	303	60,6
16-16.99	95	19,0
17-17.99	67	13,4
+18	35	7,0
المجموع	**500**	**100**



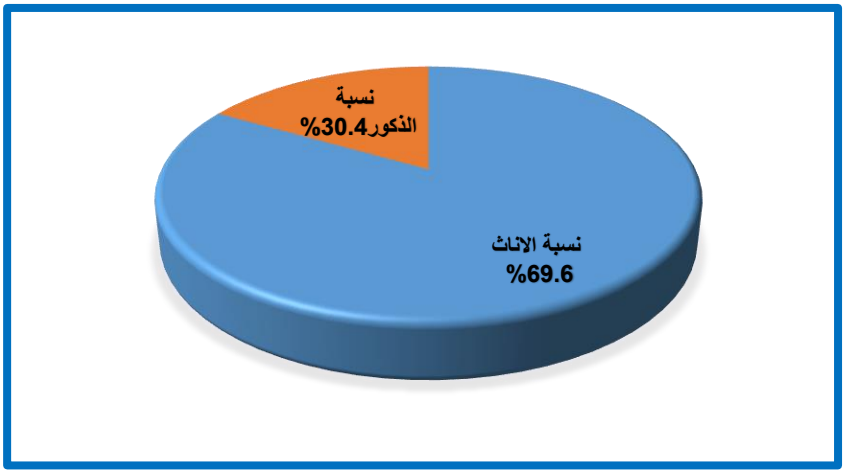
الرسم البياني رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب معدلات (الفصل الأول والثاني)

يتضح من الجدول (30) ومن الشكل رقم (04) أنَّ توزيع تقديرات أفراد عينة الدراسة على فئات كالآتي:**(303)** تلميذ في فئة [15-15.99]، و**(95)** تلميذاً في [16-16.99[، و**(67)** تلميذا في [17-17.99 و(**35**) تلميذًا في المجال[18 فما فوق.

- **حسب متغير الجنس:**

جدول رقم (31): توزيع عينة البحث حسب متغير الجنس

الجنس	عدد التلاميذ	النسبة %
ذكر	152	**30.4**
أنثى	348	**69.6**
المجموع	500	**100**



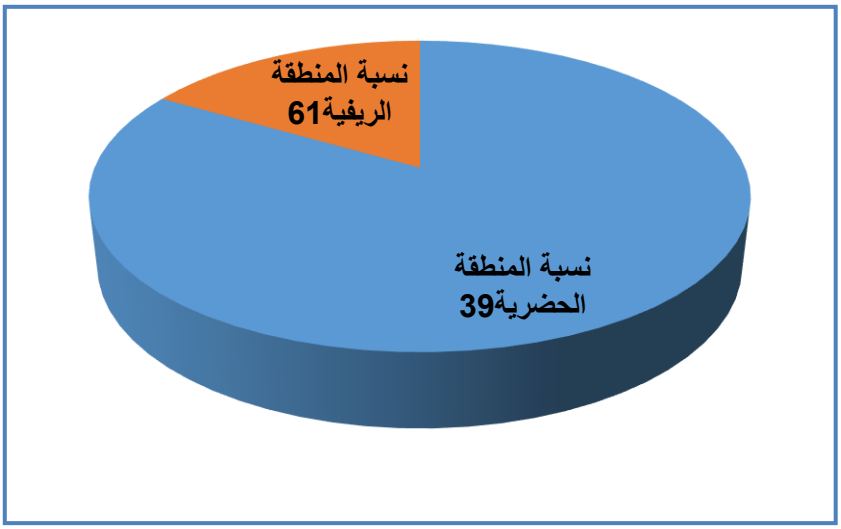
رسم بياني رقم (05): توزيع عينة البحث حسب متغير الجنس

يتبين من الجدول (31) ومن الشكل (05) أنَّ نسبة الإناث المتفوقات دراسياً، أعلى من نسبة الذكور، حيث بلغت على التوالي **69.6% للإناث، و30.4% للذكور**، كما نذكر ومن خلال ملاحظاتنا على مستوى المتوسطات وذلك بعد التطبيق أنَّ عدد الإناث المتفوقات يفوق عدد الذكور، هذا ويعود سبب ذلك الى تراكم عوامل قد تكون ديمغرافية، ثقافية، إجتماعية، أو إلى شغف البنات الى الدراسة.

- **حسب متغير المنطقة الجغرافية:**

جدول رقم(32): توزيع عينة البحث حسب متغير المنطقة الجغرافية

المنطقة	عدد التلاميذ	النسبة %
ريفية	305	61,0
حضرية	195	39,0
المجموع	500	100



رسم بياني رقم (06): توزيع عينة البحث حسب متغير المنطقة الجغرافية

يتبين من الجدول(32) ومن الشكل(06) أنَّ نسبة المؤسسات الريفية أعلى من نسبة المؤسسات الحضرية حيث بلغت على التوالي 61% مقابل 39% وذلك يعود إلى الطابع الجغرافي للولاية الذي يغلب عليها الطابع الريفي.

5. أدوات البحث:

تُعدُّ عملية جمع البيانات من أهم العمليات الأساسية في أي بحث علمي، ولذلك فإن أدوات القياس الضرورية مهما كانت طبيعة البحث. ولجمع البيانات بفعالية، لا بُدَّ من توفر صفتين أساسيتين في أدوات القياس وهما الصدق والثبات.

كما يؤكد علماء المنهجية على أنَّه بقدر ما يمكن للباحث الاستعانة بمجموعة من الأدوات، بقدر ما يمكنه من الوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية. لذلك وطبيعة الموضوع قد يفرض على الباحث نوع الأدوات التي يجب استخدامها لجمع البيانات (بوجلال،2009: 166).

وقد اعتمدت الباحثة من أجل الإجابة على التساؤلات المطروحة في الدراسة، ومن ثمَّ فحص فرضياتها على أدوات لجمع البيانات المتمثلة في مقياسين (مقياس المناخ المدرسي، ومقياس الدافعية للتعلم) والنتائج الدراسية (الفصلين الاول والثاني) لعينة الدراسة الأساسية كمحك لقياس التفوق الدراسي خلال السنة الدراسية (2019/2018).

1.5. مقياس المناخ المدرسي:

1.1.5. وصف مقياس المناخ المدرسي:

يتكون مقياس المناخ المدرسي من (35) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، منها (29) عبارة موجبة و(6) عبارات سالبة كما هو مبين في الجدولين الآتيين.

جدول رقم(33): توزيع بنود مقياس المناخ المدرسي حسب الأبعاد التي تنتمي إليها

الأبعاد	البنود	عدد الفقرات
علاقة التلميذ بالأستاذ	8-7-6-5-4-3-2-1	8
علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة	16-15-14-13-12-11-10-9	8
علاقة التلميذ بزملائه	22-21-20-19-18-17	6
التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة	29-28-27-26-25-24-23	7
التلميذ والمواد الدراسية	35-34-33-32-31-30	6
المجموع		35

يتضح من الجدول (33) أنَّ مجموع عبارات مقياس المناخ المدرسي هو(35)، حيث توزعت على خمسة أبعاد هي: البعد الأول: "**علاقة التلميذ بالأستاذ**" يشمل (8) عبارات، البعد الثاني:"**علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة**" فيه (8) عبارات، البعد الثالث:"**علاقة التلميذ بزملائه**" يحتوي على (6) عبارات، البعد الرابع:"**التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة**" يشمل(07) عبارات، البعد

الخامس:"**التلميذ والمواد الدراسية**" فيه على (6) عبارة. كما أن مقياس المناخ المدرسي يتكون من عبارات موجبة وعبارات سالبة موزعة حسب الجدول الآتي:

جدول رقم(34): توزيع عبارات مقياس المناخ المدرسي بين العبارات الموجبة و السالبة

إتجاه العبارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-13-15-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-31-32-33-34	29
العبارات السالبة	12-14-16-17-30-35	6
المجموع		35

يتبين من الجدول (34) أنَّ عبارات مقياس المناخ المدرسي تتضمن (35) عبارة، منها(29) عبارة موجبة و(6) عبارة سالبة.

2.1.5. تصحيح مقياس المناخ المدرسي:

لحساب استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس، استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي (غير موافق تماما- غير موافق - موافق إلى حد ما- موافق - موافق تماما)، أُعطيتْ لها علامات (1 _ 2_ 3_ 4_ 5) على التوالي في حال كون العبارات موجبة، أماً إذا كانت العبارات سالبة فيعتمد على عكس العلامات (5_ 4_ 3_ 2_ 1)، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم(35): ميزان تصحيح مقياس المناخ المدرسي

بدائل الإجابات	غير موافق تماماً	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماماً
العبارات الموجبة	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
العبارات السالبة	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**

يتضح من الجدول (35) أنَّ تصحيح مقياس المناخ المدرسي تمَّ في ضوء إختيارات خمس لمقياس ليكرت**(غير موافق تماما_ غير موافق _ موافق إلى حد ما_ موافق _ موافق تماما)،** و توجد في الخانة المقابلة لكل بند من بنود المقياس خمس بدائل تصحح إجابة المستجيب حسب نوع العبارة موجبة أو سالبة.

*تبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: **1 X35 = 35 درجة**

*تبلغ درجة الفرد القصوى أو العليا: **5 X35 =175 درجة**

وبذلك يحسب مجموع درجات الأفراد بالطريقة الموالية:

- ✓ عدد فقرات البعد الأول (8) فانَّ الدرجة القصوى هي (40)، والدنيا (8)
- ✓ عدد فقرات البعد الثاني (8) فانَّ الدرجة القصوى هي (40)، والدنيا (8)
- ✓ عدد فقرات البعد الثالث (6) فانَّ الدرجة القصوى هي (30)، والدنيا (6)
- ✓ عدد فقرات البعد الرابع (7) فانَّ الدرجة القصوى هي (35)، والدنيا (7)
- ✓ عدد فقرات البعد الخامس (6) فانَّ الدرجة القصوى هي (30)، والدنيا (6)

تحسب الدرجة الكلية للمستجيب على المقياس بجمع الدرجات المحصل عليها، في كل عبارة من عبارات المقياس، هكذا فان أعلى درجة يحصل عليها المستجيب على المقياس هي (175) درجة و أدنى درجة هي(35) درجة .

كما اعتمدت الطالبة على المقياس الآتي لوصف درجات المتوسطات الحسابية:

***الدرجة المرتفعة:** إذا كان متوسطها الحسابي أعلى من (3+انحراف معياري واحد)

***الدرجة المتوسطة:** إذا كان متوسطها الحسابي بين (3+انحراف معياري واحد)

* **الدرجة المنخفضة:** إذا كان متوسطها الحسابي اقل من (3+انحراف معياري واحد)

3.1.5. زمن تطبيق المقياس:

لا يمكن تأكيد زمن محدد لتطبيق المقياس، لكن يمكن تقريب الوقت وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية، وتبين من خلال ذلك أنَّ الزمن المستغرق للإجابة على بنود المقياس من قبل أفراد العينة يتراوح بين (30–45 دقيقة) دون احتساب زمن قراءة التعليمة والإجابة عليها.

2.5. مقياس الدافعية للتعلم:

1.2.5. وصف مقياس الدافعية للتعلم:

يتكون مقياس الدافعية للتعلم في صورته النهائية من (54) عبارة بعد أنْ حُذفت (6) عبارات من الصورة الاولية حسب تعديل الأساتذة المحكمين، والتي تمَّ صياغتها بطريقة إيجابية موزعة على سبعة أبعاد هي: البعد الأول "الفعالية" يتضمن(8) عبارات، البعد الثاني "المشاركة مع الآخرين" يتضمن (8) عبارات، البعد الثالث "تحمل المسؤولية" يتضمن (6) عبارات، البعد الرابع "إدراك التلميذ لقدراته" يتضمن (9) عبارات، البعد الخامس "الإهتمام بالنشاط المدرسي" يتضمن (9) عبارات، البعد السادس "التخطيط للمشروع المدرسي" يتضمن (8) عبارات، والبعد السابع "المثابرة" يتضمن (6) عبارات. ويبين الجدول الآتي ذلك:

جدول رقم(36): توزيع أبعاد وعبارات مقياس الدافعية للتعلم.

البعد	أرقـــام العبارات	المجـمـــوع
الأول:الفعالية	8-7-6-5-4-3-2-1	8
الثاني: المشاركة مع الآخرين	16-15- 14-13-12-11-10-9	8
الثالث: تحمل المسؤولية	22-21-20-19-18-17	6
الرابع: إدراك التلميذ لقدراته	31-30-29-28-27-26-25-24-23	9
الخامس: الاهتمام بالنشاط المدرسي	40-39-38-37-36-35-34-33-32	9
السادس:التخطيط للمشروع المدرسي	48-47-46-45-44-43-42-41	8
السابع: المثابرة	54-53-52-51-50-49	6
المجموع		54

كما أنَّ مقياس الدافعية للتعلم يتكون من عبارات موجبة وعبارات سالبة، موزعة حسب الجدول التالي:

جدول رقم(37): توزيع عبارات مقياس الدافعية للتعلم بين العبارات الموجبة والسالبة

إتجاه العبارات	أرقام العبـــــارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	1_3_5_6_7_8_9_11_12_13_14_15_16_17_18_ 20_21_22_23_24_25_26_27_28_29_30_31_32_ 33_34_35_36_37_38_39_40_41_42_43_44_45_ 46 47_48_49_50_51_52_53_54	50
العبارات السالبة	2_4_10_19	4
المجمـــــــــــــــوع		54

يتبين من الجدول (37) أنَّ عبارات مقياس الدافعية للتعلم تتضمن (54) عبارة منها (50) عبارة موجبة و(4) عبارة سالبة.

2.2.5. طريقة تصحيح مقياس الدافعية للتعلم:

لحساب إستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس، استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي (**غير موافق تماما _ غير موافق _ موافق إلى حد ما _ موافق _ موافق تماما**)، أعطيت لها علامات **(1_2_3_4_5)** على التوالي في حال كون العبارات موجبة، أما إذا كانت العبارات سالبة فيعتمد على عكس العلامات**(5_4_3_2_1)**، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم(38): ميزان تصحيح مقياس الدافعية للتعلم

بدائل الإجابات	غير موافق تماما	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماماً
العبارات الموجبة	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
العبارات السلبية	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**

يتضح من الجدول (38) أنَّ تصحيح مقياس الدافعية للتعلم تمَّ في ضوء اختيارات خمس لمقياس ليكرت (**غير موافق تماماً-غير موافق-موافق الى حد ما-موافق-موافق تماماً**)، وتوجد في الخانة المقابلة لكل بند من بنود المقياس خمس بدائل تصحح إجابة المستجيب حسب نوع العبارة موجبة أو سالبة.

1. طريقة تفسير مقياس الدافعية للتعلم:

تبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: **54X1 = 54 درجة**

تبلغ درجة الفرد القصوى أو العليا: **54X7 =378 درجة**

وبذلك يحسب مجموع درجات الأفراد بالطريقة الموالية:

- ✓ عدد فقرات البعد الأول (8) فانَّ الدرجة القصوى هي (40)، والدنيا (8)
- ✓ عدد فقرات البعد الثاني (8) فانَّ الدرجة القصوى هي (40)، والدنيا (8)
- ✓ عدد فقرات البعد الثالث (6) فانَّ الدرجة القصوى هي (48)، والدنيا (6)
- ✓ عدد فقرات البعد الرابع (9) فانَّ الدرجة القصوى هي (45)، والدنيا (9)
- ✓ عدد فقرات البعد الخامس (9) فانَّ الدرجة القصوى هي (45)، والدنيا (9)
- ✓ عدد فقرات البعد السادس (8) فانَّ الدرجة القصوى هي (40)، والدنيا (8)
- ✓ عدد فقرات البعد السابع (6) فانَّ الدرجة القصوى هي (30)، والدنيا (6)

تُحسب الدرجة الكلية للمستجيب على المقياس بجمع الدرجات المحصل عليها، في كل عبارة من عبارات المقياس، هكذا فان أعلى درجة يحصل عليها المستجيب على المقياس هي (378) درجة وأدنى درجة هي(54) درجة .

كما اعتمدت الباحثة على المقياس الآتي لوصف درجات المتوسطات الحسابية:

* **الدرجة المرتفعة:** إذا كان متوسطها الحسابي أعلى من (3+ إنحراف معياري واحد)
* **الدرجة المتوسطة:** إذا كان متوسطها الحسابي بين (3+ إنحراف معياري واحد)
* **الدرجة المنخفضة:** إذا كان متوسطها الحسابي أقل من (3+ إنحراف معياري واحد)

3.2.5. زمن تطبيق المقياس:

لا يمكن تأكيد زمن محدد لتطبيق المقياس، لكن يمكن تقريب الوقت وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة الإستطلاعية، وتبين من خلال ذلك أنَّ الزمن المستغرق للإجابة على بنود المقياس من قبل أفراد العينة يتراوح بين (40–50 دقيقة) دون احتساب زمن قراءة التعليمة والإجابة عليها.

6. إجراءات تطبيق البحث:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الأساسية، قامت الباحثة بإتباع الخطوات الإجرائية عند تطبيق الأدوات في كل متوسطة من متوسطات التي شملتها الدراسة. كما تلقت الباحثة المساعدة والإشراف عن العملية من طرف الطاقم الإداري للمتوسطات وبالخصوص من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، وذلك باستغلال أوقات الفراغ للتلاميذ، أو التدخل في أوقات غياب الأساتذة، أو ضمن مقابلات جماعية أو فردية على مستوى مكتب المستشار المنصب بالمؤسسة التعليمية، وأبدى المستجيبون الكثير من الاهتمام والتجاوب ولانضباط.

تم بموجب ذلك توزيع المقياسين على التلاميذ الذين يمثلون عينة الدراسة الأساسية في مؤسسات التعليم المتوسط، بولاية تيزي وزو، بدءا بمقياس المناخ المدرسي الذي استغرق 30 دقيقة للتطبيق، ثمَّ شرعت الباحثة في تطبيق مقياس الدافعية للتعلم والذي استغرق 45 دقيقة، حيث قامت الباحثة بشرح بنود المقياسين ليجيب التلاميذ عليها مع الوقوف على شرح أي غموض والتباس لدى التلاميذ، مع شرح التعليمة جيداً والغرض من الدراسة لتهيئة الجو العادي الذي يسوده الثقة والطمأنينة لديهم خدمةً لأغراض علمية بحتة.

وكانت خطوات تطبيق الدراسة على النحو الآتي:

- **الخطوة الأولى:**

يتطلب كل تطبيق ميداني الحصول على رخصة لهذا الغرض لذلك تم الاتصال برئيس قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي بتامدة بجامعة مولود معمري تيزي وزو للموافقة والسماح الحصول على الرخص التي تسمح للباحثة بإجراء الدراستين (الاستطلاعية والأساسية).

- **الخطوة الثانية:**

تطلَّب الحصول على رخصة أخرى من مديرية التربية لولاية"تيزى وزو"، حيث تم الاتصال برئيس مصلحة التنظيم التربوي والتمدرس وإعطاء الموافقة على إجراء الدراستين (الاستطلاعية والأساسية).

- **الخطوة الثالثة:**

تم الاتصال الأولي بمؤسسات التعليم المتوسط لتحديد موعد مع أفراد عينة الدراسة للتطبيق الميداني.

- **الخطوة الرابعة:**

تم الاتصال بالمؤسسات التعليمية (المتوسطات المختارة) والالتقاءبأفراد عينة الدراسة، حيث تم توزيع على كل تلميذ ظرف يحتوي على نسختين من أدوات الدراسة (مقياس المناخ المدرسي–مقياس الدافعية للتعلم)، وتم التطبيق بصورة جماعية داخل (الأقسام أو المكتبة أو المخابر).

وتم تطبيق المقياسين على أفراد عينة الدراسة الأساسية بحضور الباحثة ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بطريقة جماعية، وروعي عند التطبيق توضيح التعليمات الخاصة بالمقياسين وتوفير الظروف التي تضمن حسن سير عملية جمع البيانات من حيث جدية التلاميذ في الإجابة واهتمامهم بالموضوع. كما ساعد مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الباحثة في التطبيق المباشر داخل الأقسام الدراسية.

قبل تطبيق المقياس (المناخ المدرسي)، تكفل مستشار(ة) التوجيه والإرشاد المدرسي على تقديم الباحثة للتلاميذ، ثم تابعت الباحثة التعريف بالهدف من الدراسة وقراءة التعليمات عليهم، والتأكيد على أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة بل كل إجابة تحمل في طياتها آرائكم حول موضوع الدراسة. بعد أن يحصل كل تلميذ على نسخة من المقياسين، ثم شرح طريقة الإجابة على عبارات كل المقياس، مقابل كل عبارة في الجهة اليسرى توجد خمس خانات يختار منها التلميذ ليضع علامة **(X)** فيها احتمال إجابة من الخمس احتمالات التالية(غير موافق تماماً _ غير موافق _ موافق إلى حد ما _ موافق _ موافق تماماً).

- **الخطوة الخامسة:**

تم فيها القيام بإجراءات تفريغ البيانات المتحصل عليها لإعدادها للتحليل الإحصائي ببرنامج (spss) حيث بعد الحصول على كل نسخ المقياسين التي أجابت عليها عينة الدراسة الأساسية، حيث تم فحصها واستبعاد المقاييس غير الملائمة للتحليل بحجة أنها ناقصة أو تحمل عبارات لم يجيب عليها التلاميذ.

وقد تم الاعتماد على الحاسوب الآلي في تحليل البيانات لغرض الوصول إلى النتائج عن طريق تفريغ البيانات وفق الطرق والأساليب المتعارف عليها في التحليل الإحصائي وتمثلت خطوات التفريغ في الآتي:

- تفريغ البيانات الأولية المتعلقة بكل فرد من عينة الدراسة الأساسية في ورقة"اكسل"، تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عليها من خلال المقاييس المستخدمة.
- تحويل البيانات إلى رموز رقمية، مثل رقم المؤسسة التعليمية، الجنس، السن، المنطقة الجغرافية، ودرجات مقياسي المناخ المدرسي والدافعية للتعلم، حيث تضمنت ورقة الحساب في "الإكسل" أعمدة البعض بها رموز رقمية تتدرج من 1 إلى 5، والبعض الآخر به درجات المناخ المدرسي والدافعية للتعلم والمعدلات السنوية للتلاميذ.
- إدخال كل هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية نسخة (SPSS 24) لتتم معالجتها إحصائياً.

6. أساليب المعالجة الإحصائية:

تم الاعتماد على أساليب الإحصاء التالية لاختبار ومعالجة فرضيات الدراسة:

1.6. اختبار كولموجروف–سميرنوف واختبار شابيرو–ويلك للتحقق من اعتدالية توزيع بيانات متغيري الدراسة، وهما إدراك المناخ المدرسي والدافعية للتعلم.

2.6. الإحصاءات الوصفية: (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري) للتحقق من مستوى كل من إدراك المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً.

2.6. الإحصاء الاستدلالي منها:

أ. معامل إرتباط بيرسون:

ب. تحليل الإنحدار البسيط:

للتنبؤ بالدافعية للتعلم إنطلاقا من إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.

ج. اختبار "ت":

لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين للتحقق من الفروق بين الذكور والإناث في كلا من إدراك المناخ المدرسي والدافعية للتعلم وأبعادهما، والفروق بين تلاميذ المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية في كلا إدراك المناخ المدرسي والدافعية للتعلم وأبعادهما.

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

1.عرض نتائج فرضيات البحث
1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى
2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية
3.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة
4.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة
5.1. عرض نتائج الفرضية الخامسة
6.1. عرض نتائج الفرضية السادسة
7.1. عرض نتائج الفرضية السابعة
8.1. عرض نتائج الفرضية الثامنة

2. تفسير ومناقشة نتائج فرضيات البحث
1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
5.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
6.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة
7.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة
8.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة
3. الاستنتاج العام

تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق مقاييس الدراسة على أفراد العينة الفعلية. وبعد تفريغ الاستجابات، أُجريت التحليلات الإحصائية اللازمة للبيانات عن طريق الحاسوب باستخدام برنامج (**SPSS**)، بحيث حسبت المتوسطات الانحرافية والنسب المئوية لتقديرات أفرد عينة الدراسة لكل فقرة ولكل مجال من مجالات المقياسين، ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تمَّ استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل الارتباط بيرسون(r)، واختبار(ت) لمعرفة مدى صدق التوقعات المُعبَّر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة. ولتسهيل عرض النتائج، جرى تصنيفها حسب ترتيب ظهور أسئلة الدراسة، بدءاً من السؤال الأول وانتهاء بالسؤال الثامن. وفيما يلي عرض لتلك النتائج.

وقبل اختبار الفرضيات تم التحقق من إعتدالية توزيع بيانات متغيرات الدراسة بواسطة اختباري كولموجروف–سميرونوف(Kuklmogrov–Smirnov) وإختبارشابيرو–ويلك(Shqpiro–Wilk). وقد توصلت نتائج تحليلات توزيع البيانات إلى أنَّ درجات المتغيرين "إدراك المناخ المدرسي" و"الدافعية للتعلم" تتوزع توزيعاً اعتدالياً، ففي متغير إدراك المناخ المدرسي بلغت قيمة اختبار كولمجروف–سميرنوف (0,032) واختبار شابيرو–ويلك (0,995) عند درجات حرية (500) اللتان كانتا غير دالتين (0,20) و(0,12) إذْ إنَّ(p >0,05) . وفي متغير الدافعية للتعلم بلغت قيمة كولمجروف–سميرنوف (0,035) وشابيرو–ويلك (0,996) عند درجات حرية (500) اللَّتان كانتا غير دالتين (0,17) و(0,33) حيث إن(p > 0,05) . وبالتالي تتوزع بيانات متغيرين إدراك المناخ المدرسي والدافعية للتعلم توزيعاً اعتدالياً، مما يمكن من استخدام الاختبارات البارامترية لاختبار الفرضيات.

1.عرض نتائج فرضيات البحث:

1ـ1.. عرض نتائج فرضية البحث الأولى:

تَنُصُّ الفرضية الأولى على ما يلي:

«مستوى إدراك المناخ المدرسي مرتفع لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط»

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف، وتحديد مجالات مستويات المناخ المدرسي وأبعاده، على النحو الآتي:

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

1. عرض نتائج فرضيات البحث
   1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى
   2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية
   3.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة
   4.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة
   5.1. عرض نتائج الفرضية الخامسة
   6.1. عرض نتائج الفرضية السادسة
   7.1. عرض نتائج الفرضية السابعة
   8.1. عرض نتائج الفرضية الثامنة

2. تفسير ومناقشة نتائج فرضيات البحث
   1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
   2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
   3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
   4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
   5.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
   6.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة
   7.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة
   8.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة
3. الاستنتاج العام

تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق مقاييس الدراسة على أفراد العينة الفعلية. وبعد تفريغ الاستجابات، أُجريت التحليلات الإحصائية اللازمة للبيانات عن طريق الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS)، بحيث حسبت المتوسطات الانحرافية والنسب المئوية لتقديرات أفرد عينة الدراسة لكل فقرة ولكل مجال من مجالات المقياسين، ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تمَّ استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل الارتباط بيرسون(r)، واختبار(ت) لمعرفة مدى صدق التوقعات المُعبَّر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة. ولتسهيل عرض النتائج، جرى تصنيفها حسب ترتيب ظهور أسئلة الدراسة، بدءاً من السؤال الأول وانتهاء بالسؤال الثامن. وفيما يلي عرض لتلك النتائج.

وقبل اختبار الفرضيات تم التحقق من إعتدالية توزيع بيانات متغيرات الدراسة بواسطة اختباري كولموجروف–سميرونوف(Kuklmogrov–Smirnov) وإختبارشابيرو–ويلك(Shqpiro–Wilk). وقد توصلت نتائج تحليلات توزيع البيانات إلى أنَّ درجات المتغيرين "إدراك المناخ المدرسي" و"الدافعية للتعلم" تتوزع توزيعاً اعتدالياً، ففي متغير إدراك المناخ المدرسي بلغت قيمة اختبار كولمجروف–سميرنوف (0,032) واختبار شابيرو–ويلك (0,995) عند درجات حرية (500) اللتان كانتا غير دالتين (0,20) و(0,12) إذْ إنَّ(p >0,05). وفي متغير الدافعية للتعلم بلغت قيمة كولمجروف–سميرنوف (0,035) وشابيرو–ويلك (0,996) عند درجات حرية (500) اللَّتان كانتا غير دالتين (0,17) و(0,33) حيث إن(p > 0,05). وبالتالي تتوزع بيانات متغيرين إدراك المناخ المدرسي والدافعية للتعلم توزيعاً اعتدالياً، مما يمكن من استخدام الاختبارات البارامترية لاختبار الفرضيات.

1.عرض نتائج فرضيات البحث:

1ـ1.. عرض نتائج فرضية البحث الأولى:

تَنُصُّ الفرضية الأولى على ما يلي:

«مستوى إدراك المناخ المدرسي مرتفع لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط»

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف، وتحديد مجالات مستويات المناخ المدرسي وأبعاده، على النحو الآتي:

جدول رقم (39): إدراك المناخ المدرسي بأبعاده لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا

المناخ المدرسي وأبعاده	عدد الأفراد	الدنيا	القصوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
علاقة التلميذ بالأستاذ	500	1,70	4,70	3,44	0,56	**متوسط**
علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة	500	1,00	4,70	2,97	0,58	**متوسط**
علاقة التلميذ بزملائه	500	1,10	4,80	2,88	0,53	**متوسط**
التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة	500	1,33	4,67	2,97	0,59	**متوسط**
التلميذ والمواد الدراسية	500	1,44	4,56	3,08	0,54	**متوسط**
المناخ المدرسي	500	1,97	4,42	3,07	0,35	**متوسط**

يتضح من الجدول (39) أنَّ مستوى إدراك المناخ المدرسي بأبعاده الخمسة جاء متوسطا، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين 2,88 و3,44 وبانحرافات معيارية تراوحت بين 0,35 و0,59، فقد وقعت المتوسطات الحسابية للمناخ المدرسي وأبعاده الخمسة ضمن المستوى المتوسط المحدد في استجابات المقياس (أي بين 2,33 و3,66). وقد تمَّ تحديد مجالات مستويات المناخ المدرسي وأبعاده كالآتي:

*من 1 إلى 2,33 منخفض

*ومن 2,33 إلى 3,66 متوسط

* ومن 3,67 إلى 5,00 مرتفع.

وبشكل أكثرُ تفصيلاً، بلغ المتوسط الحسابي للمناخ المدرسي (3,07) بانحراف معياري قدره (0,35)، أمَّا فيما يخصُّ الأبعاد فقد بلغتْ قيمة المتوسط الحسابي لبُعد علاقة التلميذ بالأستاذ (3,44)، وعلاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة، وبُعد التلميذ والبيئة المادية (2,97)، وعلاقة التلميذ بزملائه (2,88)، وبُعد التلميذ والمواد الدراسية (3,08). وبانحرافات معيارية متقاربة للأبعاد تراوحت بين (0,53) و(0,59). وبناء عليه فإنَّ مستوى إدراك المناخ المدرسي بأبعاده متوسط لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط.

2.1. عرض نتائج فرضية البحث الثانية:

تنصُّ الفرضية الثانية على ما يلي:

«مستوى الدافعية للتعلم مرتفع لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط».

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف، وتحديد مجالات مستويات المناخ المدرسي وأبعاده.

جدول رقم (40): أبعاد الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً

أبعاد الدافعية للتعلم	عدد الأفراد	الدنيا	القصوى	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
الفعالية	500	1,63	4,75	3,40	0,54	**متوسط**
المشاركة مع الآخرين	500	1,00	4,75	3,31	0,65	**متوسط**
تحمل المسؤولية	500	1,38	4,75	3,05	0,69	**متوسط**
إدراك التلميذ لقدراته	500	2,25	5,00	3,82	0,58	**مرتفع**
الاهتمام بالنشاط المدرسي	500	1,63	5,00	3,76	0,63	**مرتفع**
التخطيط للمشروع المدرسي	500	1,88	5,00	4,10	0,59	**مرتفع**
المثابرة	500	2,71	5,00	4,25	0,46	**مرتفع**
الدافعية للتعلم	500	2,50	4,66	3,67	0,32	**مرتفع**

يتضح من الجدول(40) أنَّ مستوى الدافعية للتعلم مرتفع لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً، حيث بلغت قيم المتوسط الحسابي(3,67) بإنحراف معياري بلغ (0,32)، وقيمة المتوسط الحسابي جاءت مرتفعة لأنها جاءت ضمن المجال المرتفع (من 3,67 و5,00). حيث تمَّ تحديد مجالات مستويات الدافعية للتعلم وأبعادها وفقا لما يلي: *من 1 إلى 2,33 منخفض؛ *ومن 2,33 إلى 3,66 متوسط؛ *ومن 3,67 إلى 5,00 مرتفع.

وفيما يتعلق بمستويات أبعاد الدافعية للتعلم، فبعضها كانت ذات مستويات مرتفعة، وأخرى ذات مستويات متوسطة، حيث جاءت مستويات الأبعاد مرتفعة في إدراك التلميذ لقدراته بمتوسط حسابي (3,82)، وفي الإهتمام بالنشاط المدرسي بـ (3,76)، وفي التخطيط للمشروع المدرسي بـ(4,10)، وفي المثابرة بمتوسط حسابي (4,25)، وبإنحرافات معيارية تتراوح بين (0,46) و(0,59). أما مستويات الأبعاد المتوسطة فكانت الفعالية بمتوسط حسابي (3,40)، والمشاركة مع الآخرين بـ(3,31)، وتحمل المسؤولية بـ (3,05)، وبإنحرافات معيارية بلغت (0,54)، و(0,65)، و(0,69) على التوالي.

وبناءاً على النتائج يتضح أنَّ مستوى الدافعية للتعلم مرتفع بشكل عام لدى التلاميذ المتفوقين في الرابعة متوسط، وبشكلٍ خاصٍ، جاءت مستويات كل من إدراك التلميذ لقدراته، والاهتمام بالنشاط المدرسي، والتخطيط للمشروع المدرسي مرتفعة، في حين جاءت مستويات كل من الفعالية، والمشاركة مع الآخرين، وتحمل المسؤولية متوسطة.

3.1. عرض نتائج فرضية البحث الثالثة:

تنصُّ الفرضية الثالثة على ما يلي:

«توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط».

وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة، تم حساب معامل إرتباط بيرسون(ر) بين درجات أبعاد مقياس المناخ المدرسي ودرجات أبعاد مقياس الدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية.

جدول (41): العلاقة الإرتباطية بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم

	الفعالية	المشاركة مع الآخرين	تحمل المسؤولية	إدراك التلميذ لقدراته	الاهتمام بالنشاط المدرسي	التخطيط للمشروع المدرسي	المثابرة	الدافعية للتعلم
علاقة التلميذ بالأستاذ	0,078	* 0,104	0,022	0,066	**0,145	0,064	0,009	**0,132** *
علاقة التلميذ بالإدارة	0,078	**0,145	0,052	* 0,096	**0,151	* 0,114	- 0,048	**0,164** **
علاقة التلميذ بزملائه	0,035	0,004	- 0,003	- 0,030	- 0,023	0,055	- 0,017	**0,013**
التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة	0,041	0,021	0,014	0,025	0,001	0,013	- 0,028	**0,025**
التلميذ والمواد الدراسية	0,064	0,046	0,005	0,011	0,079	0,043	- 0,056	**0,055**
المناخ المدرسي	*0,094	* 0,103	0,030	0,056	* 0,113	* 0,092	- 0,034	**0,125** **

* الارتباط دال عند 0,05 _____ ** الارتباط دال عند 0,01

يتضح من الجدول (41) أنَّه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند مستوى 0,01، بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط، وقد كان معامل الارتباط بينهما موجباً ضعيفاً بلغت قيمته (0,125). وفيما يتعلق بالعلاقة الإرتباطية بين أبعاد المناخ المدرسي والدافعية للتعلم، فقد جاءت متباينة، حيث وُجدت علاقة إرتباطية موجبة ضعيفة (0,132) دالة إحصائياً عند 0,05 بين علاقة التلميذ بالأستاذ والدافعية للتعلم، وعلاقة إرتباطية ضعيفة (0,146) دالة إحصائياً عند 0,01 بين علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة والدافعية للتعلم. في حين لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند 0,05 بين كل من علاقة التلميذ بزملائه، والتلميذ والبيئة المادية للمؤسسة، والتلميذ والمواد الدراسية والدافعية للتعلم، وقد جاء معاملات الارتباط موجبة ضعيفة جداً وقيمها بلغت (0,013)، و(0,025) و(0,055) على التوالي.

وفيما يخصُّ العلاقة الإرتباطية بين أبعاد الدافعية للتعلم والمناخ المدرسي، فقد جاءت متباينة كذلك، حيث وُجدت علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند0,05 بين كل من الفعالية(0,094)، والمشاركة مع الآخرين(0,103)، والاهتمام بالنشاط المدرسي (0,113)، والتخطيط للمشروع المدرسي (0,092) والمناخ المدرسي التي جاءت موجبة ضعيفة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا عند 0,05 بين كل من تحمل المسؤولية(0,03) وإدراك التلميذ لقدراته(0,056)، والمثابرة (0,034 –) والمناخ المدرسي.

وبينت النتائج أيضا وجود علاقة إرتباطية موجبة ضعيفة ودالة إحصائياً عند 0,01 بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم، من جهة ومن جهة أخرى بالنظر إلى الأبعاد، فقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كلا من علاقة التلميذ بالأستاذ وعلاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة والدافعية للتعلم. وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين كل من علاقة التلميذ بزملائه التلميذ، والبيئة المادية للمؤسسة، والتلميذ والمواد الدراسية والدافعية للتعلم. وكذلك توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند 0,05 بين كل من الفعالية، والمشاركة مع الآخرين، وإدراك التلميذ لقدراته، والاهتمام بالنشاط المدرسي بالمناخ المدرسي، في حين لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين كل من تحمل المسؤولية، وإدراك التلميذ لقدراته، والمثابرة بالمناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.

4.1. عرض نتائج فرضية البحث الرابعة:

تنصُّ الفرضية الرابعة على ما يلي:

«يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط».

وللتحقق من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية، تم حساب تحليل التباين أحادي الاتجاه بواسطة تحليل الانحدار البسيط، حيث كانت قيمة "ف" التي بلغت (7,917) عند درجات حرية (1، 498) دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 لأن 0,005 أصغر من 0,01. وبالتالي فان نموذج الانحدار دال إحصائياً عند مستوى 0,01، وبالتالي يساهم في التنبؤ بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً.

جدول (42): نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال المناخ المدرسي

المتغيرات المستقلة	معامل B	الخطأ المعياري	بيتا Bêta	قيمة t	الدلالة
الثابت	3,329	0,126		26,434	0,000
المناخ المدرسي	0,115	0,041	0 ,1250	2,814	0,005

يتضح من خلال الجدول (42) وجود تأثير دال إحصائياً للمناخ المدرسي على الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط، وكان نموذج الانحدار كما أشرنا دال إحصائياً.

وقد بلغت قيمة معامل التحديد المعدّل (0,014) الذي يشير إلى أن متغير المناخ المدرسي قد فسّر (1,4%) من التباين في متغير الدافعية للتعلم، وهذا يدل على أن المتغير المستقل (المناخ المدرسي) فسّر 1,4% من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الدافعية للتعلم). ورغم أن المناخ المدرسي يؤثر على الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في الرابعة متوسط إلاَّ أن نسبة التأثير ليست كبيرة، ويمكن كتابة معادلة التنبُؤ كما يلي:

الدافعية للتعلم = 3,329 + (0,115) المناخ المدرسي

5.1. عرض نتائج فرضية البحث الخامسة:

تنصُّ الفرضية الخامسة على ما يلي:

«توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط تُعزى لمتغير الجنس لصالح البنات».

وللتحقق من صحة الفرضية الخامسة قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في إدراك المناخ المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

جدول رقم (43): دلالة الفروق في إدراك المناخ المدرسي حسب متغير الجنس

إدراك المناخ المدرسي	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
علاقة التلميذ بالأستاذ	ذكر	152	3,39	0,57	1,271	498	0,204
	أنثى	348	3,46	0,55			
علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة	ذكر	152	2,88	0,63	2,008	259,57	0,046
	أنثى	348	3,005	0,56			
علاقة التلميذ بزملائه	ذكر	152	2,92	0,63	1,052	230,09	0,294
	أنثى	348	2,86	0,47			
التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة	ذكر	152	3,04	0,63	1,907	498	0,057
	أنثى	348	2,93	0,57			
التلميذ والمواد الدراسية	ذكر	152	3,06	0,57	0,463	498	0,643
	أنثى	348	3,08	0,52			
المناخ المدرسي	ذكر	152	3,06	0,40	0,232	247,05	0,817
	أنثى	348	3,07	0,33			

يتضح من الجدول (43) أن قيمة "ت"(0,232) عند درجات حرية (247,05) غير دالة إحصائياً عند 0,05 بين الذكور والإناث المتفوقين دراسياً في المناخ المدرسي، لأن 0,817 أكبر من 0,05، وكذلك لأن متوسط الذكور (3,06) بانحراف معياري (0,40) مساوي تقريباً لمتوسط الإناث (3,07) بانحراف معياري (0,33).

وفيما يخص الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد المناخ المدرسي فقد جاءت غير دالة إحصائياً عند 0,05 باستثناء بُعد علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة لصالح الإناث، حيث أن قيمة "ت" (2,008) عند درجات حرية (259,57) دالة إحصائياً عند 0,05 (0,046 < 0,05)، فقد جاء متوسط الذكور (2,88) أقل من متوسط الإناث (3,005). وفيما يتعلق بأبعاد علاقة التلميذ بالأستاذ (0,05>0,204)، وعلاقة التلميذ بزملائه (0,294 >0,05)، والتلميذ والبيئة المادية للمؤسسة (0,057 > 0,05)، والتلميذ والمواد الدراسية (0,643 >0,05) جاءت كل قيم "ت" (1,271 1,052، 1,907، 0,463) غير دالة إحصائياً.

ويتضح ذلك من خلال تقارب المتوسطات الحسابية للذكور مع المتوسطات الحسابية للإناث في كل بُعد من الأبعاد المذكورة، ففي بُعد علاقة التلميذ بالأستاذ جاء متوسط الذكور (3,39) مقابل (3,46)، وبُعد علاقة التلميذ بزملائه (2,92) للذكور مقابل (2,86) للإناث، وبُعد التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة (3,04) للذكور مقابل (2,93) للإناث، وفي بُعد التلميذ والمواد الدراسية (2,93) للذكور مقابل (3,06) للإناث.

وبناءًأ عليه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى0,05 بين الذكور والإناث في إدراك المناخ المدرسي، وفي أبعاده (علاقة التلميذ بالأستاذ، علاقة التلميذ بزملائه، التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة التلميذ والمواد الدراسية) لدى التلاميذ المتفوقين في الرابعة متوسط، باستثناء بُعد علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة الذي كانت فيه الفروق لصالح الإناث.

6.1. عرض نتائج فرضية البحث السادسة:

تنصُّ الفرضية السادسة على ما يلي:

«**توجد** فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث»

وللتحقق من صحة الفرضية السادسة قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط.

جدول رقم (44): دلالة الفروق في الدافعية للتعلم حسب الجنس

الدافعية للتعلم	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
الفعالية	ذكر	152	3,31	0,55	2,493	498	0,013
	أنثى	348	3,44	0,53			
المشاركة مع الآخرين	ذكر	152	3,15	0,67	3,843	498	0,000
	أنثى	348	3,39	0,63			
تحمل المسؤولية	ذكر	152	3,00	0,64	1,115	315,02	0,266
	أنثى	348	3,07	0,71			
إدراك التلميذ لقدراته المثابرة	ذكر	152	3,72	0,58	2,709	498	0,007
	أنثى	348	3,87	0,58			
الاهتمام بالنشاط المدرسي	ذكر	152	3,61	0,63	3,606	498	0,000
	أنثى	348	3,82	0,62			
التخطيط للمشروع المدرسي	ذكر	152	4,12	0,55	0,542	498	0,558
	أنثى	348	4,09	0,61			
المثابرة	ذكر	152	4,33	0,45	2,730	498	0,007
	أنثى	348	4,21	0,47			
الدافعية للتعلم	ذكر	152	3,60	0,31	3,038	498	0,003
	أنثى	348	3,70	0,32			

يتضح من الجدول (44) وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث المتفوقين دراسياً في الرابعة متوسطة في الدافعية للتعلم، حيث جاءت قيمة "ت" (3,038) عند درجات حرية (498) دالة إحصائياً عند 0,01 و0,05، حيث جاء متوسط الإناث (3,70) بانحراف معياري (0,32) أكبر من المتوسط الحسابي للذكور (3,60) بانحراف معياري (0,31).

وفيما يتعلق بأبعاد الدافعية للتعلم فقد وجدت فروق دالة إحصائياً عند 0,05 بين الذكور والإناث باستثناء بُعدي التخطيط للمشروع المدرسي وتحمل المسؤولية الذي كانت فيهما الفروق غير دالة إحصائياً، حيث جاءت قيم "ت" (0,542) و(1,15) غير دالة (0,558 > 0,05، و0,226 > 0,05) حيث كانت متوسطات الإناث (4,12) و(3,00) تساوي تقريبا متوسطات الذكور (4,09) و(3,07) على التوالي.

جاءت الفروق بين الأبعاد الأخرى ذات دلالة إحصائياً بين الذكور والإناث، ففي بُعد الفعالية جاءت قيمة "ت" (2,493) عند درجات حرية (498) دالة إحصائياً لصالح الإناث عند 0,05 (0,05 > 0,013)، وفي بُعد المشاركة مع الآخرين قيمة "ت" (3,843) دالة عند مستوى 0,01 (0,01 > 0,000) لصالح الإناث بمتوسط حسابي (3,39) مقابل (3,15) للذكور. وفي بُعد إدراك التلميذ لقدراته جاءت قيمة "ت" (2,709) دالة إحصائياً عند 0,01 (0,01 > 0,007) لصالح الإناث بمتوسط (3,87) مقابل (3,72) للإناث، وكذلك بالنسبة لبُعد الاهتمام بالنشاط المدرسي الذي كانت فيه قيمة "ت" (3,606) دالة إحصائياً (0,01 > 0,000) لصالح الإناث أيضا بمتوسط (3,82) مقابل (3,61) للذكور. وفي الأخير كانت قيمة "ت" (2,73) في بُعد المثابرة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 (0,01 > 0,007) لصالح الذكور بمتوسط حسابي (4,33) مقابل متوسط (4,21) للذكور.

بيّنت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم لصالح الإناث، وفيلا الأبعاد فقد جاءت أيضا الفروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث عند مستوى 0,05 في المشاركة مع الآخرين، وعند مستوى 0,01 في إدراك التلميذ لقدراته والاهتمام بالنشاط المدرسي لصالح الإناث وفي المثابرة لصالح الذكور. في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 بين الذكور والإناث في تحمل المسؤولية والتخطيط للمشروع المدرسي.

7.1. عرض نتائج فرضية البحث السابعة:

تنصُّ الفرضية السابعة على ما يلي:

«توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية للمؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية) لصالح المؤسسة التعليمية بالمنطقة الريفية »

وللتحقق من صحة الفرضية السابعة قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في إدراك المناخ المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً تُعزى لمنطقة المؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية).

جدول (45): دلالة الفروق في إدراك المناخ المدرسي حسب منطقة المؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية)

إدراك المناخ المدرسي	المنطقة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
علاقة التلميذ بالأستاذ	ريفية	305	3,42	0,57	0,826	498	0,409
	حضرية	195	3,46	0,54			
علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة	ريفية	305	2,95	0,58	0,750	498	0,454
	حضرية	195	2,99	0,59			
علاقة التلميذ بزملائه	ريفية	305	2,84	0,53	2,255	498	0,025
	حضرية	195	2,95	0,51			
التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة	ريفية	305	2,92	0,55	2,203	365,39	0,028
	حضرية	195	3,04	0,65			
التلميذ والمواد الدراسية	ريفية	305	3,06	0,55	0,869	498	0,385
	حضرية	195	3,10	0,51			
المناخ المدرسي	ريفية	305	3,04	0,35	2,220	498	0,027
	حضرية	195	3,11	0,35			

يتضح من الجدول (45) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى0,05 في إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين تبعاً لمنطقة المؤسسة التعليمية، حيث جاءت قيمة "ت" (2,22) عند درجات حرية (498) دالة إحصائياً (0,027 < 0,05)، وذلك لصالح المنطقة الحضرية بمتوسط حسابي (3,11) مقابل (3,04) للمنطقة الريفية بانحرافهما المعياري قدره (0,35).

وتوجد كذلك فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 في بُعدي علاقة التلميذ بزملائه، والتلميذ والبيئة المادية للمؤسسة لصالح المنطقة الحضرية، حيث جاءت قيمة "ت" (2,255) في بُعد علاقة التلميذ بزملائه عند درجات حرية (498) دالة إحصائياً (0,025 < 0,05) بين المنطقة الريفية بمتوسط (2,84) والمنطقة الحضرية بمتوسط (2,95) لصالح المنطقة الحضرية. وجاءت قيمة "ت" (2,203) دالة إحصائياً عند درجات حرية (365,39) في ابُعد التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة بين المنطقة الريفية بمتوسط حسابي (2,92) والمنطقة الحضرية بمتوسط (3,04) لصالح المنطقة الحضرية.

في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 في أبعاد؛ علاقة التلميذ بالأستاذ، وعلاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة، والتلميذ والبيئة الدراسية، حيث جاءت قيم "ت" (0,826، 0,75، 0,869) عد درجات حرية (498) غير دالة إحصائياً لأن قيم الدلالة (0,409، 0,454، 0,385) أصغر من 0,05.

توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 في إدراك المناخ المدرسي وفي بُعدي علاقة التلميذ بزملائه والتلميذ والبيئة المادية للمؤسسة لدى التلاميذ المتفوقين في الرابعة متوسط في المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية لصالح المنطقة الحضرية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 بين المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية في أبعاد علاقة التلميذ بالأستاذ وعلاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة والتلميذ والمواد الدراسية.

8.1. عرض نتائج فرضية البحث الثامنة:

تنصُّ الفرضية الثامنة على ما يلي:

«توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط تعزى لمنطقة المؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية) لصالح المنطقة الحضرية «

وللتحقق من صحة الفرضية الثامنة قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق.

جدول رقم (46): دلالة الفروق في الدافعية للتعلم حسب المنطقة الجغرافية للمؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية)

الدافعية للتعلم	المنطقة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
الفعالية	ريفية	305	3,37	0,55	1,237	498	0,217
	حضرية	195	3,43	0,53			
المشاركة مع الآخرين	ريفية	305	3,31	0,70	0,204	463,48	0,839
	حضرية	195	3,32	0,58			
تحمل المسؤولية	ريفية	305	3,06	0,69	0,227	498	0,821
	حضرية	195	3,04	0,69			
إدراك التلميذ لقدراته	ريفية	305	3,83	0,55	0,415	498	0,678
	حضرية	195	3,81	0,62			
الاهتمام بالنشاط المدرسي	ريفية	305	3,82	0,63	2,680	498	0,008
	حضرية	195	3,66	0,61			
التخطيط للمشروع المدرسي	ريفية	305	4,17	0,60	3,002	498	0,003
	حضرية	195	4,00	0,57			
المثابرة	ريفية	305	4,26	0,45	1,064	498	0,288
	حضرية	195	4,22	0,49			
الدافعية للتعلم	ريفية	305	3,69	0,33	1,575	498	0,116
	حضرية	195	3,64	0,30			

يتضح من الجدول (46) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين بين المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية، حيث جاءت قيمة "ت" (1,575) عند درجات حرية (498) غير دالة إحصائياً (0,116 > 0,05). وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 في الأبعاد؛ الفعالية، المشاركة مع الآخرين، تحمل المسؤولية، إدراك التلميذ لقدراته، المثابرة، حيث جاءت قيمة "ت" (1,237) في بُعد الفعالية عند درجات حرية (498) غير دالة احصائيا (0,217 > 0,05) بين المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية، وفي بُعد المشاركة مع الآخرين قيمة "ت" (0,204) عند درجات حرية (463,48) غير دالة إحصائياً عند 0,05 (0,839 > 0,05).

وكذلك في بُعد تحمل المسؤولية قيمة "ت" (0,227) غير دالة إحصائياً (0,821)، وقيمة "ت" (0,415) في إدراك التلميذ لقدراته غير دالة إحصائياً (0,678) لدى التلاميذ في المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية، وفي بُعد المثابرة قيمة "ت" (1,064) غير دالة إحصائياً لأن (0,288 > 0,05).

في حين توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 و0,01 في بُعدي الاهتمام بالنشاط المدرسي والتخطيط للمشروع المدرسي بين التلاميذ المتفوقين دراسيا لصالح المنطقة الريفية، حيث أن قيمة "ت" (2,68) عند درجات حرية (498) في بُعد الاهتمام بالنشاط المدرسي دالة إحصائياً عند 0,01 (0,008 < 0,01) لأن متوسط تلاميذ المنطقة الريفية (3,82) أكبر من متوسط تلاميذ المنطقة الحضرية (3,66). وقيمة "ت" (3,002) عند درجات حرية (498) في التخطيط للمشروع المدرسي دالة إحصائياً لدى التلاميذ المتفوقين (0,003<0,01) لصالح تلاميذ المنطقة الريفية بمتوسط (4,17) مقابل (4,00) لتلاميذ المنطقة الحضرية.

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 في الدافعية للتعلم، وفي أبعاد الفعالية، والمشاركة مع الآخرين، وتحمل المسؤولية، وإدراك التلميذ لقدراته، والمثابرة بين التلاميذ المتفوقين في المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية. في حين توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 في بُعدي الاهتمام بالنشاط المدرسي والتخطيط للمشروع المدرسي بين التلاميذ المتفوقين دراسيا في المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية لصالح المنطقة الريفية.

2. تفسير ومناقشة نتائج فرضيات البحث:

1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بعد معالجة الفرضية الأولى والتي مفادها «مستوى إدراك المناخ المدرسي مرتفع لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط»، تُبين النتائج الإحصائية أنَّ تقديرات أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة على واقع المناخ المدرسي بمتوسط حسابي بلغ (3.07)، وهذا يعني أنَّ نظرة تلاميذ السنة الرابعة متوسط للمناخ المدرسي السائد في مدارسهم كانت متوسطة.

كما أظهرت النتائج كذلك أنّ مجالات واقع المناخ المدرسي بمؤسسات التعليم المتوسط تترتب ترتيباً تنازلياً في أهميتها بحسب متوسطاتها ونسبها المئوية من وجهة نظر التلاميذ المتفوقين (ذكور

وإناث) كما يأتي: مجال علاقة التلميذ بزملائه، علاقة التلميذ بالطاقم الإداري، التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة التلميذ والمواد الدراسية، وعلاقة التلميذ بالأستاذ.

وتشير المرتبة الأولى التي احتلها مجال علاقة التلميذ بالأساتذة إلى أنَّ هذا المجال كما تُعبر عنه فقراته، هو أولى الخصائص الإيجابية للمناخ المدرسي في مؤسسات التعليم المتوسط. وقد تعود هذه النتيجة إلى الأهمية القصوى التي تمثلها علاقة (متعلم – معلم) في تقوية الروابط بينهما وتعزيز المناخ التعليمي داخل القسم وخارجه، كما أنَّ الاحترام المتبادل بينهما واهتمام الأساتذة بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ والعمل على زيادته، وسلوكهم وأدائهم الجيّد ومكافأتهم عليه، هي مؤشرات مهمة للمناخ المدرسي الإيجابي.

إنَّ احتلال بعد (علاقة التلميذ بالأستاذ) للترتيب الأول مقارنةً بجميع الأبعاد يُشير إلى أنّ التلاميذ يتميزون بعلاقات طيبة مع الأساتذة، أو إلى طرق استثارة الدافعية للتعلم التي ينتهجها الأساتذة وهي تعني جعل الطلبة يستمتعون بعملية التعلم ويجعلهم يقومون بواجباتهم في حينها، وربما يطلبون أعمالاً إضافيةً، وذلك كله لكونهم يعلمون أنَّ مثل هذا التعلُم مفيد لهم في حياتهم المستقبلية، أو لأنهم يستمتعون بموضوع الدراسة أو الاثنين معا. أو قد يرجع ذلك إلى الدَّور الذي تلعبه المؤسسة التربوية في هذا الصدد بما تقوم به من مجهودات تسعى من خلالها تقوية الجانب البيداغوجي المتصل بأسلوب معاملة التلاميذ وتقوية قنوات الاتصال مع الأساتذة.

ولا يتحدد إدراك المناخ المدرسي بالعلاقات الإنسانية فقط، بل يتعلق الأمر كذلك بمحتوى المنهج الدراسي ومدى توافق الأهداف المسطرة فيها، ومحتوى المواد الدراسية مع الاحتياجات العمرية التي يمر بها التلميذ، ومدى ارتباطها بمختلف مجالات الحياة. هذا ما يدفعنا إلى الحديث عن التغيرات الجذرية التي يجب أن تعرفها المنظومة التربوية الجزائرية من خلال إعادة بناء المناهج الدراسية للتوافق مع العمر العقلي للتلاميذ في كل مرحلة تعليمية، ما يخلق نوعاً من الارتياح وقدرة الاستيعاب داخل الفصل الدراسي، فالمنهج الدراسي الذي يتضمن نشاطات معرفية متنوعة يخلق لدى التلاميذ الدافعية للتعلم كما يعزز ثقتهم بأنفسهم، وفي هذا الصدد كشفت دراسة **معلولي**(2010) عن وقائع البيئة المادية لمدارس مرحلة التعليم الأساسي بمدينة دمشق، عنْ ضرورة إعادة النظر في البيئة التعليمية لتكون منسجمةً مع تطور السياسية التربوية، كذلك تفعيل دور الطلبة في تحقيق المناهج من خلال المشاركة بالنشاط التربوي البيئي. هنا نؤكد على ضرورة إضافة وإثراء المحتوى الدراسي بكل ما هو جديد على التلميذ، من أجل خلق التشويق والدافعية للطلبة المتفوقين دراسياً وكسر حالة الجمود في

المادة العلمية، وكذلك معالجة حالات الملل والضجر التي تولدها المواد الدراسية الجافة، وأهمية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في شرح المادة الدراسية، وتفعيل الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية للاستفادة منها بممارسة الهوايات وتنميتها لدى الطلبة واستثمار أوقات فراغهم. وفي هذا الصدد أضاف **الشمري** (2013)، ضرورة مراعاة الجانب النفسي للطلبة والذي يُعتبر من العوامل المهمة في التفوق، وذلك من خلال معالجة الضغوط النفسية، وتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي والدّراسي للطلبة من خلال توفير المناخ المدرسي الإيجابي داخل المدرسة، لتبقى كل هذه الأمور من الجوانب الرئيسية في التفوق الدراسي.

إلاَّ أنَّ الواقع التربوي الجزائري يتماشى عكس ذلك، إذ أنَّ الحجم الساعي وكثافة البرنامج خاصة في أقسام الامتحانات الرسمية يجعل التلميذ يتلقى فقط المعلومات طيلة الدوام اليومي، دون مراعاة حاجاته النفسية وحقوقه في الترفيه والرياضة واستثمار مواهبه وطاقاته.

أما مستوى إدراك المناخ المدرسي في مجال التلميذ والبيئة المادية فجاء متوسطاً، وتعزو هذه النتيجة إلى تراجع البيئة الفيزيقية لمؤسسات التعليم المتوسط، من حيث النظافة والأمن ونمط إطعام التلاميذ والجودة في التعليم من حيث افتقارها للخدمات الثقافية والرياضية والفنية، وعدم فعالية المكتبة كمرفق للتعليم والتعلم، وعدم توفر الوسائل التعليمية ورداءة شبكة الإنترنت خاصة في المناطق الريفية وعدم استفادة التلاميذ منها خاصة بعد فترة التقشف وجائحة الكوفيد التي استدعت الاستغناء عن العمل في مخابر المعلوماتية.

ويتأثر المناخ المدرسي كذلك بعوامل منها نوع التفاعل في غرفة الفصل الدراسي، الإنارة والهدوء، مستوى الضوضاء في الممرات، من جودة المبادئ حتى الشعور بالأمان فيها، ومختلف الهياكل الأخرى المؤثرة على الصحة النفسية للتلميذ منها نظافة دورات المياه وأمنها، ساحة ملعب الرياضة والفناء بالإضافة إلى توفر المساحات الخضراء وبعد المتوسطة عن الشوارع الرئيسية والمحلات والملاعب التي تشتت انتباه التلاميذ بصفة عامة.

كما أنَّ لجودة البيئة المادية دوراً كبيراً في تنمية القدرات العقلية لدى التلاميذ، فالفصول الدراسية المناسبة والمجهزة بالوسائط والأجهزة التكنولوجية الضرورية للتعلم، والأفنية الواسعة، والمرافق التي تسهل حركة التعليم فيها من شأنها خلق الراحة في نفوسهم والشعور بالأمن. هذا لأن الجانب الجمالي للبيئة الدراسية يعد مبعثا للطمأنينة وصفاء النفس ويغرس لدى التلاميذ حب المدرسة، وهذا ما يعكس الصورة الإيجابية التي يتصورها التلميذ في المدرسة.

وإتفقت نتائج دراستنا مع دراسة **عايش صباح** (2015)، التي هدفت إلى التعرُّف على واقع المناخ المدرسي في المؤسسات التربوية وعلاقته ببعض المتغيرات مثل الجنس، التخصص، الخبرة، المرحلة التعليمية، وكشفت الدراسة عن تأكيد المعلمين بعدم توفر الأجهزة اللاَّزمة لممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية مما يدل على عدم اهتمام الإدارة بها.

ويأتي بعد علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمتوسطة في المرتبة الرابعة، ويشير إلى أن نمط العلاقة التي تربط التلميذ بإدارة المتوسطة كان متوسطاً، ما يعني بأنها ليست بالصورة التي ترسمها المنظومة التربوية الجزائرية والبحوث والدراسات التي تناولت المناخ المدرسي ومن بين الدراسات التي تناولت تأثير الإدارة المدرسية على المناخ المدرسي نذكر دراسة سادليي (Sadlier, 2005) المذكورة في **عياش**(2013)، والتي درست تأثير محادثات مدير المدرسة الناجحة على المناخ المدرسي من خلال دراسة حالة على مدرسة ريفية في (New England) والتي تضم (120) طالباً، و(22) معلماً وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ الاستماع الجيد وتوفير فرص الحوار والتواصل والمشاركة المفتوحة لتبادل الآراء والمعلومات لها أثراً إيجابياً وفعالاً على تقدير الطلبة والمعلمين لنمط المناخ المدرسي السائد في مدارسهم.

ويمكن عزو نتيجة توفر مناخ مدرسي يدركه التلاميذ بصورة متوسطة، إلى وجود الأدوار المتداخلة بين أعضاء الطاقم التربوي والإداري، التي يدركها التلاميذ بأنها متوسطة، لوجود تغيرات ونقائص في مستوى العلاقات التي تربط التلاميذ بأفراد الجماعة التربوية، والتي يجب أن يهتم بها أساساً مدراء المتوسطات في سعيهم إلى تكوين بيئة تعليمية إيجابية، وذلك بإبراز دور كل فرد في المؤسسة التعليمية ويتعاملون بودٍ وإحترامٍ مع الأساتذة، وتهدف إلى تحقيق التفوق والإبداع والتميز في الأداء ودقة الإنجاز.

هذا ما يحملنا إلى وضع استنتاج مهم؛ مفاده هو حاجة الإدارة في المدرسة عامة، والمتوسطة بصفة خاصة، إلى تعزيز الجوانب الإيجابية النفسية والعلائقية منها مع التلميذ المتفوق دراسياً، وإعادة النظر في جوانب هذه العلاقة التي حظيت بدرجة متوسطة، مثل توفير فرص تربوية مشجعة، وجو مريح، يسمح للمتفوق دراسياً بتفجير طاقاته، وتحفيزه لخلق الدافعية لديه، ليتنافس مع زملائه، ولبلوغ المراتب الأولى في المتوسطة، وخاصة وهم تلاميذ مقبلون على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط.

بينما نلاحظ أنَّ اهتمامات الإدارات المدرسية وخططها بالجزائر لا يتعدى في معظمه تكريم فئة المتفوقين دراسياً، وإظهار صورهم وعلاماتهم، وتخصيص مكان معين لهذا الغرض، دون اعتماد آلية خاصة تحفزهم وتخلق لديهم روح المنافسة.

كما أنَّ إدراك التلاميذ الإيجابي للعلاقات الإنسانية والاجتماعية بينهم، وبين أفراد المدرسة، مع التأكيد على مجموعة واضحة من القواعد السلوكية، والقوانين المدرسية، ومعرفة التلاميذ لها، وما يترتب على عدم إتباعها، يجعل التلاميذ يتبنون إطار قيمي يوجه سلوكهم، ويجعلهم يلتزمون بالقيم الأخلاقية في علاقاتهم المتبادلة كالوفاء الصداقة والأمانة والوفاء (نواس، 2002: 159).

ويتضح ذلك من خلال جودة العلاقات السائدة بين التلاميذ أنفسهم وبين التلاميذ والمعلمين وكذا الإدارة المدرسية. ومما لا شك فيه فإن العلاقات الإنسانية المشبَّعة بالأمن والثقة والاحترام المتبادل، من شأنها رفع روح المعنوية للتلاميذ بشكلٍ خاصٍ، والطاقم التربوي بشكل عامٍ، ممَّا يؤدي إلى شعورهم بالانتماء إلى البيئة المدرسية، ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي، والتفوق الدراسي لديهم، ومع **دراسة صولي**(2014) التي تهدف الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي والصحة لدى تلاميذ التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، حيث توصلت إلى مدارس التعليم المتوسط والتعليم الثانوي يسودها مناخا مفتوحا، وارتفاع مستوى الصحة النفسية لدى التلاميذ في مدارس التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، ووجود علاقة إرتباطية موجبة بين المناخ المدرسي والصحة النفسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الصحة النفسية.

وبذلك يمثل المناخ المدرسي بما يشتمل من علاقاتٍ تفاعليةٍ بين التلاميذ والأساتذة والإداريين وباقي عمال المؤسسة التربوية من جهة، ومن قيمٍ واتجاهات وتصوُّرات الموظفين من جهة أخرى، أحد العوامل الرئيسية المؤثرة في تحصيل التلاميذ وتحديد نجاحهم أو فشلهم الدراسي (أوزي، 2013) فالمناخ المدرسي الإيجابي يوفر للمتعلمين الظروف المناسبة للعمل والمذاكرة ويجعلهم أكثر ارتياح بوجودهم داخل المدرسة، ويساعدهم في تكيفهم المدرسي السوي الذي يوصف بالقدرة على تكوين العلاقات المرضية بين الفرد وبيئته والتي تشمل جميع المؤثرات والإمكانيات والقوى المحيطة به والتي يمكن لها التأثير على جهوده للحصول على الاستقرار النفسي والجسمي في وسطه المدرسي، في حين أشارت دراسة **باسكال رمدي**(Pascal Ramdé,2010) إلى أهمية العلاقات الايجابية بين التلاميذ والأساتذة في إدراكهم لنمط المناخ المدرسي بالإضافة إلى أهمية تدخل الإدارة في متابعة أعمال ونشاطات الأساتذة التربوية والتي في مجملها تحدد النجاح الدراسي للتلاميذ.

كما ذكر **جولمان** في هذا الصدد أنَّ المناخ المدرسي الذي لا يوفر الأمن للتلميذ تجعله يشعر بالقلق الدائم والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته مع الآخرين، مما ينعكس على تركيزه في المواقف التحصيلية فيقل تحصيله، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى الشعور بالنقص، وفقدان الثقة بقدراته(عن المللي، 2010: 143).

إلاَّ أنَّ ترتيب مجال علاقة التلميذ بزملاءه في المرتبة الأخيرة يدعو إلى التقصي عن أسباب ذلك نظراً لأهمبة لدور تلك العلاقة في الحياة المدرسية. فالتلميذ هو محور العملية التعليمية التعلُّمية والميدان الأساسي للعمل في المدرسة. فمن الطبيعي أن يتوقف نجاح المعلمين أوْ فشلهمْ في عملهم بشكل رئيسي على احترام الطلبة لبعضهم بعضاً، وتعاونهم وعملهم بروح الفريق في تنفيذ الأنشطة التعليمية. لذلك فغياب مثل هذه العلاقة يسبب قلقاً ومعاناةً للمعلمين وللطلبة أنفسهم. ولهذا يرى التربويون أنَّ العلاقة الإيجابية بين الطلبة هي المؤشر الأول والمهم في المناخ المدرسي الإيجابي والآمن (هندي،2011: 119).

ما يُؤكد بأنَ مختلف العلاقات والتفاعلات بين التلاميذ هي أهم خصائص المناخ المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط، ما يترتب على المؤسسات التعليمية دعم العلاقات الإيجابية، والبحث عن سبل تشجيع الاتصال، والمشاركة، وتعزيز كل ما هو إيجابي في المناخ المدرسي، كما أنَّ المشكلة التي تواجهها المدارس الجزائرية هي توفير مقومات البيئة المدرسية المناسبة المشجعة للتفوق الدراسي، ولا يمكن هذا الجو إلا من خلال الجهود الإبداعية، لأنَ عدم وجود مثل هذا الجو يعيق الطاقمين التربوي والإداري من ممارسة مهامهم، وتفعيل أدائهم المهني.

أماً بالنسبة لمستوى المناخ ككل، فقد جاء متوسطاً، وهو ما يدل على أنّ مستوى إدراك التلاميذ المتفوقين دراسياً في مؤسسات التعليم المتوسط بالولاية ليس بالمستوى المطلوب، حيث أنّ الجو المدرسي السليم من أهم الدوافع للتعلم، فعندما يشعر المتعلم أنَّ المدرسة بيئة مرغوبة لديه، فإن ذلك يزيد من نشاطه وإنتاجه، ولذلك، فعلى ذوي الاهتمام والاختصاص في مجال التعليم بأن يعطوا اهتماما أكبر بتوفير مناخ أكثر قبولاً لدى التلاميذ، بحيث تتمثل فيه وضوح التعليمات بشكل أفضل وتسود فيه روح الديمقراطية والمساواة،ومراعاة الجانب النفسي والعدل في التعامل مع التلاميذ، والسعي إلى رفع روح المنافسة الإيجابية بينهم، ويجب أن تُؤمن المتوسطة المناخ المدرسي المناسب للتلاميذ بصفة عامة والمتفوقين دراسياً بصفة خاصة. فقد حصلت المجالات كافة على درجة متوسطة لإدراك التلاميذ للمناخ المدرسي، ويتحدد هذا الإدراك من خلال دراسة نمط العلاقات السائدة فيها، فالتلميذ يقضي معظم وقته في هذه البيئة، يتأثر ويُؤثر وبشكل مستمر بمعطياتها، سواء علاقته بمعلميه، أو زملائه، أو أعضاء الإدارة بالمدرسة وتأثره بالبيئة المادية لها، ولأنَّ التلميذ المتفوق دراسياً يعاني من مشكلات من مصادر متعددة أسرية، وأخرى نابعة من التفاعل مع المعلمين، ومن التفاعل مع الزملاء، ومشكلات متعلقة بالمدرسة، وأخرى نابعة من المنهج الدراسي والتي يجب أن تهتم المدرسة بمتابعتها ومساعدته على تجاوزها، وهو ما أكدته دراسة **الطاف الاشول**(2013) ودراسة مجلس الأطفال الموهوبين (Council For Exceptional Children, 2008) التي أشارت إلى ضرورة توفير مناخ آمن

وإيجابي للمتعلمين؛ دراسة **منصور، محرز**(2017) التي بحثت في واقع المناخ المدرسي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء معايير المناخ المدرسي الايجابي الداعم لتربية المواطنة، ومن أبرز النتائج هي أنَّ المناخ المدرسي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق حققت معايير المناخ المدرسي الايجابي الداعم لتربية المواطنة بدرجة متوسطة.

2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

بعد معالجة الفرضية الثانية والتي مفادها "مستوى الدافعية للتعلم مرتفع لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط"، يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (40) أنَّ مستوى الدافعية للتعلم مرتفع بشكل عام لدى التلاميذ المتفوقين في الرابعة متوسط، وبشكل خاص جاءت مستويات كل من إدراك التلميذ لقدراته، والاهتمام بالنشاط المدرسي، والتخطيط للمشروع المدرسي مرتفعة، في حين جاءت مستويات كل من الفعالية، والمشاركة مع الآخرين، وتحمل المسؤولية متوسطة.

وقد يُعزى ذلك إلى العلاقة القوية وجدانياً بين المعلمين والتلاميذ مما يؤثر بشكل كبيرٍ ومباشرٍ على تفاعلهم مع المدرس ومشاركتهم في القسم، وبالتالي زيادة التأثيرات الإيجابية نحو التعلم. وقد يكون ذلك لعدَّة أسباب أخرى مثل تفوق التلاميذ دراسياً. فالمتفوقون دراسياً يمتلكون قدرات عالية تساعدهم على تفهُّم بيئتهم ويمتلكون قدرات غير عادية للسير نحو الإنتاجية والكفاية الذاتية، مما قد يسهل عليهم التكيف مع البيئة المدرسية وتحقيق التميز، وأنّ المتفوقون يتميزون بخصائص معينة منها الذكاء المرتفع وسهولة التعلم والاسترجاع ودقة الملاحظة والاستقلالية ومرونة عالية في التفكير، بالإضافة إلى عدم وجود مشتتات عديدة في البيئة المدرسية، أو لمناسبة المناهج الدراسية لهم، أو قد يعود ذلك إلى المتابعة المستمرة لأوليائهم وتوفير الوسائل التعليمية والكتب والمراجع و الظروف المناسبة للمراجعة المنزلية.

ومن خلال ملاحظة الباحثة الميدانية في الحقل التربوي، ومن ملاحظات الأساتذة والمفتشين تأكد بأنَّ محاور عديدة في المناهج التربوية ومحتوياتها وضعت لفئة المتفوقين دراسياً، ولأن التلميذ المتفوق هو الذي يمتلك قدرات عقلية عامة متميزة أو قدرات أكاديمية خاصة، ينكبون على التحصيل الجاد المتواصل ليحققون طموحاتهم، ويمتازون بخصائص عقلية، تجعلهم أكثر قدرة في مجال استخدام اللغة والكتابة والمحادثة والقراءة، وقدرة عالية على إدراك معاني الكلمات والاستدلال العام، فلا يعيرون أيَّ اهتمام بالبيئة المدرسية، أو بنمط المناخ المدرسي السائد بالمتوسطة، وهمهم الوحيد هو التركيز على الدراسة في القسم، والسعي إلى تحقيق التفوق الأكاديمي، والحصول على المراتب الأولى.

كما أنَّ أهم صفة عقلية يتميز بها المتفوقون هي أنَّ معدلات ذكاءهم تُعادل معدلات ذكاء من يكبرهم سناً بعام أو أكثر، أي أنَّ لديهم تقدم في اللغة والتفكير، يعكس تمتعهم بقاعدة من المعارف، والمفردات المتنامية، وهذا يعني وجود قدرات عقلية على التجريد متطورة يفوق المتوسط بدرجة ملحوظة أو جيدة(زحلوق، 1998: 136).

أما **ديفيز** و**ريم** (Davis & Rimm, 1989) فيذكران أنَّ الأطفال المتفوقين يتصفون بالسرعة والمنطقية مقارنة بالأطفال العاديين.

وتتفق نتيجة الدراسة مع مختلف الدّراسات التي أكّدت على أنَّ الدافعية للتعلم لدى التلاميذ مثل دراسة **بروين**(Brune ،2000) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطيه بين تشجيع المعلم والدافعية لدى التلاميذ، كذلك وجود علاقة إرتباطية دالة بين دعم المعلم والدافعية لدى التلاميذ، كما أنَّ دعم الاستقلال الذاتي يعتبر متغيراً جيداً للدافعية للتعلم، كما تتفق مع نتائج **مايرس** و**روكا** (Myers & Rocca,2001) حيث يرتبط أسلوب المناقشة إيجابياً بالدافعية للتعلم في حيث يرتبط أسلوب العدوان اللفظي سلباً بها. كذلك تتفق مع دراسة **دانيال**(Daniels & al.,2001) حيث توصلت النتائج إلى أنَّ الفصول التي يكون فيهما التعلم متمركزا حول المتعلم تكون أكثر دافعية، أيْ كلما كانت اتجاهات المعلم ايجابية كلما زادت دافعية التلاميذ، ولا يمكن فهم الأداء الأكاديمي بدون فهم طبيعة دافعيتهم للتعلم من خلال إطار يؤكد أهداف المتعلمين، حيث يعتبر الأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل الدراسي دالة لعديد من العوامل التي يتعلق بعضها بالدافعية ويتعلق البعض الآخر بالظروف البيئية والخصائص العقلية للمتعلم.

ولاحظ **راين** و**باتريك** (2001) أنَّ الإدراك الإيجابي لدعم المعلم، يساعد التلاميذ على التعلم المنظم ذاتياً، وعدم ممارسة السلوك الإنسحابي من مواقف التعلم، وتحقيق أعلى مستوى من الاندماج الأكاديمي داخل الفصل الدراسي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدة دراسات منها، دراسة **بنات**(2009) التي أشارت إلى أن مستويات الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية لدى الطلبة تراوحت مابين متوسطة إلى كبيرة،، حيث أن هذا العصر عصر الثورة الرقمية والمعلوماتية، يتطلب من الأساتذة استخدام استراتيجيات متعددة وإبعاد التلميذ عن الملل والانعزال عن استخدام الأجهزة، لأنَّ البيئة المدرسية غير الممتعة تُخفض من دافعية التعلم لدى أبناءنا وبناتنا في الوقت الحالي؛ ودراسة لفتة وعبد الله(2012) التي توصلت نتائجهما إلى كون الدافعية المرتفعة للطلاب تجاه التعلم الأكاديمي تكون بالاستمتاع بالتفاعل الإيجابي داخل الصف الدراسي واستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، لأنهم يشعرون بالرضا عندما يقدم لهم التعليم الأكاديمي للمواضيع التي تشبع حاجاتهم، ضفْ لذلك ودراسة قرميط(2020)، التي أظهرت الأثر الإيجابي للتعلم

التعاوني في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي، وحيث أنَّ هذا العصر عصر الثورة الرقمية والمعلوماتية، يتطلب من الأساتذة استخدام إستراتيجيات متعددة وإبعاد التلميذ عن الملل والانعزال عن استخدام الأجهزة، لأنَّ البيئة المدرسية غير الممتعة تخفض من دافعية التعلم لدى أبناءنا وبناتنا في الوقت الحالي

ودراسة **بن قاسم فريد**(2020) التي توصلت نتائجها إلى أنَّ درجة الدافعية للتعلم، تختلف باختلاف مستويات فعالية الذات، بمعنى أنه كلما زادت فعالية الذات، كلما ارتفعت دافعية التعلم لدى التلاميذ، حيث أشارت دراسة **ويثرسبون** (Witherspoon, 2011) إلى دور العلاقة الإيجابية بين المعلموالتلميذ في تحقيق النمو العاطفي الاجتماعي الفعال في ضوء العلاقات القائمة على الدفء والاحترام في سياق الموقف التعليمي؛ كما تُؤيد العديد من الدّراسات، وجود عدة جوانب ارتباطيه بين علاقة (المعلم– المتعلم) ودافعية التعلم بشكل عام، حيث أظهرت دراسة (Kozanitis, Desbiens & Elhoweris, 2007) أنَّ تفاعل المعلم مع التلميذ هو أحد العوامل المؤثرة في دافعية التعلم لدى لتلاميذ؛ ودراسة(Khamis, Dukmak, & Elhoweris, 2008) التي أشارت لوجود أثر لإدراك التلاميذ لدعم المعلم في دافعيتهم للتعلم وطلب المساعدة الأكاديمية، ودراسة **العايب** (2013) التي توصلت نتائجها إلى أن درجة الدافعية للتعلم تختلف باختلاف مستويات فعالية الذات، بمعنى أنه كلما زادت فعالية الذات، كلما ارتفعت دافعية التعلم لدى التلاميذ، كما أنَّ دعم الاستقلال الذاتي يعتبر متغيراً جيّداً للدافعية للتعلم؛ وتتفق كذلك نتائج دراستنا؛ ومع نتائج دراسة **تجديدة** و**امحمد صالح**(2018) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية للتعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتين، تمَّ استخدام المنهج الوصفي وتكون مجتمع البحث من طلبة المدارس الثانوية بالفرع الغربي من التخصص العلمي والأدبي، وأسفرت النتائج على أنَّ مستوى الدافعية للتعلم كان عالياً، بينما أشارت دراسة **الركيبات** و**الزبون**(2019) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الطموح والدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية البادية الجنوبية، وأسفرت النتائج على أنَّ عينة البحث لديهم مستوى طموح مرتفع ومستوى الدافعية للتعلم كان متوسطاً.

بينما تتعارض نتيجة دراستنا الحالية مع ما وصلت إليه بعض الدراسات منها دراسة **جنود** (Genoud, 2009) والتي تحليلاً مفصلاً عن تطور الدوافع لدى المراهقين في مختلف المراحل التعليمية ودراسة مختلف الاختلافات حسب الجنس والتخصص التعليمي وتوصلت نتائج الدراسة الى أنَّ الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تتدنى في مرحلة التعليم الثانوي وضرورة التحكم في الأبعاد الأربعة (الرغبة في التعلم، وجاذبية المدرسة، والشعور بالكفاءة، والقلق إزاء تقويم نشاط المتعلم) إذا أردنا دراسة الدافعية وتشجيعها واستثارتها طوال السنوات الحرجة للمراهق؛ ودراسة **لعباني** (Labani, 2016)

والتي هدفت قياس الدافعية للتعلم في مستوى الرابعة متوسط وتحديداً دراسة مستوى الدافعية للتعلم في مادة اللغة الفرنسية وقد كشفت الدراسة عن الصورة الحقيقة عن ظروف تدريس اللغة الفرنسية في مستوى الرابعة متوسط، واقتراح أهم الأدوات والمهارات المحفزة والمشجعة للمتعلمين واعتماد الأساتذة مواقف ايجابية تجاه تعلم اللغة للاستثارة الدافعية لديهم بعد أنْ تبيَّن بأنَّ نفورهم من اللغة الفرنسية

وبهذا تُعتبر الدافعية للتعلم، بمثابة الوقود الذي يسهم في استمرار رغبة التلميذ في حضور الدَّرس والانتباه فيه، ومثابرته لمواجهة ما قد يُصاحب ذلك من صعوبات، فالمناخ المدرسي هو المسؤول الرئيسي في إثارة الدَّافعية لدى التلاميذ من خلال الاهتمام بمحتوى الدَّرس و تبسيطه وإثراءه وتوظيف التدريس المناسبة، وتحفيز نشاطات التفكير لدى المتعلمين؛ ففي هذا الصدد جاءت دراسة **شرياف سالمة**(Cherief Cheyma, 2022) التي استهدفت التعرف على صعوبات استثارة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ الصعوبات التي يواجهها الأستاذ في تأسيس وتنمية الدافع لدى التلاميذ هي العامل الأول في نقص استيعاب محتوى المادة، حيث أنَّ التلميذ الذي يفتقد للدافع نحو التعلم يفتقر للتفاعل والمشاركة داخل الفصل الدراسي، وأنه في الحقيقة أشياء بسيطة يمكن للمعلم أنْ يقوم بها تحفز التلاميذ كخلق جو في العاب ممتعة ومنح المكافئات وتنشيط القسم؛ كما يمكن أنْ يكون كذلك عدم مسايرة الأساتذة مختلف التغيرات من حيث حداثة الأنشطة وتكنولوجيات التعليم واستراتيجيات التحفيز وتثبيت مواد مثيرة للاهتمام مع ضرورة تحديد أهداف إجرائية عملية قابلة التحقيق.

كما تعزو الطالبة هذه النتيجة إلى طبيعة نضح التلاميذ المتفوقين هذه المرحلة، فهمْ في مرحلة تتسم بانفعالات وتفكيرٍ خاصٍ لدى المتعلم في كيفية المشاركة مع الآخرين، وتفاعلهم مع الوسط المدرسي والمجتمع وتحمُّلهم المسؤولية، وهي أبعاد محورية أساسية للدافعية للتعلم، فيتحكمون في مشاعرهم وتصرفاتهم.

وهنا تظهر المشكلة، حيث أننا في عصر النهضة والتكنولوجيا تحتاج المتوسطة إلى تطويرٍ شاملٍ وتوظيف التقنيات المعلوماتية، ما يستلزم تطوير البيئة التعليمية بجميع عناصرها ومكوناتها البشرية لإحداث التغيير الإيجابي في النظام التعليمي.

3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

بعد معالجة الفرضية والتي مفادها «توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط»، تُبين النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول (41) إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ضعيفة ودالة إحصائيا عند 0,01 بين

المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين في السنة الرابعة متوسط من جهة، ومن جهة أخرى بالنظر إلى الأبعاد فقد توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين كلا من علاقة التلميذ بالأستاذ وعلاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة بالدافعية للتعلم وعدم وجود علاقة إرتباطية بين كل من علاقة التلميذ بزملائه التلميذ، والبيئة المادية للمؤسسة، والتلميذ والمواد الدراسية بالدافعية للتعلم. وكذلك توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا عند 0,05 بين كل من الفعالية، والمشاركة مع الآخرين، وإدراك التلميذ لقدراته، والاهتمام بالنشاط المدرسي بالمناخ المدرسي، في حين لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين كل من تحمل المسؤولية، وإدراك التلميذ لقدراته، والمثابرة بالمناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.

ويمكن عزو هذه النتيجة في أنها منتظرة ومتوقعة، حيث تشجع العلاقة بين التلاميذ والطاقمين التربوي والإداري على المثابرة والعطاء في دراستهم والاهتمام بواجباتهم الدراسية، كما يؤثر المناخ المدرسي الإيجابي على تفجير طاقات التلاميذ، وإدراكهم لقدراتهم، وتحفيزهم على المشاركة مع الزملاء، والاهتمام بالنشاط المدرسي بالانضباط، والتركيز داخل القسم. وتتفق نتائج دراستنا الحالية مع ما توصلت إليه دراسة **جوردن**(Gorden, 1998) أنَّ الرغبة في التعلم والمثابرة ترتبطان ارتباطا دالاً إيجابياً مع بيئة التعلم الصفي والطموح والدافعية للتعلم وهي بذلك تتفق ونتيجة الدراسة؛ وإنَّ التحكم في بيئة التعلم تزيد من دافعية المتعلم للتعلم، وأنَّ التعاون أو الاشتراك مع الآخرين يزيد من الدافعية للتعلم لأن العمل مع الآخرين يساعد على غرس الميول وتلاقح الأفكار ومعرفة العلاقة الصحيحة بين الأشياء والقدرة على التعامل مع المهمات الصعبة، وعلى سبيل المثال عندما يشكل الطلبة مجموعات للدراسة استعدادا للامتحان، فإنَّ أحدهم يساعد الآخر في حل ما يصعب عليه وبإمكان الواحد أن يختبر الآخر للوصول إلى التعلم بنجاح.

وتؤكد هذه النتيجة ما تمت الإشارة إليه في الإطار النظري في أنَّ علاقة عناصر المناخ المدرسي التلميذ تُؤثر في دافعية التعلم، فالتأثير الذي تحدثه هذه العلاقة، لا تفهم إلاَّ في ضوء الارتباط القائم بينهما، وأنَّ الدَّعم الإيجابي لكل العناصر المركبة للمناخ المدرسي، مهم في تحقيق أعلى مستوى للاندماج الأكاديمي، حيث يؤدي إدراك التلميذ الإيجابي للعلاقة والمساندة الأكاديمية، وانعدام التعارض مع المعلم إلى الاندماج الأكاديمي، فتسهم إذن العلاقة الإيجابية بين التلميذ والمعلم في زيادة الدافعية للتعلم (بلحاج،2011).

وتتفق نتائج دراستنا مع ما وصلت إليه العديد من الدراسات منها دراسة **بوستة**(2020) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي وكل من فعالية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ومعرفة نمط المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التعليمية والتعرف على مستويات

كل من فعالية الذات والدافعية للتعلم لدى التلاميذ، وأسفرت النتائج على أنَّ نمط المناخ المدرسي في مؤسسات التعليم بولاية ورقلة على العموم كان مقبولاً، وأنَّ مستوى كل من فعالية الذات والدافعية للتعلم لديهم كان متوسطاً ووجود علاقة إرتباطية متوسطة موجبة بين المناخ المدرسي وكل من فعالية الذات والدافعية للتعلم؛ دراسة **خلود**(2020)، باستخدام التعلم التعاوني وأثره الايجابي في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي، وحيث أنَّ هذا العصر عصر الثورة المعلوماتية والرقمية يتطلب من المعلم استخدام استراتجيات متعددة، والتلاميذ يوظفون الانترنت والتكنولوجيا في البيت، ويأتون إلى المدرسة، ويجدون أنفسهم منعزلين عن استخدام الأجهزة في جو ممل، دون الاهتمام بتنوع طرائق التدريس، فتصبح بيئة التعليم غير سارة، وغير ممتعة، مما ينخفض من دافعية التعلم لدى أبناءنا وبناتنا في الوقت الحالي، حيث أننا في عصر الثورة المعلوماتية والتقنية تحتاج إلى تطوير شامل وتوظيف التقنيات المعلوماتية وهذا يتطلب تطويرا للبيئة التعليمية بجميع عناصرها ومكوناتها السرية لإحداث التغيير الايجابي التعليمي المحفز للتلاميذ نحو التعلم؛ ذلك فما حدث في خطة تطوير التعليم في الجزائر هو تطوير المناهج سنة2005، وفي ثورة إصلاح المناهج دون تطوير البيئة التعليمية بوجود المرافق التقنية والمخابر المجهزة ومصادر التعلم ودون تطوير منظومة تكوين الأساتذة في مقارنة تعليمية جديدة وهي المقاربة بالكفاءات. ولقد سارت وزارة التربية الوطنية وفق نفس خطة تكوين الأساتذة، بندوات نظرية، وأيام تكوينية، لكن برصيد نظري غير ملائم للتعامل مع فئة التلاميذ (أطفال مراهقون وطرف التكفل بمشكلاتهم وتنويع طرق تسيير القسم.

كما يُشير الأدب النظري في هذا المجال إلى أنَّ المعلم الذي يدرس تلاميذه في جو دافئ ومشجع يبني الثقة لديهم ويحفزهم على العمل والتعلم المستمر، ويشعرهم بالرغبة في التعبير عن مشاعرهم وآرائهم، ويتيقنون بان مهمة المعلم وفق مناخ مدرسي مشجع تضمن لهم استقبال الخبرات التعليمية وتكوينهم لمواجهة التحديات بحماس وتزداد لديهم احتمالية التحصيل الأكاديمي المرتفع، وفي السياق ذاته فقد أشارت العديد من الدراسات والتي ذكرت في **الأشول**(2013) تناولت المشكلات التي تتعرض لها فئة المتفوقين دراسياً وسبل التكفل بها، منها دراسة التي تطرقت إلى المشكلات التي يتعرض إليها المتفوق دراسياً بطريقة غير مباشرة عن طريق خصائصهم التي يتميزون بها، ومنها دراسة **العنزي**(2020) التي هدفت إلى معرفة التعرف على أهم المشكلات وأكثرها شيوعاً لدى الطلاب المتفوقين عقلياً من وجهة نظرهم، والتعرف على أثر متغيرات كل من (الجنس، والتخصص العلمي) على درجة وجود تلك المشكلات التي تضمنتها أداة الدراسة، وأسفرت النتائج على أنَّ من أهم مشكلات بشكل عام هي غموض المستقبل، عدم تمثيل المواد الدراسية لقدراته الحقيقية، وغموض في التخصصات التكوينية التي تناسب قدراتهم.

ومن تلك الدراسات التي تناولت ضرورة إحاطة البيئة المدرسية، بالظروف الملاءمة للتمدرس وإبعاد المتعلم عن المشكلات التي تؤثر سلباً على تحصيله الأكاديمي، دراسة **القريطي**(2005) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها المتفوقون عقلياً في البيئة الأسرية والمدرسية وآثارها، ودور الخدمات النفسية في رعايتهم، فأشارت نتائجها إلى أنَّ أهم المشكلات التي يعاني منها التلميذ المتفوق في نطاق مدارس العاديين هي عدم ملاءمة المناهج الدراسية والأساليب التعليمية، وقصور فهم المعلمين للطفل، واستخدام محكات غير كافية للكشف عن مظاهر التفوق العقلي. كما كشفت دراسة **فاديا أبو جريس** (1994) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة المتميزين وغير المتميزين والمقارنة بينهم في هذه المشكلات، إلى أنَّ المشكلات الانفعالية احتلت المركز الأول ضمن مشكلات الطلاب المتفوقين من الجنسين، تليها مشكلات النشاط وأوقات الفراغ، وأنَّ أهم المشكلات هي عدم وجود إمكانيات لممارسة الأنشطة والهوايات والشعور بالملل وفقدان الحماسة للدراسة، والشعور بأنَّ تحصيله أقل من قدراته، وتحيُّز المعلمين، وأنَّ أسرته تطلب منه أكثر مما يستطيع.

كما توصلت دراسة **أشرف يوسف**(2006) إلى الكشف عن الإستراتيجيات المحفزة للتعلم الأكثر فاعلية في المهام التعليمية، وفي تنمية الدافعية للتعلم والتي تؤكد ما تمت الإشارة إليه في الإطار النظري في أن العلاقة (عناصر المناخ المدرسي – التلميذ) تؤثر في دافعية التعلم. فالتأثير الذي تحدثه هذه العلاقة لا يفهم، إلاَّ في ضوء الارتباط القائم بينهما، وإنَّ الدعم الإيجابي لكل العناصر المركبة للمناخ المدرسي مهم في تحقيق أعلى مستوى للاندماج الأكاديمي، حيث يؤدي إدراك التلميذ الإيجابي للعلاقة والمساعدة الأكاديمية، وانعدام التعارض مع المعلم إلى الاندماج الأكاديمي، فتسهم إذن العلاقة الإيجابية بين التلميذ والمعلم في زيادة الدافعية للتعلم (عن بلحاج، 2011).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Opdenakker & al.,2012) في مساهمة عوامل متعددة متعلقة بالعملية التعليمية في زيادة الدافعية للتعلم منهما: قدرة المعلم على التدريس، واحترامه للطلبة وإعطائه الفرص للمشاركة وتشجيعه وتنويعه للوسائل التعليمية.

كما تلعب الروابط الاجتماعية الفعالة دورا في تنمية شخصية التلميذ، وتعزيز رغبته في التعلم، وتساعده على تشكيل فيم ذاتية اجتماعية وإيجابية، مما يزيد من الدافعية للتعلم، حيث إن تشجيع المعلم للتلاميذ وتفهمه وصبره من العوامل المهمة في زيادة التوجه الأكاديمي والتفوق فيه (Witherspoon,2011). هذا الارتباط الذي يُفسر من منطق الطبيعة الاجتماعية للفرد، وما وضحته نظرية التعلم الاجتماعي لـ **باندورا**، كما أن إدراك التلاميذ الإيجابي للعلاقات الإنسانية

والاجتماعية بينهم وبين باقي أفراد المدرسة خاصة ما يتلقونه من تشجيع من قبل الطاقمين التربوي والإداري على التنافس الإيجابي يجعلهم يلتزمون بالقيم الأخلاقية في علاقاتهم المتبادلة كالوفاء والصداقة والأمانة والمساندة.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع دراسة **حجاج عمر**(2014) بعنوان "الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم دراسة ميدانية بثانويات غرداية" والتي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالأمن النفسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الأقسام النهائية بمرحلة التعليم الثانوي، والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطيه بين الأمن النفسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمتغيرين: الأمن النفسي والدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس والشعبة التعليمية، ولا يؤثر متغير الجنس على الأمن النفسي أو الدافعية للتعلم، ولا يتأثر الأمن النفسي والدافعية للتعلم باختلاف الشعب التعليمية للتلاميذ.

بينما أسفرت نتائج دراسة **العربي ومنصور** (2018) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم بشكل عام مع دراسة الفروق بين الجنسين، إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم. أما دراسة **هلال**(2020) التي هدفت إلى دراسة فاعلية إستراتيجية مقترحة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير التوليدي في الرياضيات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس الرياضيات بالإستراتيجية الحديثة والمجموعة الثانية تدرس بالطريقة التقليدية، فقد أشارت إلى فروق في مهارات التفكير التوليدي، ووجود فروق في الدافعية للتعلم في الرياضيات بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وأتضح بأنَّ حجم تأثير الاستراتيجية كبير في تنمية مهارات التفكير التوليدي والدافعية للتعلم. كما أسفرت نتائج دراسة **أحمد عجيل ياور دميرال**(2021) والتي هدفت إلى التعرف على درجة الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية؛ درجة المناخ المدرسي والعلاقة بين الدافعية للتعلم والمناخ المدرسي؛ ودراسة الفروق في الدافعية للتعلم والمناخ المدرسي وفقاً لمتغير الجنس(ذكور– إناث) والاختصاص/الفرع(علمي – إنساني)، بأنَّ أفراد عينة البحث لديهم دافعية للتعلم ويتمتعون بمناخ مدرسي جيد، وجود ارتباط موجب بين الدافعية للتعلم والمناخ المدرسي لدى طلبة الإعدادية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير الجنس(ذكور– إناث) مع وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير لمتغير الاختصاص/ الفرع (العلمي والإنساني) لصالح الفرع العلمي حسب مقياس الدافعية للتعلم، عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير الاختصاص /الفرع(العلمي والإنساني) حسب مقياس المناخ المدرسي.

ولا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **لكحل**(2017) التي هدفت إلى التعرف على علاقة المناخ المدرسي بالدافعية للتعلم لدى لدى عينة من تلاميذ السنة رابعة متوسط، والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة بين المناخ المدرسي ودافعية التعلم، وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين المناخ المدرسي المفتوح والمغلق ودافعية التعلم لدى أفراد العينة.

وتُؤكد الطالبة على ضرورة استعجال وزارة التربية الوطنية في إعادة النظر في إستراتيجيات التدريس التقليدية الموظفة في المدرسة لأنَّ الواقع الميداني أكَّد فشلها، فالتلاميذ في المدارس كثيراً ما نجدهم ينفرون من الدَّرس والشرح التقليدي لمحتواه، على عكس الإستراتيجيات الحديثة التي أثبتت دورها في زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم وبقدراتهم، ما يُنمّي تقديرهم بذواتهم، فتتولد لديهم بذلك رغبة ودافعية للتعلم.

4.2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

توصّلت نتائج تحليل الفرضية الرابعة والتي مفادها «يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط ».

ومن خلال ما يبينه الجدول رقم (42) إلى أنه يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال التواصل مع طلبة البيئة الصفية، وفحص الاختبارات والتقويم، ومعايير أخرى ينبغي أن تتناسب مع المرحلة العمرية التي تتميز بكثرة الانفعالات، النضج الفكري، نمو الذات واستقلال الشخصية، وفي ذلك إشارة إلى أن تكون لكل مرحلة عمرية تتوافق مع أداء المعلم تتناسب مع خصائص كل مرحلة لتزيد من دافعية الطلاب للتعلم.

وتتفق دراستنا مع عدة دراسات تؤكد على أهمية التدخل في تحسين ظروف التمدرس لرفع الدافعية للتعلم لدى التلاميذ منها دراسة مايرز وروكا(Myers & Rocca) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اتجاهات الحوار والعدوان اللفظي والخوف في الفصل الدراسي والدافعية، وتكونت عينة الدراسة من (236) طالباً من طلاب المدارس المتوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أسلوب المناقشة والحوار ومناخ الفصل الدراسي المدرك، ويرتبط أسلوب المناقشة المدرك وأسلوب العدوان اللفظي المدرك لدى المعلمين ارتباطاً ايجابياً بالخوف المدرك من الفصل الدراسي لدى الطلاب، كذلك يرتبط أسلوب المناقشة المدرك للمعلم ايجابياً بالدافعية المدركة لدى الطلاب، في حين يرتبط أسلوب العدوان اللفظي سلباً بها ؛ ودراسة الخطيب(2007) التي هدفت التعرف على الأساليب والوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم وأثرها في زيادة الدافعية نحو تعلم الطلاب، والتعرف على آثار عدم اهتمام المعلم بالعملية التعليمية، وقد أتخيرت عينة البحث بطريقةٍ عشوائيةٍ من معلمي المرحلة الثانوية وقدرها(120)، وكذلك عينة عشوائية من الطلاب بلغت(50)

لمعرفة أسباب انخفاض التحصيل لديهم.وجاءت نتائج الدراسة، أنَّ نسبة انصياع الطلاب للتعليمات التي يوجهها المعلمون قدْ تحسنت من نسبة 39% كمتوسط لحظة القاعدة قبل البدء في الدراسة كمتوسط 73% في نهاية التجربة وذلك نتيجة لاستخدام المعلمات للتعزيزات، وأنَّ انخفاض الدافعية يكون ناجم عن عدة أسباب منها عدم اهتمام المعلم بالشرح داخل في الوحدات والمحاور التي سجل فيها التلاميذ نقائص وتقويمها(الهديرس، 2019)؛ ودراسة طليب(Talib, 2009) التي هدفت الكشف عن الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن توظيفها من قبل المعلمين بهدف تحسين التفكير الإبداعي وتحسين الدافعية للتعلم لدى الطلبة المتفوقين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ الطلاب يشعرون برغبةٍ أكثر في التعلم عندما يتولد لديهم حب المعرفة، ويتحقق ذلك من خلال إتباع إستراتيجية تعليمية تقوم على تشجيع الطالب على استخدام مهاراته في حل المسائل الإبداعية المتعددة والتي تساعد على تقوية الطالب ثقة الطالب بنفسه وتنمية مهاراته الإبداعية، ودراسة **ورحييد**(Werheid & al., 2010) التي هدفت للتعرف على فاعلية التدريب على بعض العمليات المعرفية في تحسين الدافعية للتعلم لدى الطلاب المتأخرين دراسياً، وتكونت عينة الدراسة من (32) طالباً كمجموعة تجريبية من المتأخرين دراسياً، تدربوا على بعض العمليات المعرفية مثل:الانتباه والتركيز، والتذكر، و(72) طالباً عادياً لمقارنة أدائهم بالمجموعة التجريبية قبل وبعد التدريب، وأشارت النتائج إلى فاعلية التدريب على العمليات المعرفية في رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ ومع دراسة شوا وكيم(Choi & Kim, 2013) التي هدفت التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي والفعالية الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (234) طالباً كورياً من الذين يدرسون التمريض بإحدى المستشفيات، واستخدمت الدراسة استبانه الدافعية للتعلم، واستبانه الدافعية الفعالية الذاتية، ودرجات الطلاب، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين مستويات مرتفعة لكلٍ من الدافعية للتعلم والفعالية الذاتية والتحصيل الدراسي؛ ودراسة الهديرس(2019) التي استهدفت التعرف على الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وعلاقتها بزيادة الدافعية المتعلم نحو التعلم، وتكونت عينة البحث من (70) معلم ومعلمة و(200) طالب وطالبة بالصف الأول والثاني الثانوي، وتمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، أظهرت النتائج وجود علاقة بين الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية لزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم تبعاً لمتغير المؤهل، ووجود فروق دلالة إحصائية في الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية لزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وقام **العساف**(2008) بدراسة هدفت التعرف على مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم، وشملت عينة الدراسة(677) طالبا وطالبة من الصف العاشر بالأردن

وأظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في مستوى إدراكهن لبيئة التعلم الآمنة ووجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ودافعيتهم للتعلم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **برولت**(Brault, 2004) التي بحثت في تأثير المناخ المدرسي على التحصيل الدراسي للتلاميذ من خلال تأثير المدرسة أو من إدراكه بنفسه للمناخ المدرسي، حيث أسفرت النتائج على أنَّ المناخ المدرسي يؤثر بالفعل على نجاح المتعلمين وأنَّ الإدراك الشخصي للبئة المدرسية وللفصل الدراسي يساهم في تحفيزهم؛ وهي بذلك تتفق ونتيجة دراستنا، حيث توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقة بين رفع مستوى الدافعية للتعلم وتحسين المناخ المدرسي كالاهتمام بتهوية الصف الجيدة، وبتوفير البيئة المريحة التي تُؤثر على المعلم والتلاميذ، وينعكس على دافعيتهم ما يستدعي تحسين الخدمات وإثراء المواد التعليمية المقدَّمة في المدارس، وذلك لتحقيق جودة مخرجات التعليم حيث أنَّ اهتمام المعلم بالبيئة الصَّفية وتحسينها إنَّما بهدف الحصول على ناتج تعليمي يُواكب تحدّيات العصر.

كما أنَّ التلاميذ، الذين لديهم دافعية للتعلم، يكون لديهم القدرة على المشاركة مع الآخرين ولديهم الفاعلية، ويتحملون المسؤولية، ولديهم قدرة على التفاعل والاهتمام بالنشاط المدرسي، وقدرة على السيطرة على مشاعرهم وانفعالاتهم، أثناء تفاعلهم في المدرسة، وهذا يُؤدي إلى زيادة الدافعية لديهم وبالتالي زيادة تفوقهم الدّراسي. وهذا ما يدفعهم إلى المثابرة والعطاء في دراستهم والاهتمام بواجباتهم المدرسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء ما أشارت إليه دراسة تيلا 2007)، Tella) من أنَّ ذوي الدافعية العالية كان تحصيلهم مرتفعاً.

وتشير دراسة **اليازيدي ولوزاني**(2016) والتي درست العلاقة بين أبعاد الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة السنة الأولى جامعي إلى وجود علاقة إرتباطية بين كل من الدافعية الأكاديمية، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية وبين إستراتيجيات حل المشكلات، كما كشفت عن وجود علاقة عكسية بين غياب الدافعية الأكاديمية وبين إستراتيجيات حل المشكلات؛ كما أنَّ جودة أداء المعلم، ودافعية التلميذ للتعلم، وهي علاقة تشجع على الاهتمام برفع مستوى جودة أداء المعلم، لدعم دافعية التلاميذ، حيث أنَّهم حينما لا يستمتعون بالتعليم لوجود خلل، إما في المناهج الدراسية، أو طريقة التدريس أو معاملة الأساتذة للتلاميذ وتواصلهم معهم وغيرها، فالتعليم يتحوَّل إلى عمل شاق، ومُنفر، ومن ثمَّ تنخفض الدافعية للتعلم لديهم. لذلك لابد أن يكون تعليم التلاميذ يتناسب مع اهتماماتهم وقدراتهم، والتدريس بالطرق التعليمية الصحيحة والتي تُركز على الأنشطة وعلى استخدام إستراتجيات مختلفة ومن ثمَّ يتحول التعليم إلى مُتعةٍ وإثارةٍ، مما يؤدي إلى أنَّ عامل الدافعية للتعلُّم يظهر من تلقاء نفسه؛ وفي دراسة بن موسى و أبي مولود(2017) هدفت هذه العلاقة بين

الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج تمثلت في وجود علاقة ايجابية بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؛ ودراسة **قنوعة**(2019) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير المركب بنمطيه التفكير الابتكاري والتفكير الناقد والدافعية للتعلم بسلوك حل المشكلات واقتراح نموذج يربط بين كل هذه المتغيرات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية بين المتغيرات المذكورة وسلوك حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وهناك أسباب أخرى ترتبط بالبيئة الصفية والمناخ المدرسي للمؤسسة، وهي أن تتناسب الظروف البيئية مع متطلبات العصر وتُواكب التكنولوجيا والاحتكاك بالتطورات التقنية في المدرسة مما يؤدي إلى رفع الدافعية لدى التلاميذ وتحفيزهم للتفوق الدراسي، حيث وتوصلت جمعية رابطة التنمية وتطوير المربيين المذكور في **بن ستي**(2012) إلى أنَّ المدارس ذات الأعداد الكبيرة من الطلبة الناجحين تتميز بفلسفة واضحة للمدرسة وتُدعم نجاح الطلبة وتُشجع الثقة والاحترام المتبادل بين كل من الطلبة والمعلمين وبين الطلبة وبعضهم بعضا، وقيادة نابعة من الأفراد أنفسهم لديها مهارات قيادية ومُشاركة واسعة في اتخاذ القرار.

ورأى **الخليفة**(2009) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على علاقة البيئة المدرسية بكل جوانبها بالتحصيل الدراسي في مدارس مرحلة الأساس محلية المتمة والتعرف على الواقع الحالي للبيئة المدرسية في هذه المدارس وأسفرت النتائج على أنَّ المباني والتجهيزات المدرسية في مدارس الأساس بمحلية المتمة ليست مكتملة وغير مجهزة وفقاً للشروط التربوية وعدم ممارسة النشاطات المدرسية ولا توجد ميادين جاهزة لممارسة الرياضة وافتقار المدارس وحدة صحية ولا إذاعة مدرسية بالإضافة إلى نقص عدد الأساتذة وانعدام بعض الاهتمام من مجالس الآباء بالبيئة المدرسية في هذه المدارس؛ وجب إذنْ على الإدارة المدرسية، أن تهيئ المكان الذي يتعلم فيه التلاميذ بحيث يكون صحياً، مجهزاً بالوسائل التعليمية ولائقاً، وأن تتوفر قاعات لعرض إنجازات التلاميذ، والمكتبة، والمخابر المجهزة، وأجهزة الحاسوب، وربطها الدائم بشبكة الإنترنت، حتى تكون المدرسة بوسائلها المادية متلائمة مع احتياجات التلاميذ، ومناسبة لتحقيق أهداف المدرسة في دعم التفوق ورعايته.

وأورد **الظفيري**(2019) في دراسته العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت حيث كانت النتائج في ترتيب الطلاب لتلك العوامل من أهميتها بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية ثم تلك المتصلة بالصحة الجسمية ومنها خصائص البيئة المدرسية التي تستلزم وضع خطط علاجية وإثرائية داعمة لعملية التفوق الأكاديمي، والتي يجب على الإدارة المدرسية تهيئتها من خلال أدوارهما العملية في المدرسة.

وكشفت دراسة **بن يوسف آمال**(2008) عن العلاقة التي تكمن بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وعن الفروق بين التلاميذ فيما يخصُّ استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التعلم وبين الذين يتميزون بدافعية تعلم مرتفعة والآخرين الذين يتميزون بدافعية تعلم منخفضة. كانت نتائجها، ليس هناك فروق بين الجنس بالنسبة للدافعية للتعلم وفي استخدام استراتيجيات التعلم وفي درجات التحصيل الدراسي، وهناك ارتباط قوي وموجب بين درجات التحصيل الدراسي وبين درجات الدافعية للتعلم والاستراتيجيات، وأثبتت كذلك نتائج الدراسة بأنَّه هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام إستراتيجيات التعلم في التحصيل الدراسي.

بينما كشفت دراسة **التميمي**(2012) عن العلاقة القائمة بين جودة أداء المعلمات وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر عينة من الطالبات من مستوى الثالثة ثانوي بقسميه العلمي والأدبي، وجاءت النتائج كما يلي، توجد علاقة طردية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لكل من جودة أداء المعلمات والدافعية للتعلم لدى عينة البحث، توجد علاقة طردية تربط أبعاد الدافعية للتعلم بمعايير جودة أداء المعلمة، وتوجد فروق دالة إحصائياً في متوسط الدرجة الكلية ودرجات بعض المعايير لجودة أداء المعلمات(التواصل، الشرح، وطرق التدريس) تبعاً للتخصص ولصالح طالبات التخصص الأدبي، بينما لا تظهر هذه الفروق في أربع معايير هي:(الشخصية، التقويم والاختبارات، إدارة التفاعل الصفي والبيئة الصفية)، ولا توجد فروق ذا دلالة إحصائية في متوسط درجات الأبعاد ومتوسط الدرجة الكلية لدافعية التعلم، تبعا للتخصص والتقدير العام؛ في حين ركزت دراسة **بارنت**(Parent, 2018) على أهمية العوامل الشخصية للطالب في استثارة الدافعية للتعلم وضرورة مشاركته من خلال جميع أبعادها السلوكية والمعرفية والانفعالية والتركيز على جميع العوامل الأخرى المحيطة به والمشجعة للتفوق الدراسي كالتزام المدرسة بذلك خاصة في ظل صعوبة قياس البعدين المعرفي والعاطفي عند الطالب. كما يمكن التنبؤ بمستوى الدافعية للتعلم لدى عينة البحث من خلال درجات بعض معايير جودة أداء المعلمات، هذه المعايير مرتبة حسب التالي: جودة التواصل مع الطالبات، جودة البيئة الصفية جودة التقويم والاختبارات.

ويُعدُّ الإرشاد المدرسي خدمة نفسية وتربوية فردية وجماعية، يهدف إلى المحافظة على ذاته وشخصيته وإقامة الظروف التي تؤدي إلى نموه ونضجه وتكيفه مع الحياة المدرسية أو المهنية يوجه عام مستقبلا. كما يتجه الإرشاد المدرسي إلى الجماعة لهدف تقديم معلومات تربوية للتلاميذ حول الدراسات المتوفرة في المجتمع وشروط الالتحاق بها ومدة الدراسة وصعوباتها، إضافة إلى أنه يساعد التلاميذ على اكتشاف قدراتهم وميولهم المهنية حتى يتمكنوا من تحقيق الاختبار الدراسي المناسب

حسبها. وتدعيماً للفكرة السابقة هدفت دراسة **الحراحشة** (2014)" إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التخيل في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في أبحاث العلوم مقارنة بالطريقة الاعتيادية، قامت الباحثة بإعداد برنامجا تعليميا قائما على إستراتيجية التخيل لتدريس المفاهيم العلمية. وأظهرت النتائج فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسطي طالبات مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الدافعية نحو التعلم لصالح الطالبات اللَّواتي درسن إستراتيجية التخيل مقارنة بزميلاتهن اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية.

بينما توصلت دراسة **سيسبان فاطمة الزهراء**(2017) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تحسين دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي وتمثلت النتائج في فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات أفراد المجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي، لصالح القياس البعدي.

ومن هنا أصبح للمرشد التربوي بصفة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي دوراً واضحاً في المتابعة والمرافقة النفسية والسلوكية للتلميذ بصفة عامة وبالتلميذ المتفوق دراسياً بوجه الخصوص وذلك لمساعدته في حل مشكلاته قصد إكتسابه شخصية سوية، تساعده على التكيف مع محيطه المدرسي وعلى التحصيل الدراسي الجيد وتنمية تربية الإختيارات لديه. ولتسهيل تلك المهمة عمدت وزارة التربية الوطنية إلى تنصيب لجان الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط بموجب منشور وزاري رقم 242 مؤرخ في 29 أوت 2013 لغرض إرساء آليات الإرشاد المدرسي في تلك المرحلة التعليمية.

كما نجد تأثير متبادل بين أبعاد إستراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسياً، وهذا يؤكد شمولية الموقف التربوي الذي يتبناه المعلم في تعامله مع فئة المتفوقين دراسياً، وهذا ما يؤكد شمولية الموقف التربوي الذي يتبناه المعلم، إذْ أنّ هذا الترابط والتناغم في طبيعة وتنوع هذه الإستراتيجيات يأتي الانسجام بين الممارسات التي يتبناها المعلم من جهة، وما تسعى إليه الإدارات المدرسية من تكريس الاهتمام للتعامل مع المتفوقين دراسياً من جهة أخرى، ومنها الإستراتيجية التركيز على المتعلم لتوفير مسلمات النجاح والتفوق، بما لهما من ارتباط كبير بالمعلم داخل الصف الدراسي

وبإشرافه المباشر، بالإضافة إلى إستراتجية دينامية الجماعة التي تحتاج إلى شركاء آخرين للمعلم كالأسرة والإدارة المدرسية وزملاء العمل.

وبما أنَّ قضية استثارة الدافعية للتعلم مسؤولية مشتركة لأكثر من طرف في العملية التربوية، من معلمين، ومشرفين، ومديري مدارس، وأولياء أمور، فقد شكلت هذه القوى عوامل مؤثرة في دافعية التلاميذ للتعلم، وبالتالي أصبحت عملية الرفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ لغرض التفوق الدراسي مسؤولية الجميع، وعليه يجب أنْ تسعى المؤسسات التعليمية إلى تبني برامج إرشادية في مختلف المراحل التعليمية المتعاقبة تمكن التلاميذ من توظيف استراتيجيات تعليمية تمكنهم من استثارة دوافعهم نحو التعلم، حيث هدفت دراسة **نوفل**(2019) إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج آركس في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف الثالث متوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ تطوير برنامج إرشادي تم التحقق من صدقه تكون من أربعة أبعاد، تمثلت في توليد الانتباه وإدامته، وبناء الصلة ودعمها، والتحكم في النتائج لتحقيق الرضا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة وفق متغير الجنس في التطبيق البعدي على أبعاد مقياس الدافعية للتعلم وهي: أبعاد التحدي، والفضول، والإتقان المستقل، لصالح تقديرات الإناث.

كما يجب أن يشغل موضوع استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ جميع التربويين، حيث يتطلب ذلك تغيير الصورة السلبية للمعتقدات لدى التلاميذ، وتحويلها إلى معتقدات إيجابية، والتي ينتج عنها النجاح والقدرة على الشعور بالإنجاز في القيام بالمهام المختلفة بطريقة جذابة، تستثير لديهم الدافعية للتعلم، وأكدت نتائج دراسة **أبو سيف وآخرون**(2018)؛ أنَّه إذا كان الطلاب قادرين على فهم العلاقة بين معتقداتهم والمشاعر والدوافع، ثمَّ يمكنهم السيطرة على محتوى وعمليات أفكارهم، والاعتراف بتلك الأفكار؛ فإنه يمكن تحفيزهم.كما تؤكد نفس الدراسة على أنَّ الطلاب يشكلون مؤشراً قوياً لجوانب من التحفيز: الجهد والمثابرة، والاهتمام، وبناء مناخ من الصداقة، والتعاون، وذلك باستخدام أساليب تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة، وتوضيح الغموض، وأنَّ استخدام التعزيزات الإيجابية لها تأثير عميق على بين الأستاذ وطلابه وجميع أعضاء المدرسة.

ويُشير الأدب النظري في هذا المجال إلى أنَّ المعلم الذي يبني الثقة على العمل لدى تلاميذه ويحثهم دون إرهاقهم في جو دافئ حميم، ويشجعهم على التعبير عن آراءهم ومشاعرهم، وفق منهاج يضمن لهم استقبال الخبرات التعليمية ويتقدم التلاميذ لمواجهة التحديات بحماس وتزداد احتمالية التحصيل الدراسي الجيد والتفوق الدراسي.

5.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تُبين النتائج الإحصائية للفرضية الخامسة والتي مفادها «توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط تُعزى لمتغير الجنس لصالح البنات »، والموضحة في الجدول رقم(43) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين الذكور والإناث في إدراك المناخ المدرسي، وفي أبعاده (علاقة التلميذ بالأستاذ، علاقة التلميذ بزملائه، التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة، التلميذ والمواد الدراسية) لدى التلاميذ المتفوقين في الرابعة متوسط باستثناء بُعد علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة الذي كانت فيه الفروق لصالح الإناث وقد سارت النتيجة عكس اتجاه توقع هذه الفرضية حيث لم تتحقق في جميع أبعاد مقياس المناخ المدرسي ما عدا في بعد علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة التربوية ولصالح الإناث.

وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ كلا الجنسين لديهم نفس التوجُّهات ويخضعون لنفس القوانين وممَّا كوَّنَ لديهم رؤية مشتركة، فالواقع التربوي في المجتمع الجزائري لا يُميز بين الذكور والإناث، يدرسون في نفس الفصول الدّراسية، باستثناء بُعد علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة الذي كانت فيه الفروق لصالح الإناث.

وتتعارض نتيجة دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة **عواريب** و**صولي**(2015)، التي هدفت إلى تقييم واقع المناخ بالمدارس الجزائرية من خلال معرفة النمط السائد في مدارس التعليم المتوسط والثانوي وكذا معرفة الفروق الجوهرية في إدراك نمط المناخ وذلك باختلاف الجنس والمرحلة التعليمية، وأسفرت النتائج على أنَّ نمط المناخ المدرسي السائد في مؤسسات التعليم المتوسط والثانوي بمدينة ورقلة مفتوح، أما بالنسبة لدلالة الفروق في إدراك نمط المناخ المدرسي وذلك باختلاف متغير الجنس فكانت لصالح الإناث، وبالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية فكانت لصالح تلاميذ التعليم الثانوي؛

إلاَّ أننا سجَّلنا بعض الدّراسات التي سارت عكس ما توصلت إليه نتائج الفرضية منها دراسة **هول**(2006) والتي هدف من خلالها الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي والتحصيل الأكاديمي وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في تقديرات الطلبة لطبيعة المناخ المدرسي السائد في مدارسهم وكانت أكثر عند الطلبة الإناث من الذكور.

ويُضيف **سيلفرمان**(Silverman,1986) أنَّ التفوق يظهر لدى الإناث منذ في سن أصغر من الذكور، حيث يقرأْنَ ويكْتبنَ ويتحدثْنَ بطلاقة في أعمارٍ أصغر من أقرانهم من الإناث ذوات القدرة العادية ومن الذكور المتفوقين.في حين أظهرت دراسة **كولانجيلو** و**كيير**(Colangelo & Keer, 1991) أنَّ الذكور يستمرون في تفوقهم في كل من الرياضيات والعلوم الطبيعية لعدد من السنوات حتى الدراسات الجامعية، ويُفسر الباحثان ذلك التفوق؛ إذْ أنَّ الإناث المتفوقات ليس لديهن ميول لتلك

المواد وبالتالي لا يقدمن على أخذ دورات تدريبية ومعلومات في تلك المواد مقارنة بالذكور الذين يستعينون بمعلومات متعددة خارجية(عن البادري و الكندي،2019).

ولقد بينت نتائج الدراسة الدولية المشتركة في الرياضيات والعلوم(2007) بين البنك الدولي والدول الثماني والأربعين التي شاركت فيها، والتي جاءت منسجمة مع تفوق الإناث على الذكور في بعض من الدول العربية على غرار دولة فلسطين التي تفوقت فيها الإناث بنسبة 70% مقابل 30% للذكور من حيث المعدلات المرتفعة، في حين كشفت التقارير الصادرة عن بعض الدول العربية تفوق مدارس الإناث عن مدارس الذكور في الإمارات، وأنَّ البنات في مملكة البحرين حصدن أكثر من 70% من مقاعد الأوائل ضمن خريجي الثانوية العامة، وأظهرت نتائج الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية تفوقاً ملحوظاً للبنات على البنين المتفوقين(عن البادري والكندي،2019).

6.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

بعد معالجة الفرضية السادسة والتي مفادها:" توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث " بإختبار(ت) أظهرت النتائج من خلال الجدول رقم(44) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم لصالح الإناث، وفي الأبعاد فقد جاءت أيضا الفروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث عند مستوى 0,05 في المشاركة مع الآخرين، وعند مستوى 0,01 في إدراك التلميذ لقدراته والاهتمام بالنشاط المدرسي لصالح الإناث وفي المثابرة لصالح الذكور. في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين الذكور والإناث في تحمل المسؤولية والتخطيط للمشروع المدرسي. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى القيود الاجتماعية التي يفرضها المجتمع على الإناث في هذه المرحلة العمرية حيث تُحدُّ الثقافة الاجتماعية من علاقاتهن، بينما تمنح حرية الحركة والاتصال والتفاعل للذكور، وتُشجعهم على تكوين علاقات مختلفة مما يصرف أنظارهم عن الدراسة بعض الشئ في حين تتفرغ الإناث للدراسة ومتابعة الواجبات المدرسية (دودين وجروان، 2012: 143-144).

كما يمكن إرجاع تفوق الإناث على الذكور في الدافعية للتعلم إلى محاولة الإناث الى إثبات وجودهن في المجتمع والتخلص من كل نظرة سلبية موجهة إليهن، ولا سيما الإهمال والتفرقة التي تعانيه في المجتمع بينها وبين الذكر، لهذا تسعى وراء تحصيل دراسي جيد يمكنها من الحصول على الشهادة باعتبارها سلاحاً في يدها، بينما الذكور يعود سبب انخفاض تحصيلهم الدراسي إلى أنَّهم يفتقرون إلى الدافعية للتعلم نتيجة النظرة السلبية الحالية التعليمية – التعلمية باعتبارها غير مجدية إقتصادياً ولا تُشكل طموحات للطلبة ولا سيما الذكور، لأسباب إجتماعية وأخرى اقتصادية.

وتتَّفق نتيجة الدراسة الحالية مع عدة دراسات أكَّدت أنَّه توجد فروق دالة إحصائياً تعزي لمتغير الجنس في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الدراسية، مثل دراسة **بوجيانو** (Boggiano,1991) وتبين من نتائجها أنَّ الإناث أكثر ميلاً من الذكور فيما يتعلق بالدافعية الخارجية.

وتتفق كذلك هذه النتائج مع نتيجة دراسة **العمر**(1995) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية تعزى للجنس(عن سيسبان، 1916-2017)؛ ودراسة **دودين وجروان**(2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية منهم لدى التلاميذ باختلاف الجنس، أمَّا في دراسة تيلا (Tella,2007) والتي هدفت إلى التعرف إلى أثر الدافعية على التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغير الجنس على الدافعية، واتبعت المنهج الوصفي، أجريت هذه الدراسة في نيجيريا، استخدم مقياس دافعية التعلم ومقياس التحصل الدراسي وتكونت العتبة الدراسة من (188) طالبا مقسمين على مجموعتين (88) ذكرا و(100) إناث، في المدارس الثانوية في مادة الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية نحو التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

وتتفق أيضا نتائج دراستنا مع العديد من الدراسة منها دراسة **جبر سعيد**(2006) والتي ذكرت في بوستة(2020)، والتي توصلت إلى وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس وتطبيق البرنامج التعليمي عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسط الأداء البعدي للذكور، ومتوسط الأداء البعدي للإناث على الدرجة الكلية لمقاس الدافعية للتعلم لصالح الإناث؛ ومع نتائج الدراسة **فيصل الربيع** (2009) إلى الإقرار بأنَّ مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، في الأردن كان كبيراً، كما أن الإناث تفوقن على الذكور في مستوى الدافعية للتعلم؛ ومع دراسة **العايب** (2010) والتي تنصُّ على وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخصُّ الدافعية للتعلم وهذا الفرق لصالح الإناث، ما بيَّن أن الإناث هُنَّ الأكثر دافعية للتعلم عن الذكور؛ في دراسة **فينج وآخرون** (Fenge & al.,2013) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل في اللغة الانجليزية، بالإضافة إلى التعرف على الفروض بين الجنسين في الدافعية نحو التعلم، وإستعمل المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لأغراض الدراسة، وقد تكونت عتبة الدراسة من (107) طالب وطالبة في المدارس المعنية في تايوان، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ الدافعية للتعلم هي عامل رئيسي في التعلم، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية نحو التعلم لصلح الإناث، فقد حصلت على نتائج أعلى في التحصيل من الذكور.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Maulana, Opdenakker, Denbrom & Bosmerx، 2011) في مساهمة عوامل متعددة متعلقة بالعملية التعليمية في زيادة الدافعية للتعلم منهما: قدرة

المعلم على التدريس، واحترامه للطلبة وإعطائه الفرص للمشاركة وتشجيعه وتنويعه للوسائل التعليمية جل تلك العوامل تساعد الطالب على التوافق النفسي في البيئة المدرسية (عن الطيب، 2020).

بينما هدفت دراسة **بن ستي**(2013) تحت عنوان" التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي" إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم الثانوي، أسفرت نتائج الدراسة على عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي باختلاف الجنس ذكور إناث، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي باختلاف التخصص علوم /آداب، في حين توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي باختلاف الجنس.

وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة **لوناس** (2013) بعنوان "علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس"(دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط)، والتي إستهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وتحديد الدور الذي تلعبه الدافعية للتعلم في رفع مستوى التحصيل الدراسي والتعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى الدافعة للتعلم وفي مستوى التحصيل الدراسي. تمثلت النتائج فيما يلي: توجد علاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وتوجد فروق في مستوى دافعية التعلم بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى دافعية التعلم، توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى التحصيل الدراسي.

وتتفق كذلك مع دراسة **سرحان**(2015) بعنوان" الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بغزة، التي هدفت إلى التعرف على الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي، لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بغزة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذكور ومتوسط درجات الإناث في درجات الدافعية للتعلم ودرجات الذكاء الانفعالي ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في التحصيل الدراسي. كما أسفرت نتائج دراسة **شيبة**(2015) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة الدافعية للتعلم بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم.

بينما لا تتفق دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة **بلحسين ومراح**(2018) التي هدفت عن العلاقة بين التوافق بين التوافق الدراسي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط، والتي أسفرت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وأنَّ الدافعية للتعلم موجودة لدى أفراد العينة، غير أنَّ هذه الدافعية بحاجة إلى ظروف اجتماعية وثقافية وتربوية ونفسية....وبيئة صالحة لاستثارتها وتدعيمها، خاصة عند المراهق المتمدرس الذي يحتاج الى تحقيق توافقه النفسي الاجتماعي والتربوي، ولا يتأتى ذلك الا في بيئة مدرسية سليمة تعمل على استثمار طاقاته العقلية والجسمية.

إذْ تبيَّن من خلال نتائج دراستنا والدراسات السابقة أنَّ الإناث أكثر ميلاً من الذكور فيما يتعلق بالدافعية للتعلم، ولعل الدافع للتعلم عند الذكور قد لا يستثار بنفس الطريقة عند الإناث حيث تكون لديهن ميل ورغبة أكثر سعيا لتحقيق هدف معين، أوْ يعود ذلك إلى نمط التنشئة الاجتماعية السائد والذي يركز على أهمية ومكانة الدراسة بالنسبة للفتاة.

وتؤكد هذه النتيجة ما تمَّت الإشارة إليه في الإطار النظري في أنَّ العلاقة عناصر المناخ المدرسي التلميذ تؤثر في دافعية التعلم فالتأثير الذي تُحدثه هذه العلاقة، إلاَّ في ضوء الارتباط القائم بينهما وإنَّ الدعم الايجابي لكل العناصر المركبة للمناخ المدرسي مهم في تحقيق أعلى مستوى للاندماج الأكاديمي، حيث يؤدي إدراك التلميذ الايجابي للعلاقة والمساعدة الأكاديمية، وانعدام التعارض مع المعلم إلى الاندماج الأكاديمي، فتسهم إذن العلاقة الايجابية بين التلميذ والمعلم في زيادة الدافعية للتعلم (بلحاج، 2011).

كما تلعب الروابط الاجتماعية الفعالة في تنمية شخصية التلميذ وتعزيز رغبته في التعلم وتُساعده على تشكيل قيم ذاتية اجتماعية وايجابية مما يزيد من الدافعية للتعلم حيث أنَّ تشجيع المعلم للطلبة وتفهمه، وصبره من العوامل المهمة في زيادة التوجه الأكاديمي والتفوق فيه، هذا الارتباط الذي يفسر من منطق الطبيعة الاجتماعية للفرد وما وضحته نظرية التعلم الاجتماعي "باندورا".

وفي دراسة **العايش ومرغني**(2015) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التعليم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى أصلية جامعة الوادي ومعرفة الفروق بين كل من الجنس والتخصص واتبعت المنهج الوصفي وطبقة هذه الدراسة باستخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس الدافعية للتعلم، وتكونت عتبة الدراسة من (200) طالب وطالبة من مستوى سنة أولى ثانوي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا، والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي وجود فروق دالة إحصائيا في التعلم المنظم دانيا والدافعية للتعلم بين الطلبة الجامعيين حسب متغير الجنس

لصالح الإناث، وجود فروق دالة إحصائيا في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم حسب متغير التخصص الدراسي.

ولا تتفق نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة **عبد الباسط القني**(2006) والتي استهدفت الكشف عن العلاقة بين القيم التي يحملها المتعلمون ودافعيتهم نحو التعلم، توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس دافعية التعلم وعدم وجود علاقة ارتباطية بين قيم التلاميذ ودافعيتهم للتعلم؛ ومع ما توصلت إليه دراسة **جناد**(2012) التي فسرت عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم في الدافعية للتعلم في البلدان العربية إلى ارتقاء الأسرة العربية وتمدنها علمياً وثقافياً أثر على المسار الدراسي لأبنائها، حيث أنَّ هذا الترقي في فكر الأسرة حديثاً أصبح يحثُّ الإناث تماماً مثل الذكور على التفوق في الدراسة، والذي يعدُّ دافعاً قوياً للتعلم، مما يشير إلى أنَّ درجات الدافعية للتعلم تتحسَّن بالنمو الذي يحققه الطلبة، وكان الذكور أدنى من الإناث في مستوى الدافعية للتعلم، ولم يكن هناك أثر لتفاعل هذه المتغيرات في دافعية الطلاب نحو التعلم؛ كما أسفرت نتائج الدراسة **مداحي** و**بوقصارة**(2018) التي درست علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وأسفرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في مستوى الدافعية للتعلم وفي ابعاد التفاعل الصفي، وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

7.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

تُبين النتائج الإحصائية للفرضية السابعة والتي مفادها «توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط تعزى لمنطقة المؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية)، والموضحة في الجدول رقم(45) وجود فروق دالة إحصائياً في إدراك المناخ المدرسي وفي بُعدي علاقة التلميذ بزملائه والتلميذ والبيئة المادية للمؤسسة لدى التلاميذ المتفوقين في الرابعة متوسط في المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية لصالح المنطقة الحضرية في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية في أبعاد علاقة التلميذ بالأستاذ وعلاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة والتلميذ والمواد الدراسية.

وتتَّفق نتائج دراستنا الحالية مع بعض الدراسات مثل دراسة **باخوم**(1996)، في وجود إختلاف في إدراك المناخ المدرسي يعزى لمتغير المناخ الجغرافي، بينما قد يرجع ذلك حسب رأي الطالبة إلى اختلاف البيئة الاجتماعية والاقتصادية في ولاية تيزي وزو بين المدينة والريف، مما أسفر على تباين

العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ وباقي أفراد المتوسط وبالتالي إدراك التلاميذ للمناخ المدرسي يكون مختلفا بين تلك المناطق.

وتعزو الطالبة عدم وجود فروق توجد فروق دالة إحصائياً بين المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية في أبعاد علاقة التلميذ بالأستاذ وعلاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة والتلميذ والمواد الدراسية راجع إلى مستويات تتعلق بالتسيير الإداري الذي يطبق نفس القانون الداخلي على جميع التلاميذ في كل من المؤسسات الحضرية الريفية، خاصة وهم ينتمون إلى فئة من التلاميذ المتفوقين دراسياً والذين عادة ما ينصاعون لتطبيق اللَّوائح المدرسية، حيث يتسمون بالانضباط والالتزام وكذا أنَّ العلاقة بين الإدارة والتلاميذ تتسم بالاحترام والتقدير في أغلب الأحيان، واعتماد العلاقات الإنسانية كمبدأ عام للتسيير وكذا أنّ العلاقة بين المعلمين والتلاميذ تتسم بالود والاحترام والتقدير وعدم دخول التلاميذ في مشاكل سلوكية مع الأساتذة، ما يجعل ذلك ينعكس إيجابياً على تحفيز التلاميذ ودفعهم إلى التحصيل الأكاديمي المرتفع والتفوق في الدراسة، كما يدرس التلاميذ نفس المواد الدراسية في جميع المؤسسات التعليمية ويتلقى الأساتذة نفس التكوين الأكاديمي في الجامعات.

وأشارت كذلك نتائج هذا السؤال إلى أنَّ إدراك تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً كان لصالح المنطقة الحضرية، في بعدي بُعدي علاقة التلميذ بزملائه والتلميذ والبيئة المادية للمؤسسة حيث تشير هذه النتيجة إلى تكيف التلاميذ في المجتمع المدرسي، وتكوين علاقات قوية بينهم وبشكل أفضل في المدارس الحضرية أفضل من تلك التي تقع في الريف، وتعزو الطالبة ذلك إلى أنَّ المجتمع المدرسي في المناطق الحضرية يلبي الحاجيات النفسية والاجتماعية من خلال الدعم الخارجي لمحيط التلميذ من خلال توفر مرافق ترفيهية وثقافية ورياضية يجد فيها التلميذ فضاءات للتنفيس عن مشكلاته من خلال ممارسة هواياته كالرياضة والموسيقى والرسم وأخرى وإمكانيته الالتحاق بالمكتبات الولائية ليستفيد منها في تحضير نفسه للامتحان؛ كل تلك الخدمات تعتبر من أهم العوامل المساعدة في تكويم اتجاهات إيجابية مع البيئة المدرسية.

ومن هنا تؤكد الطالبة على أنَّ كل تلك العوامل السابقة الذكر تطور جانب الانتماء لدى التلاميذ للمتوسطة، وتُساعدهم على التكيف مع ظروفها وتجعلهم أكثر إندماجاً ويشعرهم بالأمن أكثر.

أمَّا دراسة **ساروار وآخرون**(Sarwar & al., 2009)، عن إتجاهات المتفوقين والمتأخرين دراسياً في المرحلة الثانوية في الباكستان نحو بعض القضايا ذات العلاقة بدراسة الطالب، وتمثلت أداة الدراسة من (47) فقرة موزعة على سبعة أبعاد هي:الدراسة الموجهة، وعادات الدراسة، والإتجاه نحو الدراسة، وتجنب التأخير، وطريقة الدراسة، والاتجاه نحو المعلم، والاتجاه نحو التعليم.وأظهرت نتائج الدراسة، أنّ المتفوقين دراسيا لديهم إتجاه أفضل نحو الدراسة وعادات دراسية أفضل من

المتأخرين دراسياً، ولمْ تُشرْ نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من الطلبة حول الأبعاد السبعة، فيما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطلبة والريف والحضر.

وأشارت دراسة **باشرة** (2012) بعنوان"المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذ المراهق المتمدرس بالمتوسطة إلى وجود فروق حقيقية بين تلاميذ المنطقتين (ريفية –حضرية) في إدراك المناخ المدرسي ولصالح تلاميذ المنطقة الريفية. هذا راجع إلى مستويات تتعلق بالتسيير الإداري في كل من مؤسسات التعليم الريفية والحضرية، حيث تجدان في الريفية تسير العلاقات بين الأساتذة والتلاميذ بالطيبة والاحترام المتبادل، وكذا الالتزام باللوائح والقوانين الداخلية واعتماد العلاقات الإنسانية كمبدأ عام في التسيير الألفة بين الموظفين رغم الإمكانيات المحدودة.

بينما لا تتفق دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة **صلاح الدين**(2002)، والتي تناولت بالدراسة الفروق في أداء المعلمين من وجهة نظر التلاميذ في المدينة والريف فيما يتعلق بالمناخ الصفي والمدرسي، ومختلف الممارسات الدالة على إتاحة الحرية في التعليم والتعلم والتي كانت لصالح تلاميذ المؤسسات الريفية. وعلى العكس تماما في مؤسسات التعليم الحضرية، والتي اتسم فيها مناخها بصرامة الموظفين مع التلاميذ، وإنتشار المشاكل السلوكية والعلائقية بين الأساتذة والتلاميذ بالإضافة إلى اكتظاظ الأقسام وانتشار الفوضى.

وترى الطالبة أنه توجد معيقات يشكو منها التلاميذ منها أكاديمية ونفسية وعلائقية أخرى، في نفس الوقت التي تعاني فيه مؤسسات التعليم المتوسط من شح الإمكانيات المادية، والتي يمكن أن تحقق من ضغط المناهج والأنشطة المرافقة، التي أصبحت تزيد من عناء المتعلم. بمعنى أنه لوْ توفرت الوسائل والمحسنات الأخرى كالحاسوب، وعارض الشرائح، لدى التلاميذ لكانت درجة استيعاب التلاميذ المتفوقين دراسياً أفضل، خاصة وأنَّ إمكانيات المدرسة وتجهيزاتها تشكلان عاملاً مهما من عوامل البيئة الطبيعية المادية للمدرسة، والتي تؤثر سلبا أو إيجابيا على العملية التعليمية. فمدى صلاحية وكفاية هذه الإمكانيات والتجهيزات، من حيث الكفاءة لاستيعاب عمليات التعلم والتعليم يعتبر أمراً حاسماً لنجاح العملية التربوية أو التعليمية أو فشلها. كما أنَّ وجود المبنى المدرسي واحتوائه على كافة الإمكانات من حيث التصميم المناسب والتجهيزات الكاملة من الأدوات، وجميع المرافق المطلوبة للمدرسة تمثل كلها، عوامل مهمة تساعد على نجاح العملية التربوية والتعليمية(العتيبي 2008).

ولكننا نتأسف كثيراً من معاناة مؤسساتنا التعليمية خاصة الواقعة في المناطق الريفية من نقص الإمكانات في المدرسة وتجهيزاتها المتمثلة في نقص الوسائل والأدوات والمختبرات وعدم وجود غرف مجهزة ومخصصة لها، وعدم وجود ملاعب وساحات خضراء ونقص الغرف وضيق الفصول الدراسية

وعدم توفر الإضاءة المناسبة، وسوء التهوية ونقص النظافة وغير ذلك من الأمور المتعلقة بصحة وسلامة أمن التلاميذ. فإنّ هذا كله يؤثر تأثيرا سلبيا على المعلم والمتعلم وعلى المدرسة بشكل عام إذْ يؤدي إلى فقدان المناخ المدرسي المساعد في تأدية مهمات العاملين بالمدرسة وإلى عدم شعور التلاميذ بتحفيز في تنمية مهاراتهم وإكسابهم الخبرات التعليمية اللازمة تصبح بذلك البيئة المدرسية غير مشجعة للتعليم وغير محفزة للتفوق الدراسي.

8.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

أظهرت النتائج الإحصائية للفرضية الثامنة والتي مفادها « توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط لمتغير المنطقة الجغرافية للمؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية) لصالح المؤسسة التعليمية بالمنطقة الريفية « الواردة في الجدول رقم(46) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تبعا لمتغير المنطقة الجغرافية (حضرية – ريفية) للمؤسسة التعليمية بمعنى الدافعية التعلم لا تختلف لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط باختلاف مكان تعلمهم.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **هو** و**شي**(Ho & Shi, 2017) التي هدفت التعرف على أثر الدافعية للتعلم لدى الطلبة التايوانيين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، كما هدفت على أثر بعض المتغيرات على الدافعية للتعلم(الجنس، مكان السكن، السنة الدراسية....)؛ حيث أشارت الدراسة إلى وجود علاقة طردية قوية بين الدافعية للتعلم تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُغزي لمتغيرات السنة الدراسية لصالح السنة الأخيرة، ولمكان سكن الطلبة لصالح المدينة.

ويعزو البحث الحالي النتيجة إلى أنَّ التلاميذ سواء سكنوا في المدينة أو في القرية فإن الدافعية للتعلم متقاربة بينهم، وهذا مؤشر إلى تشابه الظروف المعيشية وظروف التمدرس بين التلاميذ بغض النظر عن مكان تمدرسهم. وقد يكون مرد ذلك إلى التحسن الملاحظ في النمط المعيشي للقرى ومساهمة سكانها في تحسين البيئة المدرسية للمتوسطات بولاية تيزي وزو، مما ساهم في تقليص فجوة الاختلاف بين المدينة والريف وتشابه الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية بين القطاعات المختلفة للسكان، فمثلا ركزت دراسة **جانو** و**نصرة**(1976) على المستوى التعليمي المتوسط الآباء كمؤثر إيجابي في مستوى تحصيل الأبناء، وأنَّ أفضل طريقة لدفع الأولياء لأبنائهم هي أن تكون لديهم توقعات وانتظارات من مستوى عال ولديهم ثقة كبيرة في قدرات أبنائهم على النجاح.

وفي نفس السياق توصلت دراسة **دوني**(Dennery, 2004) إلى أنَّ الدافع للتعلم يختلف باختلاف المجتمعات في جانب الحراك الإجتماعي بما فيه العوامل الأسرية والثقافية والاقتصادية

المحيطة بالأسرة، ويجعل من عدم مساواة فرص الدافعية للتعلم، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ المستوى التعليمي المتوسط للوالدين يؤثر بشكل سلبي على دافعية الأبناء للتعلم.

ولكون التعليم الفعَّال ظاهرة مركبة من عوامل تبادلية الأثر والتأثير في مسيرة العملية التعليمية، أوجب النظر في متغيراتٍ أخرى كثيرة تؤثر على سلوك التعلم ومدى قدرته على إنجاح العملية التربوية، ومنه ضمان الجودة في مخرجات التعليم. فالبيئة الفيزيقية المحيطة بالتلميذ متداخلة مع البيئة الاجتماعية والسيكولوجية وكل منها تكمل الأخرى عن طريق المكونات والمؤشرات المكملة لكل منها، وفي ظل توفر ظروف بيئية جيدة مشجعة للتعلم مع وسائط تعليمية مساعدة على العملية التربوية، فهذا مؤشر إيجابي يحفز المتعلم ويساهم في تكيُّفه مع محيطه، ضفْ إلى ذلك مختلف الظروف الاجتماعية والسيكولوجية الجيدة للطلبة وللأستاذ، ما يحقق التوازن والاستقرار في العملية التعليمية.

ولما أصبح الاهتمام بالبيئة المحيطة بالتلميذ يعادل نفس الأهمية بالمنهاج الدراسي من العوامل المساعدة على ضمان الجودة في الأداء التعليمي من طرف الأستاذ ومنه الإنتاجية في مخرجات البيئة التعليمية، أصبح من الأهمية بمكان التأكيد على علاقة الدافعية للتعلم وبتصور التلميذ لمشروعه الدراسي المستقبلي، باعتبار أنَّ الدافعية للتعلم هي تلك العلاقة الديناميكية التي تعمل على تحريك سلوك التلميذ وجعله ينخرط في النشاط التعلُّمي ويواظب عليه، وينافس أقرانه أيضاً لإحراز النجاح والنتائج الدراسية الجيدة. وعليه أصبحت الدافعية للتعلم من بين الركائز والدعائم الأساسية لبناء المشروع الشخصي للتلميذ باعتبارها تتكون من دافعيةٍ داخليةٍ تشمل عوامل متعلقة بالتلميذ نفسه من قدرات وميول واهتمامات والتي من شأنها أن تساعده على اختيار السياقات التعلُّمية والمهنية التي تناسبه، ومن دافعيةٍ خارجيةٍ متمثلةٍ في الوسط المدرسي والأسري والاجتماعي وهي الأوساط التي تعمل على تنشئة التلميذ وتكوين شخصيته، وتطوير وبناء تمثلاته حول الذات والمسارات الدراسية والمهنية ومن ثم بناء مشروعه الشخصي.

كما تلعب البيئة الحضرية المحيطة بالتلميذ من حيث توفرها على المرافق العامة، المصانع الجامعات...دوراً هاماً في تكوين لديه تصورات عن المهن، فتقدم له معطيات أقرب من الواقع تُحفزه على تربية اختياراته حيث تجعل التلميذ قادراً على اتخاذ القرار والانخراط في منظورٍ زمنيٍ، وإكسابه معارف حول المهن والتكوينات والاهتمامات وتكسبه طرق عمل من حيث الاستعلام الذاتي وحب الاستطلاع، وبلورة تصور عن مشروعه المستقبلي. في المقابل يفتقر الريف لهذه المرافق ما يؤثر سلباً على رصيده الإعلامي حول المهن والعالم الاقتصادي.

الإستنتاج العام:

انطلق البحث الحالي من عدّة أفكار أساسية وجَّهت العمل البحثي من البداية، باعتبار أنَّ المدرسة بيئة تربوية لها أهمية بالغة في حياة التلميذ، وأنَّ مناخها الذي يعتبر الجو الذي يسودها كمؤسسة تربوية تعليمية ينسج من خلال العلاقات التفاعلات الدائرة بين أعضائها، تلاميذ وأساتذة وإدارة وبيئة مادية ومنهج ومواد دراسية المشكلة لها، يؤثر على شكل الحياة الدراسية ليأخذ بذلك المناخ المدرسي أشكالاً متنوعة حسب ما توصل إليه الباحثون في موضوع المناخ المدرسي وضرورة السعي في تحسينه ليكون قادراً على إشباع حاجات التلاميذ ويرفع من مستوى طموحاتهم ودافعيتهم للتعلم، والقضاء على كل الجوانب التي تثبط من دافعيتهم وتعرقل تفوقهم في الدراسة.

وللتفوق الدراسي أهمية كبيرة في حياة التلميذ وأسرته، كونه ليس فقط تجاوز المراحل التعليمية المتتالية بنجاح والحصول على أعلى علامات، بل للتفوق جوانب مهمة في حياة التلميذ باعتباره يمهد الطريق لاختيار الدراسة والمهنة، وبالتالي تحديد الدَّور الاجتماعي الذي سيقوم به التلميذ المتفوق دراسياً لاحقاً.

كما سعى البحث كذلك إلى إبراز أهمية المناخ المدرسي في التفوق الدراسي بصفة عامة وفي اجتياز شهادة التعليم المتوسط بصفة خاصة، مؤكدا على أهمية الإدارة التعليمية الجادة والحازمة، والتي تتميز بالانضباط والإشراف التربوي، في تفوق التلاميذ دراسياً، إضافة إلى تبني التلاميذ المتفوقين لبعض الإستراتيجيات الحديثة في التعلم متمثلة أساساً في الوسائل الحديثة لتكنولوجيات المعلومات الخرائط الذهنية، خرائط المفاهيم، القراءة السريعة وبرنامج التعلم السريع. ومع ما ذهبت إليه نتائج دراسة ولدرون(1987) حول صبر آراء المتخصصين في التربية والتعليم حول متطلبات برامج ومناهج طلاب الثانوية المتفوقين في العقد القادم والتعرف على المهارات والقدرات المناسبة لتعليم طلاب الثانوية المتفوقين دراسياً، حيث أكدت أهمية الحذر في التعامل مع برامج طلاب الثانوية المتفوقين في المستقبل والمهارات المطلوبة من هيئة المدرسين والطلاب من خلال برامج خاصة والتخطيط لتوفير ما يناسبهم من إمكانات بشرية ومادية، إضافة إلى ضرورة الاهتمام بمتغيرات أخرى خاصة بالتلميذ المتفوق، كالذكاء والقدرة العقلية وتقدير الذات والدافعية وغيرها من متغيرات وجدها الباحثون أنها تلعب دوراً هاماً في حياة المتفوق الدراسية تنعكس بالإيجاب أو السلب على تحصيلهم الدراسي حسب الظروف والمناخ المدرسي الذي يسود المؤسسة التعليمية(فافة و بوهاوية،2016).

وعلى هذا الأساس طرحت عدة تساؤلات حول العلاقة بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم والتفوق الدراسي، حول الفروق بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسياً في نفس المتغيرات السابقة، والبحث في الفروق في المتغيرات حسب منطقة المؤسسة التعليمية(ريفية–حضرية)، وإمكانية التنبؤ

للدافعية للتعلم من خلال إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين. ودراسة موضوع الدراسة من جوانبه النظرية وتحليل عناصره، انطلاقا من منهجية تمَّ على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينتها الاستطلاعية والأساسية، وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية لمعالجتها ميدانياً وإحصائيا. فكانت النتائج كالآتي:

أولا: النتائج المتعلقة **بالفرض الأول:** حيث أظهرت أن مستوى إدراك المناخ المدرسي بأبعاده متوسط لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.

وعليه لم تتحقق الفرضية الأولى والتي مفادها بأنَّ مستوى إدراك المناخ المدرسي بأبعاده مرتفع لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط.

ثانيا: النتائج المتعلقة **بالفرض الثاني:** حيث أظهرت مستوى الدافعية للتعلم مرتفع بشكل عام لدى التلاميذ المتفوقين في السنة الرابعة متوسط، وبشكل خاص جاءت مستويات كل من إدراك التلميذ لقدراته، والاهتمام بالنشاط المدرسي، والتخطيط للمشروع المدرسي مرتفعة، في حين جاءت مستويات كل من الفعالية، والمشاركة مع الآخرين، وتحمل المسؤولية متوسطة.

وعليه تحققت الفرضية الثانية والتي مفادها "مستوى الدافعية للتعلم مرتفع لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط".

ثالثا: النتائج المتعلقة **بالفرض الثالث:** حيث أظهرت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ضعيفة ودالة إحصائياً عند 0,01 بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط من جهة، ومن جهة أخرى بالنظر إلى الأبعاد فقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين كلا من علاقة التلميذ بالأستاذ وعلاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة بالدافعية للتعلم وعدم وجود علاقة إرتباطية بين كل من علاقة التلميذ بزملائه التلميذ، والبيئة المادية للمؤسسة، والتلميذ والمواد الدراسية بالدافعية للتعلم. وكذلك توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند 0,05 بين كل من الفعالية، والمشاركة مع الآخرين، وإدراك التلميذ لقدراته، والاهتمام بالنشاط المدرسي بالمناخ المدرسي، في حين لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين كل من تحمل المسؤولية، وإدراك التلميذ لقدراته، والمثابرة بالمناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.

وعليه تحققت الفرضية الثالثة والتي تنصُّ على وجود علاقة إرتباطيه دالة إحصائياً بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط جزئياً بسبب عدم إرتباط جميع الأبعاد بينها فيما يخص المقياسين.

رابعاً: النتائج المتعلقة **بالفرض الرابع:** حيث أظهرت وجود تأثير دال إحصائيا للمناخ المدرسي على الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط، وكان نموذج الانحدار دال إحصائيا.

وعليه تحققت الفرضية الرابعة والتي تنصُّ على " يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط ".

خامساً: النتائج المتعلقة **بالفرض الخامس:** حيث أظهرت وبناء عليه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين الذكور والإناث في إدراك المناخ المدرسي، وفي أبعاده (علاقة التلميذ بالأستاذ، علاقة التلميذ بزملائه، التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة، التلميذ والمواد الدراسية) لدى التلاميذ المتفوقين في الرابعة متوسط باستثناء بُعد علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة الذي كانت فيه الفروق لصالح الإناث.

وعلية لم تتحقق الفرضية الخامسة والتي مفادها:" توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط لصالح الإناث.

سادساً: النتائج المتعلقة **بالفرض السادس:** حيث أظهرت أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم لصالح الإناث، وفي ما يخصُّ الأبعاد فقد جاءت أيضا الفروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث عند مستوى 0,05 في المشاركة مع الآخرين، وعند مستوى 0,01 في إدراك التلميذ لقدراته والاهتمام بالنشاط المدرسي لصالح الإناث وفي المثابرة لصالح الذكور. في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى0,05 بين الذكور والإناث في تحمل المسؤولية والتخطيط للمشروع المدرسي.

وعلية تحققت الفرضية السادسة والتي مفادها:" توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط".

سابعاً: النتائج المتعلقة **بالفرض السابع:** حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 في إدراك المناخ المدرسي وفي بُعدي علاقة التلميذ المتفوق بزملائه وبالبيئة المادية للمؤسسة المتواجدة بالمنطقة الحضرية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 بين المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية في أبعاد علاقة التلميذ بالأستاذ وعلاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة والتلميذ والمواد الدراسية.

وعلية تحققت الفرضية السابعة والتي مفادها:" " توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً في السنة الرابعة متوسط تعزى لمنطقة المؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية)" في بعض الأبعاد فقط.

ثامناً: النتائج المتعلقة بالفرض الثامن، حيث أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 في الدافعية للتعلم، وفي أبعاد الفعالية، والمشاركة مع الآخرين، وتحمل المسؤولية، وإدراك التلميذ لقدراته، والمثابرة بين التلاميذ المتفوقين في المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية. في حين وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى0,01 في بُعدي الاهتمام بالنشاط المدرسي والتخطيط للمشروع المدرسي بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في المنطقة الريفية والمنطقة الحضرية لصالح المنطقة الريفية.

وعلية لم تتحقق الفرضية الثامنة التي تنصُّ على:" وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً تُعزى لمنطقة المؤسسة التعليمية (ريفية – حضرية)".

الخاتمة

خاتــمة البحث:

أولى علماء النفس وعلوم التربية البيئة المدرسية عناية خاصة، لأنها من أهم البيئات المؤثرة في بناء شخصية التلميذ وتوافقه واتجاهاته، فالتلميذ الذي يجد نفسه في بيئة مدرسية ما يساعده على النمو والشعور بالأمن والأمان والتقدير يكون متوافقاً ومتكيفاً مع تلك البيئة، فهي المكان الذي يشعر فيه التلاميذ بمناخٍ إيجابيٍ وإدارةٍ صفيةٍ فاعلةٍ، وهي تشمل عوامل تؤثر على التحصيل المدرسي للتلميذ كالعوامل الداخلية ذات صلة مباشرة بالمتعلم وخصائصه الشخصية، وقدراته وذكاءه، ودافعية للتعلم أو العوامل الخارجية التي ترتبط بالمدرسة وطرائق التدريس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرته.

كما لا يمكنْ فهم الأداء المدرسي للتلاميذ دون فهم دافعيتهم للتعلم، على اعتبارها هدفاً تربوياً تلعب دوراً هاماً في النجاح والتفوق الدراسي؛ حيث إنَّ الدافعية للتعلم، هي الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز المهمات الصعبة، والتغلب بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت، وبأفضل مستوى من التعلم. وُجب إذنْ توفير الظروف الملائمة، لتحفيز المتعلمين واستثارة تلك الدافعية لديهم.

وتوصلتْ الباحثة، منْ خلال الاحتكاك بالميدان التربوي للتلاميذ في المتوسطة، بأنَّ فئة كبيرة منهمْ، يعانون من نقص في الدافعية للتعلم، وقدْ يعود ذلك إلى عدة عوامل، أهمها المناخ المدرسي المتمثل في المناهج التعليمية العادية، والتي لا تلبين حاجاتهمْ، أوْ إلى استخدام أساليب تقليدية في طرائق التدريس، حيث يقف الأستاذ أمام التلاميذ، ويعرض الدرس عن طريق الشرح والتلقين والمحاضرة، مع استعمال القليل من الوسائل التعليمية، مما يجعل منها مادة غريبة عنهمْ، صعبة للفهم وبالتالي وجود بيئة تعلم غير مشجعة، هذا وقدْ يكون من بين الحلول المقترحة لهذه المشكلة تطوير طرائق التدريس وتحسينها عن طريق التركيز على التلميذ وعلى إثارة دافعية التعلم لديه.

وعلى هذا الأساس هدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين المناخ المدرسي والدافعية للتعلم والتفوق الدراسي، والبحث في وجود الفروق بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسياً في المتغيرين السابقين، والبحث في الفروق في المتغيرات حسب منطقة المؤسسة التعليمية(ريفية–حضرية)، وإمكانية التنبؤ للدافعية للتعلم من خلال إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين. ولتحقيق ذلك تم بناء مقياسين الأول لقياس إدراك المناخ المدرسي من قبل تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين والمقياس الثاني صُمِّم لقياس مستوى الدافعية للتعلم لديهم، وتم تطبيقهما على عينة تكونت من 500 تلميذ وتلميذةً منهم (152) ذكراً و(348) إنثى متمدرسين بعدد من المتوسطات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات توصلت النتائج إلى أن مستوى الدافعية للتعلم كان مرتفعا بشكل عام لدى التلاميذ المتفوقين في السنة الرابعة متوسط، وبشكل خاص في إدراكهم لقدراتهم، واهتمامهم بالنشاط المدرسي، وقدرتهم على التخطيط للمشروع المدرسي .

كما توصل البحث إلى إمكانية التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراك المناخ المدرسي، باستثناء بُعد علاقة التلميذ بالطاقم الإداري للمؤسسة الذي كانت فيه الفروق لصالح الإناث. في حين وجدت فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم لصالح الإناث. كما أظهر البحث وجود فروق في إدراك المناخ المدرسي، خاصة في بُعدي علاقة التلميذ المتفوق بزملائه وبالبيئة المادية للمؤسسة المتواجدة بالمنطقة الحضرية، في حين لم توجد فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً تُعزى لمنطقة المؤسسة التعليمية.

وتظهر أهمية الدراسة الحالية من حيث أنها تناولت متغيرات ذات طابع واضح في التفوق الدراسي والتي تساهم في تفسير سلوك التلميذ من حيث نجاحه في المجال الأكاديمي، من حيث بلورة فكرة حول مشروعه المستقبلي وتحقيق طموحه المتمثل في الحصول على شهادة التعليم المتوسط التي تؤهله لمواصلة الدراسة في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي والحصول على شهادة البكالوريا قبل الالتحاق بالحياة الجامعية التي تجسد له اختياراته المهنية لاحقاً.

كما أنَّ المناخ المدرسي الإيجابي، يمثل المدعم الرئيسي لثقافة التفوق الدراسي، حيث أنّ تربية ورعاية المتفوقين دراسياً، تحتاج إلى بيئةٍ مدرسيةٍ غنيةٍ بالمثيرات، ومنفتحة على الخبرات، والتحديات لذا، وُجب على المدرسة الجزائرية تغيير سياستها الحالية والتي تعتبر بعيدة عن مؤشرات، مدعمة للتلميذ، محفزةً إياه على التفوق، والإبداع والاختراع.

والسياسة الجدية لتحسين المناخ المدرسي، تبدأ أولاً من الابتعاد عن الاختيار العشوائي لمكان المؤسسة التعليمية، وأنْ تبعدها عن المشتتات والضوضاء، والمرافق العمومية، والحدائق والأسواق، ثُمَ العمل على احترام المقاييس العالمية للجودة في التعليم، منْ حيث مساحة غرفة الصف، ونوعية المقاعد، والطاولات، ونوع الإضاءة الجيدة، والتدفئة والتهوية، وتجهيزها بالمعدات والأجهزة. كما يجب أنْ تضمَّ أقسام المتفوقين، مختبرات علمية، مزودة بكافة التجهيزات والمواد، مكتبة ثرية بشتى أنواع الكتب والمجلات والدوريات، وغُرف الحواسيب، مزودةً بشبكةٍ قويةٍ من الإنترنت، وتلفاز وفيديو ومشاغل فنية، وملاعب وساحات وغرف متعددة الأغراض وغيرها، من المعدات والتجهيزات الحديثة في ميدان التربية والتعليم.

ويتمتع التلاميذ المتفوقون بقدراتٍ متميزةٍ، تجعلهمْ مختلفين اختلافاً جوهرياً عن أقرانهمْ العاديين وبالتالي، فإنَّ أساليب ومناهج التدريس العادية، ليستْ مناسبةً لهمْ، فهمْ بالفعل يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة، تُلبي حاجاتهم الفريدة، ووجوباً على المنظومة التربوية، إعادة النظر في المناهج التعليمية المخصصة للتلاميذ المتفوقين، والتي يجب أنْ تكون ثريةً تشبع حاجاتهمْ وتلاءم قدراتهمْ وتساهمْ في

تطوير استعداداتهمْ، واستحداث أقسام خاصة لهمْ، أوفي مدارس خاصةْ لرعايتهمْ لأنَّ المناهج العادية تثبطْ من تفاعلهمْ الصفي ولا تستثير قدراتهمْ العقلية.

هذه السياسة الواجب اعتمادهاَ، وعلى غرار العديد من الدول العربية التي تبنتْ فعلاً تلك الإجراءات، والمتمثلة في ممارسة استراتجيات تعليمية محفزة في بيئةٍ ثريةٍ، وإضافة خبرات معرفية جديدة وغنية لهؤلاء التلاميذ، واعتماد إدارة مدرسية متطورة، تخطط وتنفذ وتقوم شؤون المدرسة، مع توافر مناهج تعليمية خاصة، تتلاءم مع احتياجات التلاميذ المتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية، وعقد ورشات عمل، لتدريب المدرسين على الأساليب الحديثة، لتعليم المتفوقين، وتأهيلهمْ في تنمية المجتمع.

وفي ضوء النتائج التي انتهى إليها البحث الحالي واستنادا لنتائج الدراسات السابقة، يمكن اقتراح التطبيقات التربوية الآتية:

1. في ضوء تحسين المناخ المدرسي:

- تدعيم ثقافة المنافسات الرياضية بين المدارس، وهذا لتمكين ذوي الاختصاص من الكشف عن المواهب في المدارس والتكفل بها.
- إبعاد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عن المهام الإدارية وتكليفه بالأعمال الإرشادية في ظل تطبيق برامج إرشادية واختبارات نفستقنية، على وزارة التربية الوطنية اعتمادها واللجوء إلى توفيرها في المؤسسات التعليمية.
- توفير أدراج جاهزة في القسم وبطريقة استعجاليه، وتكون بمثابة مكتبة تحتوي على مختلف الوسائل التعليمية، وكتب المواد الدراسية بنصف تعداد القسم.
- توفير المطاعم المدرسية في كل المؤسسات التعليمية باختلافها واختلاف أطوارها.
- توفير النقل المدرسي.
- توعية أولياء التلاميذ، بضرورة الاكتفاء بالكتب المطلوبة، دون غيرها من سندات الدعم غير المقررة والتي تحشى بها المحفظة.
- التخفيف من كثافة البرامج التعليمية وتعدد المواد الدراسية.
- تفادي الدروس والمحاور التي تتكرر في كل طور دراسي، وهذه الملاحظة نابعة من الطاقم التربوي للمدارس، ومن الأولياء بحكم متابعتهم للتمدرس المستمر لأبنائهم في الولاية.
- إدراج بعض المواد الدراسية ودمجها في المادة المهيكلة.
- توفير البيئة المدرسية، وتهيئة الشروط الملائمة للتفاعل معها، مثل المرافق المتعلقة بممارسة الرياضة وورشات للأعمال اليدوية والتجارب.

- ضرورة أخذ إجراءات استعجاليه لمكافحة الظواهر الشائعة في المدارس، خاصة في المتوسطات والثانويات، كظاهرة الغش والتدخين والسلوك العدواني والتنمر المدرسي.
- حيث تراجعتْ منظومة تكوين المعلم في الجزائر كثيراً، خاصة بعد إلغاء المعاهد التكنولوجية، المساهمة أساساً في إعداد معلم كفئ، في ظل متابعة تكوين مختص ومكثف يجعله مستعداً لممارسة الرسالة التعليمية، ويقتضي وضع خطة جديدة، لتكوين المعلم قبل توظيفه في ميدان التدريس، بينما هذا النمط الجديد في إلحاق دفعات خريجي الجامعات بمختلف تخصصاتهم بالمدرسة، دون متابعة تكوين عملي تطبيقي، لا يعود بالفائدة على المدرسة، بلْ يُدخلها في مشاكل، تتعلق أساساً بنوعية تحصيل التلاميذ للمعارف، وطرائق التدريس.
- إنَّ التغيرات الجوهرية في مجتمعنا، والتلاميذ وعائلاتهم تتطلب مهنية وحرفية عالية لدى المعلم، والذي يجد نفسه مطالباً لمواكبة عصر الثورة التكنولوجية والتفجر العلمي.
- كما يجدر بنا التأكيد، على ضرورة تفعيل حق التكوين أثناء الخدمة، وبرمجة ملتقيات دولية ووطنية، مع إشراك أساتذة الجامعات في علوم التربية، والاحتكاك بالدراسات الجامعية للاستفادة منها في مجال تكوين المعلمين، وعدمْ الاكتفاء بالتكوين النظري، والندواتْ الروتينية التي لا تخدمْ كثيراً الأستاذ.
- التأهيل الفوري للمدرسين، في طرق التدريس وآليات التعامل مع المراحل العمرية للتلاميذ خاصة مرحلة المراهقة، والابتعاد عن التكوين النظري السطحي، الذي أتعب المعلم وأبعده عن تحقيق جودة الفعل التربوي.
- تأصيل المقاربات البيداغوجية.
- تكوين المؤطرين، ومنحهمْ فرص الاستفادة من تكويناتٍ ذات جودةٍ عالميةٍ، في ملتقياتٍ وندواتٍ تكوينيةٍ، ودوراتً تكوينيةٍ خلال العطلة الصيفية للأساتذة الجدد، والمتربصين.
- تدعيم المنهاج الدراسي بالبحوث الجامعية والدراسات التي تُواكب التطورات العلمية، من حيث المضامين ومن حيث طرق وأساليب التدريس الحديثة.
- التصحيح الإستعجالي لكل الأخطاء والعيوب الواردة في المناهج، والتي ندد بها الأولياء والأساتذة، تلك الأخطاء الناتجة سواء في المضمون أو قيمة المادة العلمية، لأنها أضعفت تلك المناهج، وأثرت على فقدانها لقيمتها التربوية والعلمية لدى الجماعة التربوية، وأولياء أمور التلاميذ.

- الاهتمام بمشاكل البنية التحتية للمدارس، والمرافق التربوية وتجهيزاتها، وتوفير الوسائل البيداغوجية، وتدعيم شبكة الانترنت في المدارس، وخاصة في القرى والمناطق النائية.
- رد الاعتبار للمربي(المعلم) معنوياً ومادياً وبيداغوجيا بصيانة الميثاق الوطني التربوي الذي ينظم العلاقات بين مختلف أعضاء الجماعة التربوية، ويصححها وبمختلف أوجهها.
- إنشاء آليات ولجان ومراكز في البحث في أمور التربية وربطها بالجامعة، ومعاهد علوم التربية قصد التنسيق معها في انجاز دراسات واستغلال البحوث الأكاديمية في إصلاح المدرسة عوضاً من أنْ تتكدس في المكتبات والأرشيف.
- توفير الرعاية النفسية للطفل خاصة في المرحلة الابتدائية، وتحسين التكفل بمشكلاته واضطراباته السلوكية، والنظر في الحماية الاجتماعية للأطفال، وذلك باستحداث مناصب الحماية الاجتماعية.
- السعي إلى تحقيق الصحة النفسية لتلاميذنا عبر توفير ظروف صحية، أمنية، تكفل ورعاية صحية ونفسية، النظافة وتجهيز المرافق لممارسة الرياضة وتفجير طاقاته الكامنة ورعايتها.

وفي إطار ذلك قامتْ الطالبة بإعداد بروفيل للمناخ المدرسي الايجابي الذي تم تجسيده بعد الملاحظات الميدانية والنقائص المتصلة بسير تمدرس التلاميذ في ظروف مدرسية غير مشجعة للتفوق الدراسي، يتكون من النقاط التالية:

الجزء الأول: عوامل المناخ المدرسي العامة

الثقة المتبادلة بين أعضاء المدرسة	يسود الاحترام بين الأساتذة والتلاميذ والإدارة.
	يحترم الطلاب (التلاميذ) ذوو التحصيل المنخفض.
	يوجد تنسيق متواصل مع الأولياء باعتبارهم من أهم المتعاونين على السير الحسن لتمدرس أبنائهم.
	يحترم كل أساتذة زميله في المهنة.
	يفتخر ويُرحب الأساتذة بالتدريس بمدارسهم.
	يشعر التلاميذ بأن الأساتذة يساندونهم دائما.
	يتشارك أعضاء الجماعة التربوية معا في حلّ النزاعات.
	يشعر التلاميذ بأنّ الإدارة علاوة على تحقيق الانضباط فإنّها تسهر على أمنهم.
	يشعر الأساتذة بالثقة إزاء الأحكام الصادرة من التلاميذ والمتصلة بمشاكلهم.
	تفعيل أعمال المجالس التربوية في الواقع وعدم الاكتفاء بالتقارير الورقية فقط
الروح المعنوية العالية لدى اعضاء المدرسة	يظهر الحماس لدى التلاميذ في أداء نشاطاتهم المدرسية.
	يشعر الأساتذة بالراحة في التدريس بالمدرسة.
	يظهر حب الجماعة التربوية العمل بالمدرسة.
	يلتمس الأساتذة روح المنافسة بين التلاميذ داخل الفصل الدراسي.
منح الفرصة للمداخلة	تُؤخذ القرارات بالمدرسة بإشراك جميع أعضائها.
	يشعر التلاميذ بأن آراءهم يُسمع لها من قبل أعضاء الجماعة التربوية.
	يشترك جميع أعضاء المجالس التربوية والتسيير في التصويت على القرارات التربوية.

الاستمرار الأكاديمي والنمو الاجتماعي	تظهر الحيوية لدى الأساتذة عندما ينجزون دروسهم والتجديد في محتوى دروسهم.
	يسعى الأساتذة للبحث عن طريق أفضل في التدريس.
	يسعى مدير المؤسسة إلى تطوير علاقاته بالجماعة التربوية.
	يشعر التلاميذ بأن محتوى الدروس متصلة بحاجاتهم الحالية ومشاريعهم المستقبلية.
التماسك	الفروق بين الأفراد والجماعات داخل المدرسة تعتبر مساهمة لإثراء المدرسة وليس لها أيَّ تأثير سلبي.
	يختار التلاميذ الالتحاق بالمدرسة دون غيرها.
	يتعاون أعضاء الجماعة التربوية في ضمان تسيير المدرسة بفاعلية.
	يشعر الأساتذة الجدد بأنهم مرحب بهم بالمدرسة.
	يشعر التلاميذ بالتكيف مع الوسط المدرسي.
التجديد المدرسي	يبتعد الأساتذة عن الجمود في حصصهم ويسعون إلى التجديد.
	المساهمة في إيجاد الحلول لمشكلات التلاميذ ومساعدتهم على تخطّيها.
	تُشجع المدرسة على التفوق والإبداع عن طريق برمجة تظاهرات ثقافية، فنية.
	يساهم الطاقم التربوي على تكييف البرامج الجديدة في البيئة المدرسة بالتنسيق بين أعضائها.
	الحرص على تلبية حاجات التلاميذ والمؤسسة التربوية.
	اعتبار كل النزاعات والمشكلات المدرسية كتحديات وليست بمعوقات قصد تجاوزها.
الرعاية التربوية والنفسية	يظهر إهتمام المدير بصفة قائد للمدرسة بالتلاميذ وبمشكلاتهم اليومية.
	تلاحظ علامات التوافق الإجتماعي النفسي لدى التلاميذ والناتج عن تكيفهم المدرسي السليم.
	يشعر التلاميذ بأنَّ أعضاء الجماعة التربوية يُظهرون التعاطف والاهتمام بهم.
	يشعر التلاميذ بأنّ مدرستهم ألطف مكان عندهم.
	علامات الإتصال والتواصل بين أعضاء المدرسة واضحة ومساعدة على حلّ النزاعا

الجزء الثاني: محددات البرنامج

التعلُّم النشط	يشارك التلاميذ في مناقشة أهداف التعلم.
	يتعلم الأساتذة يومياً من خلال التدريب والتكوين شخصي.
	البرامج مثيرة مزوّدة بأفكار إبداعية وتعبيرية.
	منع مفاهيم العنف والصراع في المناهج التعليمية مع انتقاء الدروس الهادفة
	الكتب المدرسية المقرّرة مُساعدة ومكملة للدروس المقدّمة من طرف الأساتذة.
	تزويد المدرسة التلاميذ بفرص إبراز المواهب والقدرات.
	تضع المدرسة أهدافاً واضحة ومحددة في دعم التفوق ورعاية التلاميذ، مع إعطاءهم فرصا و للأساتذة والأولياء لوضعها وتجسيدها في الواقع.
	تهيئة المناخ الصفي الذي يحترم التنوع في الأفكار ويتقبل الآراء ويُعمّق حرية التفكير والمشاركة والعمل بروح الفريق واحترام روح الأغلبية.
توقعات أداء الأفراد	منح فرص لجميع التلاميذ لإظهار قدراتهم (العقلية- الفنية-الاجتماعية- اليدوية).
	خلق فرص للتلاميذ بوضعهم أمام تحدّيات يجب عليهم تجاوزها.
	إضفاء الطابع الشخصي، من خلال تبني برامج خاصة للتلاميذ، تنمي احترام الذات لديهم وتقديرها وترسم الملامح الشخصية لهم.
	تخفيف البرامج التعليمية وانتقاء النافعة منها من أجل جلب انتباه التلاميذ وتحفيزهم على التفوق.
	تفريد الواجبات المنزلية، لا تعطى نفس الواجبات المنزلية لكل التلاميذ.
	ضرورة تعرُّف الأساتذة على الفروق الفردية للتلاميذ.
	أساليب التقويم البيداغوجي يجب أن تبتعد عن طرق القياس التقليدية، وأن تركز على تقييم قدرات ومهارات التلاميذ وسلوكياتهم.
المنهج المرن والنشاطات اللاصفية	يعطي الأساتذة بدائل لمواجهة نقائص المناهج التعليمية.
	يعدّل الأساتذة محتوى دروسهم على أساس مراعاة حاجات التلاميذ وفروقهم الفردية.
	يقوم الأساتذة بتجديد الدروس وإحداث تغييرات حسب الحاجة.
	يرحب التلاميذ بالنشاطات اللاّصفية.

	يجب أن يكون المناخ الصفّي مثيراً للتفكير ومحفزاً على التعلّم بوسائله وأساليب تدريسه ويركز فيه النشاط التعلُّمي على التلميذ.
	توفير مصادر تعلّم متنوعة في المدرسة بحيث تُوفر بيئة إيجابية وغنية لإثارة دافعية التلاميذ وتفعيل قدراتهم الإبتكارية.
قواعد التعاون المحددة	تُسيّر المدرسة بمجموعة من قوانين يحددها القانون الداخلي للمدرسة.
	القوانين يجب أنْ تكون قليلة وبسيطة.
	كل أعضاء الجماعة التربوية يحترمون قواعد المدرسة.
	يعمل الأساتذة على ضبط سلوكيات المتعلمين داخل القسم.
أنظمة الثواب المختلفة	يُكافَأ كل متعلم على مجهوداته الخاصة.
	يكافَأ الأساتذة على تفردهم بالتدريس الجيد.
	تعطي المكافآت على التقدير الإيجابي من طرف أعضاء الهيئة التدريسية.
	التعريف بالتلاميذ النجباء والإفصاح عن قدراتهم قصد خلق شروط المنافسة بين التلاميذ.
الخدمات النفسية والاجتماعية	تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي والصحي بالمدرسة والذي يعزز الرعاية السليمة للتلميذ ويضمن له الصحة النفسية.
	مساعدة التلاميذ لوضع أهداف لأنفسهم تتفق وميولهم وقدراتهم وإستعداداتهم.
	مرافقة التلاميذ في بناء مشاريعهم المدرسية والمهنية
	إستكشاف حالات التلاميذ التي تعاني من الخجل والعزلة والإنطواء والذي قد يؤدي إلى سوء تكيفهم المدرسي وتوافقهم النفسي.
	توجيه ميول وإستعدادات التلاميذ للشعب والتخصصات التي تُلاءم ملامحهم التربوية.
	إستخدام إشراف تعاوني (نفسي-اجتماعي) للتكفل بالتلاميذ وإيجاد جو من الثقة يدفع إلى مزيد من التفوق والإبداع والابتكار.
الخدمات العلمية والثقافية	ترشيح المتميزين للعمل القيادي
	تشرك المدرسة عينة التلاميذ المتفوقين في اللجان والمجالس التعليمية
	ترشح المدرسة المتميزين في المشاركة في أولمبياد وتظاهرات وأبواب مفتوحة حول مواضيع متصلة بالتعليم.
	تستثمر المدرسة مرافقها لنشاطات التلاميذ حيث تظهر المواهب والقدرات الخاصة لديهم.
	ربط الأنشطة المدرسية بالمجتمع المحلي كالنوادي العلمية والمتاحف والمكتبات.
	إجراء مسابقات في الإبداع والإختراع سواء داخل المدرسة أو فيما بين المدارس.
	طرح أفكار التلاميذ الجديدة مع ذكر أسمائهم داخل القسم وفي الاحتفالات قصد تشجيعهم على التميُّز في أعمالهم.
	إنشاء مجلات علمية وإذاعات مدرسية ومواقع علمية ومنتديات لنشر الأعمال والتجارب العلمية للتلاميذ.
	إقامة رحلات علمية استكشافية تلبي ميول فئة المتفوقين دراسياً و تشبع احتياجاتهم في الإعلام والمعرفة كزيارة المصانع، الجامعات، المخابر، المتاحف...إلخ
	إشراك التلاميذ النجباء في الندوات العلمية التي يقدمها المختصّون والعلماء والخبراء.
	قيام التلاميذ بأنفسهم بإعداد دورات ثقافية ومشاريع إبتكارية وأنشطة علمية حرة.

الجزء الثالث: محددات العملية

القدرة على حل المشكلات	تعمل المدرسة على حل المشكلات ضمن لجان قانونية يجب تفعيل أعمالها في الواقع.
	يتم الحد من المشكلات قبل تفاقمها بالتشاور وضمن جماعات التنشيط الجماعي.
	فتح قنوات التواصل بين الجهات المعنية بالأزمات والمشكلات.
	الاستفادة من تجارب المنظومات التربوية الأجنبية الرّائدة في التربية والتعليم.
	تفعيل عملية الوساطة التربوية والتي تُحدّ من تفاقم المشاكل داخل المؤسسة التربوية.
تحسين أهداف المدرسة	تقييم مردود المدرسة في نهاية السنة مع وضع أهداف جديدة للسنة المقبلة.
	مشاركة كل أعضاء الجماعة التربوية في تسطير أهداف لتحقيق الجودة في التعليم.

	إشراك و إدماج أطراف عديدة من المجتمع في تطوير أهداف المدرسة.
	صياغة أهداف تربوية تتماشى مع العصر ومع الأجيال الحالية.
	كل الأهداف المُصاغة تزود البرامج المدرسية بمعلومات إضافية تُحسن خدمات الأستاذ.
الإتصالات الفاعلة	يتصل الأستاذ بكل سهولة مع مدير المؤسسة التعليمية لمناقشة مشكلات التلاميذ.
	يُرحّب مدير المدرسة باقتراحات الأساتذة المساهمة في تغيير أوضاع المدرّس وتحسينها.
	يسمع الأساتذة للتلاميذ بعد طلب المساعدة و ينسق مع المرشد التربوي لمساعدتهم على إيجاد الحلول لمشاكلهم.
	حل الأزمات في إطار قانوني ضمن لجان الإرشاد والمتابعة وخلايا الإصغاء.
	منح الفرص للتلاميذ قصد التعبير عن انشغالاتهم.
	تفعيل تقنيات تنشيط الأفواج داخل الفصل الدراسي سواء من قبل الأستاذ أو من طرف المرشد المدرسي، تسمح بتبادل الأفكار والخبرات.
المشاركة في صنع القرار	تفعيل وإشراك مندوبي الأقسام في وضع بعض الحلول والقرارات داخل المدرسة.
	تفعيل وإشراك مجالس التعليم في اختيار الأساتذة المعنيين بأقسام الامتحانات الرسمية.
	تفعيل أدوار الأساتذة المسؤولين عن الأقسام.
	الإسراع في تطبيق القرارات التي تُؤثر مباشرة في حلّ الأزمات.
دعم التواصل مع الأولياء و المجتمع المحلي	وضع خطة واضحة لزيارات أولياء أمور التلاميذ للمدرسة قصد مقابلة الأساتذة في إطار متابعة أبناءهم، حيث توفر لهم صندوق اقتراح وشكاوي وعرض حالات عن مشكلات أبناءهم أو نقص أداء العاملين بالمدرسة.
	يساهم أولياء أمور التلاميذ في إيجاد حلول للمشكلات عن طريق تقارير تُرفع لإدارة المدرسة والهيئة الوصية.
	الإشعار الفوري للأولياء عن وجود قصور وتراجع في أداء أبنائهم و البحث عن أسباب ذلك مع الطاقم التربوي للمدرسة.
	على المدرسة أن تتعاون مع قطاعات المجتمع المحلي في إقامة برامج توعوية وتثقيفية للتلاميذ.
	تفعيل النشاطات في الإجازة الصيفية عبر وضع نوادي صيفية والإشراف عنها، لمساعدة التلاميذ على الاستراحة والتهيئة لمباشرة سنة دراسية جديدة بجد ونشاط.

الجزء الرابع: محددات المادة

كفاية الموارد	عدد أعضاء التدريس كاف ووظيفي في المدرسة.
	المواد التعليمية كافية لتحقيق الأهداف التربوية.
	الحجم الساعي غير منهك للمتعلمين ويتماشى مع عمرهم العقلي والزمني
	يتوفر في يدّ الأساتذة برنامج دقيق ومحدّد.
	تُزوّد المدرسة بالمواد الكافية ليستفيد التلاميذ بفرص التعليم في المجتمع وخلال الرحلات الميدانية، الأنشطة اليدوية والثقافية، الأنشطة الزراعية....
	تكوين الأساتذة مناسب لمستوى الخدمة الاحترافية الواقعة على عاتق مهنة التدريس.
المساندة وكفاية النظام اللوجستي	المدرسة قادرة على توفير المواد التعليمية للأساتذة والتلاميذ عند الطلب وأثناء الخدمة.
	كفاية ميزانية تسيير المدرسة تعطي فرصا للأساتذة قصد تحديد الأولويات للمواد التي يحتاجونها في تطبيق البرنامج.
	يتبنى النظام المدرسي التجديد والتدريس الفعال والفرص للتعليم النشط.
	تفادي ضياع وقت التدريس في إجراءات طلب المواد اللاّزمة للتجارب عبر توفيرها الفوري والمستمر.
تجهيز بيئة التعلم بالتقنيات التعليمية الحديثة والسير في	تزويد المؤسسات التعليمية بشبكات الانترنت والحرص على تقويتها والرفع من فعاليتها قصد رفع العزلة عنها خاصة الريفية منها.
	توفير أجهزة إعلام آلي و سبورات ذكية لكل فصل دراسي.
	تجهيز كل فصل دراسي بجهاز عرض بيانات داتا شو (Data show).

تطبيق المدرسة الرقمية	إعداد مقررات تعليمية الكترونية في متناول التلاميذ مع تزويد المتفوقين بأعمال إضافية.
	فتح منتديات للتلاميذ ينشطون فيها وينشرون بحوثهم لخلق التنافس بين المتفوقين دراسيا.
	.تنظيم ورشات عمل في التعليم الالكتروني بمشاركة المتخصصين
التطبيق الفعلي لمشروع المؤسسة	البحث عن مشاكل التلاميذ داخل المدرسة وخارجها.
	اعتماد خطة تقييم أداء التلاميذ والاعتماد على اختبارات تحصيلية مقننة.
	وضع خطة عمل تشرك فيها المدرسة جميع أعضاءها على أن تكون الاقتراحات في إطار تحسين الأداء التربوي.
	البحث عن مشاكل التلاميذ داخل المدرسة و خارجها.

2. في ضوء رفع الدافعية للتعلم لدى المتعلم:

- يجب التركيز على بناء برامج إرشادية لتنمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ والارتقاء بها، مما يساعد في رفع الأداء والمعدلات الأكاديمية للمتعلمين.
- ضرورة لفت انتباه المعلم إلى أهمية وجود دافعية تعلم مرتفعة، وبالتالي العمل على توفير الأجواء التي من الممكن أنْ تساهم في زيادة الدافعية داخل غرفة الصف.
- دراسة الأسباب والدوافع وراء بين مستوي المناخ المدرسي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ والكشف عما يخدم هذه النتيجة والاستفادة منها في الميدان التربوي.
- دعم السمات والخصائص الإيجابية لدى التلاميذ لتحفيزهم على الإنجاز الدراسي
- توفير المناخ المدرسي الصحي داخل الأقسام وذلك لزيادة الدافعية للتعلم لديهم
- ضرورة إدخال إختبارات الدافعية للتعلم للكشف عنها، وإستغلال تلك النتائج في متابعة تحصيل التلاميذ وإيجاد انجح الطرق للتعامل معهم.

3. في ضوء تشجيع التفوق الدراسي لدى التلاميذ:

- إرساء منظومة تعليمية تقوم على تشجيع البحث والإبداع وتنمية المواهب وخلق الدافعية للتعلم والإنجاز لدى المتعلمين.
- من الضروري ومن البديهي على وزارة التربية الوطنية احتضان مبدأ الجودة في التعليم مما يمكن المؤسسات التربوية من التكيف مع تغيرات المحيط المستقبلية ومسايرة مبادئ العولمة.
- تكييف البرامج على حسب الفروق الفردية بين التلاميذ وتشجيع التفوق الدراسي عبر استحداث أساليب للتكفل بهم في بيئاتٍ خاصةٍ تتطلَع إلى إشباع رغباتهمْ واحترامْ حاجاتهمْ.
- استحداث آليات للتدخل في علاج مشكلات التلاميذ في ظل افتقار الجماعة التربوية لصلاحيات التدخل بتقارير ضمن التكفل الاجتماعي والنفسي للتلميذ.
- حسن استثمار الطاقات الكامنة ومهارات الطفل ضمن برامج تعليمية تنمي المواهب وتشجع التفوق الدراسي والمنافسة العلمية.

- إشراك المتعلم في عملية التعلم بشكلٍ أوسعْ، وذلك بإعطائه فرص البحث والاستطلاع والاكتشاف وتربية اختياراته المستقبلية، خاصة بالقيام بزيارات ميدانية للمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية وتوسيع الاحتكاك بالتجارب في المخابر والورشات التي أصبحت نادرة ومنعدمة في اغلب الظروف بحكم سياسة التقشف الذي أثقلت ميزانية المؤسسات التربوية وجعلت المتعلم في وضعية تلقي معارف ومواد علمية دون التطبيق والتجريب.
- ضرورة تطوير وإثراء المناهج ومحتوى المواد الدراسية لتتناسب وخصائص المتعلم الذهنية والنفسية ومراحل تطوره العمري واحتياجاته، وحسب أقوال هيئة التفتيش والطاقم التربوي وحتى آراء الأولياء توجد وحدات في المناهج الدراسية تفوق العمر العقلي للتلميذ والتي ترهقه، بلْ يجب أنْ تركز أساساً على التفكير المستقل والإبداع والابتكار وربط تعلُّمات التلميذ بمشكلاته وظروف تطبيقها.
- تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التدريس وتجسيدها في الممارسة اليومية، باعتبارها تهتم بالمتعلم كفرد بدلاً من اعتباره رقما من مجموعة من المتعلمين، ليجد نفسه يتعلم وفق احتياجاته وقدراته.
- إضفاء روح المدرسية الإيجابية منها الأنشطة الثقافية، الرياضية، والفنية بأنواعها مثل ورشات رسم وتشجيع التلاميذ على التعبير عن أفكارهمْ بالموسيقى والمسرح وإعادة بعث برامج المجلات المدرسية والمنافسات بين المؤسسات التعليمية ودفع مختلف المواهب على البروز والاستثمار فيها وتخصيص ساعات من الحجم الأسبوعي لذلك.
- إعادة النظر في الحجم الساعي الأسبوعي ومعاملات المواد الدراسية وتفعيل رغبة الوزارة في تشجيع العلوم التكنولوجية والفيزيائية والرياضيات وإعطاءها أعلى معامل وأكبر حجم زمني لتحفيز التلاميذ على تعلمها وتخصيص منافسات علمية في تلك المواد بالإضافة إلى التكوين المستمر في الطرائق التدريسية والتي يجب أنْ تتلاءم مع المقاربة البيداغوجية.

المراجع

قائمة المراجع العربية:

1. الإبراهيم، عبد الرحمن حسن؛ محمد، جمال الدين عبد الحميد.(1995). محددات المناخ المدرسي الجيد بالمدرسة القطرية وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي للمعلمين وإنتاجية المدرسة. جامعة قطر. *حولية كلية التربية*، ع(12)، 9-59.

2. أحمد، إبراهيم أحمد والمراغي؛ السيد، شحاتة محمد.(2000). *عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي*، مصر: مكتبة المعارف الحديثة.

3. أحمد، الطيب محمد محمد نور.(2020). دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية بمدارس محلية الخرطوم). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*،6(2)،39-60.

4. أحمد، عجيل ياور دميرال.(2021).الدافعية للتعلم وعلاقتها بالمناخ المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، *Psychological Science*،32(1) ،125-176.

5. أحمد، غنيم أبو الخير؛ نور، عاد أبو شعيرة.(2018). مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لوكالة الغوث بمنطقة غرب غزة التعليمية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 3(2)، 198-214.

6. أشرف، يوسف.(2006). *مدى فعالية برنامج مقترح لتنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية*. رسالة ماجستير في التربية. جامعة الزقازيق. كلية التربية.

7. الأشول، ألطاف أحمد محمد توفيق.(2013). المشكلات التي يعاني منها الطلاب الموهوبون والمتفوقون في مدرسة الميثاق. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، 4(6)، 109-136.

8. الأغا، هاني.(2019). الاحتياجات التربوية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء الكفايات اللازمة لرعاية الطلبة المتفوقين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)*.، 33(6)،990-1025.

9. أوزي، أحمد.(2013). رعاية ثقافة التفوق والإبداع في الأسرة والمدرسة. *مجلة كلية علوم التربية*،ع(5)، 9-24.

10. أبو الفضل، سوزان يوسف.(2003). المناخ المدرسي الجيد في المدرسة الابتدائية وعلاقته بكلٍ من الرضا الوظيفي والسلوك المؤسسي للمعلم. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، ع(19)،225-260.

11. أبو جريس، فاديا سابا الياس.(1994). *الفروق في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

12. أبو حجيلة، بكر علي؛ الحراشنة، محمد عبود.(2013). أبعاد المناخ التنظيمي السائدة لدى مديري مدارس التربية والتعليم في محافظة جرش وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين. *دراسات: العلوم التربوية*،40 (4)،1407-1429.

13. أبو رنيد، أحمد.(2007). *علاقة دافعية التحصيل بمركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الثانوية بمحافظة الخليل*. رسالة دكتوراه. جامعة السودان.

14. أبو رياش، حسين؛ الصافي، عبد الحكيم؛ عمور، أميمة؛ شريف، سليم.(2006). *الدافعية والذكاء العاطفي*. عمان: دار الفكر.

15. أبو سيف، تجديدة أحمد؛ إمحمد، يوسف صالح.(2018). *دافعية التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتن*. مؤتمر التحديات المعرفية، حاضراً ومستقبلاً.

16. أبو عياد، فريال.(2009). البنية العاملية لمقياس الدافعية الاكاديمية.(AMS). دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث الاونروا بالأردن. *مجلة جامعة دمشق*، 24(3+4)، 433-471 .

17. أبوسمرة، محمود أحمد؛ حمارشة، أنعام محمد.(2014). العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس ودافعية الإنجاز للمعلمين في فلسطين. *مجلة جامعة الأزهر بغزة*، 16(1)،1-30.

18. بلحاج، فروجة.(2011). *الدافعية للتعلم وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي*. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، الجزائر.

19. بلحسين، رحوي عباسية؛ مراح، فهيمة.(2018). التوافق الدراسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط. *Route Educational & Social Science Journal*،5(11)،454-472.

20. بن الزين، نبيلة.(2005). *مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا. دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الاكمالي والثانوي بمدينة ورقلة*. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس. تخصص علم النفس المدرسي. جامعة ورقلة. الجزائر.

21. بن ستي، حسينة.(2012). *التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي*. رسالة ماجيستير. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

22. بن قاسم، فريد.(2020). *الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى الثانوي*. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.

23. باخوم، رأفت.(1996). إدراك تلاميذ المرحلة الإعدادية لبيئة التعلم وأثره على التحصيل الدراسي. *مجلة البحوث التربوية بجامعة قطر*،(10)، 157-197.

24. بن موسى، عبد الوهاب؛ أبي مولود، عبد الفتاح.(2017). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*،9(30)، 383-390.

25. بن يوسف، آمال.(2008). *العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي*، رسالة ماجيستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

26. البادري، سعود مبارك سليم والكندي، سيف بدر محمد.(2019). أسباب تفوق الإناث على الذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي وأولياء أمور الطلبة، *مجلة روافد*،3(1)،71- 115.

27. باشرة، كمال.(2011). *المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى المراهق*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية، تخصص الصحة النفسية والتكيف المدرسي، جامعة وهران، الجزائر.

28. بن يوسف، نور الدين.(2019-2020). *استثارة دافعية المتعلم للتعلم وعلاقتها بمستوى تحصيلهم الدراسي العام*، دراسة ميدانية لتلاميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي. جامعة أحمد دراية، أدرار.

29. براهيمي، محمد؛ بكاي، ميلود.(2017). العوامل البيداغوجية المؤثرة في التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي –دراسة ميدانية بمدينة الجلفة. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*، 2 (8)،153-169.

30. بنات، شفيق.(2008). مستوى الدافعية نحو تعلم اللغة الأجنبية الإنجليزية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*،12(2)،305-331.

31. براهيمي، محمد.(2018). *العوامل البيداغوجية المؤثرة في التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة مرحلة التعليم الثانوي*. أطروحة دكتوراه (ل. م. د). تخصص علم الإجتماع التربوي. جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر.

32. بوبكري، ليلى؛ دوقة، أحمد.(2016). أثر الدافعية الداخلية والفعالية الذاتية على التعلم المنظم ذاتياً عند تلاميذ المرحلة الثانوية. دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*،4(4)،15-26.

33. بوستة، بشير.(2020). *المناخ المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلةالثانوية*. رسالة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

34. البيلي، محمدعبد الله؛ قاسم، عبد القادر عبد الله؛ الصمادي، أحمد عبد المجيد.(1997)، *علم النفس التربوي وتطبيقاته*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

35. بواللیف، آمال.(2010) مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة باجي مختار عنابة، كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية: الجزائر.

36. تجديده أبوسيف أحمد؛ يوسف، إمحمد صالح.(2018). *دافعية التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتن*، المؤتمر العلمي الثاني / كلية التربية ناصر / جامعة الزاوية.

37. التميمي، سوزان بنت أحمد سلمان.(2012). *جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي*. رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية .

38. توق، محي الدين؛ قطامي، يوسف؛ عدس، عبد الرحمن.(2003). *أسس علم النفس التربوي*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

39. جانو، عصام، نصرة جورج. (1976). دراسة أثر العوامل البيئية في مستوى تحصيل الطلاب في الدراسة الثانوية، *مجلة جامعة تشرين*،1(1)،50- 60.

40. جخدم، فتيحة.(2022). المناخ المدرسي، إيجابيات التنظيم وعوائقه دراسة ميدانية لدى عينة من المعلمين بمرحلة التعليم المتوسط. *مجلة العلوم القانونية والاجتماعية*، 7(3)،596-613.

41. جديد، أحلام؛ الشايب، محمد الساسي.(2018). علاقة الصلابة النفسية والدافعية للتعلم. دراسة على عينة من طلبة السنة الأولى بجامعة غرداية. *مجلة الباحث في العلوم النفسية والاجتماعية*،10(1)، 785-798.

42. جروان، عبد الرحمن فتحي.(2008). *الموهبة والتفوق والابداع*. ط3. عمان: دار الفكر.

43. جمال الدين، نادية.(1999). *بعض متغيرات البيئة المدرسية وعلاقتها بتنمية القدرات الابداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مجال الأنشطة التربوية الحرة*. دراسة ميدانية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

44. الجميلي، بشرى حسين على نصيف.(2007). *متغيرات البيئة المدرسية وعلاقتها بالضغوط النفسية*. أطروحة دكتوراه مقدمة إلى مجلس كلية التربية للبنات في جامعة بغداد. العراق.

45. جناد، عبد الوهاب.(2012). أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. *دراسات نفسية وتربوية*، ع(9)، 149-174.

46. حجاج، عمر.(2014). الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم، دراسة ميدانية بثانويات مدينة بريان. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع(16)،191-210.

47. الحجاز، رائد؛ العاجز، فؤاد.(2007). تقويم أبعاد المناخ المدرسي في التعليم الحكومي الفلسطيني كمدخل للاصلاح المدرسي. *مجلة جامعة دمشق*، 23(2)، 27-22.

48. الحجرية، فاطمة بنت سلطان بن راشد.(2014). الحاجات النفسية للمتفوقين تحصيليا في الصف الحادي عشر في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمنطقة شمال الشرقية بسلطنة عمان، اليمن. *المجلة العربية لتطوير التفوق*،9(5)،53-81.

49. حداد، نسيمة.(2001). *علاقة الدافع إلى الإنجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا*. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.

50. حديد، لبنى؛ زعبي، جنان؛ دغش، سوسن. (2010–2011). *البرنامج التعليمي لتطبيق أهداف التربية اللغوية في الصفوف الثالثة والرابعة في العام الدراسي*، منشورات قسم التعليم الإبتدائي فلسطين.

51. الحراحشة، كوثر عبود.(2014). أثر برنامج قائم على إستراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 12(1)،11–38.

52. حمادات، محمد؛ عياصرة، محمد.(2011). درجة الالتزام الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الحصن الجامعية الأردنية من وجهة نظرهم. *مجلة النجاح للأبحاث والعلوم*،25(4)،1006–1045.

53. حمدونة، رأفت حامد يوسف.(2010). *أثر المناخ التنظيمي على الإبداع لدى العاملين بمجمع الشفاء الطبي*. رسالة ماجيستير، الجامعة الإسلامية، كلية التجارة، فلسطين .

54. خلود، مصري.(2011). *التعلم التعاوني وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي*. مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي. جامعة العربي بن مهيدي، ام البواقي، الجزائر.

55. الخليفة، مدثر أحمد عثمان. (2009). *البيئة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطلاب مرحلة الآساسي بمحلية المتمة*. رسالة ماجستير (منشور)، كلية الدراسات العليا، جامعة شندي، سودان.

56. الخولي، محمود سعيد إبراهيم.(2011). *كراسة تعليمات خاصة بمقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية كما يدركه المعلمون*. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة

57. الداهري، صالحة عبد الوهاب.(2017). *مستوى التنمر اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية في محافظة بغداد*. رسالة ماجيستير، كلية العلوم التربوية: جامعة الشرق الأوسط.

58. داود، شفيقة.(2014). دراسة مقارنة في مستوى التوافق الدراسي بين المراهقين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، عدد8، 141–161.

59. دلال، سامية وياسين، أمينة.(2018). تمثلات مشروع الحياة والنوع – حالة طالبات تخصص علوم التربية بجامعة وهران2. *مجلة التنمية البشرية*،10(6)، 95–110.

60. دودين، ثريا يونس؛ جروان، فتحي عبد الرحمن.(2012). أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، (26)، 105–148.

61. دوقة، أحمد؛ لورسي عبد القادر؛ غربي مونية. (2007). تطوير مقياس الدافعية للتعليم لدى تلاميذ التعليم المتوسط. مجلة الوقاية والارغنومي،1(1)، 62–77.

62. دوقة، أحمد؛ لورسي عبد القادر؛ غربي مونية؛ حديدي محمد؛ أشرف كبير سليمة.(2011). *سيكولوجية الدافعية للتعلم*. ط1. الجزائر: دار المطبوعات للنشر والتوزيع.

63. الرافعي، يحي بن عبد الله.(2009). *أثر طريقة التدريس المستخدمة في تنمية دافعية التعلم والتحصيل الأكاديمي في علم النفس التربوي لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد*. رسالة دكتوراه. كلية التربية: جامعة عين الشمس.

64. الربيع، فيصل خليل.(2009). *مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. الأردن.

65. الركيبات، أمجد؛ الزبون، الهبيس.(2019). مستوى الطموح ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية البادية الجنوبية، *مجلة جامعة الحسين بن طلال*،5(1)228–245.

66. رمضان، نعيمة و بوبكري، ليلى.(2018). الدافعية الداخلية للتعلم مفهومها وأنواعها وأهم النظريات المفسرة لها. *مجلة مجتمع تربية عمل*،3(2)،27-41.

67. الروسان، فاروق.(1996). أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن. الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين،121-154.

68. زايد، نبيل محمد.(2003). *الدافعية والتعلم*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

69. زحلوق، مها.(2000) إستراتيجيات العناية بالأطفال الموهوبين، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. *مجلة التربية*،ع(132)، 152-168.

70. الزغول، عماد عبد الرحيم؛ المحاميد، شكر عقلة.(2007). *سيكولوجية التدريس الصفي*. عمان: دار المسيرة.

71. الزغلول، عماد عبد الرحيم.(2012). *مبادئ علم النفس التربوي*. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

72. الزيات، فتحي مصطفى.(1996). *دافعية الإنجاز وقياسه*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

73. زيتون، حسن.(2005). *رؤية جديدة في التعليم والتعلم الإلكتروني*. الرياض: الدار الصولتية للتربية .

74. زيدان، عفيف؛ جفال، صابرين.(2012). أثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل والاحتفاظ ودافعية التعلم في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس القدس. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، ع(47)، 12-81.

75. زيدي، الأمين وربوح، يونس.(2016). علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي في ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة ورقلة، الجزائر.

76. سامي محمود، نواس.(2002). *المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة*، رسالة ماجيستير في علم النفس، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.

77. سحوان، عطاء الله.(2011-2012). *الأبعاد الاجتماعية للتفوق الدراسي-دراسة سوسيولوجية للطلبة المتفوقين في شهادة البكالوريا*. أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2.

78. سرحان، سهير زكي محمود.(2015). *الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة*، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.

79. السرور، ناديا هائل.(2010). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين*. ط5. عمان: دار الفكر.

80. السعيد، دباب.(2014-2015). *الكفايات التدريسية وعلاقتها بتلبية حاجات المتفوقين دراسيا كما يدركها أساتذة التعميم الثانوي*، دراسة ميدانية مطبقة على أساتذة ثانويات دائر رأس العيونة-باتنة- مذكر مكملة لنيل شهادة ماستر شعبة علوم التربية، تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم.

81. سعيد، سعاد.(2006). *أثر برنامج تعليمي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن*. أطروحة دكتوراه. جامعة عمان العربية.

82. سعيد حسني، العزة.(2000).تربية الموهوبين والمتفوقين.ط1، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع،.

83. سليم، رحاب كمال عبد الحميد؛ أبو زيد، أسماء عبد العاطي؛ غز الدين، إنشاد محمود.(2019). المراهقة والتفاعل الإجتماعى والبيئة المدرسية. *مجلة الدراسات والبحوث البيئية*،9(1)،20-28.

84. سليمان، أحمد سيد؛ أحمد، صفاء غازي.(2005). *المتفوقون عقلياً وخصائصهم، تربيتهم، اكتشافهم مشكلاتهم*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

85. سمية، عبد الوارث أحمد.(1996).الخصائص السلوكية للتلاميذ المتفوقين بالصف الخامس الإبتدائي، كما يراها المعلم في ضوء متغيرات الذكاء المصور، و التفكير الإبتكاري، و مفهوم الذات.جامعة المينا، كلية التربية. *مجلة في التربية وعلم النفس*، ع(2)، 209-239.

86. السيد، محمود علي أحمد.(2017). التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*،25(1)، 491-540

87. سيسبان، فاطيمة الزهراء.(2016-2017). *فاعلية برنامج ارشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي*. أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي، جامعة وهران، الجزائر.

88. شبحة، عائشة وبن الزين، نبيلة.(2020). مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة متليلي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*،7(4)، 157-173.

89. شريت، أشرف محمد؛ أحمد، إبتسام أحمد.(2008). *برنامج تنمية السلوك الإبداعي*. الإسكندرية، مصر: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع .

90. شعيب، علي محمود.(2014). المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون والمعلمات ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*،ع(44)،33-47.

91. الشمري، كريم عبد ساجر خلف؛ رياض رحال حسن.(2013). عوامل التفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية للبنات*،24(4)، 1144-1160.

92. شيبة، لخضر.(2014-2015). *الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*، مذكر مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة مولود معمري وزو، الجزائر.

93. الشيخ، علي فوزية محمد.(1994). *المناخ الصفي من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة والمدارس الحكومية في مدينة عمان*، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، جامعة عمان، الأردن.

94. صادق، حصة محمد؛ المعاضدي، فاطمة.(2001). أنماط المناخ المدرسي في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة مركز البحوث التربوية*،(20)،28-59.

95. صادق، ضياء جعفر.(1984). *خصائص بيئة كليات التربية تحديدها وقياسها*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين الشمس.

96. الصاعدي، ليلى بنت سعد بن سعيد.(2007). *التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار (رؤية من واقع المناهج)*. ط1. عمان، الأردن: دار الحامد.

97. الصافي، عبد الله بن طه.(2013). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. *مجلة رسالة الخليج العربي*،(79)،61-90.

98. الصالحي، محسن والرشيدي، غازي. (2005). اتجاهات المعلمين نحو المناخ المدرسي في المدارس الثانوية ذات الفصلين بدولة الكويت. *المجلة التربوية*، ع(47)،11-42.

99. صرداوي، نزيم. (2011). دافع الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتها بالتحصل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، (6)،230-264.

100. صرداوي، نزيم وعمور، ربيحة.(2017). الفروق في مستوى الدافعية للانجاز بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتأخرين جراسيا من السنة الثالثة ثانوي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*،4(1)،174-193.

101. صلاح الدين، عرفة محمود.(2002). المناخ المدرسي وعلاقته بمفهوم الحرية كما يمارسه المعلمون وتلاميذهم في المدرسة الإعدادية في الريف والحضر. *التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي*،13-14 مارس،197-238.

102. صوص، فاطمة جميل عبد الله. (2010). *استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيا فبي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرالمعلمين والمديرين*. أطروحة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.

103. صولي، إيمان.(2014). *المناخ المدرسي وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي*. رسالة ماجيستير. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة، الجزائر.

104. الضفيري، سلوى عبد الهادي مجيد.(2019). العوامل المؤثرة على التفوق الدراسي من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت، *مجلة العلوم التربوية*،ع39، 53-97.

105. الطويقري، حسين بن سعيد.(2014). *صراع الدور لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بمحافظة الطائف*. رسالة ماجيستير. كلية التربية. جامعة أم القرى .

106. الطويل، غالب محمود.(2014). *المناخ المدرسي*، مصر: مؤسسة شباب الجامعة.

107. الطويل، هاني عبد الرحمن صالح.(2006). *الإدارة التعليمية. مفاهيم آفاق*. ط3. الأردن: دار وائل.

108. الطيب، محمد.(2020). دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بمدارس محلية الخرطوم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*،6(3)،39-60.

109. عاقل، فاخر(1978).. أصول علم النفس وتطبيقاته. ط3. بيروت: دار العلم للملايين.

110. عالية، الطيب حمزة محمد.(2017). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بأم درمان. *مجلة كلية التربية*، 33(2)،426-464.

111. عامر، طارق عبد الرؤوف.(2007). دراسات في التفوق والموهبة والإبداع والإبتكار. دار اليازوزي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

112. العامري، مالك مبارك.(2011). *المناخ التنظيمي وعلاقته بإدارة الصراع لدى مديري ومديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان*. كلية التربية. جامعة نزوى. سلطنة عمان.

113. العايب، كلثوم.(2013). فعالية الذات وعلاقتها بدافعية التعلم لدى المستوى الرابع من التعليم المتوسط. *دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية*،13(1)،221-239.

114. العايب، كلثوم.(2016). دور الدافعية للتعلم ومركز التحكم في تسيير الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. *مجلة دراسات نفسية*، 7(13)، 45-64 .

115. العايش، أسيا؛ مرغني، كنز.(2015). *التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي*، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص إرشاد وتوجيه. جامعة الوادي، الجزائر.

116. عايش، صباح.(2013). واقع المناخ المدرسي السائد بالمؤسسات التربوية وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*،5(12)، 35-54.

117. العبيدي، محمد جاسم.(2009). *علم النفس التربوي وتطبيقاته*، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

118. العتايقة، بسام سليمان.(2013). *دور البيئة المدرسية في التنبؤ بالتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة بئر السبع في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك: الأردن.

119. العتيبي، محمد عبد المحسن ضبيب.(2007). *المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين في مدارس التعليم العامر*. سالة ماجيستير في العلوم الاجتماعية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

120. العربي، مداحي ومنصور، بوقصارة.(2018). علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. *مجلة التنمية البشرية*،ع (10)،56- 75.

121. عربيات، بشير محمد.(2006). *إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم*، عمان: دارالثقافة للنشر والتوزيع.

122. عرفة، صلاح الدين محمود.(2002). المناخ المدرسي وعلاقته بمفهوم الحرية كما يمارسه المعلمون وتلاميذهم في المدرسة الإعدادية في الريف والحضر. المؤتمر العلمي السنوي العاشر – التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي. جامعة حلوان كلية التربية. الجزء2، 197-237.

123. العرفج، ابتهاج عبد الرحمان والعسلي، هشام حنفي.(2022). لعلاقة بين الدافعية الداخلية والخارجية واستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًا لدى الطالبات المتفوقات والعاديات. *مجلة العلوم التربوية والاجتماعية*، (1)8، 1-30.

124. العزام، أحمد محمد عبد الناصر؛ غزلان، محمد محسن.(2013). القدرة التنبؤية لعوامل البيئة المدرسية في الميل إلى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. *مجلة كلية التربية للبنات*، 24(1)، 257- 273.

125. علية، أحلام.(2018). خطاب الصورة الإلكترونية في العملية التعليمية من الوسطية إلى المركزية. *مجلة مقاربات في التعليمية*،1(1)،59-73.

126. الالعساف، ماجد حمدان .(2008). مدركات الطلبة لبيئة التعلم آالمنة وعالقتها بتفاعلهم االجتماعي ودافعيتهم للتعلم. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

127. العساف، ماجد حمدان.(2011). *البيئة الصفية الآمنة*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

128. عطار، سعيدة.(2012). مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية، دراسة ميدانية في ثانويات مدينة تلمسان. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، 4(8)،169-200.

129. العلوان، أحمد فلاح؛ العطيات، خالد عبد الرحمن.(2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، 18(2)،683-717.

130. عمر، بدر.(1995). *الدافعية الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية لطلبة كلية التربية مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها*. المجلة التربوية،(37)،157-204.

131. العمري، إسماعيل علي.(2019). واقع المناخ المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة الحسكة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 35(1)،187-214.

132. العناني، حنان عبد الحميد.(2005). *الصحة النفسية*. ط3. عمان: دار الفكر للطباعة.

133. العنزي، خالد بن طخطيخ زيدان.(2009). *تقنين قائمة الدافعية الأكاديمية الداخلية للتعلم عند الأطفال على طلبة المرحلة المتوسطة في السعودية*. رسالة ماجستير في القياس والتقويم. قسم الإرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة.

134. العنزي، صالح هادي.(2020). أهم المشكلات المدرسية التي تواجه الطلبة المتفوقين عقليا في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع21، 187- 211.

135. عواريب، لخضر؛ صولي، إيمان.(2015). واقع المناخ المدرسي في المدارس الجزائرية (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي بمدينة ورقلة). مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 7(19)، 249-258.

136. عوض، عامر.(2007). *السلوك التنظيمي الإداري*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

137. عياش، آمال نجاتي.(2013). مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 14(3)، 523-548.

138. غباري، ثائر.(2008). *الدافعية النظرية والتطبيق*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

139. فافة، مليكة وبوهاوية لمياء.(2016-2017). *واقع طرقاسيالتدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية الحدث08 ماي1945*-جيجل، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع، تخصص التربية.

140. الفسفوس، ختام محمد موسى.(2013). *دور البيئة المدرسية في تنمية إبداع الطلبة من منظور المديري والمديرات في محافظة الخليل*. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية من كلية العلوم التربوية، جامعة القدس. فلسطين .

141. فليه، فاروق عبده؛ السيد، عبد المجيد.(2005). *السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية*. عمان: المسيرة للنشر والتوزيع.

142. فيصل، الربيع خليل.(2009). *مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. الأردن.

143. قادة، يزيد.(2017). *واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة*. مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماجستير في علوم التسيير، تخصص: حوكمة الشركات. كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

144. قايد، عبد الباسط أحمد؛ الزيدي، رضية عبد الله.(2006). علاقة بين مستوى دافعية التعلم الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية-عدن جامعة عدن. *مجلة كلية التربية*، العدد8 ،81-105.

145. القريطي، عبد المطلب أمين.(1967). المتفوقون عقليا: مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. *رسالة الخليج العربي*،ع (28)، 29- 85.

146. القريطي، عبد المطلب أمين.(2003). *في الصحة النفسية*. ط2. القاهرة: دار الفكر العربي.

147. قطامي، نايفة يوسف.(1996). أثر متغير الجنس، والصف ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند الطلبة المتفوقين دراسيا في منطقة الاغوار الوسطى. *مجلة كلية التربية*، (12)،213-251.

148. قنوعة، عبد اللطيف.(2018-2019). التفكير المركب والدافعية للتعلم وعلاقتهما بسلوك حل المشكلات عند تلاميذ التعليم المتوسط، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربلية، جامعة محمد خيضر – بسكرة.

149. القني، عبد الباسط. (2006). *القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة سنة الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية لبعض ثانويات مدينة تقرت*، مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلةن الجزائر.

150. قواسمة، أحمد يوسف؛ غرايبة، فيصل محمود.(2005). دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الأسرية. *مجلة العلوم التربوية*،(9)، 177-193.

151. كراجة، عبد القادر.(1997). *القياس والتقويم في علم النفس*، الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

152. الكناني، ممدوح عبد المنعم؛ الكندري، أحمد محمد مبارك.(2005). *سيكولوجية التعلم والتعليم*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

153. الكيلاني ومقابلة، عاطف.(2014). دور مديري المدارس في تحسين المناخ التنظيمي وعلاقته بالروح المعنوية لمعلميهم في محافظة العاصمة. عمان. *مجلة العلوم التربوية*،41(1).46-60.

154. لفتة، ساجدة؛ حسن، عبد الله.(2012). أثر إستخدام التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول متوسط. جامعة بغداد. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (40)، الجزء(1)، 175-190.

155. لكحل، سالمة.(2017). *المناخ المدرسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط دراسة ميدانية بمتوسطات دائرة سيدي عامر*، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس وعلوم التربية، جامعة محمد بوضياف، ورقلة، الجزائر.

156. لوناس، حدة.(2011). *علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس. دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي. جامعة البويرة. الجزائر.

157. المباني المدرسية–دراسة علميةwww.spa.gov.sa/518414–

158. محمود، محمد شبيب حسن.(2005). بعض خصائص بيئة التعلم كما يدركها طلاب كلية المعلمين بالرس وعلاقتها بالاندماج والاستمتاع بالتعلم. جامعة أسيوط. *المجلة العلمية*، 21(1)،90–136.

159. مداحي، العربي؛ بوقصارة، منصور.(2018). علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. *مجلة التنمية البشرية*، (10)،56–75.

160. مرابط، أحلام؛ مالكي، حنان.(2013). الإدارة المدرسية بين التقليد والحداثة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع(10).135–142.

161. مروة، حسين علي.(2017). *العوامل النفسية المؤثرة في الأداء المدرسي*. الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع .

162. المسرورية، بدرية بنت ناصر بن راشد.(2016). *المناخ المدرسي وعلاقته بالإلتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة مسقط*. رسالة ماجيستير، جامعة نزوى. كلية العلوم والآداب، سلطنة عمان.

163. المسلم، سليمان بن ناصر.(2013). *السلوك الوظيفي المهني. منهج تطوير المهارات*. ط1. المملكة العربية السعودية.

164. المسند، شيخة عبد الله بن طه.(1994). العلاقة بين سلوك ضبط التلاميذ وجودة الحياة المدرسية لدى عينة من طلاب وطالبات المدرسة الثانوية في قطر. *المجلة التربوية*، 31(8)،83–129.

165. ملحم، سامي محمد.(2001). *سيكولوجية التعلم والتعليم. الأسس النظرية والتطبيقية*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

166. المللي، سهاد.(2016). دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*،26(3)،135–191.

167. منصور، سمية؛ نجاح، محرز(2017). واقع المناخ المدرسي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء معايير المناخ المدرسي الإيجابي الداعم لتربية المواطنة. *مجلة جامعة البعث*، 39(30)85–121.

168. نبيل، محمد الفحل.(1999). دافعية الإنجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي بالصف الأول الثانوي. *مجلة علم النفس*، (49)13، 70– 85.

169. نشواتي، عبد المجيد.(2003). *علم النفس التربوي*. ط4. عمان: دار الفرقان.

170. نقبيل، بوجمعة.(2009). *علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع. ماحستير في علم النفس، الإدارة والتسيير التربوي*، جامعة باتنة1، الجزائر .

171. نقبيل، بوجمعة.(2016). المناخ المدرسي في المؤسسات التعليمية. جامعة محمد بوضياف المسيلة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*،1(1)، 1–17.

172. مطحنة، السيد خالد.(2012).فعالية التدريب على عمليات ماوراء الذاكرة في تحسين الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. جامعة دمنهور. *مجلة كلية التربية*، 4(2)،170-278.

173. المعايطة، عبد العزيز عطا الله.(2014). دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين المناخ التنظيمي من وجهة المشرفين التربويين والمعلمين في محافظتي عمان والزرقاء. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية* والنفسية، 2(5)،405-448.

174. معلولي، ريمون.(2010). جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئية. دراسة مسحية ميدانية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*،96(1+2)، 97-136.

175. معمرية، بشير.(2013). *سيكولوجية الدافع للإنجاز*، تقنين أربعة استبيانات لقياسه، الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية العربية، عدد30، مؤسسة العلوم النفسية العربية.

176. مقيرحي، شيماء.(2018). *علاقة دافعية التعلم ومستوى الطموح بتقدير الذات لدى المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي*، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الإجتماعية.

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

178. نوفل، محمد.(2019). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج آركس (ARCS) في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*: العلوم الإنسانية،33(9)، 1567-1602.

179. الهدابي، أمل بنت محمد؛ الظفري، سعيد بن سلمان.(2015). علاقة المعلم-الطالب ودافعية التعلم لدى طالبات الصفوف(5-11) بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 16(1)، 409-434.

180. الهديرس، مازن محمد.(2019). الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وعلاقتها بزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ع(13)،65 - 93.

181. الهران، احمد مساعد.(2005). مشكلات الطلبة المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان.جامعة عمان العربية.

182. هلال، سامية حسنين عبد الرحمن بيومى.(2020). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التفكير التوليدى في الرياضيات والدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية*. بنها، 31(121)،1-44.

183. هميلية شادية.(2011). الإستراتيجية الأسرية التربوية للمتفوقين. دراسة ميدانية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية -البوني-جامعة باجي مختار عنابة: الجزائر.

184. هندي، صالح.(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*، 7(2)،105-123.

185. وائل، وفيق رضوان؛ دينا سعد سعد الحسنين.(2020). تصور مقترح لتطوير طرق التعامل مع الطلاب الموهوبين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء التجارب العالمية. مجلة كلية التربية، ع (67)،256-280.

186. وفيق، صفوت مختار.(2005). *سيكولوجية الأطفال الموهوبين"خصائصهم- مشكلاتهم- أساليب رعايتهم"*، ط1. مصر: دار العلم والثقافة والنشر والتوزيع

187. ونجن سميرة.(2017). *إسهام الأسرة التربوي في تفوق الابناء دراسياً*. مذكرة مكملة لنيل شهادة دكتوراه دولة في اجتماع التربية. جامعة محمد خيضر بسكرة: الجزائر.

188. وهبة، محمد مسلم حسن.(2007). *الموهوبون والمتفوقون أساليب إكتشافهم ورعايتهم*، الإسكندرية، مصر: دار الوفاء.

189. اليازيدي، فاطمة الزهراء؛ لوزاني، فاطمة الزهراء. (2016). العلاقة بين أبعاد الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة السنة الأولى جامعي. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، ع 10، 65-80.

190. يحياوي، فضيلة؛ رريب الله محمد.(2020). المناخ المدرسي وعلاقته بالمردود الدراسي للمتعلم في المؤسسات التربوية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 12(03)، 671 -682.

المراجع الأجنبية:

191.Astor, R.A., Benbenishty, R., & Estrada, J.N.(2009).School Violence in Context: Culture, neighborhood, family, School, and gender .New York :Oxford University Press.

192.Bandura, A. (1981). Self-Referent Thought: A Developmental Analysis of Self-Efficacy. In J. H. Flavell, & L. Ross (Eds.), Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures (pp. 200-239). Cambridge: Cambridge University Press.

193.Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 355–394). Hemisphere Publishing Corp.

194.Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall, Inc.

195.Beaumont, B. (2015). Le climat scolaire vu par les chefs d'établissement du second degré public. *Education et Formation* (88-89), 41-59.

196.Beaumont, C., Frenette, E., & Leclerc, D. (2016). Les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves : distinctions selon le sexe et l'ordre d'enseignement. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 65-95.

197.Bennacer, H. (2006). Construction et validation de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (ÉMCCE). *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 4 (72), 85-100.

198.Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire.* Villeneuve-d'Ascq: Armand Colin.

199.Blaya, C. (2015). Etude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : enquête auprès des collégiens d'Ile de France. (U. Toulouse, Éd.) *Les dossiers des sciences de l'éducation,* (33), 69-90.

200.Blaya, C., Beaumont, C., Frenette, E., & Poulin, R. (2015). *Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire.* (S. c. l'éducation, Éd.) Récupéré sur http://cje-rce.ca/fr/: http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/1640/1744.

201.Bleau, C.(2005). *Motivation, absentéisme, réussite et décrochage scolaire : analyse de leur relation*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en science de l'éducation, option psychopédagogie. Université de Montréal.

202.Boggiano, A; Main, D.& Katz, P(1991).Mastery Motivation in Boys and Girls :The Role of Intrinsic Versus Extrinsic Motivation. *A journal of Research***,** 25(9-10), 511-520.

203.Brault, M.-C. (2004). *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves: effet-établissement ou perception individuelle?* Consulté l'Août 12, 2020, sur: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/1961/Brault_Marie_Christine_Memoire.pdf

204.Brault, M-C. (2004). *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : effet-établissement ou perception individuelle?* (Mémoire de maîtrise inédit) Université de Montréal).

205.Brune, A.H (2000).*Increasing achievement motivation elementary* .School student with mild disabilities Intervention . *School and clinc*.Vol.30, 279-290.

206.Bruneaud, J.-F. (2016). Religion et perception du climat scolaire chez des élèves de collèges français et tunisiens. *Education Comparée,* (14), 83-115.

207.Brunet,L. & Savoie,A.(1999). *Le climat de travail*. Montréal : Éditions Logiques.

208.Brunet, L. (2001). Climat organisationnel et efficacité scolaire : http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm.

209.Cherief, Ch. .(2022). *Les difficultés de développer et d'installer la motivation chez les élèves au cycle moyen. Réalités du terrain.* Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master académique. Université Mohamed Boudiaf - M'SILA.

210.Choi, K. & Kim, D. (2013): A Cross-cultural study of antecedents on career preparation behavior: Learning motivation, academic achievement, and career decision self-efficacy. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education,Vol. 13, 19- 32.

211.Cocoradă,E., Clinciu, A., Pavalache-Ilie, M. & Rodica Luca, M., (2008), Instrument de mesure pour le climat scolaire centré sur l'évaluation. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève.

212.Cohen, J. & Pickeral, T.(2009).*The school Climate Implementation Road Map: promoting Democratically Informed School Communities and the continous Process of School Climate Improvement*. New York: National School Climate Center.

213.Cohen, J.(2006).Social, emotional, ethical and academic education :Creating a Climate for learning, participation in democracy and well-being .*Harvard Educational Review*,76(2), 201-237.

214.Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation, 33*(1), 117-136.

215.Cousin, O. (1996).Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges. *Revue Française de Pédagogie*, n° 115, 59-75.

216.Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51,* 171–200. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171

217.Debarbieux, É. (2006). Violence à l'école et politique : la France entre démagogie et méconnaissance. *Journal du droit des jeunes,* 255, 22-26. https://doi.org/10.3917/jdj.255.022

218.Debarbieux, É.& Fotinos, G. (2012). *L'école entre bonheur et ras-le-bol. Enquête de victimisation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire.* Repéré sur le site de l'Autonome de solidarité laïque. Les risques du métier.

219.Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

220.Debarbieux,E.(2012). Enquête de victimation et de climat scolaire auprès des personnels de l'éducation nationale en Seine-Saint-Denis. Conseil général de la Seine-Saint-Denis, Janvier 2012.On line : http://www. Seine-Saint-Denis. / Enquête-de-victimation-et-de.html.

221.Deldime, R., Demoulin, R.(1975). *Introduction à la psycho-pédagogie*. Bruxelle : De Boeck.

222.Delfau,M .(2016). *Le rapport à l'école et les motivations des élèves en difficultés scolaires en classe de sixième Mémoire de recherche Master Métiers de l'Education, de l'Encadrement et de la Formation Mention*: Encadrement Educatif.

223. Dennery,M. (2004). Réponses (2). Les ou la raison(s) d'un échec ? Savoirs ,3 (6), 65 – 67.

224.Dortier, J-F (dir.).(2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*, Auxerre : Édition Sciences Humaines, Auxerre.

225. Duckworth,A. & Seligman, Martin, E- P.(2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores**.** *Journal of Educational Psychology* 98(1) ,198-208.

226.Dweck, C.S.(1989). Motivation.In:A.Lesgold et R.Glaser (Eds), *Foundations for a Psychology of Education*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

227.Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. London, UK: Psychology Press. [Google Scholar]

228.Ebaji, S.(2016). *L'influence de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage et la motivation des élèves syriens dans les cours d'éducation religieuse*. École doctorale de théologie et de sciences religieuses, Université de Strasbourg.

229.Eccles,J.S.,Wigfield,A.,Midgley,C.,Reuman,D.,Maclver,D.,&Feldlaufer,H.(1993). Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students' Motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553–574.

230.Elhaddadi,M.(2019). *Victimation et perception du climat scolaire : L'influence du degré de conformisme des élèves de l'enseignement secondaire public aux normes et valeurs de la société marocaine*.École Doctorale: Sociétés, Politiques, Santé Publique, Mention : Sciences de l'Education, Université de Bordeaux.

231.Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.

232.Fenge, H.& fan, J. & yang, H(2013).The relationship of learning Motivation and Achievement in EFL. Gender as an inter mediated variable. *Educational Research international*, 2(2):2037-3721.

233.Fenouillet, F.(2001). Relation entre perception de compétences, sentiment d'autodétermination et projet, In :*Carré, De la motivation à la formation* . Paris: Dunod.

234.Fila, C. (2020). Le climat scolaire face aux violences. *Études & travaux de l'OCCS*, n°1. https://observatoirecaribeenduclimatscolaire.com/2020/05/23/le-climat-scolaire-en-question.

235.Foulauié, P.(1991). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : Édition P.U.F.

236.Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (L.E.I.) and My Class Inventory (M.C.I.) (3rd ed.). Perth: Western Australian Institute of Technology.

237.Freiberg, H.J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56, (1), 22-26

238.Fullan,M.(2002).The change leader. *Educationnal leadership*, 59(8).16-20.

239.Genoud, Philippe A.; Ruiz, Guillaume; Gurtner, Jean-Luc Evolution de la motivation scolaire des adolescents. Différences selon la filière et le genre.(2009). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31 (2), 377-395

240.Ghaith,G.(2003).The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*,45, 83-93.

241.Ginsberg, M.B.(2005).Cultural Diversity, Motivation and Differentiation.*Theory Into Practice*,44(3).218-225.

242.Goleman, D.(1995). *Emotional Intelligence* .New York :Bantam Books.

243.Hohl, M- F.(2006). *The relationship between student perceptions of school climate and academic achievement in Catholic middle schools*, PhD, Walden University, USA

244.Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8, 336- 359.

245.Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The signifi cance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.

246.Hoy,W.,Smith,P.,& Sweetland,S.(2002).The Development of the Organization Climate Index for hight School :Its Measures and Relationship to faculty trust.*The hight School Journal*,86(6),38-49.

247.Ho, H & Shi, S(2017).The impact of Taiwanese college student's leanming Motivation from Self-Determination perspective on leanming outcomes. Moderating Roles of Multi-Traits , *Educational sciences Theory & Practrice* . University of Taipei, Doi 10,12738/ estp.2017.3.0406

248.Janoz,M. ;Georges,P. ;Parents,S.(1998).L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.

249.Kadivar, P.; Kohoulat, N.; Abdolahi, M. H. & Khoshbakh, F. (2016). Perception of School Moral Atmosphere and Elementary Students'Moral Development. *J School Health*, 3(4),1-6.

250.Labani, N. (2016*). A motivation scolaire en classe de FLE. Cas des apprenants de la 4ème année moyenne*. *Mémoire de Master*. Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouagh,Algerie.

251.Lai, P ; Chan, K.& Wong, A(2006).A Study of Perceptions of Intrinsic Motivation, Achievement goals and Study Strategies of Hong Kong Chinese secondary students. *The Journal of Education*, 80(1), 260-267.

252.Larousse.(1994*).Grand dictionnaire de la psychologie*. MAME Imprimeur. tours, France.

253.Le Bel, A. (2016). *Les liens entre la relation enseignant-élève et la motivation scolaire des élèves de deuxième cycle du secondaire*. Mémoire de maîtrise en service social, Université Laval. Québec, Canada.

254.Leff, S. S., Power, T. J. &t Goldstein, A. B. (2004). Outcome measures to assess the effectiveness of bullying-prevention programs in the schools. Dans D. L. Espelage et S. M. Swearer (Dir.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (p. 269-293). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

255.Leff, S. S., Power, T. J., Costigan, T. E. et Manz, P. H. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom : Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review*, *32*(3), 418-430.

256.Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.Google Scholar.

257.Legrain H.(2003). *Motivation à apprendre: mythe ou réalité* ?, Paris : L'Harmattan.

258.Lieury, A. & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 2. Motivation extrinsèque et motivation intrinsèque. Dans :, A. Lieury & F. Fenouillet (Dir), *Motivation et réussite scolaire* (pp. 27-42). Paris: Dunod.

259.Lieury, A., Fenouillet, F. (2006), Motivation et réussite scolaire. 2ème édition. Paris: Dunod.

260.Maulana.R., Opdenakker, M., Brok, P; &, Bosker, R(2011).*Teacher –Student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation .Asia pacific journal of education*, 31(1)33-49.

261.Mayers, S.A.& Rocca, K .A.(2001).Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: Effects on student perceptions of climate, apprehension, and state motivation. *Western Journal of communication*, 65(2), 113-137.

262.Mc Combs, B.& Pope, J.E. (*2000*). *Motiver ses élèves — Donner* le *goût d'apprendre, Bruxelles*, De *Boeck Université*.

263.McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate a critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, *8*(3), 130-140.

264.Meirieu, P.(2014). *Le plaisir d'apprendre*, France: éditions Autrement

265.Mohamed, Ali elmi (2022). *Les déterminants socio-écologiques et personnels de la performance et de la motivation scolaires des lycéens*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation à Bourgogne Franche-Comté.

266.Moos, R. H., & Trickett, E. (1974). *Classroom Environment Scale (CES)* [Database record]. APA PsycTests.https://doi.org/10.1037/t06449-000.

267.Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). Classroom environment scale manual (2nd ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

268.Moos, R. H. (2002). The mystery of human context and coping: An unraveling of clues. *American Journal of Community Psychology, 30*, 67-88.

269.Morissette, D.,Gingras, M.(1989).Enseigner des attitudes. Bruxelles: De Boeck.

270.Mustamiah, D. & Widanti, N. (2020). Learning Motivation as Predictor of Student Engagement in Private Junior High Schools Students. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Psychology in Health, Educational, Social, and Organizational Settings,* pages 486-493. DOI: 10.5220/0008591204860493.

271.National School Climate Council (2012). The School Climate Improvement Process: Essential Elements. School Climate. Brief, n°4. Available online at: http://www.schoolclimate.org/climate/schoolclimatebriefs.php

272.Niccols, A., Atkinson, L., & Pepler, D. (2003). Mastery motivation in young children with Down's syndrome: Relations with cognitive and adaptive competence. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*(2), 121–133. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00452.x

273.Not, L.(1987). *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse : PUF.

274.Ortega,R.(2001).The Seville project against School violence :An educational intervention model of an ecological nature .In Debarbieux E & C .Blaya. Violence in schools: Ten approaches in Europe. Paris: ESF.

275.Opdenakker, M-Ch.; Maulana,R. & Brok den Pj. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1):95-119.

276.Parent, S. (2015). *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Québec, Université Laval.

277.Pena Ibarra, L. P. (2015). *La relation entre le climat scolaire, le contexte scolaire et l'adoption des différents rôles lors d'une situation de violence scolaire*. Mémoire présenté au département de sociologie de la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal.

278.Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C.,& Frenette, E.,(2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire, *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1),1-23.

279.Poupeau , C., & Moreau, Ch.(2020)« Espaces de vie et climat scolaire : l'appropriation des espaces et la place des adolescents au collège », *Géocarrefour* [En ligne], 94/1 | 2020, mis en ligne le 17 avril 2020, consulté le 03 janvier 2022. URL: http://journals.openedition.org/geocarrefour/14374.

280.Raviv,A, Raviv,A. & Reisel,E .(1990).Teachers and Students: Two Different Perspectives?! Measuring Social Climate in the Classroom. *American Educational Research Journal* , 27(1):141-157.

281.Richard,J & Coulombe,J.(2012). Adaptation et validation en langue française de mesures du climat scolaire. *Education francophone en milieu minoritaire*, 7(1), 19-35.

282.Roussel, P.(2000). La motivation au travail -Concept et théories-.In *Les notes du LIRHE* , n 326, Toulouse: Lirhe.

283.Ryan, R. M., & Deci, E. L.(2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, *55* (1), 68–78.

284.Saeed,S. & David Zyngier,D.(2012). How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study. *Journal of Education and Learning,* 1(2), 252-267.

285.Sarwar, M.; Bashir, M.; Khan, M- N.; Khan, M- S.(2009). Study-orientation of high and low academic achievers at secondary level in Pakistan. *Educational Research and Reviews,*4(4), 204-207.

286. Schmuck,R-A.(1979).The School Organization and Classroom Interaction Once Again: School Climate. Paper presented at the annual Meeting of the Americain Educational Research Association, New Yorkv March.

287.Sinclair,B.& Fraser,B.J.(2002).Changing Classroom Environments in Urban Middle Schools. *Learning Environments Research*, vol. 5, 301–328.

288.Sinoir, J. (2017). La Motivation Scolaire, Master « Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation », Université de Rouen.

289.Sweetland, S. R., & Hoy, W. K.(2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly,* 26, 703-729.

290.Talib, A.(2009). Instructional stranteges of intrinsic Motivation and curiosity for developing creative thinking, 14th international conference on thinking.

291.Tardif, J.(1992). Pour un enseignement stratégique, Montréal: Logiques.

292.Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3*(2), 149–156.

293.Thapa, A., Cohen, J. (2013):A Review of school Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3),357-385 .

294. Thiébaud, M.(2005). Climat scolaire: démarches et outil : www.f-d.org/climatecole

295.Vallerand, R.J.& Thill, E.E.(1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. *Laval*: Editions *Etudes Vivantes*

296.Vianin, P.(2014). La motivation scolaire, comment suscité le désir d'apprendre ?. Bruxelles : De Boeck.

*297.*Via*u ,* R.(1997). *La motivation en contexte scolaire, 2e édition, Bruxelles.*

298.Viau, R.(2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

299.Voight, A., & Hanson, T.(2017). How are middle school climate and academic performance related across schools and over time? (REL 2017–212). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs.

300.Weiner,B.(1972).Theoeies of Motivation From Motivation to ognitive. Chicago: Round Me Nally College Publishing Company.

301.Werheid, K.; Ziegler, M.; Klapper, A. & Kuhl, K. (2010): Awareness of memory failures and motivation for cognitive training in mild cognitive impairment. Dementia and Geriatric Cognitive Disorders, Vol.30, No. (2), P.155-160.

302.Witherspoon, E.(2011).*The significance of the teacher Student relationship*. Available from proQuest dissertations and theses dalabase .(UMI no.3474497).

303.Younes, N. ; Debarbieux,E. ; Jourdan.D.(2011). Le climat scolaire à l'école primaire : étude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 à 8 ans. *International Journal on Violence and Schools*, http://www.ijvs.org/files/Revue-12/05-Younes-IJVS-12.pdf.

304.Young, D.(1967) .*Self_Esteem in rural schools Dreams and Aspirations ED*: 429789 Available in the world wide webe: Htt://orders.edrs.com/members/sp.cfm? AN=ED 42978

الملاحق

الملحق 1: ترخيص بتطبيق ميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيزي وزو
مركز التوجيه المدرسي المهني
تيزي وزو

السنة الدراسية: 2019/2018

إلى السيدات والسادة

مديري مؤسسات التعليم المتوسط

الموضوع: تسهيل مهمة باحث في الدخول إلى مؤسسات التعليم المتوسط للتطبيق.

تقوم الطالبة "حاجي حكيمة" ، طالبة دكتوراه تخصص إرشاد مدرسي بجامعة مولود معمري، بإعداد رسالة بعنوان" المناخ المدرسي علاقته بكل من الدافعية للتعلم والتفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط"؛ ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراه.

ولتطبيق دراستها تحتاج الى التدخل في المؤسسات التربوية التابعة لمركز التوجيه المدرسي والمهني تيزي وزو، قصد التطبيق والحصول على الاحصائيات المتعلقة بدراستها ولتطبيق مقاييس الدراسة التي أعدتها، لذا نرجو تسهيل مهمتها البحثية، شاكرين ومقدرين لكم حسن تعاونكم معها.

تفضلوا قبول فائق الاحترام والتقدير

السيد مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني

مديرية التربية
المدير
مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني
كمال [illegible]

الملحق 2: قائمة أسماء الأساتذة المحكمين

الرقم	إسم و لقب الأستاذ	التخصص	الدرجة العلمية	إسم الجامعة
1	أ.د/فضيلي فتيحة	علم النفس العيادي	أستاذة التعليم العالي	جامعة التكوين المتواصل_الجزائر
2	أ.د/بوروبي رجاح فريدة	علم النفس المدرسي	أستاذة التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو
3	أ.د/ بوطابة فريد	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو
4	أ.د/صرداوي نزيم	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو
5	أ.د/عزيرو سعاد شرناعي	علم النفس العيادي	أستاذة التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو
6	أ.د/برو محمد	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة
7	أ.د/يحياوي حسينة	علم النفس العيادي	أستاذة التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو
8	د/نزيهة زواني	علم النفس العيادي	أستاذة محاضرة(أ)	جامعة مولود معمري تيزي وزو
9	د/بوبكري ليلى	علوم التربية	أستاذة محاضرة(أ)	جامعة مولود معمري تيزي وزو
10	د/لعقاب مليكة	علم النفس الاجتماعي	أستاذة محاضرة(أ)	جامعة مولود معمري تيزي وزو
11	د/إقروفة صفية	الارشاد والصحة النفسية	أستاذة محاضرة(أ)	جامعة مولود معمري تيزي وزو
12	د/صحراوي نزيهة	علم النفس المدرسي	أستاذة محاضرة(أ)	جامعة مولود معمري تيزي وزو

الملحق 3: الصورة الأولية لمقياس المناخ المدرسي

جامعة مولود معمري_تيزي وزو_
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

طـلب التحـــكيم

الأستاذ(ة):.....الدرجة العلمية:.....
التخصص:.....الجامعة:.....

الموضوع:التكرُّم بتحكيم أداة الدراسة(مقياس المناخ المدرسي)

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد؛ تروم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان« **المناخ المدرسي وعلاقته بكل من الدافعية للتعلم والتفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط** » ولتحقيق أهداف هذه الدراسة صمَّمت الطالبة هذا المقياس لقياس إدراك المناخ المدرسي من طرف تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

والمناخ المدرسي إجرائياً هو:" مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس المناخ المدرسي، علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي:**(غير موافق تماما)- (غير موافق)-(موافق نوعا ما)-(موافق) -(موافق تماما).**

ونأمل من سيادتكم التكرم:

*بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.

*بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

لذا نرجو من سيادتكم الإطلاع على هذه الأداة وتحكيمها، وتحديد مدى ملائمته فقراتها ووضوحها ومناسبتها لما وضعت لقياسه، وإبداء الرأي في صلاحيتها للتطبيق على البيئة الجزائرية، كما نرجو من سيادتكم أن تقوموا بتعديل ما يلزم تعديله من خلال إضافة فقرات مناسبة وملائمة، أو حذف أيّ فقرة من الفقرات ترونها غير ملائمة وغير مناسبة أو إعادة صياغة بعض فقرات الاستبيان من وجهة نظركم المحترمة.

مع فائق احترامي وتقديري لجهودكم الكريمة...

الطالبة

حاجي حكيمة

الصورة الأولية لمقياس المناخ المدرسي

البعد الاول: علاقة التلميذ بالأستاذ، ويتمثل في إدراك التلميذ للعلاقات التي تربطه بالأساتذة

الرقم	العبارات	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	يسود بيني وبين الأساتذة إحترام متبادل					
2	ألجا إلى أساتذتي عندما تواجهني صعوبات دراسية					
3	يعطي الأساتذة للتلاميذ الفرصة للتعبير عن آرائهم					
4	يساعدني اساتذتي على استدراك دروسي عندما اتغيب					
5	يشجع الأساتذة مبادرات التلاميذ لتحسين العمل في القسم					
6	مكافأة الأساتذة لي أمر يحفزني					
7	يعقد الأساتذة اجتماعات مع الطاقم الإداري للبحث في مشاكلنا.					
8	أحب مساعدة الأساتذة في تنظيم الأنشطة العلمية والثقافية					
9	يثق الأساتذة بالإحكام التي تصدر عن تلاميذ قسمنا					
10	يشعر الاساتذة بالقلق حيال النتائج الدراسية للتلاميذ					

البعد الثاني: علاقة التلميذ بالطاقم الإداري، يقصد به ما يربط التلميذ من علاقات بأعضاء الإدارة المدرسية وكيف يدرك معاملتهم له.

الرقم	العبارات	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
11	تعامل إدارة المؤسسة التلاميذ دون تفرقة					
12	يتقبل التلاميذ العقاب عند مخالفة القانون الداخلي للمؤسسة					
13	يتفقد مدير المتوسطة قسمنا من حين لأخر					
14	يعاقبني مستشار التربية عندما أتأخر دون معرفة الأسباب					
15	تحرص إدارة المؤسسة على تحلي تلاميذ المؤسسة بالسلوك الحسن					
16	أرى بان المؤسسة لا تهتم بتوفير جو من الأمن والسلامة للتلاميذ					
17	يساعدني المشرفون التربويون في حل مشكلاتي في المؤسسة					
18	**أشعر** بالخوف عند الحديث مع مدير المؤسسة					

19	أحس بأن قوانين المدرسة صارمة					
20	تتكفل المؤسسة بمشكلاتنا التربوية والنفسية					
21	أستفيد من الحصص الاعلامية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والارشاد المدرسي					

البعد الثالث: علاقة التلميذ بزملائه، يقصد به جميع العلاقات التي تربط التلميذ بزملائه من القسم وما يشعر به إزائهم.

الرقم	العبارات	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
22	أبتعد عن مشاركة زملائي في أي مشروع يقومون به					
23	أحب المراجعة الجماعية مع زملائي					
24	أحب مسائلة زملائي خاصة المتفوقين منهم عندما تواجهني صعوبات دراسية					
25	أحب ان أتبادل مع زملائي الحوليات والمراجع					
26	اتحمس للمشاركة في منافسات مع زملائي داخل القسم					
27	أجد ان مدرستي ممتعة بسبب كثرة الأصدقاء فيها					
28	أحس بانني محظوظ بكثرة اصدقائي في المدرسة					
29	اتبادل مع زملاء قسمي الزيارات					

البعد الرابع: التلميذ والبيئة المادية للمؤسسة، ويقصد به الظروف المادية المحيطة بالتلميذ والمتمثلة في مرافق المؤسسة، تجهيزات الأقسام، وإدراك التلميذ لها.

الرقم	العبارات	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
30	تتوفر الاقسام على تجهيزات مدرسية مناسبة (مقاعد، طاولات، خزانات(.....					
31	تتوفر الاقسام على تجهيزات مدرسية مناسبة (مقاعد، طاولات، خزانات.....)					
32	تتوفر المتوسطة على أدوات لازمة لممارسة الأنشطة الفنية والرياضية					
33	ملعب المتوسطة مناسب لممارسة الرياضة					
34	تتوفر المتوسطة على مساحات خضراء(أشجار وأزهار)					
35	تتوفر المتوسطة على مكتبة غنية بالكتب					
36	مخابر المؤسسة ضيقة وغير مجهزة					

البعد الخامس: التلميذ والمواد الدراسية، ويقصد من هذا البعد إدراك التلميذ للمواد الدراسية ووصفه لها من حيث الصعوبة و السهولة.

الرقم	العبارات	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضح	مناسبة	غير مناسبة	
37	أشعر بصعوبات في استيعاب مواضيع بعض المواد الدراسية					
38	أحب المتوسطة لان المواد المدرسة فيها تحقق مشروعي المستقبلي					
39	أهتم بالمواد المميزة للجذع الذي أرغب الالتحاق به في الثانوية					
40	يحفزني محتوى المواد الدراسية على الدراسة فيها					
41	يحفزني استعمال الوسائل التعليمية (جهاز الاسقاط، جهاز الكمبيوتر.....) على فهم الدروس					
42	أرى بان برنامج المواد المقررة كثيف جدا					

الملحق 4: الصورة الأولية لمقياس الدافعية للتعلم

جامعة مولود معمري_تيزي وزو_
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

طلب التحكيم

الأستاذ(ة):.....الدرجة العلمية:.....
التخصص:.....الجامعة:.....

الموضوع: التكرُّم بتحكيم أداة الدراسة(الدافعية للتعلم)

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة و بعد،؛ تروم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان« **المناخ المدرسي وعلاقته بكل من الدافعية للتعلم والتفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط** » ، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة صمَّمت الطالبة هذا المقياس لقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

والدافعية للتعلم إجرائياً هي:" مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الدافعية للتعلم، علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي:**(غير موافق تماما)- (غير موافق)-(موافق نوعا ما)-(موافق) -(موافق تماماً)**.

ونأمل من سيادتكم التكرم:

*بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.

*بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

لذا نرجو من سيادتكم الإطلاع على هذه الأداة و تحكيمها، وتحديد مدى ملائمته فقراتها ووضوحها ومناسبتها لما وضعت لقياسه، وإبداء الرأي في صلاحيتها للتطبيق على البيئة الجزائرية، كما نرجو من سيادتكم أن تقوموا بتعديل ما يلزم تعديله من خلال إضافة فقرات مناسبة و ملائمة، أو حذف أيّ فقرة من الفقرات ترونها غير ملائمة وغير مناسبة أو إعادة صياغة بعض فقرات الاستبيان من وجهة نظركم المحترمة.

مع فائق احترامي و تقديري لجهودكم الكريمة...

الطالبة

حاجي حكيمة

البعد الأول: الفعالية، تتمثل في مختلف انفعالات التلميذ التي تصدر عنه أثناء التفاعل مع النشاطات المدرسية وحرصه على القيام بواجباته.

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	لا اتوقف عن مراجعة دروسي رغم صعوبتها					
2	تحفزني المشاركة في القسم					
3	أطرح الكثير من الأسئلة على الأستاذ لأفهم جيدا الدرس					
4	أنزعج كثيرا عندما أفشل في حل التمارين الصعبة					
5	أحاول مرارا وتكرارا فهم التمارين الصعبة حتى أحلها					
6	اراجع دروسي يوميا حتى احضر نفسي للفروض والامتحانات					
7	أطرح الكثير من الأسئلة داخل القسم وخارجه لأتعلم أشياء جديدة					
8	أحاول مراجعة الدروس رغم صعوبتها					
9	لا اتوقف عن مراجعة دروسي رغم صعوبتها					

البعد الثاني: المشاركة مع الآخرين، يتمثل في قدرة التلميذ على العمل ضمن جماعة الزملاءوالتفاعل معهم.

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
10	أحب مشاركة زملائي في انجاز الاعمال المدرسية					
11	أجد صعوبة في تكوين الصداقات بسرعة مع الزملاء داخل المؤسسة					
12	تمكنني المراجعة الجماعية من الحصول على علامات جيدة					

13	يشجعني التنافس مع زملائي على النجاح					
14	أشعر بالوحدة لعدم وجود لدي عدد كبير من الأصدقاء					
15	اتحمس لمساعدة زملائي عند الحاجة					
16	أتبادل مع زملائي التمارين والمعلومات عبر شبكات التواصل الاجتماعي					
17	يحرص والدي على متابعتي لدروس خصوصية					
18	أحب مشاركة زملائي في انجاز الاعمال المدرسية					

البعد الثالث: تحمُّل المسؤولية، يتمثل في مستوى وعي التلميذ و تحمل الصعوبات و تجاوزها لإنجاز المشاريع المدرسية.

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
19	يصفني الأساتذة بأنني تلميذ قادر على تحمل المسؤولية					
20	يحرص والدي على متابعتي للدروس الخصوصية					
21	أتجنب المشاريع المدرسية التي تحملني مسؤولية رئيس الفوج					
22	أشعر بالمسؤولية اتجاه زملائي عندما يطلبون مساعدتي					
23	أفضل الاعتماد على نفسي اثناء ادائي لواجباتي الدراسية					
24	أحرص على احترام القانون الداخلي للمؤسسة					
25	ألتزم بالمواعيد التي ارتبط بها مع زملائي لإنجاز المشاريع المدرسية					

البعد الرابع: إدراك التلميذ لقدراته، ويتمثل في وعي التلميذ بقدراته و استعداداته و التي يجب عليه أن ينميها حتى يصل إلى تحقيق أهدافه

.

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
26	لدي القدرة على النجاح في الدراسة					
27	أستثمر وقتي جيدا في المراجعة اليومية					
28	لدي القدرة على حل واجباتي المنزلية بمفردي					
29	يمكنني حل التمارين على السبورة عندما يطلب مني الأستاذ ذلك					
30	اصحح اخطائي عندما يظهرها لي الأستاذ					
31	أرى بان اغلب التلاميذ في سني هم اذكى مني					
32	أدرك نواحي قوتي وضعفي في المواد الدراسية					
33	تحفزني طموحاتي المهنية والمستقبلية على الاجتهاد أكثر					
34	أستطيع الالتحاق بالشعبة الدراسية التي ارغب فيها					

البعد الخامس: الاهتمام بالنشاط الدراسي، مدى اهتمام التلميذ ومشاركته في الأنشطة (الثقافية العلمية).

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
35	أشعر بالتعب عند مشاركتي في المنافسات العلمية					
36	أحب المطالعة في المكتبة لأنها تطور معرفتي العلمية					
37	أحب المشاركة في الانشطة المدرسية خاصة الثقافية منها					
38	اشعر بالرضى عندما تتطور معلوماتي ومهاراتي الدراسية					

39	تشجع المؤسسة مبادرات التلاميذ التي تساهم في تنمية مواهبهم					
40	أحرص على المشاركة في القسم					
41	أفضل الدروس التطبيقية عن الدروس النظرية					
42	أحرص على المشاركة في المسابقات العلمية بين المؤسسات					
43	لا أحب مشاركة زملائي في انجاز المشاريع الدراسية التي تتطلب البحث					

البعد السادس: التخطيط للمشروع المدرسي، يتجسد في تفكير التلميذ في مستقبله وضع خطط و أهداف تمكنه من الالتحاق بالتخصصات التعليمية و المهنية التي يرغب فيها مستقبلا.

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
44	أجتهد كثيرا لأحقق طموحاتي المهنية مستقبلا					
45	تدفعني طموحاتي المستقبلية الى تحمل كل الصعوبات					
46	لدي القدرة على تنفيذ ما اخطط له من مشاريع دراسية ومهنية					
47	أشعر بان نتائجي الدراسية تعيق تحقيق رغبتي في التوجيه					
48	أتحدث عن طموحاتي المهنية مع والدي					
49	ألجأ الى مستشار التوجيه للحصول على معلومات دقيقة حول التخصصات الجامعية والمهنية					
50	أعلم ما أريد أن أدرس في المستقبل					
51	أستعمل الانترنت للبحث عن معلومات عن مهنتي المستقبلية					
52	تحفزني العلاقة الإيجابية مع زملائي المتفوقين على تحسين مستواي الدراسي					

البعد السابع: المثابرة، يتجسد في تحمل التلميذ للصعوبات و استمراره في المحاولة بعد الخطأ لتحقيق أهدافه دون التأثر بالمؤثرات السلبية التي تحيط به.

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
53	أنزعج من قلة التركيز اثناء مراجعة دروسي					
54	أحاول تجربة طرق مختلفة عندما لا اعرف طريقة حل المسائل الصعبة					
55	أشعر بالرضا بعد انهاء واجباتي الدراسية بسرعة واتقان					
56	لا يهمني إذا فشلت في أداء أي واجب دراسي					
57	أستمتع بتحليل المواضيع التي تتطلب ابتكار وحلول جديدة					
58	أسعى باستمرار لتحسين مستواي الدراسي					
59	أفضل حل التمارين التي لا تتطلب مجهودات كثيرة					
60	أشعر بان الاستمرار في بذل الجهد لحل التمارين الصعبة مضيعة للوقت					

الملحق 5: الصورة النهائية لمقياس المناخ المدرسي

عزيزي التلميذ.....عزيزتي التلميذة:

في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه في علم النفس المدرسي، نقوم ببحث ميداني، لدا أرجو أنْ تُجيب/ي على كل فقرة من فقرات المقياس وذلك بوضع إشارة (X) في الخانة التي تمثل الاجابة التي تنطبق عليك، ولا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة. كما نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة، ويجب أنْ تملأ/ي المعلومات الشخصية الخاصة بك.

ولك منا جزيل الشكر على تعاونك.

رقم	العبارة	غير موافق تماما	غير موافق نوعا ما	غير موافق	موافق	موافق تماماً
1	يسود بيني وبين الأساتذة إحترام متبادل					
2	ألجا إلى أساتذتي عندما تواجهني صعوبات دراسية					
3	يعطي الأساتذة للتلاميذ الفرصة للتعبير عن آرائهم					
4	يساعدني اساتذتي على استدراك دروسي عندما اتغيب					
5	يشجع الأساتذة مبادرات التلاميذ لتحسين العمل في القسم					
6	مكافأة الأساتذة لي أمر يحفزني					
7	يعقد الأساتذة اجتماعات مع الطاقم الإداري للبحث في مشاكلنا.					
8	أحب مساعدة الأساتذة في تنظيم الأنشطة العلمية والثقافية					
9	تعامل إدارة المؤسسة التلاميذ دون تفرقة					
10	يتقبل التلاميذ العقاب عند مخالفة القانون الداخلي للمؤسسة					
11	يتفقد مدير المتوسطة قسمنا من حين لأخر					
12	يعاقبني مستشار التربية عندما أتأخر دون معرفة الأسباب					
13	تحرص إدارة المؤسسة على تحلي تلاميذ المؤسسة بالسلوك الحسن					
14	أرى بان المؤسسة لا تهتم بتوفير جو من الأمن والسلامة للتلاميذ					
15	يساعدني المشرفون التربويون في حل مشكلاتي في المؤسسة					
16	اشعر بالخوف عند الحديث مع مدير المؤسسة					
17	أبتعد عن مشاركة زملائي في أي مشروع يقومون به					
18	أحب المراجعة الجماعية مع زملائي					
19	أحب مسائلة زملائي خاصة المتفوقين منهم عندما تواجهني صعوبات دراسية					
20	أحب ان أتبادل مع زملائي الحوليات والمراجع					
21	أتحمس للمشاركة في منافسات مع زملائي داخل القسم					

22	أجد ان مدرستي ممتعة بسبب كثرة الأصدقاء فيها					
23	تتوفر الاقسام على تجهيزات مدرسية مناسبة (مقاعد، طاولات، خزانات.....)					
24	تتوفر المتوسطة على أدوات لازمة لممارسة الأنشطة الفنية والرياضية					
25	ملعب المتوسطة مناسب لممارسة الرياضة					
26	تتوفر المتوسطة على مساحات خضراء(أشجار وأزهار)					
27	تتوفر المتوسطة على مكتبة غنية بالكتب					
28	مخابر المؤسسة ضيقة وغير مجهزة					
29	تتوفر المؤسسة على قاعات الإعلام الآلي					
30	أشعر بصعوبات في استيعاب مواضيع بعض المواد الدراسية					
31	أحب المتوسطة لان المواد المدرسة فيها تحقق مشروعي المستقبلي					
32	أهتم بالمواد المميزة للجذع الذي أرغب الالتحاق به في الثانوية					
33	يحفزني محتوى المواد الدراسية على الدراسة فيها					
34	يحفزني استعمال الوسائل التعليمية (جهاز الاسقاط، جهاز الكمبيوتر.....) على فهم الدروس					
35	أرى بان برنامج المواد المقررة كثيف جدا					

الملحق6: الصورة النهائية لمقياس الدافعية للتعلم

عزيزي التلميذ.....عزيزتي التلميذة:

في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه في علم النفس المدرسي، نقوم ببحث ميداني، لدا أرجو أنْ تُجيب/ي على كل فقرة من فقرات المقياس وذلك بوضع إشارة (X) في الخانة التي تمثل الاجابة التي تنطبق عليك، ولا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة. كما نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة، ويجب أنْ تملأ/ي المعلومات الشخصية الخاصة بك.

ولك منا جزيل الشكر على تعاونك.

المؤسسة التعليمية.....القسم: ..... الجنس: ذكر ☐ **انثى** ☐

الرقم	العبارات	غير موافق تماما	غير موافق نوعا ما	غير موافق	موافق	موافق تماماً
1	لا اتوقف عن مراجعة دروسي رغم صعوبتها					
2	تحفزني المشاركة في القسم					
3	أطرح الكثير من الأسئلة على الأستاذ لأفهم جيدا الدرس					
4	انزعج كثيرا عندما أفشل في حل التمارين الصعبة					
5	أحاول مرارا وتكرارا فهم التمارين الصعبة حتى أحلها					
6	أراجع دروسي يوميا حتى احضر نفسي للفروض والامتحانات					
7	أطرح الكثير من الأسئلة داخل القسم وخارجه لأتعلم أشياء جديدة					
8	أحاول مراجعة الدروس رغم صعوبتها					
9	أحب مشاركة زملائي في انجاز الاعمال المدرسية					
10	أجد صعوبة في تكوين الصداقات بسرعة مع الزملاء داخل المؤسسة					
11	تمكنني المراجعة الجماعية من الحصول على علامات جيدة					
12	يشجعني التنافس مع زملائي على النجاح					

13	أشعر بالوحدة لعدم وجود لدي عدد كبير من الأصدقاء					
14	اتحمس لمساعدة زملائي عند الحاجة					
15	اتبادل مع زملائي التمارين والمعلومات عبر شبكات التواصل الاجتماعي					
16	يحرص والدي على متابعتي لدروس خصوصية					
17	يصفني الأساتذة بأنني تلميذ قادر على تحمل المسؤولية					
18	اتجنب المشاريع المدرسية التي تحملني مسؤولية رئيس الفوج					
19	أشعر بالمسؤولية اتجاه زملائي عندما يطلبون مساعدتي					
20	أفضل الاعتماد على نفسي اثناء ادائي لواجباتي الدراسية					
21	,أحرص على احترام القانون الداخلي للمؤسس					
22	ألتزم بالمواعيد التي ارتبط بها مع زملائي لإنجاز المشاريع المدرسية					
23	لدي القدرة على النجاح في الدراسة					
24	لدي القدرة على النجاح في الدراسة					
25	استثمر وقتي جيدا في المراجعة اليومية					
26	لدي القدرة على حل واجباتي المنزلية بمفردي					
27	يمكنني حل التمارين على السبورة عندما يطلب مني الأستاذ ذلك					
28	اصحح اخطائي عندما يظهرها لي الأستاذ					
29	أرى بان اغلب التلاميذ في سني هم اذكى مني					
30	أدرك نواحي قوتي وضعفي في المواد الدراسية					
31	تحفزني طموحاتي المهنية والمستقبلية على الاجتهاد أكثر					
32	اشعر بالتعب عند مشاركتي في المنافسات العلمية					
33	أحب المطالعة في المكتبة لأنها تطور معرفتي العلمية					
34	أحب المشاركة في الانشطة المدرسية خاصة الثقافية منها					
35	أشعر بالرضى عندما تتطور معلوماتي ومهاراتي الدراسية					

36	تشجع المؤسسة مبادرات التلاميذ التي تساهم في تنمية مواهبهم					
37	أحرص على المشاركة في القسم					
38	أفضل الدروس التطبيقية عن الدروس النظرية					
39	أحرص على المشاركة في المسابقات العلمية بين المؤسسات					
40	لا أحب مشاركة زملائي في انجاز المشاريع الدراسية التي تتطلب البحث					
41	أجتهد كثيرا لأحقق طموحاتي المهنية مستقبلا					
42	تدفعني طموحاتي المستقبلية الى تحمل كل الصعوبات					
43	لدي القدرة على تنفيذ ما اخطط له من مشاريع دراسية ومهنية					
44	أشعر بان نتائجي الدراسية تعيق تحقيق رغبتي في التوجيه					
45	ألجأ الى مستشار التوجيه للحصول على معلومات دقيقة حول التخصصات الجامعية والمهنية					
46	أعلم ما أريد أن أدرس في المستقبل					
47	استعمل الانترنت للبحث عن معلومات عن مهنتي المستقبلية					
48	تحفزني العلاقة الإيجابية مع زملائي المتفوقين على تحسين مستواي الدراسي					
49	أنزعج من قلة التركيز أثناء مراجعة دروسي					
50	أتضايق إذا قمت بواجباتي بطريقة رديئة					
51	أشعر بالرضا بعد انهاء واجباتي الدراسية بسرعة وإتقان					
52	أستمتع بتحليل المواضيع التي تتطلب ابتكار وحلول جديدة					
53	أسعى باستمرار لتحسين مستواي الدراسي					
54	أشعر بان الاستمرار في بذل الجهد لحل التمارين الصعبة مضيعة للوقت					

الملحق 7: توزيع أفراد عينة البحث الأساسية حسب المتوسطات والجنس.

الدائرة	المقاطعات		المتوسطات	المجموع العام للمقبولين		
				ذكور	إناث	مج
دائرة ازفون	ثانوية أزفون الجديدة	1	متوسطة ايت شافع	0	8	8
		2	متوسطة القاعدة 07	6	12	18
	ثانوية أزفون المختلطة	3	متوسطة اولمان محمد أيت أرهونة	1	4	5
		4	متوسطة القاعدة 05	2	5	7
		5	متوسطة عدمان ارزقي	2	3	5
دائرة وقنون	ثانوية جبلة واقنون	6	متوسطة اوديعي محمد	3	10	13
		7	متوسطة الجديدة تيقوبعين	2	9	11
	ثانوية تامدة	8	متوسطة اسماعيل حسين	5	8	13
	ثانوية أبيزار	9	متوسطة الشهيد أماتوي محمد	3	7	10
		10	متوسطة الاخوين الشهيدين محالة ابيزار	2	1	3
	ثانوية تميزار	11	متوسطة امان زقاغن ابضاش	1	3	4
دائرة تقزيرت	ثانوية أعمر بصالح	12	متوسطة مجبر محمد	3	14	17
		13	متوسطة عبد الحميد ارزقي ميزرانة	1	2	3
	ثانوية أعمر تومي	14	متوسطة أيت يوسف	2	6	8
		15	متوسطة بوعرور محمد افليسن	3	9	12
		16	متوسطة الجديدة تيقزيرت	7	7	14
دائرة ماكودة	ثانوية بوجيمع	17	متوسطة الشهداء شعلال	3	7	10
		18	متوسطة شهداء عائلة بوخروب	3	5	8
		19	متوسطة بصلين أقني أفقوس	2	7	9
	ثانوية ماكودة	20	متوسطة الشافعي	3	10	13
		21	متوسطةشعلال محمدعطوش	4	3	7
		22	متوسطة بن زيادي محمد المادن	1	9	10
دائرة مقلع	ثانوية صوامع الجديدة	23	متوسطة القاعدة 03 صوامع	2	3	5
		24	متوسطة صوامع القديمة	2	2	4
	ثا. الاخوة عباش مقلع	25	متوسطة سي عبد الله	4	13	17
		26	متوسطة 23 مارس 1957 أيت خليلي	3	10	13
دائرة عزازقة	ثانوية فريحة	27	متوسطة قاسي محند واعمر	8	20	28
		28	متوسطة تلاتقانة	3	6	9
	ثانوية فريحة الجديدة	29	متوسطة ايت محند محند	5	6	11
		30	متوسطة عدنان محند السعيد	3	10	13

	ثانوية شيهاني بشير	31	متوسطة عيش فاطمة	8	16	24
	متقن عزازقة	32	متوسطة سلوم امقران ق5	3	5	8
		33	متوسطة زيدات احمد	7	15	22
		34	متوسطة الاخوة مويسي ايفيغاء	5	9	14
دائرة بوزقان	ثانوية بوزقان	35	متوسطةعزوق اعراب و ابنه سعيدحورة	5	3	8
		36	متوسطة اكلي اعمر و بلقاسم	4	10	14
		37	متوسطة حاجمي بلعيد بني زيكي	3	2	5
	متقن بوزقان	38	متوسطة محمدي ارزقي بوزقان	2	2	4
		39	متوسطة حمادي محند سعيد	2	11	13
		40	متوسطة شلاح محند-اجر ايجر	3	9	12
		41	متوسطة القاعدة 05 ايجر	2	6	8
دائرة تيزي وزو	ثانوية رابح سطمبولي	42	متوسطة بليل محمد	2	11	13
		43	متوسطة العقيد لطفي	7	13	20
	ثانوية الخنساء	44	متوسطة حموتان	6	8	14
		45	متوسطة بعبوش سعيد	4	9	13
المجموع				**152**	**348**	**500**

الملحق 8: نتائج اختبار إعتدالية التوزيع

Explorer

Récapitulatif de traitement des observations						
	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
الدافعية_للتعلم1	500	100,0%	0	0,0%	500	100,0%
المناخ_المدرسي1	500	100,0%	0	0,0%	500	100,0%

Descriptives				
			Statistiques	Erreur standard
الدافعية_للتعلم1	Moyenne		3,6711	,01436
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	3,6428	
		Borne supérieure	3,6993	
	Moyenne tronquée à 5 %		3,6738	
	Médiane		3,6773	
	Variance		,103	
	Ecart type		,32107	
	Minimum		2,50	
	Maximum		4,66	
	Plage		2,16	
	Plage interquartile		,42	
	Asymétrie		-,153	,109
	Kurtosis		,124	,218
المناخ_المدرسي1	Moyenne		3,0668	,01581
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	3,0358	
		Borne supérieure	3,0979	
	Moyenne tronquée à 5 %		3,0701	
	Médiane		3,0644	
	Variance		,125	
	Ecart type		,35344	
	Minimum		1,97	
	Maximum		4,42	
	Plage		2,45	
	Plage interquartile		,47	
	Asymétrie		-,102	,109
	Kurtosis		,269	,218

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	Ddl	Sig.
الدافعية_للتعلم1	,035	500	,176	,996	500	,330
المناخ_المدرسي1	,032	500	,200*	,995	500	,120
*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.						
a. Correction de signification de Lilliefors						

الملحق9: توزيع أفراد عينة حسب المؤسسات والجنس ونمط المؤسسة ومعدلات المتفوقين دراسيا

Statistiques				
		المؤسسة	الجنس	النمط
N	Valide	500	500	500
	Manquant	0	0	0

Table de fréquences المؤسسة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	متوسطة ايت شافع	18	3,6	3,6	3,6
	متوسطة القاعدة 07	19	3,8	3,8	7,4
	متوسطة اولمان محمد أيت أرهونة	19	3,8	3,8	11,2
	متوسطة القاعدة 05	20	4,0	4,0	15,2
	متوسطة عدمان ارزقي	18	3,6	3,6	18,8
	متوسطة اوديعي محمد	24	4,8	4,8	23,6
	متوسطة الجديدة تيقوبعين	37	7,4	7,4	31,0
	متوسطة اسماعيل حسين	21	4,2	4,2	35,2
	متوسطة الشهيد أماتوي محمد	18	3,6	3,6	38,8
	متوسطة الاخوين الشهيدين محالة ابيزار	23	4,6	4,6	43,4
	متوسطة امان زقاغن ابضاش	18	3,6	3,6	47,0
	متوسطة مجبر محمد	17	3,4	3,4	50,4
	متوسطة عبد الحميد ارزقي ميزرانة	14	2,8	2,8	53,2
	متوسطة أيت يوسف	14	2,8	2,8	56,0
	متوسطة بوعرور محمد افليسن	15	3,0	3,0	59,0
	متوسطة الجديدة تيقزيرت	12	2,4	2,4	61,4
	متوسطة الشهداء شعلال	17	3,4	3,4	64,8
	متوسطة شهداء عائلة بوخروب	16	3,2	3,2	68,0
	متوسطة بصلين أقني أفقوس	20	4,0	4,0	72,0
	متوسطة الشافعي	10	2,0	2,0	74,0
	متوسطةشعلال محمدعطوش	21	4,2	4,2	78,2
	متوسطة بن زيادي محمد المادن	9	1,8	1,8	80,0
	متوسطة القاعدة 03 صوامع	21	4,2	4,2	84,2
	متوسطة صوامع القديمة	20	4,0	4,0	88,2
	متوسطة سي عبد الله	19	3,8	3,8	92,0
	متوسطة 23 مارس 1957 أيت خليلي	10	2,0	2,0	94,0
	متوسطة قاسي محند واعمر	18	3,6	3,6	97,6
	متوسطة تلاتقانة	12	2,4	2,4	100,0

	Total	500	100,0	100,0	

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	152	30,4	30,4	30,4
	أنثى	348	69,6	69,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

النمط

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ريفية	305	61,0	61,0	61,0
	حضرية	195	39,0	39,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
التفوق الدراسي	500	13,65	19,20	16,1641	1,15875
N valide (liste)	500				

الملحق 10: علاقة أبعاد مقياس المناخ المدرسي فيما بينها وعلاقة البعد بالدرجة الكلية

Corrélations

		تلميذ_أستاذ	تلميذ_ادارة	تلميذ_زملاء	تلميذ_بيئة	تلميذ_مواد	الدرجة الكلية
تلميذ_أستاذ	Corrélation de Pearson		,612**	,359**	,341**	,371**	,763**
	Sig. (bilatérale)		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	N		100	100	100	100	100
تلميذ_ادارة	Corrélation de Pearson			,320**	,389**	,254**	,735**
	Sig. (bilatérale)			<,001	<,001	<,001	<,001
	N			100	100	100	100
تلميذ_زملاء	Corrélation de Pearson				,328**	,376**	,678**
	Sig. (bilatérale)				<,001	<,001	<,001
	N				100	100	100
تلميذ_بيئة	Corrélation de Pearson					,293**	,668**
	Sig. (bilatérale)					<,001	<,001
	N					100	100
تلميذ_مواد	Corrélation de Pearson						,661**
	Sig. (bilatérale)						<,001
	N						100

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

الملحق 11: قيم معاملات للارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي لعينة الدراسة للاستطلاعية (ن=100)

Corrélations

		1أستاذ_تلميذ	1المدرسي_المناخ
VAR00001	Corrélation de Pearson	,433**	,312**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00002	Corrélation de Pearson	,596**	,492**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00003	Corrélation de Pearson	,643**	,533**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00004	Corrélation de Pearson	,728**	,521**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00005	Corrélation de Pearson	,687**	,565**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00006	Corrélation de Pearson	,562**	,376**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00007	Corrélation de Pearson	,604**	,432**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00008	Corrélation de Pearson	,649**	,495**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100

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

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

Corrélations

		1ادارة_تلميذ	1المدرسي_المناخ
VAR0009	Corrélation de Pearson	,609**	,502**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00010	Corrélation de Pearson	,715**	,565**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00011	Corrélation de Pearson	,248**	,067
	Sig. (bilatérale)	<,001	,343

	N	100	100
VAR00012	Corrélation de Pearson	,555**	,479**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00013	Corrélation de Pearson	,545**	,405**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00014	Corrélation de Pearson	,611**	,473**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00015	Corrélation de Pearson	,696**	,459**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00016	Corrélation de Pearson	,466**	,320**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100

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

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

Corrélations

		زملاء_تلميذ1	المدرسي_المناخ1
VAR00017	Corrélation de Pearson	,582**	,413**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00018	Corrélation de Pearson	,489**	,343**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00019	Corrélation de Pearson	,563**	,401**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00020	Corrélation de Pearson	,686**	,546**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00021	Corrélation de Pearson	,391**	,277**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00022	Corrélation de Pearson	,531**	,225**
	Sig. (bilatérale)	<,001	,001
	N	100	100

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

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

Corrélations

		1بيئة_تلميذ	1المدرسي_المناخ
VAR00023	Corrélation de Pearson	,543**	,334**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00024	Corrélation de Pearson	,471**	,285**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00025	Corrélation de Pearson	,539**	,345**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00026	Corrélation de Pearson	,648**	,397**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00027	Corrélation de Pearson	,592**	,469**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00028	Corrélation de Pearson	,548**	,413**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00029	Corrélation de Pearson	,480**	,287**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100

****. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**
***. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).**

Corrélations		1مواد_تلميذ	1المدرسي_المناخ
VAR00030	Corrélation de Pearson	,433**	,409**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00031	Corrélation de Pearson	,706**	,362**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00032	Corrélation de Pearson	,641**	,401**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00033	Corrélation de Pearson	,647**	,348**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00034	Corrélation de Pearson	,380**	,360**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00035	Corrélation de Pearson	,441**	,360**

	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100

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

الملحق 12: قيم ومعاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا –كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس المناخ المدرسي لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=100).

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,842	35

Echelle : ALL VARIABLES

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,706
		Nombre d'éléments	18[a]
	Partie 2	Valeur	,715
		Nombre d'éléments	17[b]
	Nombre total d'éléments		35
Corrélation entre les sous-échelles			,808
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,894
	Longueur inégale		,894
Coefficient de Guttman			,894

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00012, VAR00014, VAR00017, VAR00019, VAR00023, VAR00026, VAR00028, VAR00034, VAR00037, VAR00039, VAR00041, VAR00044, VAR00049, VAR00052.

b. Les éléments sont : VAR00052, VAR00002, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00013, VAR00015, VAR00018, VAR00021, VAR00024, VAR00027, VAR00030, VAR00035, VAR00038, VAR00040, VAR00043, VAR00048, VAR00050.

الملحق 13: علاقة أبعاد مقياس الدافعية للتعلم فيما بينها، وعلاقة البعاد بالدرجة الكلية

Corrélations

		الفعالية	المشاركة	المسؤولية	الادراك	الاهتمام	التخطيط	المثابرة	الدرجة الكلية
الفعالية	Corrélation de Pearson		,259**	,224**	,204**	,430**	,314**	,174*	,623**
	Sig. (bilatérale)		<,001	,001	,004	<,001	<,001	,014	<,001
	N		100	100	100	100	100	100	100
المشاركة	Corrélation de Pearson			,165*	,074	-,061	,267**	,080	,476**
	Sig. (bilatérale)			,020	,295	,390	<,001	,261	<,001
	N			100	100	100	100	100	100
المسؤولية	Corrélation de Pearson				,595**	,164*	,172*	,072	,638**
	Sig. (bilatérale)				<,001	,020	,015	,314	<,001
	N				100	100	100	100	100
الادراك	Corrélation de Pearson					,202**	,328**	,269**	,670**
	Sig. (bilatérale)					,004	<,001	<,001	<,001
	N					100	100	100	100
الاهتمام	Corrélation de Pearson						,279**	,081	,477**
	Sig. (bilatérale)						<,001	,254	<,001
	N						100	100	100
التخطيط	Corrélation de Pearson							,240**	,634**
	Sig. (bilatérale)							<,001	<,001
	N							100	100
المثابرة	Corrélation de Pearson								,440**
	Sig. (bilatérale)								<,001
	N								100

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

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

الملحق 14: قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=100)

		الفعالية1	الدرجة_الكلية
VAR00001	Corrélation de Pearson	,527**	,202**
	Sig. (bilatérale)	<,001	,004
	N	100	100
VAR00002	Corrélation de Pearson	,472**	,461**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00004	Corrélation de Pearson	,379**	,340**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001

	N	100	100
VAR00005	Corrélation de Pearson	,447**	,169*
	Sig. (bilatérale)	<,001	,017
	N	100	100
VAR00006	Corrélation de Pearson	,603**	,447**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00007	Corrélation de Pearson	,548**	,315**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00008	Corrélation de Pearson	,645**	,360**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00010	Corrélation de Pearson	,543**	,363**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		المشاركة1	الدرجة الكلية
VAR00011	Corrélation de Pearson	,485**	,333**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00013	Corrélation de Pearson	,462**	,184**
	Sig. (bilatérale)	<,001	,009
	N	100	100
VAR00014	Corrélation de Pearson	,492**	,348**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00015	Corrélation de Pearson	,587**	,303**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00016	Corrélation de Pearson	,534**	,086
	Sig. (bilatérale)	<,001	,228
	N	100	100

VAR00018	Corrélation de Pearson	,497**	,245**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00019	Corrélation de Pearson	,547**	,135
	Sig. (bilatérale)	<,001	,057
	N	100	100
VAR00020	Corrélation de Pearson	,379**	,244**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

		المسؤولية1	الكلية_الدرجة
VAR00021	Corrélation de Pearson	,686**	,412**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00022	Corrélation de Pearson	,671**	,442**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00027	Corrélation de Pearson	,660**	,428**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00028	Corrélation de Pearson	,586**	,296**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00029	Corrélation de Pearson	,520**	,339**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00030	Corrélation de Pearson	,529**	,422**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		الادراك1	الكلية_الدرجة
VAR00031	Corrélation de Pearson	,563**	,324**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100

VAR00032	Corrélation de Pearson	,641**	,351**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00033	Corrélation de Pearson	,413**	,224**
	Sig. (bilatérale)	<,001	,001
	N	100	100
VAR00034	Corrélation de Pearson	,416**	,287**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00035	Corrélation de Pearson	,434**	,237**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00036	Corrélation de Pearson	,432**	,365**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00037	Corrélation de Pearson	,406**	,404**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00038	Corrélation de Pearson	,431**	,449**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00039	Corrélation de Pearson	,432**	,203**
	Sig. (bilatérale)	<,001	,004
	N	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		الاهتمام1	الكلية_الدرجة
VAR00040	Corrélation de Pearson	,450**	,137
	Sig. (bilatérale)	<,001	,054
	N	100	100
VAR00041	Corrélation de Pearson	,598**	,243**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00042	Corrélation de Pearson	,460**	,276**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00043	Corrélation de Pearson	,591**	,428**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100

VAR00044	Corrélation de Pearson	,469**	,372**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00045	Corrélation de Pearson	,435**	,350**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00047	Corrélation de Pearson	,443**	,180*
	Sig. (bilatérale)	<,001	,011
	N	100	100
VAR00048	Corrélation de Pearson	,523**	,140*
	Sig. (bilatérale)	<,001	,047
	N	100	100
VAR00049	Corrélation de Pearson	,607**	,338**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100

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

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

Corrélations

		التخطيط1	الكلية_الدرجة
VAR00050	Corrélation de Pearson	,407**	,179*
	Sig. (bilatérale)	<,001	,011
	N	100	100
VAR00051	Corrélation de Pearson	,542**	,335**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00052	Corrélation de Pearson	,579**	,320**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00053	Corrélation de Pearson	,471**	,310**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00054	Corrélation de Pearson	,502**	,317**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00056	Corrélation de Pearson	,382**	,264**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00057	Corrélation de Pearson	,449**	,359**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001

	N	100	100
VAR00058	Corrélation de Pearson	,308**	,259**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100

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

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

Corrélations

		المثابرة1	الكلية_الدرجة
VAR00059	Corrélation de Pearson	,509**	,225**
	Sig. (bilatérale)	<,001	,001
	N	100	100
VAR00060	Corrélation de Pearson	,308**	,306**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00062	Corrélation de Pearson	,573**	,135
	Sig. (bilatérale)	<,001	,056
	N	100	100
VAR00065	Corrélation de Pearson	,400**	,326**
	Sig. (bilatérale)	<,001	<,001
	N	100	100
VAR00067	Corrélation de Pearson	,412**	,005
	Sig. (bilatérale)	<,001	,945
	N	100	100
VAR00068	Corrélation de Pearson	,506**	,098
	Sig. (bilatérale)	<,001	,167
	N	100	100

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

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

الملحق 15: قيم ومعاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا –كرونباخ والتجزئة النصفية لمقيا س الدافعية للتعلم لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن= 0 10).

Fiabilité Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,785	54

Fiabilité

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,614
		Nombre d'éléments	27[a]
	Partie 2	Valeur	,658
		Nombre d'éléments	27[b]
	Nombre total d'éléments		54
Corrélation entre les sous-échelles			,683
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,812
	Longueur inégale		,812
Coefficient de Guttman			,812

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00011, VAR00014, VAR00016, VAR00019, VAR00021, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035, VAR00037, VAR00039, VAR00041, VAR00043, VAR00045, VAR00048, VAR00050, VAR00052, VAR00054, VAR00057, VAR00059, VAR00062, VAR00067.

b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00005, VAR00007, VAR00010, VAR00013, VAR00015, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036, VAR00038, VAR00040, VAR00042, VAR00044, VAR00047, VAR00049, VAR00051, VAR00053, VAR00056, VAR00058, VAR00060, VAR00065, VAR00068.

الملحق 16:نتائج الفرضية الولى

Descriptives

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
علاقة_التلميذ_بالأستاذ	500	1,70	4,70	3,4371	,56177
علاقة_التلميذ_بالطاقم_الاداري	500	1,00	4,70	2,9691	,58472
علاقة_التلميذ_بزملائه	500	1,10	4,80	2,8840	,52686
التلميذ_والبيئة_المادية	500	1,33	4,67	2,9664	,59579
التلميذ_والمواد_الدراسية	500	1,44	4,56	3,0776	,53792
المناخ_المدرسي1	500	1,97	4,42	3,0668	,35344
N valide (liste)	500				

الملحق17: نتائج الفرضية الثانية

Descriptives

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
الفعالية	500	1,63	4,75	3,3980	,53885
المشاركة_مع_الآخرين	500	1,00	4,75	3,3149	,65362
تحمل_المسؤولية	500	1,38	4,75	3,0518	,68900
إدراك_التلميذ_لقدراته	500	2,25	5,00	3,8238	,58102

الاهتمام_بالنشاط_المدرسي	500	1,63	5,00	3,7582	,62765
التخطيط_للمشروع_المدرسي	500	1,88	5,00	4,1033	,59294
المثابرة	500	2,71	5,00	4,2474	,46461
الدافعية_للتعلم1	500	2,50	4,66	3,6711	,32107
N valide (liste)	500				

الملحق 18: نتائج الفرضية الثالثة

Corrélations

		علاقة_التلميذ_بالأستاذ	علاقة_التلميذ_بالطاقم_الاداري	علاقة_التلميذ_بزملائه	التلميذ_والبيئة_المادية	التلميذ_والمواد_الدراسية	المناخ_المدرسي1	الفعالية	المشاركة_مع_الآخرين	تحمل_المسؤولية
علاقة_التلميذ_بالأستاذ	Corrélation de Pearson	1	,480**	,237**	,142**	,258**	,674**	,078	,104*	,022
	Sig. (bilatérale)		<,001	<,001	,001	<,001	<,001	,082	,020	,624
	N	500	500	500	500	500	500	500	500	500
علاقة_التلميذ_بالطاقم_الاداري	Corrélation de Pearson	,480**	1	,128**	,226**	,295**	,687**	,078	,145**	,052
	Sig. (bilatérale)	<,001		,004	<,001	<,001	<,001	,081	,001	,248
	N	500	500	500	500	500	500	500	500	500
علاقة_التلميذ_بزملائه	Corrélation de Pearson	,237**	,128**	1	,259**	,188**	,560**	,035	,004	-,003
	Sig. (bilatérale)	<,001	,004		<,001	<,001	<,001	,436	,933	,951
	N	500	500	500	500	500	500	500	500	500
التلميذ_والبيئة_المادية	Corrélation de Pearson	,142**	,226**	,259**	1	,229**	,604**	,041	,021	,014

الملحق 19: نتائج الفرضية الرابعة

Régression

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	المدرسي_المناخ[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : للتعلم_الدافعية

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,125[a]	,016	,014	,32730

a. Prédicteurs : (Constante), المدرسي_المناخ

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,848	1	,848	7,917	,005[b]
	de Student	53,348	498	,107		
	Total	54,197	499			

a. Variable dépendante : للتعلم_الدافعية

b. Prédicteurs : (Constante), المدرسي_المناخ

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	3,329	,126		26,434	<,001
	المدرسي_المناخ	,115	,041	,125	2,814	,005

a. Variable dépendante : للتعلم_الدافعية

الملحق 20: نتائج الفرضية الخامسة

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
علاقة_التلميذ_بالأستاذ	ذكر	152	3,3888	,57630	,04674
	أنثى	348	3,4582	,55482	,02974
علاقة_التلميذ_بالطاقم_الاداري	ذكر	152	2,8862	,63099	,05118
	أنثى	348	3,0054	,56042	,03004
علاقة_التلميذ_بزملائه	ذكر	152	2,9257	,62767	,05091
	أنثى	348	2,8657	,47606	,02552
التلميذ_والبيئة_المادية	ذكر	152	3,0431	,63643	,05162
	أنثى	348	2,9330	,57489	,03082
التلميذ_والمواد_الدراسية	ذكر	152	3,0607	,56870	,04613
	أنثى	348	3,0849	,52458	,02812
المناخ_المدرسي1	ذكر	152	3,0609	,39821	,03230
	أنثى	348	3,0694	,33259	,01783

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes		
	F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)

علاقة_التلميذ_بالأستاذ	Hypothèse de variances égales	,071	,790	-1,271	498	,204
	Hypothèse de variances inégales			-1,252	278,166	,211
علاقة_التلميذ_بالطاقم_الاداري	Hypothèse de variances égales	6,428	,012	-2,104	498	,036
	Hypothèse de variances inégales			-2,008	259,567	,046
علاقة_التلميذ_بزملائه	Hypothèse de variances égales	15,817	<,001	1,170	498	,242
	Hypothèse de variances inégales			1,052	230,092	,294
التلميذ_والبيئة_المادية	Hypothèse de variances égales	3,235	,073	1,907	498	,057
	Hypothèse de variances inégales			1,833	263,259	,068
التلميذ_والمواد_الدراسية	Hypothèse de variances égales	1,620	,204	-,463	498	,643
	Hypothèse de variances inégales			-,449	267,987	,654
المناخ_المدرسي1	Hypothèse de variances égales	4,893	,027	-,248	498	,804
	Hypothèse de variances inégales			-,232	247,053	,817

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
				Inférieur	Supérieur
علاقة_التلميذ_بالأستاذ	Hypothèse de variances égales	-,06939	,05458	-,17663	,03785
	Hypothèse de variances inégales	-,06939	,05540	-,17845	,03967
علاقة_التلميذ_بالطاقم_الاداري	Hypothèse de variances égales	-,11918	,05665	-,23049	-,00787
	Hypothèse de variances inégales	-,11918	,05935	-,23604	-,00232
علاقة_التلميذ_بزملائه	Hypothèse de variances égales	,05992	,05120	-,04069	,16052
	Hypothèse de variances inégales	,05992	,05695	-,05229	,17213
التلميذ_والبيئة_المادية	Hypothèse de variances égales	,11018	,05777	-,00333	,22369

	Hypothèse de variances inégales	,11018	,06012	-,00820	,22856
التلميذ_والمواد_الدراسية	Hypothèse de variances égales	-,02426	,05234	-,12709	,07858
	Hypothèse de variances inégales	-,02426	,05402	-,13062	,08211
المناخ_المدرسي1	Hypothèse de variances égales	-,00855	,03440	-,07612	,05903
	Hypothèse de variances inégales	-,00855	,03689	-,08121	,06412

الملحق 21: نتائج الفرضية السادسة

Test T

Statistiques de groupe					
	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الفعالية	ذكر	152	3,3076	,55210	,04478
	أنثى	348	3,4375	,52893	,02835
المشاركة_مع_الآخرين	ذكر	152	3,1472	,66649	,05406
	أنثى	348	3,3881	,63510	,03404
تحمل_المسؤولية	ذكر	152	3,0018	,64268	,05213
	أنثى	348	3,0736	,70807	,03796
إدراك_التلميذ_لقدراته	ذكر	152	3,7179	,57839	,04691
	أنثى	348	3,8700	,57691	,03093
الاهتمام_بالنشاط_المدرسي	ذكر	152	3,6069	,62763	,05091
	أنثى	348	3,8244	,61698	,03307
التخطيط_للمشروع_المدرسي	ذكر	152	4,1250	,54704	,04437
	أنثى	348	4,0938	,61242	,03283
المثابرة	ذكر	152	4,3327	,45017	,03651
	أنثى	348	4,2102	,46653	,02501
الدافعية_للتعلم1	ذكر	152	3,6056	,30939	,02509
	أنثى	348	3,6996	,32233	,01728

Test des échantillons indépendants						
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)
الفعالية	Hypothèse de variances égales	,619	,432	-2,493	498	,013

	Hypothèse de variances inégales			-2,451	276,964	,015
المشاركة_مع_الآخرين	Hypothèse de variances égales	1,238	,266	-3,843	498	<,001
	Hypothèse de variances inégales			-3,771	275,659	<,001
تحمل_المسؤولية	Hypothèse de variances égales	4,291	,039	-1,073	498	,284
	Hypothèse de variances inégales			-1,115	315,025	,266
إدراك_التلميذ_لقدراته	Hypothèse de variances égales	,008	,930	-2,709	498	,007
	Hypothèse de variances inégales			-2,706	287,151	,007
الاهتمام_بالنشاط_المدرسي	Hypothèse de variances égales	,224	,636	-3,606	498	<,001
	Hypothèse de variances inégales			-3,582	283,402	<,001
التخطيط_للمشروع_المدرسي	Hypothèse de variances égales	1,616	,204	,542	498	,588
	Hypothèse de variances inégales			,566	319,860	,572
المثابرة	Hypothèse de variances égales	,487	,486	2,730	498	,007
	Hypothèse de variances inégales			2,769	297,420	,006
الدافعية_للتعلم1	Hypothèse de variances égales	,489	,485	-3,038	498	,003
	Hypothèse de variances inégales			-3,087	298,878	,002

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
				Inférieur	Supérieur
الفعالية	Hypothèse de variances égales	-,12993	,05212	-,23233	-,02754
	Hypothèse de variances inégales	-,12993	,05300	-,23427	-,02559
المشاركة_مع_الآخرين	Hypothèse de variances égales	-,24093	,06269	-,36410	-,11777
	Hypothèse de variances inégales	-,24093	,06389	-,36670	-,11517
تحمل_المسؤولية	Hypothèse de variances égales	-,07187	,06698	-,20347	,05972
	Hypothèse de variances inégales	-,07187	,06448	-,19874	,05500
إدراك_التلميذ_لقدراته	Hypothèse de variances égales	-,15204	,05613	-,26233	-,04176

	Hypothèse de variances inégales	-,15204	,05619	-,26264	-,04145
الاهتمام_بالنشاط_المدرسي	Hypothèse de variances égales	-,21745	,06030	-,33592	-,09897
	Hypothèse de variances inégales	-,21745	,06071	-,33694	-,09795
التخطيط_للمشروع _المدرسي	Hypothèse de variances égales	,03125	,05769	-,08209	,14459
	Hypothèse de variances inégales	,03125	,05520	-,07734	,13984
المثابرة	Hypothèse de variances égales	,12254	,04488	,03436	,21072
	Hypothèse de variances inégales	,12254	,04426	,03544	,20963
الدافعية_للتعلم1	Hypothèse de variances égales	-,09406	,03096	-,15489	-,03323
	Hypothèse de variances inégales	-,09406	,03047	-,15402	-,03410

الملحق 21: نتائج الفرضية السابعة

Test T Statistiques de groupe					
	النمط	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الفعالية	ريفية	305	3,3742	,54646	,03129
	حضرية	195	3,4353	,52596	,03766
المشاركة_مع_الآخرين	ريفية	305	3,3103	,69619	,03986
	حضرية	195	3,3221	,58247	,04171
تحمل_المسؤولية	ريفية	305	3,0574	,68883	,03944
	حضرية	195	3,0430	,69095	,04948
إدراك_التلميذ_لقدراته	ريفية	305	3,8324	,55554	,03181
	حضرية	195	3,8103	,62000	,04440
الاهتمام_بالنشاط_المدر سي	ريفية	305	3,8180	,63055	,03611
	حضرية	195	3,6647	,61305	,04390
التخطيط_للمشروع_الم درسي	ريفية	305	4,1664	,59989	,03435
	حضرية	195	4,0045	,56949	,04078
المثابرة	ريفية	305	4,2651	,44890	,02570
	حضرية	195	4,2198	,48806	,03495
الدافعية_للتعلم1	ريفية	305	3,6891	,33295	,01906
	حضرية	195	3,6428	,30023	,02150

Test des échantillons indépendants		
	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test t pour égalité des moyennes

		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)
الفعالية	Hypothèse de variances égales	,009	,923	-1,237	498	,217
	Hypothèse de variances inégales			-1,247	425,002	,213
المشاركة_مع_الآخرين	Hypothèse de variances égales	10,341	,001	-,196	498	,845
	Hypothèse de variances inégales			-,204	463,483	,839
تحمل_المسؤولية	Hypothèse de variances égales	,002	,962	,227	498	,821
	Hypothèse de variances inégales			,227	412,573	,821
إدراك_التلميذ_لقدراته	Hypothèse de variances égales	2,988	,085	,415	498	,678
	Hypothèse de variances inégales			,405	380,330	,686
الاهتمام_بالنشاط_المدرسي	Hypothèse de variances égales	,036	,849	2,680	498	,008
	Hypothèse de variances inégales			2,697	421,988	,007
التخطيط_للمشروع_المدرسي	Hypothèse de variances égales	,338	,561	3,002	498	,003
	Hypothèse de variances inégales			3,036	429,082	,003
المثابرة	Hypothèse de variances égales	2,179	,141	1,064	498	,288
	Hypothèse de variances inégales			1,045	388,146	,297
الدافعية_للتعلم1	Hypothèse de variances égales	3,445	,064	1,575	498	,116
	Hypothèse de variances inégales			1,611	443,884	,108

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
				Inférieur	Supérieur
الفعالية	Hypothèse de variances égales	-,06108	,04938	-,15810	,03594
	Hypothèse de variances inégales	-,06108	,04897	-,15732	,03517
المشاركة_مع_الآخرين	Hypothèse de variances égales	-,01177	,05999	-,12962	,10609
	Hypothèse de variances inégales	-,01177	,05770	-,12515	,10162

تحمل_المسؤولية	Hypothèse de variances égales	,01434	,06323	-,10990	,13858
	Hypothèse de variances inégales	,01434	,06328	-,11005	,13872
إدراك_التلميذ_لقدراته	Hypothèse de variances égales	,02212	,05332	-,08263	,12687
	Hypothèse de variances inégales	,02212	,05462	-,08527	,12951
الاهتمام_بالنشاط_المدرسي	Hypothèse de variances égales	,15329	,05719	,04092	,26566
	Hypothèse de variances inégales	,15329	,05684	,04156	,26502
التخطيط_للمشروع_المدرسي	Hypothèse de variances égales	,16191	,05393	,05594	,26787
	Hypothèse de variances inégales	,16191	,05332	,05710	,26671
المثابرة	Hypothèse de variances égales	,04532	,04259	-,03837	,12900
	Hypothèse de variances inégales	,04532	,04338	-,03998	,13061
الدافعية_للتعلم1	Hypothèse de variances égales	,04630	,02940	-,01145	,10406
	Hypothèse de variances inégales	,04630	,02874	-,01017	,10278

الملحق 22: نتائج الفرضية الثامنة

Test T

Statistiques de groupe					
	النمط	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الفعالية	ريفية	305	3,3742	,54646	,03129
	حضرية	195	3,4353	,52596	,03766
المشاركة_مع_الآخرين	ريفية	305	3,3103	,69619	,03986
	حضرية	195	3,3221	,58247	,04171
تحمل_المسؤولية	ريفية	305	3,0574	,68883	,03944
	حضرية	195	3,0430	,69095	,04948
إدراك_التلميذ_لقدراته	ريفية	305	3,8324	,55554	,03181
	حضرية	195	3,8103	,62000	,04440
الاهتمام_بالنشاط_المدرسي	ريفية	305	3,8180	,63055	,03611
	حضرية	195	3,6647	,61305	,04390
التخطيط_للمشروع_المدرسي	ريفية	305	4,1664	,59989	,03435
	حضرية	195	4,0045	,56949	,04078
المثابرة	ريفية	305	4,2651	,44890	,02570
	حضرية	195	4,2198	,48806	,03495
الدافعية_للتعلم1	ريفية	305	3,6891	,33295	,01906

	حضرية	195	3,6428	,30023	,02150

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)
الفعالية	Hypothèse de variances égales	,009	,923	-1,237	498	,217
	Hypothèse de variances inégales			-1,247	425,002	,213
المشاركة_مع_الآخرين	Hypothèse de variances égales	10,341	,001	-,196	498	,845
	Hypothèse de variances inégales			-,204	463,483	,839
تحمل_المسؤولية	Hypothèse de variances égales	,002	,962	,227	498	,821
	Hypothèse de variances inégales			,227	412,573	,821
إدراك_التلميذ_لقدراته	Hypothèse de variances égales	2,988	,085	,415	498	,678
	Hypothèse de variances inégales			,405	380,330	,686
الاهتمام_بالنشاط_المدرسي	Hypothèse de variances égales	,036	,849	2,680	498	,008
	Hypothèse de variances inégales			2,697	421,988	,007
التخطيط_للمشروع_المدرسي	Hypothèse de variances égales	,338	,561	3,002	498	,003
	Hypothèse de variances inégales			3,036	429,082	,003
المثابرة	Hypothèse de variances égales	2,179	,141	1,064	498	,288
	Hypothèse de variances inégales			1,045	388,146	,297
الدافعية_للتعلم1	Hypothèse de variances égales	3,445	,064	1,575	498	,116
	Hypothèse de variances inégales			1,611	443,884	,108

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
				Inférieur	Supérieur
الفعالية	Hypothèse de variances égales	-,06108	,04938	-,15810	,03594
	Hypothèse de variances inégales	-,06108	,04897	-,15732	,03517

المشاركة_مع_الآخرين	Hypothèse de variances égales	-,01177	,05999	-,12962	,10609
	Hypothèse de variances inégales	-,01177	,05770	-,12515	,10162
تحمل_المسؤولية	Hypothèse de variances égales	,01434	,06323	-,10990	,13858
	Hypothèse de variances inégales	,01434	,06328	-,11005	,13872
إدراك_التلميذ_لقدراته	Hypothèse de variances égales	,02212	,05332	-,08263	,12687
	Hypothèse de variances inégales	,02212	,05462	-,08527	,12951
الاهتمام_بالنشاط_المدرسي	Hypothèse de variances égales	,15329	,05719	,04092	,26566
	Hypothèse de variances inégales	,15329	,05684	,04156	,26502
التخطيط_للمشروع_المدرسي	Hypothèse de variances égales	,16191	,05393	,05594	,26787
	Hypothèse de variances inégales	,16191	,05332	,05710	,26671
المثابرة	Hypothèse de variances égales	,04532	,04259	-,03837	,12900
	Hypothèse de variances inégales	,04532	,04338	-,03998	,13061
الدافعية_للتعلم1	Hypothèse de variances égales	,04630	,02940	-,01145	,10406
	Hypothèse de variances inégales	,04630	,02874	-,01017	,10278