الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليـم العالـي و البحث العلمـي

جامعـــة محمد خيضر - بسكرة -

كليـــة العلوم الإنسانية و الاجتماعيـــة

قســم العلـوم الاجتماعيـة

شعبـة علـوم التربيـة

عنوان المذكرة :

المكونات الإيجابية للبيئة الصفية وعلاقتها بالطموح الأكاديمي

(دراسة ميدانية مطبقة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية رشيد رضا العاشوري- بسكرة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

إعداد الطالبـــة :

صليحة قلـوح

إشـــــراف :

د. صبـاح ساعــد

السنـة الجامعيـة: 2016/2015

شكـــر وتقديـــر

الحمد و الشكر لله العلي القدير الذي وفقني بعونه و قدرته على انجاز هذا العمل .

أتقدم بالشكر الجزيل إلى من تكرمت بقبول الإشراف على هذه المذكرة ،

فقد كانت أستاذة ناصحة و موجهة و مشجعه ، فاستفدت من علمها و إرشاداتها ،

و ساعدتني كثيرا على انجازها و إخراجها إلى النور ، فجازاها الله كل خير ،

ولها أسمى معاني الشكر و التقدير و الاحترام أستاذتي الرائعة **"صباح ساعد "** .

كما أتقدم بفائق الشكر و الاحترام إلى كل أساتذة علم النفس و علوم التربية لما قدموه من معارف ، و رافقونا طوال سنوات الدراسة .

إلى مدير ثانوية رشيد رضا العاشوري على حسن الاستقبال و ما قدمه من تسهيلات

هو والطاقم الإداري ، و كذا كل تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بجميع الشعب

على تعاونهم فكل الشكر و التقدير و النجاح .

إلى طلبة قسم العلوم الاجتماعية شعبة علوم التربية تخصص علم النفس المدرسي دفعة (*2015- 2016*).

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين المكونات الايجابية للبيئة الصفية (المشاركة في القرارات الصفية ، الدعم الاجتماعي ، الانشغال بعملية التعلم ، وضوح المعايير ، التوجيه الذاتي المسؤول) و الطموح الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي جميع الشعب (علوم تجريبية ، آداب و فلسفة، تقني رياضي ، لغات أجنبية) . وهذا بثانوية رشيد رضا العاشوري حي الوادي بسكرة، و من خلال استعراض التراث النظري ، حددت الدراسة خمسة أبعاد للمكونات الايجابية للبيئة الصفية و هي :

* **المشاركة في القرارات الصفية** : و هي مشاركة التلاميذ في صياغة و تحديد الأنشطة التعليمية الصفية .
* **الدعم الاجتماعي** : يشير إلى تميز الصف الدراسي بجو من علاقات الاحترام و التعاون المتبادل بين الأستاذ وتلاميذه .
* **الانشغال بعملية التعلم** : ويشير إلى اهتمام التلاميذ الجيد بالدراسة و إعطاء كل جهدهم ونشاطهم حول عملية التعلم .
* **وضوح المعايير** : ويعني تعريف التلميذ وجعله على دراية تامة بأساليب الحكم على أدائه وسلوكياته الصادرة عنه في الفصل الدراسي .
* **التوجيه الذاتي المسؤول** : أي امتياز التلاميذ بالمسؤولية حيال كل الأعمال التي يقومون بها داخل الفصل الدراسي.

وفيما يتعلق بالطموح الأكاديمي فقد تبنت الدراسة مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لمحمد بوفاتح (2005) ، ويشير إلى أنه : تلك الأهداف الواقعية التي يضعها تلميذ السنة الثالثة ثانوي، ويفكر ويبذل كل ما بوسعه لتحقيقها .

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يبحث في العلاقة بين متغيرين أو أكثر وتمت الدراسة على عينة قوامها 70 تلميذا من السنة الثالثة ثانوي شعبة (علوم تجريبية ، آداب وفلسفة ، تقني رياضي ، لغات أجنبية) وهذا من مجتمع أصلي قدره 231 تلميذا وذلك بطريقة العينة العشوائية البسيطة حيث تم تطبيق أداتين هما : استبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ، والذي تكون في صورته النهائية على 48 بندا موزعة على خمسة أبعاد (المشاركة في القرارات الصفية ، الدعم الاجتماعي ، الانشغال بعملية التعلم ، وضوح المعايير ، التوجيه الذاتي المسؤول) . ومقياس محمد بوفاتح (2005) ، وتكون في صورته النهائية على 62 بندا .

وتوصلت الدراسة على أنه :

- لا توجد علاقة رتباطية ذات دلالة إحصائية بين المشاركة في القرارات الصفية والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة .
- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدعم الاجتماعي و الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة .
- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانشغال بعملية التعلم و الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة.
- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين وضوح المعايير والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة .
- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجيه الذاتي المسؤول والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة .

وبالتالي تحققت الفرضية العامة التي تنص على أنه : لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة .

ويمكن القول بأن نتائج هذه الدراسة اقتصرت على مؤسسة تعليمية واحدة ، وفترة زمنية محددة حيث أنها قد تتأثر هذه النتائج باختلاف بيئات الفصل الدراسي في مؤسسات تعليمية أخرى ، وكذا الفترة الزمنية و العينة التي ستجرى عليها الدراسة .

الفهـــــرس

الموضــوع	الصفحة
شكر و تقدير	ا
ملخص الدراسة	ب
قائمة الموضوعات	ت
قائمــة الجـداول	ج
قائمــة الملاحـق	ح
مقدمــة	1
الإطـــار النظـري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- مشكلة الدراسة	5
2- أهمية الدراسة	6
3- أهداف الدراسة	6
4- تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا	6
5- الدراسات السابقة	7
6- فرضيات الدراسة	9
الفصل الثاني: البيئة الصفية	
تمهيد	11
1- تعريف البيئة الصفية	11
2- المكونات الايجابية للبيئة الصفية	12
3- نماذج البيئة الصفية	13
4- مصادر المشكلات الصفية	14
5- أساليب معالجة المشكلات الصفية	16
خلاصة الفصل	16
الفصل الثالث: الطموح الأكاديمي	
تمهيد	18
1- تعريف الطموح و الطموح الأكاديمي	18
2- العوامل المحددة للطموح الأكاديمي	19
3- مستويات الطموح	23
4- قياس مستوى الطموح	23
خلاصة الفصل	25

الإطــار الميدانـــي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	28
1- منهج الدراسة	28
2- حدود الدراسة	28
3- مجتمع الدراسة	28
4- عينة الدراسة	28
5- أدوات الدراسة	29
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	36
خلاصة الفصل	36
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها و تفسيرها	
تمهيد	38
أولا/ عرض نتائج الدراسة	38
1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى	38
2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية	38
3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	39
4- عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة	39
5- عرض نتائج الفرضية الفرعية الخامسة	39
6- عرض نتائج الفرضية العامة	40
ثانيا/ مناقشة النتائج و تفسيرها في ضوء فرضيات الدراسة	40
1- مناقشة وتفسير الفرضية الفرعية الأولى	40
2- مناقشة وتفسير الفرضية الفرعية الثانية	41
3- مناقشة وتفسير الفرضية الفرعية الثالثة	42
4- مناقشة وتفسير الفرضية الفرعية الرابعة	42
5- مناقشة وتفسير الفرضية الفرعية الخامسة	43
6- مناقشة وتفسير الفرضية العامة	43
ثالثا/ المقترحات	45
خاتمــة	46
قائمــة المراجـع	47
الملاحــق	50

قائمـــة الجـداول

الرقم	العنــوان	الصفحة
01	البنود الايجابية و السلبية لاستبيان المكونات الايجابية للبيئة الصفية	30
02	البنود الايجابية و السلبية لمقياس الطموح الأكاديمي	31
03	بنود استبيان المكونات الايجابية الصفية المعدلة	32
04	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاستبيان المكونات الايجابية للبيئة الصفية ودرجة الأبعاد المنتمية إليه	33
05	معامل ثبات استبيان المكونات الايجابية للبيئة الصفية بالتجزئة النصفية	34
06	معامل ثبات محاور الاستبيان بطريقة ألفاكرونباخ	34
07	معامل ثبات الاستبيان ككل بطريقة ألفاكرونباخ	34
08	معامل الصدق التمييزي لمقياس الطموح الأكاديمي	35
09	معامل ثبات مقياس الطموح الأكاديمي بالتجزئة النصفية	35
10	معامل ثبات مقياس الطموح الأكاديمي بطريقة ألفاكرونباخ	36
11	معامل ارتباط بيرسون بين المشاركة في القرارات الصفية والطموح الأكاديمي	38
12	معامل ارتباط بيرسون بين الدعم الاجتماعي والطموح الأكاديمي	38
13	معامل ارتباط بيرسون بين الانشغال بعملية التعلم والطموح الأكاديمي	39
14	معامل ارتباط بيرسون بين وضوح المعايير والطموح الأكاديمي	39
15	معامل ارتباط بيرسون بين التوجيه الذاتي المسؤول والطموح الأكاديمي	40
16	معامل ارتباط بيرسون بين المكونات الايجابية للبيئة الصفية والطموح الأكاديمي	40

قائمـــة الملاحـق

الرقم	العنــوان	الصفحة
01	استبيان المكونات الايجابية للبيئة الصفية في صورته الأولية	51
02	مقياس الطموح الأكاديمي	54
03	قائمة لجنة السادة المحكمين على استبيان المكونات الايجابية للبيئة الصفية	57
04	كيفية حساب الصدق الظاهري للاستبيان	58
05	استبيان المكونات الايجابية للبيئة الصفية في صورته النهائية	60

مقدمــة :

تعد مرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية في تكوين الأجيال المتعلمة ، حيث تتوج في نهايتها بشهادة الباكالوريا ، وتشكل السنة الثالثة ثانوي آخر سنة تعليمية في التعليم العام أين يكون فيها التلميذ قد اكتسب العديد من المعارف والخبرات التي تلقاها وأضافها إلى رصيده المعرفي والفكري ما يؤهله إلى خوض غمار الحياة ، وباعتبار التلميذ يتلقى جل هذه المعارف من المحتوى الدراسي والذي وضعت له بيئة خاصة من أجل التعلم والاستزادة من العلم ، وبالنظر إلى ضرورة وأهمية هذا المكان ظهر الاهتمام بالبيئة الصفية التي يقضي فيها التلميذ معظم أوقاته أثناء تواجده بالمدرسة ، حيث أنه عندما يشترك التلميذ والمنهج والأستاذ في تحقيق عملية التربية يحدث تفاعل وعلاقات نفس اجتماعية داخل الفصل الدراسي ، وأن هذه العناصر ليست جامدة و ثابتة بل متحركة وفعالة وتؤثر و تتأثر ايجابيـا أو سلبيا ، وأن هذا التفاعل يمتد تأثيره إلى كل ما يتعلمه التلميذ معرفيا ووجدانيا وأدائيا مما يعطي غرفة الصف دورا مهما في العملية التعليمية .

وبما أن البيئة الصفية بمكوناتها النفس اجتماعية الهامة والايجابية تشكل تأثيرا ومحركا للعديد من رغبات التلاميذ وطموحاتهم حيث ومن بين أهمها الطموح الدراسي أو الأكاديمي والذي يتعلق بالحياة المدرسية وما يوجد فيها من تخصصات . فيطمح في تخصص يراه هاما وجذابا ويعمل على النجاح فيه ويصبح هذا الطموح المحرك الأساسي لمواظبته ، حيث أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين لديهم الرغبة في الدراسة والمواصلة فيها حتى تحقيق الأفضل يعمدون إلى بنائه وتكوينه عبر السنوات التعليمية إلى أن يصلوا إلى آخر سنة في التعليم الثانوي والذي ينتظرونه و ينتظره من حولهم .

وبالتالي جاءت هذه الدراسة للتعريف أكثر بالمكونات الايجابية للبيئة الصفية والطموح الأكاديمي وتتضح أهميتها أكثر في النتائج التي ستسفر عليها والتي ستسهم في سعي القائمين على التربية والتعليم إلى تطوير البيئة الصفية والاهتمام بمكوناتها الايجابية النفس اجتماعية للرقي بطموحات التلاميذ وخاصة الأكاديمية منها . وبهذا جاءت الدراسة الحالية للتعرف على العلاقة الموجودة بين المكونات الايجابية للبيئة الصفية والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة . و عليه تعد هذه الدراسة من بين الدراسات الإرتباطية التي حاولت البحث في العلاقة بين أبعاد المكونات الايجابية للبيئة الصفية (المشاركة في القرارات الصفية ، الدعم الاجتماعي ، الانشغال بعملية التعلم ، وضوح المعايير ، التوجيه الذاتي المسؤول) وبين الطموح الأكاديمي ، حيث اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي للإجابة على التساؤل التالي:

– ما طبيعة و اتجاه العلاقة بين المكونات الايجابية للبيئة الصفية (المشاركة في القرارات الصفية، الدعم الاجتماعي، الانشغال بعملية التعلم، وضوح المعايير، التوجيه الذاتي المسؤول) والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة ؟

و في محاولة للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام أداتين هما : استبيان المكونات الايجابية للبيئة الصفية ومقياس الطموح الأكاديمي لمعده **محمد بوفاتح (2005)** . طبقتا على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (بثانوية رشيد رضا العاشوري) جميع الشعب قوامها **70** تلميذا و تلميذة تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة المكون من **231** تلميذا و تلميذة . وعليه قسمت الدراسة الحالية إلى خمسة فصول بين التراث النظري و الجانب الميداني و قد احتوى الإطار النظري على ثلاثة فصول و هي كما يلي :

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة وقد تضمنت تحديد إشكالية الدراسة ، أهمية الدراسة ، أهداف الدراسة ، مصطلحات الدراسة ، الدراسات السابقة وفرضيات الدراسة .

الفصل الثاني : فقد تمحور حول (البيئة الصفية) ويتضمن : تعريف البيئة الصفية ، المكونات الايجابية للبيئة الصفية ، نماذج البيئة الصفية، مصادر المشكلات الصفية ، أساليب معالجة المشكلات الصفية .

الفصل الثالث : المعنون بـ (الطموح الأكاديمي) ويتضمن : مفهوم الطموح والطموح الأكاديمي العوامل المحددة للطموح الدراسي ، مستويات الطموح ، قياس مستوى الطموح .

أما فيما يخص الإطار الميداني فهو يتضمن فصلين :

الفصل الرابع : وتم التطرق فيه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، قد ورد فيه الحديث عن المنهج ، حدود الدراسة ، عينة الدراسة وأداتي الدراسة وكذلك الأسلوب الإحصائي المستخدم .

الفصل الخامس : فقد تم فيه عرض و تفسير النتائج على ضوء فرضيات الدراسة ، وفي الأخير بعض المقترحات التي تساعد في بناء بيئة ايجابية للتعلم ومساهمة في رسم طموح دراسي عالي ، وخاتمة كما جاءت مدعمة بقائمة مراجع تم الاستفادة منها بشكل كبير .

الإطار النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. تحديـــد مشكلـة الدراسـة
2. أهميـــة الدراســة
3. أهـــداف الدراســة
4. تحديـد متغيرات الدراسة إجرائيـــا
5. الدراســـات السابقـــة
6. فرضيـــات الدراســـة

الفصل الثانـي

البيئـة الصفيـة

تمهيد

1.تعريف البيئـة الصفيـة

2.المكونات الإيجابيـة للبيئـة الصفيـة

3.نماذج البيئـة الصفيـة

4.مصـادر المشكـلات الصفيـة

5.أساليب معالجـة المشكـلات الصفيـة

خلاصـة الفصل

الفصل الثالث

الطموح الأكاديمي

تمهيد

1. مفهوم الطموح و الطموح الأكاديمي
2. العوامل المحددة للطموح الدراسي
3. مستويات الطموح
4. قياس مستوى الطموح

خلاصة الفصل

الإطار الميداني

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيـــــــــد

1. منهـج الدراســـة
2. حــدود الدراســة
3. مجتمـع الدراســـة
4. عينــة الدراســـة
5. أدوات الدراســـة
6. الاساليب الإحصائيـة المستخدمة في الدراســة

خلاصة الفصـــل

الفصل الخامس:

تحليل و عرض و مناقشة و تفسير النتائج على ضوء فرضيات الدراسة

أولا/ عرض و تحليل نتائج الدراسة

ثانيا/ مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة

ثالثا/ المقترحـــات

* خاتمــة

* قائمـة المراجـع

* الملاحـــق

الملاحـــــق

1- مشكلة الدراســة :

تعتبر المدرسة باختلاف مستوياتها التعليمية ذات أهمية أساسية في تكوين وخلق جيل يتميز بالوعي والثقافة المعرفية والعلمية الكبيرة بما تقدمه من خبرات وتكسبه من معارف ، وتنمية القدرات ، وتحديد الاتجاهات ، وغيرها من المهام التي تسعى لتحقيقها وغرسها في شخصية الأفراد المتعلمين . فهي مؤسسة عمومية تحوي جميع فئات المجتمع والتي تقوم على تجسيد أهداف وغايات التربية ، فهي كغيرها من المؤسسات الأخرى لها نظام تسير عليه ، كما لها عناصر تكملها وتخدمها . حيث تشكل البيئة الصفية جزءا مهما لا يتجزأ منها . فهي مكان يحدد بمقاييس ومعايير تضعها الجهات الوصية لتلبي حاجات التلاميذ المختلفة النمائية والتعليمية وهذا لما تحويه من أدوات ومستلزمات خاصة بالتعلم والتعليم منها السبورة ، جهاز حاسب ، طاولات ، مقاعد للدراسة ... فهي : **"بيئة صناعية صممت خصيصا ليتعلم فيها المتعلمون قدرا واسعا من المعرفة والمهارات والعادات"** (عدس ،1996، ص71) . فبالاضافة إلى التجهيزات والوسائل المادية التي تكون البيئة الصفية يوجد عنصر مهم يطلق ويبعث فيها الحيوية والنشاط ، وهو الاستاذ والتلاميذ ، حيث أنهم يعتبرون جزءا مهما في العملية التعليمية والتعلمية ، والتي بدونها لا تتم عمليتي التعلم والتعليم . حيث أن ما تتصف به غرفة الصف من **"أساليب ووسائل وإجراءات تفاعل واتصال وسلوك تربوي مع مرونة في التعامل والتفاعل بين أركان التدريس، داخل الفصل الدراسي ، وضبطه وإدارته ، واستخدام المناشط و الوسائل التعليمية وأساليب وطرق التدريس...)** (عامل،ربيع، 2008، ص96) . كلها تشكل عناصر هامة تؤدي إلى نجاح العملية التعليمية من خلال ما توفره من بيئة تعلم مشجعة للدارسين على تقبل الأنشطة والمحتوى التعليمي ، حيث أنه : **"كلما وفق المعلم وكان حريصا على توفير مناخ وجو مريح ومرح لاستقبال عمليات التعلم داخل الصف كلما ساعد على تحقيق الأهداف التعليمية"** (دروزة،1995، ص139) .

وباعتبار الفصل الدراسي هو المكان الذي يقضي فيه التلميذ معظم وقته أثناء تواجده بالمدرسة ، وكما هو معروف فإن الخصائص الاجتماعية والنفسية للمكان الذي يعيش فيه التلميذ يؤثر في شخصيته ومستوى تفكيره ، وطريقة تعامله مع المواقف والأحداث، وقد أشار كل من **فريزر** (Fraser 1991) **ورايت** (Wright) **و جالير** (Gallgher) **ولومبارد** (Lombard) إلى أن التربويين يؤكدون على أهمية البيئة الصفية (Classroom Enviromental) ويعتبرنها من أهم المتغيرات تأثيرا في تعلم الطلاب ، واكسابهم أنماطا مختلفة من التفكير (المبدل،2010، ص02) . حيث أن البيئة الصفية بما لها من مميزات نفسية واجتماعية فهي ذات مكونات ديناميكية ، وفعالة تنشط باستمرار ، ويتأثر بها التلميذ بالدرجة الأولى . حيث يسعى لرسم قرارته وطموحاته المستقبلية والتي تتكون وتتشكل لديه منذ المراحل الأولى من تعلمه بالمدرسة وتتواصل وتظهر أكثر لدى بلوغه مرحلة التعليم الثانوي ، وبالضبط في السنة الأخيرة من هذا التعليم حيث تمثل السنة الثالثة ثانوي ذروة الطموحات خاصة الطموح الأكاديمي والذي يتعلق بالحياة المدرسية ، وما يوجد بها من تخصصات ومستويات دراسية ، **"يطمح في الانتقال من مستوى لآخر حتى يلتحق بالتعليم الثانوي فيطمح في تخصص دراسي يراه هاما وجذابا ، ويعمل على النجاح فيه ، وفي السنة الأخيرة من تعليمه الثانوي يطمح في مواصلة دراسته والالتحاق بالجامعة ليحقق أسمى طموح لديه"** (شكور،1989، ص333).

فالطموح الأكاديمي يعتبر المستوى الدراسي الذي يضعه التلميذ لنفسه ، ويرغب في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه ،فالتلميذ الطموح هو الذي يعمد إلى تذليل الصعوبات والمجاهدة في العمل لتحقيق مستوى عال من التفوق والنجاح . حيث أن تلميذ السنة الثالثة ثانوي ينشغل تفكيره كثيرا في رسم طموحاته الأكاديمية خاصة وأنها تقترن بشهادة البكالوريا ، والتي تعتبر في نظر معظم التلاميذ مفترقا للعديد من الآمال التي ترسم مستقبلهم وبالتالي فالطموح الأكاديمي سمة تخلق لدى الفرد المتعلم الذي يسعى دائما إلى تحقيق نجاحاته الأكاديمية وإحراز تحصيل دراسي مرتفع والذي بدوره تتولد لديه طموحات عالية ، أين يشعر بلذة الفوز ويقبل على التعلم برغبة كبيرة وبروح معنوية عالية ، وبطموح في إنجاز أفضل مما حققه . **"لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى لائق من الطموح ، وذلك لأن طموحه يلعب دورا في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق والامتياز"** (مدحت، 1990، ص116) .

وباعتبار أن التلميذ هو المسؤول الأول عن رسم طموحه الأكاديمي والذي يرجع إلى امكانياته ، وقدراته ، وحبه في التعلم ، وكذا باعتباره محور العملية التعليمية والعنصر الفعال الذي يسير غرفة الصف ، والذي يأخذ منها عدة ميزات وتوجهات يتأثر بها . جاء التساؤل العام لهذه الدراسة كالآتي :

ما طبيعة واتجاه العلاقة بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة ؟

ويتفرع عن هذا التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية :

- ما طبيعة واتجاه العلاقة بين المشاركة في القرارات الصفية والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة ؟
- ما طبيعة واتجاه العلاقة بين الدعم الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة ؟
- ما طبيعة واتجاه العلاقة بين الإنشغال بعملية التعلم والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة ؟
- ما طبيعة واتجاه العلاقة بين وضوح المعايير والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة ؟
- ما طبيعة واتجاه العلاقة بين التوجيه الذاتي المسؤول والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة ؟

2- أهمية الدراسة :

- تكمن أهمية الدراسة في الجانب الذي بصدد دراسته بحيث تسعى إلى التعريف أكثر بمفهوم المكونات الإيجابية للبيئة الصفية والطموح الأكاديمي من خلال إثراء الجانب النظري لكلا المتغيرين .
- كما تصنف كدراسة جديدة إلى الدراسات السابقة التي تطرقت للموضوع سواء عن طريق التعرض للمتغيرين معا أو لواحد منهما .
- إن ما ستفسر عنه الدراسة الحالية من نتائج سيساهم في إضافة معلومات جديدة حول هذا الموضوع ، وقد يفيد المشرفين على قطاع التربية والتعليم لأخذها بعين الاعتبار للسعي إلى ايجاد بيئة صفية إيجابية في بناء الطموح الأكاديمي الإيجابي للتلميذ .

3- أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة الحالية إلى التعرف على المكونات الإيجابية للبيئة الصفية (المشاركة في القرارات الصفية ، الدعم الاجتماعي ، الإنشغال بعملية التعلم ، وضوح المعايير ، التوجيه الذاتي المسؤول) وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة .

4- تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا :

توجد في الدراسة الحالية مجموعة متغيرات تتطلب التحديد الاجرائي بها حتى تصبح قابلة للملاحظة والقياس ، وتتمثل فيما يلي :

4-1- المكونات الايجابية للبيئة الصفية :

هي مجموع الظروف والعوامل الاجتماعية والنفسية التي توجد داخل غرفة الصف والتي تسهم في تحديد السلوكات الخاصة بالتلاميذ ، وتقاس من خلال مجموع الدرجات التي تحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي في استبيان البيئة الصفية والتي تتكون من خمسة مكونات إيجابية تتمثل فيما يلي :

4-1-1-المشاركة في القرارات الصفية :

وتعني مشاركة التلاميذ في صياغة وتحديد الأنشطة التعليمية الصفية كإقتراح عناوين بحوثهم ، أو إقتراح لتمارين مختلفة... ، ونستدل عليها من مجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذ في بعد المشاركة في القرارات الصفية .

4-1-2- الدعم الاجتماعي :

ويشير إلى تميز الصف الدراسي بجو من علاقات الاحترام والتعاون المتبادل بين الأستاذ وتلاميذه داخل الفصل الدراسي ، ونستدل عليه من مجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذ في بعد الدعم الاجتماعي .

4-1-3- الانشغال بعملية التعلم :

ويشير إلى اهتمام التلاميذ الجيد بالدراسة ، وكذا وإعطاء كل جهدهم ونشاطهم في التركيز حول عملية التعلم ، ونستدل عليه من مجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذ في بعد الانشغال بعملية التعلم .

4-1-4- وضوح المعايير :

ويشير إلى تعريف التلميذ وجعله على دراية تامة بأساليب الحكم على أدائه ، وكذا مختلف السلوكيات الصادرة عنه في غرفة الصف ، ونستدل عليه من مجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذ في بعد وضوح المعايير .

4-1-5- التوجيه الذاتي المسؤول :

أي امتياز التلاميذ بالمسؤولية حيال كل الأعمال التي يقومون بها داخل الفصل الدراسي من خلال توجيههم لأنفسهم دون الحاجة إلى التوجيهات المستمرة من طرف الأستاذ خاصة أثناء فترة الدرس ، ونستدل عليه من مجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذ في بعد التوجيه الذاتي المسؤول .

4-2- الطموح الأكاديمي :

يقصد بذلك الأهداف الدراسية المستقبلية الواقعية التي يضعها تلميذ السنة الثالثة ثانوي مسبقا بنفسه ولنفسه ، ويفكر بها باستمرار ويبذل كل ما بوسعه لتحقيقها تدريجيا على امتداد مساره الدراسي عن طريق نجاحاته الدراسية المستمرة والمتلاحقة ، ونستدل عليه من خلال مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس الطموح الأكاديمي .

5- الدراسات السابقة:

إزداد الاهتمام بموضوع البيئة الصفية وما تمثله من أهمية كبيرة في حياة التلاميذ الدراسية حيث أن لها دورا في التأثير عليهم سواء من الناحية الإيجابية أو السلبية ويظهر ذلك في عدة جوانب ، والتي بدورها لها دخل كبير في تحديد وتوجيه المسار الدراسي لهم ، وكذا تشكيل طموحات أكاديمية تدفعهم إلى المزيد من العمل وحب الدراسة لتحقيق ما يصبون إليه ، وفي هذا الإطار كانت للعديد من الدراسات التحدث حول موضوع البيئة الصفية ، وكذا الطموح الأكاديمي للتلاميذ ، وفي هذا العنصر سيتم ذكر بعض الدراسات التي لها صلة بمتغيري الدراسة الحالية ، وتمثلت فيما يلي :

5-1- الدراسات التي تناولت البيئة الصفية :

5-1-1- دراسة حسين عبيد جبر (2012) :

حول المناخ الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل تهدف إلى ما يلي :

- إيجاد العلاقة بين المناخ الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة بابل .
- إيجاد فروق ذات دلالة معنوية بين كل من المناخ الدراسي ومستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص .

طبقت على عينة قوامها 100 طالب وطالبة واستخدم الباحث أداتين للبحث هما :

مقياس المناخ الدراسي ، ومقياس مستوى الطموح وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- هناك علاقة بين المناخ الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة بابل .
- هناك فروق ذات دلالة معنوية بين كل من المناخ الدراسي ومستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص .

5-1-2- دراسة عبد المحسن المبدل (2010) :

حول المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في ضوء نظرية مواري وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد . دراسة ميدانية مطبقة على طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض . وعينة قوامها 1212 طالبا ، أما أداة الدراسة فاستخدم: مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية واختبار **واطسن وجليسر** (Watson & Gleser 2006) للتفكير الناقد (الصورة المختصرة) .

وأسفرت نتائج الدراسة على أن هناك علاقة بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ومهارات التفكير الناقد .

5-2- الدراسات التي تناولت الطموح الاكاديمي :

5-2-1- دراسة محمد بوفاتح (2005) :

حول الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية مطبقة بولاية الأغواط وتهدف إلى :

- تحديد الفروق بين التلاميذ في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح الأكاديمي باختلاف متغيرات البحث الجنس ، صفة الدراسة ، التخطيط الدراسي ، منطقة الإقامة . استخدم في ذلك المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها 400 تلميذ ، شعبتي علوم تجريبية وآداب وعلوم إنسانية ، أما أداة الدراسة فصمم الباحث استبيانين هما : مقياس الضغط النفسي ، والآخر لقياس مستوى الطموح الأكاديمي وخلصت نتائج الدراسة إلى :
- وجود فروق دالة إحصائيا في الضغط النفسي فيما يتعلق بمتغير : الجنس ، التخصص .
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الضغط النفسي فيما يتعلق بالتلاميذ الجدد والمعيدين ، وكذا فيما يخص المنطقة (الريف- المدينة) .
- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي فيما يخص الجنس والتخصص .
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بمستوى الطموح الأكاديمي بالنسبة للتلاميذ المعيدين والجدد فيما يخص المنطقة (الريف- المدينة) .

5-2-2- دراسة ابراهيم علي ابراهيم (1994) :

حول العلاقة بين الطموح الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر. وهدفت الدراسة إلى :

- التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية .
- تحديد أي الأساليب ترتبط بالمستوى الطموح الأكاديمي المرتفع وأيهما يرتبط بالطموح تالأكاديمي المنخفض .
- التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي .

طبقت الدراسة على عينة قوامها 178 طالب واستخدام أداتين للدراسة هما : مقياس الطموح الأكاديمي، واستخبار الشباب ، أما النتائج الدراسة فكانت :

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموع الطلاب ذوي الطموح المرتفع ، ومجموع الطلاب ذوي الطموح المنخفض .

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة الطلاب ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع ، ومجموعة الطلاب ذوي الطموح المنخفض في مستوى التحصيل الدراسي .

يتضح من خلال هذه الدراسات انها تناولت موضوعاتها حول إحدى متغيري الدراسة الحالية ، وطبقت على طلاب الثانوية ما عدا دراسة حسين عبيد جبر التي طبقت على طلبة كلية الفنون الجميلة ، وأنها استخدمت أدوات بحثية تلائم موضوع دراستهم مساعدة في ذلك على جمع البيانات.

– لكن دراسة **حسين عبيد جبر (2012)** اختلفت مع الدراسة الحالية في عينة الدراسة ، سواء في المستوى الدراسي أو تبنيها لمتغير التخصص ، إلا أنه في الدراسة الحالية لم تأخذ بعين الاعتبار التخصص ، وكذا ركزت على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

– أما دراسة **عبد المحسن المبدل (2010)** فقد تناولت متغير من متغيرات الدراسة الحالية وهو المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ، الا انه بربطها مهارات التفكير الناقد والبحث في العلاقة بينهما . واختلفت الدراسة الحالية عنها حيث أنها تبحث في العلاقة بين هذه المكونات والطموح الاكاديمي .

– أما دراسة **محمد بوفاتح (2005)** فقد ركز على الجانب النفسي ودوره في التأثير على مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والدراسة الحالية ركزت على متغير البيئة الصفية الذي هو بدوره له جانب كبير في التأثير على الطموح الأكاديمي. أي أن دراسة بوفاتح ركزت على الجانب الذي يعاني منه تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ألا وهو الضغط النفسي ، أما الدراسة الحالية فركزت على الجانب الإيجابي الذي تقدمه مكونات البيئة الصفية للطموح الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

– وفي دراسة **ابراهيم علي ابراهيم (1994)** قد سعت إلى الربط بين الطموح الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي والعلاقة بينهما . حيث اختلفت مع الدراسة الحالية في أنها تناولت متغيرين يشكلان أهمية كبيرة للطموح الأكاديمي وهما التحصيل والمعاملة الوالدية وأن الدراسة الحالية غطت جانبا مهما ويتعلق بالمناخ الدراسي والذي بدوره يعتبر متغير مهم للطموح الأكاديمي ، وكذا اختلفت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في العينة حيث أن دراسة علي ابراهيم طبقت على تلاميذ المرحلة الثانوية أما الدراسة الحالية فقد خصصتها على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فقط .

وتمت الاستفادة من هذه الدراسات في اثراء الجانب النظري للدراسة الحالية، بحيث تم أخذ نظرة موسعة ، وفكرة عامة عن البيئة الصفية والمكونات الإيجابية بها ، وكذا عن الطموح الأكاديمي ، وكذا أخذ نظرة شاملة عن كيفية اختيار الأداة المناسبة للموضوع الحالي ، وعن ما تضمنته كل أداة من أدوات هذه الدراسات ، وكذا اختيار الأساليب الإحصائية المستخدمة .

حيث استعانت الدراسة الحالية بأداتين طبقتا في دراسة كل من **المبدل (2010)** لصياغة استبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ، ودراسة **بوفاتح (2005)** حيث تم أخذ مقياس الطموح الأكاديمي لتطبيقه في الدراسة الحالية .

6– فرضيات الدراسة :

تمثلت فرضيات الدراسة في :

6–1– الفرضية العامة :

– لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة .

6–2– الفرضيات الفرعية :

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المشاركة في القرارات الصفية والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة .

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدعم الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة .

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الانشغال بعملية التعلم والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة .

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وضوح المعايير والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة .

– لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجيه الذاتي المسؤول والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة .

تمهيد:

تعد البيئة الصفية من المتطلبات الأساسية لعمليتي التعلم و التعليم ، بحيث توجد في كل مرحلة من مراحل التعليم و مستوياته ، و التي تمارس فيها مختلف الأنشطة التعليمية بغية التوصل للأهداف التربوية المسطرة ، خاصة إن كانت هذه البيئة التعليمية ذات مناخ مناسب لتحقيق تعلم جيد بجميع أشكاله ، ولمختلف الفئات والأعمار الموجودة فيه .

ومنه نجد في هذا الفصل تعريف البيئة الصفية ، والمكونات الإيجابية للبيئة الصفية ، كما يتطرق إلى أهم نماذج البيئة الصفية التي إقترحها بعض الباحثين التربويين ، و أيضا مصادر المشكلات الصفية وأساليب معالجة هذه المشكلات .

1- تعريف البيئة الصفية :

تعرف البيئة الصفية لغة و اصطلاحا بمايلي :

1-1- لغة :

كلمة البيئة مشتقة من فعل بوأ أي نزل و أقام ، و تبوأ مكانا ، أي : حله ، و البيئة تعني : المنزل ، ومنه فالبيئة هي : المنزل أو الموضع الذي يحيط بالفرد أو الحيوان وتعبر كذلك عن الحالة، فيقال : هو حسن البيئة أي بحالة سيئة أو حسنة . ومنه نستخلص أن البيئة لغة هي : المكان أو الحالة التي عليها الكائن الناجمة عن الظروف المحيطة (جاد،2004، ص76) .

1-2- اصطلاحا :

تعددت تعاريف الباحثين التربويين للبيئة الصفية باختلاف وجهات نظرهم ، ومن بين التعاريف المتناولة ما يلي (المبدل ، 2010 ، ص 47) :

- يعرف **تريكت و موس** (Trikett et moss 1947) بيئة الصف الدراسي بأنها : **"المناخ الاجتماعي السائد في حجرة الدراسة ، و يتضمن علاقة المعلم بالتلاميذ، وعلاقة التلاميذ بزملائهم تبعا للنظم السائدة في المدرسة"** .

- أما **فريزر**(fraser 1989) فيرى أن البيئة الصفية هي : **"المناخ داخل الفصل المدرسي من علاقات سواء بين المعلم والطلاب ، أوبين الطلاب وبعضهم البعض ، كما يتضح في الأهداف والتعليمات التي يضعها المعلم داخل الفصل للحفاظ على النظام وتحقيق الأهداف التعليمية"** .

- ومن جهة يعرف **ولسون** (wilson 2001) البيئة الصفية : **"هي ذلك المكان أو الفراغ الذي يتفاعل فيه المعلم والمتعلم ، ويستخدمون فيه أدوات ومصادر متنوعة في سبيل تحقيق أهداف التعلم الموضوعة"** .

- أما **اللقاني والجمل** (1996) فيعرفان البيئة الصفية أنها : **"تلك الظروف الفيزيقية و النفسية التي يوفرها المعلم لتلاميذه في الموقف التعليمي ، وبقدر جودة الظروف وملاءمتها بقدر ما تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة"** .

من خلال التعاريف السابقة لمفهوم البيئة الصفية نلاحظ أن مجملها تركز على أن أساس البيئة الصفية هو المعلم و المتعلم وما يحدث بينهما من تفاعل اجتماعي ، كتعريف **(تريكيت وموس) و (فريزر)** ، أما **ولسون** فأضاف المكونات المادية للبيئة الصفية . أما تعريف **اللقاني و الجمل** فركزا على المكونات المادية و النفسية للبيئة الصفية .

وعليه نستنتج أن البيئة الصفية هي مجمل الظروف المادية التي تحويها أدوات ومستلزمات خاصة بالتعليم ، والتي بدورها تسهل عملية التعلم ، كما أنها تشترك فيها الظروف النفسية والاجتماعية السائدة داخل حجرة الصف ، التي ينتجها كل من المعلم والتلاميذ ، حيث لا يخلو أي قسم دراسي من هذين العنصرين الفاعلين ، وما يشكلانه من علاقات تسهل التعلم ، فجل السلوكات و السمات التي تظهر لدى المتعلمين من قدرات ، وميولات ، واتجاهات ، ومعرفتها من طرف المعلم يسهل عليه طريقة التعامل معهم ، واتخاذ كل الوسائل و الطرق التدريسية من أجل إيصال المعارف والخبرات ، المراد توصيلها للمتعلمين للرفع من مستواهم الدراسي وتحسين أدائهم .

2- المكونات الإيجابية للبيئة الصفية :

تركز نظرية **موراي** (Murray)[1] على أهمية البيئة النفسية ، وفي ضوء هذه النظرية تعتبر البيئة الصفية إيجابية عندما يتدنى فيها وجود مثيرات الضغط وتزداد فيها الفرص لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ وفيما يلي مقترح عن المكونات الايجابية للبيئة الصفية في ضوء نظرية موراي :

2-1- المشاركة في القرارات الصفية :

وتعني مشاركة الطلاب في تحديد نشاطات ، أو نتائج معينة للدرس أثناء التعلم الصفي وهذا تعبير عن الاعتراف بمركز الطلاب و أهميته، مما يعطيه شعورا بقيمته الذاتية ، شرط أن لا يتم التركيز في اتخاذ القرارات على فئة محددة بل يراعي مبدأ المساواة والعدل في تحفيز الطلاب بالسماح لهم بالمشاركة (المبدل، 2010، ص56) .

2-2- الدعم الاجتماعي :

ويشير إلى تميز الصف بجو من الاحترام والدعم المتبادل بين المعلمين والمتعلمين ، فالبيئة الإيجابية المحفزة للتعلم والمسيرة للتفكير هي البيئة التي يسودها الود والأدب والتعاون والانتماء . ويعتبر التواصل بين الطالب و المعلم شرطا أساسيا لقيام شراكة ناجحة ، فالمعلم الذي لا يستطيع أن يقيم علاقة قائمة على الود و الاحترام بينه و بين طلابه ، لن ينجح في تحقيق أهدافه التعليمية بالصورة المطلوبة (دانيلسون،2001، ص63) .

ومن صور الدعم الاجتماعي توفر المرح والترفيه والدعابة مما يخفف ثقل التعلم، وقسوة البيئة التعليمية وجديتها . كذلك المرونة ومراعاة الظروف ، والمرء في حاجة إلى أن يشعر بأنه فرد من مجموعة تربطه بهم مصالح مشتركة تدفعه إلى الأخذ و العطاء ، وإلى أن يلتمس منهم الحماية والمساعدة، كما أنه في حاجة إلى أن يشعر بأنه يستطيع أن يمد غيره بهذه الأشياء في بعض الأحيان (قناوي،1999، ص71).

2-3- الانشغال بعملية التعلم :

إن الانشغال الطلابي بعملية التعلم يشمل كل السلوكيات مثل: الإنصات ، الحماس ، و التنافس بين الطلاب ، والذي يظهر من خلال مشاركتهم الصفية ومبادرتهم في طرح الأسئلة ، و المساهمة في الأنشطة الجماعية في حين أن عدم الانشغال بالتعلم يعني إظهار سلوكيات غير مرتبطة بالدرس تشير إلى الضجة مثل: النوم ، أحلام اليقظة التحدث مع الزملاء...

إن انشغال الطلاب بعملية التعلم مع المعلم يتطلب قضاء نسبة من الزمن و النشاط في القيام بالتفكير و الاستجابة لذلك فإن مشاركته داخل الصف تساعد في تكوين بيئة تعليمية فعالة ، و تنمية التواصل، وتناول الأفكار من خلال ما يتيح من فرص أمام الطلاب للتعبير عن أبنيتهم المعرفية ، وعرض أفكارهم (الخطابية،2002، ص150).

2-4- وضوح المعايير:

ويشير ذلك إلى مدى وضوح معايير الحكم على أداء الطالب و سلوكياته داخل الصف ، وهذا الوضوح يعني تحديد السلوكيات المتوقعة في الطالب و الواجبات و المهام المطلوبة منه بدقة ، وكذا تحديد المستويات المقبولة للأداء بشكل مفصل ودقيق ومعرفة الطلاب لما يترتب على هذه المعايير من تعزيز وعقاب . فوضوح المعايير له دور كبير في الاستقرار النفسي لدى الطالب ، وكذا له دور مهم في تحديد مستوى المشاركة و الإنجاز داخل الصف وخارجه، باعتبار أن الطالب على دراية بما له وما عليه ، بحيث يحقق له ذلك حاجة أساسية من الحاجات النفسية ، وهي الحاجة إلى إرضاء الآخرين و المجتمع (المبدل،2010،ص63) .

2-5- التوجيه الذاتي المسؤول للطلاب :

---

(1) : هنري موراي(H.Murray) عالم نفسي أمريكي صاحب نظرية الحاجات (1938).

قسم الحاجات إلى حاجات فيزيولوجية، وحاجات نفسية (الإنجاز، الاستقلالية الذاتية، الانتماء، إقامة علاقات، تجنب المذلة)، ويرى أن الحاجات النفسية هي القوة المحركة للسلوك الإنساني، و أن إشباعهما يفسر هذا السلوك.

ويعني قيام الطلبة بتنظيم أنفسهم ذاتيا داخل الصف دون الحاجة إلى توجيهات مستمرة من المعلم للتنظيم كل فترة أثناء الدرس أو إعطاء توجيهات لضبط الطلاب مثل : (ضع القلم ، انتبه للدرس...) . لذلك فإن التوجيه الذاتي المسؤول يقوم على التعامل مع الحرية بمسؤولية حتى لا يصل إلى حد الفوضى ، وإنما تكون حرية من أجل التخطيط والمشاركة ، وبقدر ما يشجع المعلم ممارسة هذا السلوك بقدر ما يسهم في نضجهم ووعيهم بمسؤولية (المبدل،2010، ص63).

يتضح من خلال هذه المكونات أن لها أهمية كبيرة في خلق جو تعليمي مبني على أسس قد نقول أنها خارجة عن الإطار التعليمي إلا أنها تعتبر جزءا أساسيا وغير مباشر يتدخل في تحقيق تعلم جيد ، من خلال ما يوفره من علاقات إيجابية بين المعلم والتلاميذ والذي يؤثر في صورة غرفة الصف وشكل ومستوى التعليم بها .

3- نماذج البيئة الصفية :

تعـددت نمـاذج البيئـة الصـفية ، و اختلفـت باخـتلاف الخصـائص الـتي تميزهـا ، وتتمثـل هـذه النمـاذج في الآتي : (المبدل،2010،ص51،52).

3-1- نموذج جيتزيلز وثيلين (Getzels & Thelen 1960) : اقترح نموذجا للبيئة الصفية يتضمن الحاجات الشخصية و توقعات الدور ، و الموازنة بين متطلبات الدور والحاجات النفسية ، وهذا النموذج يصور البيئة الصفية باعتبارها نظاما اجتماعيا يرتبط بنظام اجتماعي أكبر هو المدرسة وهو بدوره يرتبط بنظام أكبر هو المجتمع . وهكذا... والطلاب داخل النظام الصفي يختلفون في حاجاتهم الشخصية و يتعين على المعلم التعرف على هذه الاختلافات ، وتوزيع المهام التي تشبع حاجات الأفراد بطريقة إيجابية .

3-2- نموذج رودولف موس (Rodolf Moos) : وقد حدد ثلاثة أبعاد رئيسية للبيئة الصفية وهي :

- **بعد العلاقات** : يشير إلى كثافة وطبيعة العلاقات الشخصية بين الأفراد داخل البيئة الصفية .
- **بعد النمو الشخصي** : يشير إلى مدى إحساس الفرد بأن البيئة الصفية تؤدي إلى زيادة فاعليته، وتلبية حاجاته ، وتحقيق نموه الذاتي .
- **صيانة وتحديد النظام** : ويدل على المحافظة على الهدف بوصفة بنية قائمة بذاتها ، والسعي إلى التعبير مثل النظام ، التنظيم و الوضوح ، و ضبط المعلم ، و التجديد و الابتكار .

3-3- نموذج هنينجسن وستاين (Henningsen & Stein, 1997) : وحددا بدورهما سبعة أبعاد للبيئة الصفية وهي :

- علاقة داعمة بين الأستاذ و التلاميذ .
- مشاركة التلاميذ في وضع الأهداف و اتخاذ القرارات المرتبطة بغرفة الصف .
- مسؤوليات و توقعات واضحة .
- فرص التعاون .
- وقت كاف لنقاش و إنجاز المهمات .
- أنشطة ممتعة ذات معنى .
- فرص ممنوحة للعمل على مهام مفتوحة النهاية .

3-4- نموذج جوين دوتي (Doty 2001): اقترحت جوين دوتي سبعة أبعاد للبيئة الصفية وهي :

- **الأمن** : يتحرر التلاميذ من العنف و التسلط و الألم العاطفي .
- **الإختيار** : يظهر التلاميذ احترامهم للأستاذ ولغيره ، والأستاذ بدوره يحترم التلاميذ في مشاعرهم ورغباتهم و اتجاهاتهم .
- **الذكاء المتعدد** : وعي التلاميذ لنقاط القوة في تفكيرهم وتفكير الآخرين وينمون قدراتهم المختلفة ويدعمونها .
- **الدافعية** : تقدم للتلاميذ أنشطة تثيرهم وتمتعهم .
- **التعلم ذو المعنى** : يقدم التلاميذ دروسا يجدونها ذات معنى بالنسبة لهم ومرتبطة بواقعهم .

- **الاحترام** : احترام الطلاب لمشاعر بعضهم البعض .
- **الذكاء العاطفي** : يقدر التلاميذ مشاعرهم ومشاعر غيرهم .

يتضح من خلال هذه النماذج المستعرضة أنها تركز كثيرا على العلاقات النفسية والاجتماعية التي توجد في غرفة الصفة التي تحدث بين المعلم و التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم ، وكل نموذج وضع أبعاد كلها تشتمل على ضرورة و أهمية العلاقة التي تربط بين الأستاذ و التلاميذ ، بحيث تعتبر الدعامة الأساسية لسيرورة النشاط التعليمي في أحسن صورة وأكثر فاعلية .

4- مصادر المشكلات الصفية :

تتعدد المشكلات و تتنوع بتنوع مصادرها و يمكن تقسيم هذه المصادر إلى نوعين رئيسيين هما :

4-1- مصادر المشكلات الصفية داخل المدرسة :

4-1-1- المعلم : يعتبر المعلم في بعض الأحيان سببا في بروز العديد من المشكلات السلوكية الغير مرغوب فيها واختلاف النظام الصفي نظرا لقيامه ببعض التصرفات والتي منها : (قطامي، 2007، ص64)

- حساسية المعلم الفردية و الشخصية .
- عدم الثبات في الاستجابة وردود الأفعال .
- الاضطراب في إعطاء الوعود و التهديدات .
- استعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجد .
- الجلوس على المقعد لفترة طويلة .
- السماح للطلبة بالإجابة دون استئذان .
- إعطاء التعيينات الصفية غير المناسبة لقدرات الطلبة .

4-1-2- التلميذ : ويعتبر من أهم المدخلات في العملية التعليمية ، ومن أهم مخرجاتها أيضا ، ومنه تبرز العديد من المشكلات السلوكية الغير مرغوبة من جانب الطلاب داخل الغرفة الصفية ، ومن بين هذه السلوكات نذكر ما يلي :

- **الملل و الضجر** : شعور التلاميذ بالرتابة والجمود في الأنشطة الصفية الذي يؤدي بهم إلى سلك هذا السلوك .
- **الإحباط و التوتر** : ومن أسبابه التعلم الفردي الصعب .
- سرعة سير المعلم في إعطائه المواد التعليمية دون إعطاء راحة بين فترة و أخرى .
- **ميل الطلبة إلى جذب الانتباه** : فالطالب الذي يعجز عن النجاح في التحصيل المدرسي يسعى نحو جذب انتباه المعلم و الطالب عن طريق سلوكه السيئ والمزعج.
- **اللفظية الزائدة** : ما يؤدي إلى تشويش وعرقلة لقناة الاتصال الإيجابية و الفاعلة في الاتجاهين (معلم، متعلم) (قطامي،قطامي، 2005، ص198).
- **تشتت الانتباه أو شرود الذهن** : يقلل من فاعلية التعلم و التعليم ، ويكون خاصة من خلال قلة الاهتمام بالمادة الدراسية ، الانشغال بالأمور الشخصية ...
- **التباس المعنى** : فهو مظهر من مظاهر عوائق الاتصال في الفصل الدراسي ، فكثير ما يندمج المعلم في الشرح غير منتبه أن بعض التلاميذ غير مستوعبين ما يقدمه من معلومات (مصباح،1994، ص134) .

4-1-3- الإدارة المدرسية : تعتبر الإدارة المدرسية عاملا مهما في إدارة شؤون المدرسة من أجل بلوغ الأهداف المنشودة التي وضعتها وزارة التربية و التعليم ، كما تعتبر مصدرا ملفتا لبعض المشكلات الصفية لعدة أسباب منها (عصفور،1999، ص20) :

- عدم وضوح التعليمات المدرسية .

– عدم توافر بدائل للسلوك ، فقد يكبح العديد من سلوكيات الطلبة كعدم الركض في ساحة المدرسة ، وكذلك التزاحم في أثناء الخروج من الصفوف...

– عدم الاستماع إلى شكاوي و انشغالات الطلبة أو الالتقاء بهم من وقت لآخر .

– عدم اشتراك الطلبة في القرارات ذات الصلة بهم بشكل مباشر .

– إدارة المدرسة متسامحة جدا أو متعسفة جدا.

4–1–4– النشاطات التعليمية الصفية :

– صعوبة فهم اللغة التي يستخدمها المعلم في تعليمه الصفي .

– كثرة الوظائف التعليمية أو قلتها .

– تكرار النشاطات التعليمية و رتابته .

– عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى الطلبة (قطامي،قطامي،2005،ص198) .

4–1–5– المادة الدراسية : إن عدم فهم الطلبة للمادة الدراسية ، وعدم إدراك الأهداف الأساسية من دراستها ، وأهميتها بالنسبة لهم حاليا ولحياتهم المستقبلية ، وعدم رغبة الطلبة في متابعة المعلم تدفع البعض منهم للحديث مع غيرهم أو الالتفاف يمينا و شمالا أو القيام بحركات تثير الضحك في الصف (قطامي،2007 ص123) . كما أن نشاطات التعلم الطويلة والمملة ، التي لا تلبي حاجات الطلاب وقدراتهم تعمل على تدني دافعية الطلاب للتعلم ، ويشعروا بالضجر الأمر الذي يسهم في إيجاد طلاب مشاكسين (العاجز،2007، ص152) .

4–1–6– مشكلات تنجم عن تركيب الجماعة الصفية : تعد الجماعة الصفية من المصادر الأولية في تحديد سلوك الأفراد ضمن جماعتهم . والتي تفرض أحيانا على الطالب أن يمارس سلوكا ما قد لا يمارسه في حالة الانسحاب من الجماعة ، ومن بين الأسباب المؤدية لذلك ما يلي (قطامي،قطامي،2005،ص198) :

– الجو العقابي الذي يسود الصف .

– الجو التنافسي العدواني بين الطلاب .

– الإحباط الدائم و المستمر بين الطلاب .

– غياب الطمأنينة والأمن .

4–2– مصادر المشكلات الصفية من خارج المدرسة : هناك من المصادر ما ينبع من خارج نطاق المدرسة، ولكن لها الدور الكبير في إثارة المشكلات الصفية، ومن أبرزها ما يلي (منسي،2000، ص43) :

4–2–1–الافتقار لبيئة أسرية آمنة:

وهذا لديه الأثر السيئ في ترك بعض المشكلات النفسية ، وانعكاس ذلك على تصرفات التلاميذ ، وسلوكياتهم داخل المدرسة .

4–2–2– إنتشار العنف في المجتمع : إن انتشار العنف داخل المجتمع بأشكاله المختلفة ، يترك أثرا ملموسا في سلوك التلميذ ، و انعكاسه داخل المدرسة ، وقد لا تكون مقبولة في المدرسة ، بالرغم من قبول هذه السلوكيات في البيت و الشارع .

4–2–3– وسائل الإعلام :

إن ما تعرضه وسائل الإعلام من منتجات كالأفلام ، والرسوم المتحركة وغيرها تؤثر في تصرفات الأفراد و تجعلها غير مسؤولة ، فهي قد تشكل تعقيد أو خطورة تبين أثارها لدى الأطفال ، ويسهل ملاحظتها أكثر في الوسط المدرسي .

تعتبر هذه المشكلات وغيرها من العوائق التي تحد من عمل المدرس لمزاولة فعله التعليمي ، وكذا بالنسبة للتلاميذ أين تقف عائق أمام تحقيق تحصيل جيد ، وقد تكون هذه المشكلات صادرة عن المعلم أو المتعلم أوكليهما بحيث تحول دون السماح بتحقيق أهداف العملية التعليمية .

5- أساليب معالجة المشكلات الصفية :

باعتبار أن المشكلات الصفية من أسباب المؤدية إلى عدم تحقيق تعلم فعال ظهرت بالموازاة عدة طرق وأساليب لمعالجتها للإنقاص أو الحد منها ومن بين أهم هذه الأساليب ما يلي :

5-1- التحضير الجيد : ينصح بأن يستعد المعلم جيدا لدروسه منذ بداية العام الدراسي ، حتى يشعر المتعلمين بأنه معلم منظم ومتمكن ، فيثقوا بما يدرسهم ، كما يخلق جو المتعة و الدافعية للتعلم لدى التلاميذ .

5-2- إجراء التعديلات اللازمة أثناء الحصة : حيث يقوم المعلم بإجراء تعديلات على خطته التعليمية بطريقة سريعة تتجاوب و الموقف التعليمي ، لتجنب الملل وعدم الانضباط لدى التلاميذ .

5-3- التيقظ : أن يكون المعلم متيقظا ملاحظا لكل السلوكات التي تحدث في القسم والتي تصدر من التلاميذ .

5-4- السلاسة و التوقيت في الانتقال من نشاط لآخر : لابد من المعلم أن يكون مرنا في إحداث التغييرات الجديدة في غرفة الصف، وفي الحصة الواحدة ، لكي لا تسود وتعم الفوضى في القسم و كذا تجنب الإخلال بنظام القسم (نبهان، 2008، ص 73).

5-5- يرى **سليفين** (slavin ،1986) أن أهم إستراتيجيات الاهتمام بالسلوك السيئ في غرفة الصف هي توظيف ما يلي (قطامي، قطامي،2005 ،ص202) :

- استخدام التلميحات غير اللفظية ، ويكون كالنظر إلى التلاميذ المنشغلين بالحديث مع بعضهم التحرك نحو الطالب المخل بالنظام ...
- مدح الطلبة نتيجة أدائهم الجيد أو مثابرتهم .
- التذكير المتكرر: هدفه أن يعيد المعلم التذكير متجاهلا أية مناقشة من الطالب ، وتسمى هذه الإستراتيجية بالنظام التأكيدي ، حيث ينبغي أن يقرر المعلم ما يريده ، و بصيغة جيدة وواضحة ، ويكررها عدة مرات حتى يستجيب الطالب لها .

من خلال ما تم عرضه يتضح أن للمعلم الدور الرئيسي والفعال في تخطي أو تفادي المشكلات الصفية الموجودة ، إلا أنه لا يعني أن نلقي كل العبء على المعلم ونستبعد دور التلميذ في الإسهام في إرساء الجو الإيجابي و الحسن لحدوث التعلم ، فلكل طرف الدور في إزالة المشكلات والعوائق التي تحد من عملية التعليم والتعلم فلابد على المعلم اتخاذ جملة من الأساليب لصد هذه العراقيل ومحاولة التنويع فيها حسب الموقف التعليمي الموجود ، وعلى المتعلم أن يقتدي بالنظام الموجود في القسم سواء تجاه المعلم أو زملائه من أجل بلوغه غاية التعلم والاستفادة من كل خبرة ومعرفة يتعلمها داخل الفصل الدراسي .

خلاصة الفصل :

مما سبق نجد أن البيئة الصفية ذات أهمية بالغة في التأثير على سلوكات الطلاب من خلال تنمية قدراتهم ، وإكسابهم معارف و مفاهيم جديدة ما يؤدي إلى تنمية شخصيتهم من جوانب مختلفة ومتعددة المعرفية ، الوجدانية ... ، ويتحقق كل هذا وغيره ، بالتداخل الإيجابي و التفاعل الجيد بين عناصر البيئة الصفية من تلاميذ وأساتذة ، خصائص الموقف التعليمي ، وكذا توفر كل الجوانب الفيزيقية الخاصة بالتعلم والتي تسهل أدوار كل من الأستاذ والتلاميذ ، والذي لاشك فيه من إحداث نقلة وتطور في مستوى وجودة التعليم ، والرقي بالتعلم إلى أعلى درجاته ، ما يمنح للتلميذ حب التعلم ، والتفكير في كيفية زيادة رصيده المعرفي بطريقة أفضل وأداء أحسن .

تمهيد:

يعتبر الطموح مفهوم متداول لدى العامة مثلما هو متداول بين الباحثين والدارسين ، حيث أعطوا إهتماما بالغا في دراسته ، واعتبروه كسمة من سمات الشخصية يتأثر بها الفرد حيث يختلف الطموح باختلاف الأهداف والغايات والظروف المحيطة بالفرد ، والطموح الأكاديمي جزء من طموحات الفرد ، والذي يختص بالجانب الدراسي للتلميذ ، وكل تلميذ يرسم طموحه الأكاديمي وفقا لما يتمناه ، وينتظر تحقيقه ، ومنه سيتناول هذا الفصل مفهوم الطموح الأكاديمي وكذا العوامل المحددة له ، وأيضا مستوياته وأساليب قياسه .

1- مفهوم الطموح و الطموح الأكاديمي :

يعرف الطموح لغة و اصطلاحا كما يلي :

1-1- لغة :

طمح ، طمح إلى ، طموحا : اتجه إلى شيء ، و جعله هدفا له ، طموح : رغبة شديدة في نيل العُلى كل ما يُعلى اجتماعيا أو فكريا ، ذو طموح : راغب بحرارة في النجاح أو تجاوز ما هو عادي ومألوف (نعمة،2000، ص918).

1-2- اصطلاحا :

توجد العديد من التعريفات نورد البعض منها فهناك من عرفه كسمة في الفرد وهناك من عرفه كعامل داخلي في الفرد ، وهناك من عرفه من حيث أنه استعداد نفسي للفرد، وكذا من عرفه من حيث الميول و الاتجاهات الايجابية للفرد ، كما يوجد من عرفه على أنه تلك الأهداف التي يرغب الفرد في الوصول إليها ، و فيما يلي نعرض أهم هذه التعريفات :

- يعرف **دامبو** (Dembo 1930) مستوى الطموح بأنه : "**مستوى النجاح الذي يتمنى الانسان الوصول إليه**" (وديع شكور،1989، ص321) .

- و يعرف **هوبي** (Hoppi 1930)[1] بأنه : " **أهداف الشخص أو غاياته ، أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة** " (عبدالفتاح،1984، ص10) .

- أما **كورسيني** (Corsiney 1987) فعرفه بانه : "**القوة الدافعة للأشخاص التي يتم اكتسابها في خلال البيئة ، ويتم قياسها بالفرق بين المستوى الذي وصل إليه الفرد والمستوى الذي كان يرغب في الوصول إليه**" (النوبي،2010، ص71) .

- و يرى **دوتش** (Deutch 1954) الطموح بأنه : " **الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، و أن مستوى الطموح يكون له معنى حين ندرك الذي تحقق عنه الهدف**" (أبوندى،2004،ص 44).

- و ترى **كاميليا عبد الفتاح**[2] **(1984)** مستوى الطموح بأنه : " **سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق و التكوبن للفرد و إطاره المرجعي و يتحدد حسب خبرات النجاح و الفشل التي مر بها** " (عبد الفتاح،1984، ص14) .

من خلال ما تقدم حول مصطلح الطموح نجد أن : تعريف دامبو، هوبي ، دوتش ركزوا على أن بلوغ مستوى الطموح عبارة عن أهداف وضعها الفرد و توصل إليها دون ذكر كيفية وضع و تحقيق هذه الأهداف . أما تعريف كورسيني فوصف الطموح بأنه قوة دافعة ، و كأنه يقصد بذلك دافعية الفرد في بلوغ الأهداف ، و رأى أنه يمكن قياسه من خلال الأداء الذي حققه أو وصل إليه ، غير أنه يمكن قياس مستوى الطموح قبل تحقيقه . أما تعريف كاميليا عبد الفتاح رأت أن الطموح سمة موجودة لدى الفرد ، وثابتة إلى غاية تحقيق ما يسعى إليه ، كما أوضحت العوامل التي تحقق وتجسد طموح الفرد منها ، العوامل النفسية، الظروف المحيطة والخبرات التي تساهم كلها في تحقيق طموحه . وبهذا يعتبر تعريفها أشمل من التعاريف التي سبقتها حول مفهوم الطموح ومنه يمكن استخلاص تعريف للطموح الأكاديمي كالآتي : هو تلك الأهداف و الغايات و الآمال و الأمنيات المستقبلية التي يحددها الفرد بغية التوصل إليها ، و التي تخص مجمل جوانبه

(1) : يعتبر هوبي أول من عرف مستوى الطموح في دراسته عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح.

(2) : تعتبر كاميليا عبد الفتاح (1961م) رائدة موضوع الطموح في الوطن العربي ، قامت بعدة دراسات حول موضوع الطموح ، ومنها دراسة بعنوان (الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح) وتوصلت الى أن مستوى الطموح لدى الطلبة أعلى من مستوى طموح الطالبات.

الشخصية، الدراسية ، الأدائية فهو يأمل بلوغ طموح ما من أجل أن يرقى إلى النجاح في المجالات الحياتية الأخرى و يبقى الطموح لوحده غير مجد ما لم تتوافر كل العوامل المساعدة على تحقيقه من امكانيات ووسائل ، وكذا الظروف التي تسهم في نمو هذا الطموح ، وكذا مجمل الخبرات التي مر بها الفرد ، حيث تسهم كلها في توجيهه لنوع الطموح المراد به و كذا مساعدته على تحقيقه وبلوغه ، فالطموح الأكاديمي هو وليد مجموعة من الظروف والعوامل التي تساعد التلميذ في التوصل إلى أهدافه الدراسية وتدفعه إلى تكثيف مجهوده التعلمي لبلوغ مسار الطموح الدراسي الذي رسمه وسعى واجتهد من أجله .

2- العوامل المحددة لمستوى الطموح الدراسي:

أرجع الباحثون محددات مستوى الطموح إلى عدة عوامل مختلفة ومتعددة نذكر منها :

2-1- العوامل الذاتية :

2-1-1- خبرات النجاح و الفشل :

إن درجة نجاح أو فشل الفرد في عمل ما يؤثر بلا شك على درجة إنجازه للأعمال التي تلي هذا العمل ، فإذا حصل الإنسان على النجاح في العمل الذي يقوم به وحقق له نوع من الإشباع النفسي الداخلي ، جعله يفكر في أعمال أخرى تتجاوز ما هو موجود .

فالتلميذ الذي يطمح في الحصول على الباكالويا وفشل فيها لعدة مرات ، يختلف أداؤه عن التلميذ الذي يطمح في اكتساب بعض المعارف التي تؤهله لإعادة السنة النهائية ، وقد يحدث العكس ، فالتلميذ المعتاد على النجاح يكون أكثر طموحا من التلميذ الذي يفشل في كل عمل يقوم به ، فحالات الفشل المتكرر تزعزع من طموح الفرد، فيفقد ثقته في نفسه وفي طموحاته ، وقد يتحول إلى انسان خامل الفكر والعمل . وقد أكدت دراسة "**سيرز**" (sears1940) على تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الرابع إلى الصف السادس من الناجحين و غير الناجحين في المدرسة على أن الأطفال الناجحين في الأعمال المدرسية السابقة ، حددوا لأنفسهم أهداف أكثر واقعية ، أما الأطفال الفاشلون فقد حددوا اهداف غير معقولة ، فمنهم من كانت أهدافهم اقل بكثير من الدرجة التي حصلوا عليها بالفعل (كراجة، 1997، ص294). و يمكننا أن نؤكد على أهمية النجاح و الفشل في مستوى الطموح ، فقوة الأثر الذي يحدثه كل من النجاح و الفشل بالغ الأهمية ، فكلما زادت درجت النجاح ارتفعت معها مستويات الطموح فالاحساس بالنجاح يقود إلى النجاح والطموح (العيساوي،1997، ص117).

2-1-2- الثواب و العقاب :

بما أن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية يتأثر بعامل الثواب والعقاب ، فكلما حصل المرء على ثواب يعادل أويفوق مستوى أدائه ، أوتحقيق ما ينتظر منه، أوما يطمح فيه ، ارتفع مستوى طموحه لأنه حقق استجابة ايجابية ، والعكس فإذا ما حصل الفرد على عقاب ، فيكون أداؤه إلى المستوى الذي كان يتوقع الوصول إليه انخفض مستوى طموحه . فالتلميذ الذي يطمح في الحصول على معدل جيد، ويحقق أداؤه ذلك ، ولكنه لا يتلقى أي ثواب ، أومدح من المحيطين به ، ينخفض مستوى طموحه كرد فعل على الإهمال الذي حصل له . فالتلميذ تتزايد مجهوداته إذا اكوفئ، كتشجيع المعلم للتلميذ ، إذ يشعر هذا الأخير بالإطمئنان... ، هذا يفيد معه الثواب أكثر من العقاب ، أوالعكس يشجعه اللوم والتأنيب أكثر من الثناء والمدح ، يثيره التنافس الجماعي ، أومعرفته لنتائج تقدمه إلى تحقيق اعتزازه بذاته ، وتقديره لإنجازاته ، وتحصيله تبتعا لمستوى الطموح (دسوقي،1984، ص252) .

وقد تؤدي نتائج العقاب إلى مشاكل سلوكية ، لأن استخدامه لم يكن مناسبا لشخصية الفرد ، "**قد تزيد المبالغة في استخدام العقاب في مستوى الطموح لدى الطفل بشكل اصطناعي لا يناسب قدراته، ويدفعه إلى مواقف حرجة، وربما يؤدي إلى المزيد من الاحساس بالفشل وأن يحب الفشل كبعد من ابعاد الشخصية ولعله في هذا الطريق تكون الشخصية غير الكفء**" (الحنفي، 1995، ص 176).

إن المبالغة في استخدام العقاب من طرف الأولياء والمدرسين والمشرفين والإداريين وافراد المجتمع قد يؤدي إلى تكوين مفهوم سلبي للذات (صدمة انفعالية) إزاء ميدان معرفي كامل (كالرياضيات أو اللغات) و كذلك يؤدي إلى انفصال الذات عن موضوع التعلم ، أو إلى زيادة اصطناعية في مستوى الطموح (كراجة،1997،ص288).

2-1-3- مفهوم الذات (Self Concept) : لقد تناول الباحثون هذا المفهوم في دراساتهم في جوانب مختلفة ، لوحده أو مع متغيرات سيكولوجية أخرى منها مستوى الطموح . ويعتقد **وليام جيمس** (W.James) : " **أن تقدير الشخص لذاته يكون نتيجة عوامل عديدة منها المدى الذي يتقابل فيه نجاح الفرد أوتحصيله مع طموحه**" (حسين،ب.س، ص119) . إن أهم ما ينبغي أويتوافر في مفهوم الذات مستوى الطموح ، الذي يتوقف على الطريقة التي يرى فيها الفرد نفسه ، وهذا يدل على وجود علاقة تبادلية بين هذين المفهومين "**فمن سمات الشخصية القوية، هي تحقيق التوافق النفسي أي القدرة على سياسة الذات بحيث يتحقق الانسجام بين المطامح و الامكانيات**" (أسعد ب.س، ص31) . وبإعتبار مفهوم الذات قوة دافعة للسلوك ، فإنها تدفع بمستوى الطموح للإرتفاع والرقي بالفرد للشعور بكيانه ووجوده ، وهذا في حالة الإدراك الايجابي للذات وإذا حصل العكس فيؤدي إلى انخفاض مستوى طموحه .

2-1-4- القدرات العقلية تتمثل في :

أ- الذكاء :

اعتبر "**بيارون**" (Baeron) أن الذكاء هو : " **مجموعة الوظائف التي تعطي كل مظاهر الحياة العقلية والقدرة على حل المشاكل المستجدة ، وأثره و فعاليته في طموح الفرد**" (وديع شكور،1997، ص49).

فعلاقة الذكاء بمستوى الطموح علاقة طردية، فالذكاء مساعد أو عائق لتحقيق الطموح وتحديد مساره ، فكثيرا من الناس ما يطمحون في ميادين لا تتوافق مع إمكانياتهم و درجة ذكائهم ، فيصابون باليأس والإحباط (توق،عدس،1984،ص315) .

ب- الإبداع :

وهو مظهر من مظاهر الذكاء لكنه يختلف عنه بأنه إدراك العلاقات الجديدة ، فيعرفه جيلفورد (Guilford 1962) بأنه : " **العملية العقلية التي تنشط من خلالها قدرات التفكير الإشراطي**" (شاكر،خليفة،2000، ص126) .

بما أن مستوى الطموح عبر عن تلك الأفكار المستقبلية التي يضعها الإنسان لنفسه وقد تحمل هذه الأفكار حلولا للكثير من المشكلات التي تواجه الإنسان فإن الإبداع يؤثر في مستوى الطموح ، من حيث قدرة الفرد على تبني أهداف جديدة ومميزة ، وإنتاج أكبر عدد من الأفكار والأهداف غير العادية ، والتي تتناسب مع قدراته الإبداعية .

تمثل العوامل الذاتية جانبا كبيرا في التأثير عن مستوى الطموح الفردي باعتباره موجه رئيسي في رسم ملامح الطموح الأكاديمي لدى التلميذ والذي لا يستطيع استبعادها وهذا لأنها متأصلة في شخصيته والتي لا بد أن يتبناها بشكل ايجابي لتوصله إلى أرقى الطموحات وبالأخص الأكاديمية .

2-2- العوامل الأسرية :

تعد العوامل الأسرية من بين أهم محددات الطموح لدى الفرد باعتبارها الخلية الأولى التي يتربى فيها و يكتسب مجمل المبادئ و السلوكات التي تسهم في بناء شخصيته و من بين هذه العوامل التي تؤثر في طموحاته و بالأخص الأكاديمية مايلي :

2-2-1- التربية الأسرية : الأسرة هي النواة الأولى التي تقوم بتربية الطفل وفق معايير وقيم وعادات ، واتجاهات المجتمع ، وترى الباحثة **هيرولوك** (Huriock1962) : " **أن الأسرة بكل جوانبها تلقي الضوء على مستوى الطموح**" (حسين.ب.س، ص 145) . فأسلوب التربية الأسرية و مختلف أنماط التنشئة إن كانت تتضمن أسلوب العقاب، و القسوة و الحرمان ، و الإهمال ، و سوء المعاملة و غيرها ، يؤدي بلا شك إلى انخفاض مستوى طموحهم ، كما يرى العديد من الباحثين أن هناك علاقة وطيدة بين اتجاهات الآباء و مستوى الطموح لدى أبنائهم ، و هذا ما دلت عليه دراسة **كميل عزمي**(1982)، ودراسة **صابر حجازي المولى**(1984) (**على وجود علاقة**

ايجابية بين مستوى الطموح وبين اتجاهات الآباء في التنشئة الاجتماعية التي تتسم بالتقبل ، والرضا والديمقراطية في حين وجدت علاقة سلبية بين مستوى الطموح، وبين الاتجاهات التي تتسم بالتسلط والتدليل المفرط) (كفافي،1999،ص 102) .

ومنه يمكن القول بأن مستوى الطموح لدى الفرد قد يرتفع وينخفض وهذا على حسب ما يتلقاه من تربية أسرية داخل المنزل من طرف والديه وأفراد عائلته .

2-2-2- حجم الأسرة :

يتأثر دور الأسرة في التنشئة بحجمها فالأسرة الكبيرة العدد لا تستطيع تقديم الرعاية الواجبة لكل فرد من أفرادها عكس الأسرة القليلة العدد والتي بإمكانها توفير الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية لأبنائها ."**فالأسرة الكبيرة الحجم قد يتعرض الطفل لبعض الاحباطات نتيجة تعارض رغبات الأبناء وفي الغالب عدم تلبية معظم حاجاتهم وعلى العكس من ذلك ، الأسرة الصغيرة الحجم ، يكون والديهم منصبين بالرعاية والاهتمام بحاجات أولادهم**" (المالكي، 1994، ص74) .

يتضح من خلال ما سبق أن الأسرة قليلة العدد غالبا ما تدفع بأبنائها إلى العمل على تحديد مستويات عالية من الطموح ، وقد يحدث العكس لأطفال الأسرة الكبيرة الحجم ، فنادرا ما يشجع الطفل على أعماله الدراسية فتنخفض فاعليته في الدراسة ، ومستوى طموحه .

2-2-3- جنس الإخوة :

يتأثر مستوى الطموح لدى الطفل بجنس الإخوة وخاصة إن كانوا من نفس الجنس ، فالذكر الوحيد قد يتعلم من أخواته الإناث الكثير من الاتجاهات ، ويكون أكثر طموحا لإبراز تفوقه على أخواته . وقد أظهرت نتائج دراسة " **ترنر**"(Turner,R1962) أن عينة الإناث اللائي لديهن إخوة كان طموحهن منخفضا عن الأولاد الذين لديهم أخ أو أكثر (حسين، ب.س، ص 150).

2-2-4- المستوى التعليمي و المهني للوالدين :

يعتبر المستوى التعليمي و المهني للآباء و الأمهات ذو تأثير بالغ على طموح الأبناء بطريقة مقصودة أو عفوية ، ففي الحالة الأخيرة يسعى الطفل إلى تقليد الأبوين فيما يصدر منهما من سلوك، و ما يقومون به من أعمال ، فالطفل يرى والديه أو أحدهما قد وصل إلى مستوى تعليمي و مهني قد يعجز عنه هو في الوصول إليه ، و بذلك يحاول تقليدهما و التأثر بنصائحهما ، و أرائهما عند اختياراته الدراسية الحالية أو المستقبلية ، و قد يحدث العكس فينفر الطفل من مهنة والديه أو أحدهما لقلة إطلاعه عليها،أو لتدني وضعيته الاجتماعية، أو المالية، أو لتخويف والديه منها ، و غيرها من الأسباب التي يبرز بها للطفل الابتعاد عنها . ويمكن إسقاط ذلك على المستوى التعليمي للوالدين حيث أن المستوى التعليمي للوالدين يوسع لأبنائهم آفاقهم الدراسية والمهنية ، والعكس إذا كان المستوى التعليمي المنخفض للأهل يحد من طموحات الأبناء ، نظرا لمحدودية معارف ومعلومات الوالدين حول مختلف القضايا التعليمية والمهنية (وديع شكور،1991، ص78).

يتضح من العوامل الأسرية أن لها دور كبير في التأثير على مستوى طموح التلميذ باعتبارها القاعدة الأولى التي يتربى فيها المتعلم ، ويأخذ كل ما يحتاجه في نمو شخصيته سواء كان ذلك من الأبوين أو الإخوة أو باقي أفراد الأسرة إن كانت ممتدة .

2-3- العوامل المدرسية :

تتدخل المدرسة في تحديد معالم الطموح الأكاديمي لدى التلاميذ باعتبارهم يقضون معظم أوقاتهم فيها ، ومن بين أهم هذه العوامل ما يلي :

2-3-1- البيئة المدرسية : تعتبر البيئة المدرسية مصدر من مصادر الإشعاع العلمي و الثقافي للطلاب ، فهي تعمل على تربية الطفل وتكوين شخصيته من جميع جوانبها فالتربية الناجحة لا تقتصر مهمتها على تزويد التلميذ بالمعارف بل هي مسؤولة كل المسؤولية على أن يحقق التلميذ القدرة على حسن التوافق الاجتماعي و الانفعالي بالإضافة إلى العناية بالتحصيل العلمي (زيدان.ب.س، ص150).

فمستوى الطموح لدى الطالب يتحدد حسب البيئة المدرسية ، ونوع التربية التي تلقاها في المدرسة وخاصة في المرحلة الثانوية فالبيئة المدرسية مطالبة بأن تكون بيئة لتدريب الطلاب على ممارسته التفكير والحرية في اختيار ما يرونه مناسبا لهم ، بدل القسر والحد من آماله ، فيشعر بالاغتراب بدل الطموح (يعقوب،1989، ص93) . حيث أن بإمكان المدرسة القيام بخلق أجيال طموحة وموهوبة كما تتوفر عليه من مناهج ومقررات ووسائل كما يقول **جون ديوي** : **"إن بإمكان المدرسة أن تغير نظام المجتمع إلى حد معين، وهذا عمل تعجز عنه المؤسسات الاجتماعية الأخرى"** (الأسدي، 2003، ص 137).

2-3-2- شخصية المدرس :

يمثل المعلم المسير الأول للموقف التعليمي داخل حجرة الصف ، **"هو المحرك لدوافع التلاميذ والمشكل لاتجاههم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة"** (شحاتة،أبوعميرة،2000، ص13) . فالمعلم ذو تأثير على شخصية المتعلمين بما يتصف به من صفات وبناء على ذلك يتحدد مستوى الطموح الدراسي للتلاميذ بين الارتفاع والانخفاض كذلك يعتبر المعلم القادر على تفجير ملكات الخلق ، و الإبداع عند تلاميذه (مجدي،1994، ص33) .

2-3-3- المنافسة (التنافس) الدراسي :

ان أثر المنافسة بين التلاميذ يساهم بشكل كبير في تحديد مستوى طموحهم ، من حيث أنها تدفع بالمتعلم للرفع من مستوى طموحه للتفوق على زملائه ، فعلم المتعلم بنتائج عمله ومقارنتها مع زملائه يرفع أو يخفض في مستوى طموحه . وقد توصل **"مالر" (Maler 1929)** في تجربة له على تلاميذ المدرسة الثانوية في أن الدوافع التنافسية لها أثر على عملية التعلم ، ويتفاوت مستوى الطموح لدى التلاميذ حسب طبيعة المنافسة السائدة بين التلاميذ (كراجة،1997، ص237) .

2-3-4- التحصيل الدراسي :

يشمل التحصيل الدراسي تلك العلامات و الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في امتحان مادة أو عدة مواد خلال فترة دراسية معينة . فلا شك أن التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يتمتعون بمستوى طموح مرتفع، لأن نتائجهم الدراسية تحفزهم للرفع من مستواهم الدراسي ومستوى طموحهم إلى أعلى المستويات ، فقد توصل "**بويل**" (Boyle 1967) في دراسة حول مستوى الطموح والتحصيل الدراسي **(أن هناك علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين المتغيرين)** (سهير كامل،1999، ص186).

كذلك إن تعرف التلميذ على نتائجه توصف على أنها " تشعره بالرضا بوصوله للهدف ، و يميل الفرد على تكرار السلوك المثاب و البحث عن نجاح أكبر في العمل " (جابر،1986، ص70) .

2-3-5- الإعلام المدرسي :

إن المعلومات التي يزود بها الموجه التلاميذ لها أهمية بالغة في حياتهم، فيستطيع أن يعدل من طموحه وفق ما توفره لديه من معلومات لتزويد المتعلمين بالتخصصات الدراسية ، الموجودة وشروط الالتحاق بها ، و مدة الدراسة فيها ، والشهادة التي يتخرج بها ، و المدارس والمعاهد التي يدرس فيها ، والمهن المرتبطة بها، ويقول في ذلك **مقدم عبد الحفيظ** : **" ينبغي على المرشد أن يكون ملما بجميع التخصصات الدراسية في التعليم الثانوي والجامعي، ويجب أن يكون ملما بفرص الدخول فيها"** (مقدم،1991،ص19) .

يتأثر التلميذ منذ المراحل الأولى التي يدخل فيها للمدرسة بكل ما يستثيره من معلومات ، أشخاص ، تخصصات ... ، حيث تسهم هذه العوامل بشكل أو بآخر في بناء وتنمية شخصيته ، وتؤثر في مستوى طموحه الأكاديمي أين يقوم بتحديد ورسم ما يريد أن يسعى لتحقيقه، ويعمل بكل جهد وحماس للرقي بمستواه الدراسي الذي يكون طريقا لتجسيد طموحه .

2-4- العوامل الاجتماعية :

باعتبار الفرد لا يعيش بمعزل من محيطه ومجتمعه فهو يتأثر بمختلف العوامل الاجتماعية المحيطة به ومنها نذكر ما يلي :

2-4-1- سوق العمل :

إن تعرف التلميذ على ما يوجد في مستوى العمل من مهن تجعله على علم ، بما يحدد في مستوى طموحه ، مع مراعاته مختلف تغيرات الحياة الحديثة التي جعلت من بعض المهن أهمية في تبنيها و السعي للعمل فيها ، و يقول **سامار** (Samler 1966) : " **إن المستقبل يحمل في طياته الكثير في عالم المهنة، ومن ذلك أن مهن الغد ستكون أكثر عددا وأكثر اختلاف عن مهن اليوم**" (زهران،1989، ص427) .

2-4-2- الإعلام :

يعتبر الإعلام وسيلة هامة في المجتمع ، حيث يزود الفرد بمعلومات متنوعة عبر مختلف وسائله وبرامجه ، حيث أن الطفل يتأثر بكل ما يعرض عليه ، فيحاول بدوره أن يرفع من مستوى طموحه ، أو يعدله أو يشكل مستوى طموح جديد في ضوء التغيرات الحاصلة ، فوسائل الإعلام عبارة عن محفز للفرد أو ضاغط له للسمو أو الخفض من طموحه (وديع شكور،1989، ص340).

تعتبر العوامل الاجتماعية هي الأخرى عوامل مساعدة في تحديد شكل ومستوى الطموح الأكاديمي لدى التلميذ لما تقدمه من مثيرات واتجاهات تساعد المتعلم في اتخاذ موقف ما أو تغيير موقفه تجاه موضوع ما، فهذه العوامل ، وأخرى تجعله يفكر في طموحاته والتي تحققها له الدراسة، فلا بد من توجيه التلميذ أحسن توجيه مع مراعاة إمكانياته ، والوقوف معه ومتابعته حتى يسلك الطريق الصحيح .

3- مستويات الطموح :

يميز الباحثون بين ثلاث مستويات للطموح وهي (سهير كامل،1999، ص191 192) :

3-1- المستوى الأول : الطموح الذي يعادل الإمكانيات :

في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها الفرد إمكانياته واستعداداته ، ويقف على حقيقة مستواه، وقدراته ، ثم يطمح مع ما يتناسب ويعادل قيمة هذه الإمكانيات أي بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد ، و يطلق عليه بالطموح الواقعي أو السوي ، مثال ذلك التلميذ النجيب والمتفوق خلال سنة دراسية كاملة ويعزز ذلك بنجاحه في امتحان الباكالوريا التجريبي ، ومنه تكون له القدرة على تقدير إمكانياته تقديرا حقيقيا ، ومن لم يطمح في الإحراز على شهادة الباكالوريا ، عكس التلميذ الذي لم يقدر على مستواه الحقيقي ، والمتعثر في كل الامتحانات للسنة الدراسية، والعاجز على الحصول على نتائج جيدة في الامتحان التجريبي للباكالوريا ، ويطمح في النجاح بالباكالوريا فهذا طموح غير سوي .

3-2- المستوى الثاني : الطموح الذي يقل عن الإمكانيات :

وفيه يملك التلميذ إمكانيات عالية لكنه لا يستطيع بناء مستوى طموح يعادلها ويتناسب معها ، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته، ومثال ذلك التلميذ المتفوق في مناسبات مدرسية عديدة ، ولا يطمح في المشاركة في المسابقات الخارجية التي تجري بين مختلف المدارس ويعبر هذا عن ضعف ثقته بنفسه، وفي نتائجه ، ويطلق على هذا النوع من الطموح بالغير السوي .

3-3- المستوى الثالث : الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات :

هذا المستوى غير المستوى السابق ، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته ، أي هناك تناقض بين الطموح و الإمكانيات ، ومثال ذلك التلميذ الراسب في جميع الامتحانات ويطمح في النجاح في الباكالوريا وهذا ما يعرف بالطموح غير الواقعي أو غير السوي .

4- قياس الطموح :

يقاس مستوى الطموح بثلاث طرق مختلفة في المنهج و الوسائل وهي على التوالي (عبد الفتاح، 1984، ص 43، 44) :

4-1- الطريقة التقليدية :

4-1-1- طريقة التجارب العملية : و تتكون هذه الطريقة من: جهاز الاستخدام أو التجربة ، و كذا الجداول الخاصة بتدوين الإجابات بحيث يقيس :

- **درجة الطموح** : و تعبر عن الدرجة الأولى التي توقع الشخص عليها .
- **درجة الأداء الفعلي** : وهي الدرجة التي صرح بها الشخص بعد القيام بالأداء .
- **درجة الحكم** : و هي ما حصل عليه الشخص من درجات حقيقية .

4-1-2- الاختلاف التحصيلي :

ويقصد بها درجتي الفرق بين درجة الطموح ودرجة الحكم ، أو بين درجة التوقع ودرجة الأداء الحقيقي لنفس المحاولة ، ويحسب بطرح درجة الأداء المتوقع في درجة الإنجاز الحقيقي أو التحصيلي ، فإذا كان التحصيل أعلى من الطموح فيطلق عليه بالفرق الموجب ، وإذا كان الفرق بين الطموح والأداء التحصيلي سالبا أي أن الأداء التحصيلي أقل من الطموح أو الأداء المتوقع ، يطلق عليه الفرق السالب.

4-1-3- اختلاف الحكم :

ويعبر عن درجة الفرق بين درجة الأداء الفعلي ، ودرجة الحكم عليه، فإذا كانت درجة الحكم أعلى من الأداء الفعلي سمي الفرق موجبا ، أما إذا كان الأداء الفعلي أعلى من درجة الحكم أطلق عليه الفرق السالب .

4-1-4- معامل التذبذب :

وهو عبارة عن ميل الشخص إلى تغيير مستوى طموحه بناء على نتائج كل محاولة في الاختبار ، وخاصة في المحاولات الخاطئة ، و يحسب معامل التذبذب عن طريق جمع التغيرات في مستوى الطموح خلال الاختبار .

4-1-5- طبيعة الهدف :

و أشار إليها (**ليفين** Lewin) و يفرق بين نوعين من الأهداف :

* **الهدف النموذجي** : هو أقصى درجة حققها الفرد في محاولة من محاولات الاختبار .

* **الهدف الفعلي** : هو أقل درجة من الهدف السابق ووصل إليه الفرد في محاولات الاختبار .

4-2- طريقة المواقف الفعلية في الحياة :

وفيها يطلب في المفحوص تذكر أحداث وقعت لهم في حياتهم تتراوح بين الإحباط الشديد وبين الإحباط العادي أو الحالة العادية وبعد ذلك يطلب من المفحوص تقدير أثر الحدث على مستوى طموحهم في ضوء الدرجات التالية :

* رفعه لدرجة كبيرة .

* متوسطة .

* خفضه لدرجة بسيطة .

*كبيرة.

4-3- طريقة الاستبيان :

هذه الطريقة تظهر اتجاهات الفرد في مختلف مواقف حياته لذلك فهو أقدر على كشف مستوى الطموح ، أما الاختبارات فإن العمل بها يتوقف على قدرة الفرد في أداء الاختبار أو التجربة ، وبذلك لا يستطيع الحكم بدقة على مستوى طموح الفرد .

من خلال ما سبق يتضح أن قياس مستوى الطموح يتم بطرق متعددة ومتنوعة منها والتي تهدف للكشف عن الآمال المستقبلية للفرد و مستوى الطموحات التي يصبو إليها .

خلاصـة الفصل:

إن موضوع الطموح لقي اهتماما كبيرا من طرف الباحثين و الدارسين وأجمعوا أهميته النفسية والاجتماعية للإنسان بحيث أن الفرد الذي لديه آمال وطموحات يرى فيها تحقيقا لأهدافه المستقبلية سيدفعه إلى الرغبة في التحدي و الإنجاز والعمل بكل قدراته حتى يحقق ذاته وسط مجتمعه الذي ينتمي إليه ، حيث تحدده عوامل عديدة بعضها يتعلق بالنواحي الذاتية كالنجاح والفشل والثواب والعقاب ، وبعضها الآخر يشير إلى عوامل أسرية مثل طموح الأهل وحجم الأسرة والبعض الآخر يتعلق بالعوامل المدرسية مثل المدرسة ، التحصيل الدراسي، كما تحدده عوامل اجتماعية مثل سوق العمل وغيرها ، وهذه العوامل وأخرى سمحت بخلق أشكال مختلفة من الطموح ، كما تختلف مستويات الطموح لدى التلاميذ باختلاف قدراتهم وإمكانياتهم وبالتالي تعددت أساليب قياس الطموح واختلفت وهذا ما تم التطرق إليه في هذا الفصل .

تمهيد :

يعتبر الجانب التطبيقي الخطوة الأساسية في أي دراسة بحيث تعتبر الدراسات الميدانية المكمل للدراسة النظرية ، وقد جاء في هذا الفصل التعريف بمنهج الدراسة ، حدودها مجتمع وعينة الدراسة ، وكذا الأدوات المستخدمة في جمع البيانات والاساليب الإحصائية التي تم الاستعانة بها في تحليل نتائج الدراسة .

1- منهج الدراسة :

تبعا لخصوصية الدراسة المتمثلة في دراسة العلاقة بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية والطموح الاكاديمي ، لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تم إتباع المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يبحث في العلاقة بين متغيرين أواكثر .ومنه فهو ملائم لطبيعة الدراسة الحالية و تحقيق أهدافها حيث يعرف بأنه : **"نوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أوأكثر ، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة"** (ملحم، 2010، ص 50).

2- حدود الدراسة :

تمثلت حدود الدراسة الحالية في الآتي :

2-1- الحدود المكانية :

تمت إجراءات هذه الدراسة في ثانوية رشيد رضا العاشوري المتواجدة بمنطقة حي الوادي مدينة بسكرة .

2-2- الحدود الزمنية :

تمت الدراسة الحالية في الفترة الممتدة من 06 إلى 16 ديسمبر 2015 ومن 10 إلى 19 جانفي 2016 و التي تم فيها تطبيق أداتي الدراسة .

2-3- الحدود البشرية :

تقتصر الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذكور وإناث جميع الشعب المتواجدة بثانوية رضا العاشوري بمدينة بسكرة .

3- مجتمع الدراسة :

يتحدد مجتمع الدراسة بجميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الشعب التالية : علوم تجريبية ، آداب وفلسفة ، تقني رياضي ، لغات أجنبية ، وهذا بثانوية رشيد رضا العاشوري بمنطقة حي الوادي مدينة بسكرة والبالغ عددهم **231** تلميذا وتلميذة .

4- عينة الدراسة :

تم اختيار عينة من التلاميذ المنتظمين بثانوية رشيد رضا العاشوري جميع الشعب للسنة الثالثة ثانوي ، حيث تم أخذ نسبة **30%** من مجتمع الدراسة المقدر بـ **231** تلميذا ، أي ما يعادل **70** تلميذا، ولقد تم استخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة التي تمثلت في عملية القرعة .

5- أدوات الدراسة :

للإجابة على تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها ، واختبار فرضياتها تم استخدام أداتين هما : استبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ، ومقياس الطموح الأكاديمي ، وفيما يلي وصف لهاتين الأداتين :

5-1- استبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية :

تم تصميم هذا الاستبيان استنادا على التراث النظري وكذا الاستعانة ببنود من المقياس الذي صممه **عبد المحسن المبدل (2010)** في دراسته (**المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في- ضوء نظرية موراي- و علاقتها بمهارات التفكير الناقد**) . حيث تكون استبيان الدراسة الحالية في صورته الأولية من **52 بندا** (**ملحق رقم01**) موزعة على خمسة أبعاد و تتمثل في :

المحور الأول : المشاركة في القرارت الصفية : و يتكون من **9** بنود ويأخذ الأرقام من **[1-9]** حيث أن البنود المأخوذة من مقياس المبدل (2010) أخذت الأرقام التالية : (**02-03-04-05-06**) .

المحور الثاني : الدعم الاجتماعي : و يتكون من **11** بندا وتأتي أرقامه من **[10-20]** أما البنود المأخوذة من مقياس المبدل (2010) فتمثلت فقراته في الأرقام التالية : (**11-12-13-14-15**) .

المحور الثالث : الأشغال بعملية التعلم : ويتكون من **11** بندا وهي التي تأخذ أرقامه من **[21-31]** حيث ان البنود المأخوذة من مقياس المبدل(2010) وتمثلت أرقامها (**21-22-23**) .

المحور الرابع : وضوح المعايير : ويحتوي على **10** بنود وهي من **[32-41]** أما البنود المأخوذة من مقياس المبدل(2010) هي التي تأخذ فقراته الأرقام التالية: (**33- 34**) .

المحور الخامس : التوجيه الذاتي المسؤول : ويتكون من **11** بندا وتبدأ فقراته من الرقم **[42-52]** وتم أخذ بنود من مقياس المبدل(2010) تمثلت في الأرقام التالية : (**42-44-45-46-47-48**) .

5-1-1- مفتاح التصحيح : يعطى المفحوص في كل العبارات الدرجات التالية :

- لا أبدا (**1**) درجة واحدة .
- نادرا (**2**) درجتين .
- أحيانا (**3**)ثلاث درجات .
- غالبا (**4**) أربع درجات .
- دائما (**5**) خمس درجات .

مع الأخذ بعين الاعتبار أن الاستبيان يحتوي على بنود السلبية و بنود الايجابية وهي كالآتي :

جدول رقم (01) يوضح البنود الإيجابية والسلبية للإستبيان

البنود الإيجابية	البنود السلبية
-11-10-09-08-07-05-04-03-02-01 -21-20-19-18-17-16-15-14-13-12 -34-33-32-30-29-28-27-26-25-24 48-47-46-45-44-40-39-38-37-36-35	43-42-41-31-23-22-06

إن استبيان الدراسة الحالية للمكونات الإيجابية للبيئة الصفية لم يحوي جل فقرات مقياس **المبدل (2010)** ولم يستخدم مقياسه كما هو وهذا لاعتبارات منها :

- الرغبة في إضافة بنود أخرى تدعم موضوع الدراسة في متغيرها المتمثل في المكونات الإيجابية للبيئة الصفية .
- أن مقياس المبدل (2010) قد خصص معظم بنوده لدراسة طلاب صفوف الرياضيات و النحو في مستوى المكونات الإيجابية للبيئة الصفية .
- رغبة الباحثة في الاستفادة من التراث النظري واستغلاله في التوسع في عدد فقرات الاستبيان من ناحية ، وإعطاء بنود تتلاءم وطبيعة البيئة الصفية للمجتمع المحلي من ناحية أخرى .
- أن العديد من بنود مقياس المبدل (2010) لا تساعد الدراسة الحالية في التوصل إلى أهدافها .

5-2- مقياس الطموح الأكاديمي :

استخدمت الدراسة الحالية مقياس **محمد بوفاتح (2005)** لمستوى الطموح الأكاديمي ، والذي تكون في صورته النهائية من **62** بندا (**ملحق رقم 02**) يقيس فيه أربعة أبعاد وهي كالآتي :

المحور الأول : النظرة للدراسة الثانوية : ويضم **12** بندا ، وهي البنود التي تأخذ الأرقام : (**1-5-9-13-17-21-25-29-33-37-41-45**) .

المحور الثاني : النظرة للتفوق الدراسي : ويضم **17** بندا ، وهي البنود التي تأخذ الأرقام :(**2-6-10-14-18-22-26-30-34-38-42-46-49-52-55-57-59**) .

المحور الثالث : النظرة للدراسة الجامعية : ويتكون من **14** بندا ، وهي البنود ذات الأرقام : (**3-7-11-15-19-23-27-31-35-39-43-47-50-53**) .

المحور الرابع : النظرة للحياة : ويضم **19** بندا ، وهي البنود ذات الأرقام : (**4-8-12-16-20-24-28-32-36-40-44-48-51-54-56-58-60-61-62**) .

5-2-1- مفتاح التصحيح : يعطى المفحوص في كل عبارة الدرجات التالية :

- تنطبق على دائما (**3**) ثلاث درجات .

- تنطبق على أحيانا (**2**) درجتين .

- لا تنطبق على أبدا (**1**) درجة واحدة .

5-2-2- تحديد مستوى الطموح الأكاديمي : يتحدد مستوى الطموح الأكاديمي بمستويين هما : منخفض من الدرجة (**62إلى 124**) ومرتفع من الدرجة (**125إلى186**) .

كما ويحتوي المقياس على بنود إيجابية و أخرى سلبية موضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (02) يوضح البنود الإيجابية و البنود السلبية للمقياس

البنود الإيجابية	البنود السلبية
-18-16-15-14-12-11-10-8-7-6-5-3-2 -32-31-30-28-27-26-24-23-22-20-19 -50-48-47-43-41-40-39-38-36-35-34 62-61-60-59-58-57-56-55-54-53	-33-29-25-21-17-13-9-4-1 52-51-49-46-45-44-42-37

5-3- الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة :

حتى يتم التأكد من أن أداتي الدراسة تقيس فعلا ما وضعت لقياسه ، واتساق النتائج المتحصل عليها بواسطتها ، ومن أنها مناسبة للعينة التي ستطبق عليها ، وجب تقدير معاملات صدقها وثباتها . وعليه تم حساب الخصائص السيكومترية للاستبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ، ومقياس الطموح الأكاديمي حيث تم تطبيق الأداتين على عينة استطلاعية قوامها **50** تلميذا وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي جميع الشعب . أي ما نسبته **20%** من مجتمع أصلي قدره 231 تلميذا وتلميذة بثانوية رشيد رضا العاشوري . وتم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة والمتمثلة في عملية القرعة ، وقد تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**spss20**) لحساب هذه الخصائص السيكومترية) .

5-3-1- صدق إستبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية : تم حساب صدق الاستبيان بطريقة الصدق الظاهري وطريقة الصدق البنائي .

5-3-1-1- الصدق الظاهري : بعد صياغة استبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ، والذي تكون من **52 بندا** ، تم عرضه على مجموعة من المحكمين تمثلوا في أساتذة متخصصين في علوم التربية ، علم النفس ، علم الاجتماع ، وكذا أساتذة من التعليم الثانوي ، ومستشاري التوجيه المدرسي ، الموضحة أسماؤهم في (**الملحق رقم 3**) ، وذلك من أجل إبداء أرائهم حول وضوح العبارات ومدى ملاءمتها للأبعاد المحددة ، وبعد استرجاع الاستبيان تم حساب معامل صدق الاستبيان و الذي تمثل في **0.81** (**ملحق رقم 4**) أين تم بعدها :

- حذف البند رقم (**02**) من البعد الأول (**المشاركة في القرارات الصفية**) .

- حذف البند رقم (**18**) من البعد الثاني (**الدعم الاجتماعي**) .

- حذف البند رقم (**27**) من البعد الثالث (**الانشغال بعملية التعلم**) .

- أما البعد الرابع (**وضوح المعايير**) فلم يتم استبعاد أي بند منه .

- وتم حذف البند رقم (**42**) في البعد الخامس (**التوجيه الذاتي المسؤول**) .

- وتم تعديل بعض البنود ، وتمثلت أرقامها في الآتي : (**15، 33، 40**) . والجدول الموالي يوضح البنود قبل وبعد التعديل .

جدول رقم (03) يوضح بنود الاستبيان المعدلة

رقم البند	قبل التعديل	بعد التعديل
15	- يثق الأستاذ في قدرات الطلاب	- يثق الأستاذ في قدرات التلاميذ الدراسية
33	- لدى الطالب أفكار محددة عن ما يجب إنجازه أثناء حصة هذه المادة	- لدى التلميذ أفكار محددة عن ما يجب إنجازه في الحصص الدراسية
40	- يحترم التلاميذ القواعد التي تسير عليها حجرة الصف	- يوضح الأستاذ للتلاميذ القواعد التي تسير عليها حجرة الصف

وبالتالي أصبح الاستبيان يتضمن **48 بندا** (**ملحق رقم 05**) موزعة كالتالي :

المحور الأول : المشاركة في القرارات الصفية **08** بنود .

المحور الثاني : الدعم الاجتماعي **10** بنود .

المحور الثالث : الإنشغال بعملية التعلم **10** بنود .

المحور الرابع : وضوح المعايير **10** بنود .

المحور الخامس : التوجيه الذاتي المسؤول **10** بنود .

5-3-1-2- الصدق البنائي : من أجل التحقق من مدى تماسك فقرات وأبعاد الاستبيان ، ومدى تجانسها تم حساب الصدق البنائي للإستبيان كما هو موضح في الجدول :

جدول رقم(04) يوضح معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية لإستبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية

ودرجة الأبعاد المنتمية إليه(*)

		الصفية البينة	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	البعد 5
الصفية البينة	Corrélation de Pearson	1	.353*	.455*	.654**	.344*	.625**
	Sig. (bilatérale)		.012	.001	.000	.015	.000
	N	50	50	50	50	50	50
البعد 1	Corrélation de Pearson	.353*	1	.656**	.407*	.354*	.389*
	Sig. (bilatérale)	.012		.000	.003	.012	.005
	N	50	50	50	50	50	50
البعد 2	Corrélation de Pearson	.455*	.656**	1	.615**	.478*	.339*
	Sig. (bilatérale)	.001	.000		.000	.000	.016
	N	50	50	50	50	50	50
البعد 3	Corrélation de Pearson	.654**	.407*	.615**	1	.450*	.498*
	Sig. (bilatérale)	.000	.003	.000		.001	.000
	N	50	50	50	50	50	50
البعد 4	Corrélation de Pearson	.344*	.354*	.478*	.450*	1	.325*
	Sig. (bilatérale)	.015	.012	.000	.001		.000
	N	50	50	50	50	50	50
البعد 5	Corrélation de Pearson	.625**	.389*	.339*	.498*	.352*	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.005	.016	.000	.028	
	N	50	50	50	50	50	50

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

**La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral

يتضح من خلال الجدول أن معاملات الإرتباط تراوحت ما بين (**0.325**) و (**0.656**) وهي قيم معاملات مرتفعة ، وجميعها دالة عن مستوى دلالة (**0.05**)=**α** و (**0.01**)=**α** ممايدل على أن أبعاد الإستبيان تنتمي إليه .

5-3-2- ثبات إستبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية: تم التأكد من ثبات إستبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية وفق طريقتين هما : (التجزئة النصفية وألفاكرونباخ)

5-3-2-1- التجزئة النصفية : تم التحقق من التناسق الداخلي للأداة بطريقة التجزئة النصفية كما هو موضح في الجدول .

(*):معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان.

جدول رقم(05) يوضح معامل ثبات استبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية بالتجزئة النصفية

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.851
	Nombre d'éléments		24[a]
	Partie 2	Valeur	.783
	Nombre d'éléments		[b]42
	Nombre total d'éléments		48
	Corrélation entre les sous-échelles		.661
Coefficient de Spearman Brown	Longueur égale		.796
	Longueur inégale		.796
Coefficient de Guttman			.790

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات (**0.796**) مرتفعة ، مما يدل على أن الإستبيان ثابت ويمكن الوثوق بالنتائج المترتبة عليه .

5-3-2-2- طريقة ألفاكرونباخ : تم التحقق من الإتساق الداخلي للاستبيان بحساب معامل ثباته بطريقة ألفاكرونباخ كالآتي :

جدول رقم (06) يوضح معامل ثبات محاور استبيان المكونات الايجابية للبيئة الصفية بطريقة ألفاكرونباخ

المحور	عدد البنود	عدد أفراد العينة	معامل ألفاكرونباخ
المشاركة في القرارات الصفية	08	50	0.690
الدعم الاجتماعي	10		0.784
الإنشغال بعملية التعلم	10		0.785
وضوح المعايير	10		0.650
التوجيه الذاتي المسؤول	10		0.603

يتبين من خلال الجدول اعلاه ا أن قيمة معامل الثبات يتراوح مابين (**0.603**) و(**0.785**) وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يشير إلى ثبات محاور الاستبيان .

*** معامل ثبات إستبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية :**

جدول رقم (07) يوضح معامل ثبات الإستبيان بطريقة ألفاكرونباخ

معامل ألفاكرونباخ	عدد البنود	عدد أفراد العينة
0.884	48	50

يتبين في الجدول أن قيمة معامل الثبات بـ(**0.884**) مرتفعة مما يشير إلى ثبات الاستبيان .

5-4-1- صدق مقياس الطموح الأكاديمي : تم حساب صدق المقياس بطريقة **الصدق التمييزي** حيث تكون فيه الأداة صادقة عندما تميز بين طرفي الخاصية التي تقيسها ، ولقد تم حسابه كما هو موضح في الجدول .

جدول رقم (08) يوضح معامل الصدق التمييزي لمقياس الطموح الأكاديمي

المجموعات	N	Df	ت المحسوبة	ت المجدولة	a =0.05
العليا	33	48	10.26	2.02	دال
الدنيا	17				

يتضح من خلال الجدول ان قيمة T(**2.02**) دالة عند مستوى دلالة (**0.05**)=**a**مما يدل على أن المقياس صادق، ويميز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا لأفراد العينة ، أي أنه يميز بين طرفي الخاصية .

5-4-2- ثبات مقياس الطموح الأكاديمي : تم التأكد والتحقق من ثبات مقياس الطموح الأكاديمي وفق طريقتين هما : (التجزئة النصفية وألفاكرونباخ) .

5**-4-2-1 التجزئة النصفية :** تم التحقق من التناسق الداخلي للأداة ،كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (09) يوضح معامل ثبات مقياس الطموح الأكاديمي بالتجزئة النصفية

Alpha de Cronbach		Partie1	Valeur	.757
	Nombre d'éléments			31[a]
		Partie2	Valeur	.869
	Nombre d'éléments			31[b]
		Nombre total d'éléments		62
		Corrélation entre les sous-échelles		.791
Coefficient de Spearman-Brown			Longueur égale	.883
			Longueur inégale	.883
Coefficient de Guttman				.863

من خلال الجدول يتضح أن قيمة معامل الثبات (**0.883**) مرتفعة مما يدل على أن الاختبار ثابت ويمكن الوثوق بالنتائج المترتبة عليه

5-4-2-2- طريقة ألفاكرونباخ : تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس كما يلي :

جدول رقم (10) يوضح معامل ثبات مقياس الطموح الأكاديمي بمعامل ثبات ألفاكرونباخ

معامل ألفاكرونباخ	عدد البنود	عدد أفراد العينة
0.902	62	50

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات (**0.902**) مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس .

من خلال ما تم حسابه من معامل الصدق والثبات لكل من استبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ومقياس الطموح الأكاديمي يتبين أن كلتا الأداتين تتمتعان بخصائص سيكومترية عالية مما يجعلهما صالحتين للتطبيق على عينة الدراسة .

6- الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة :

للإجابة على تساؤلات الدراسة ، وللتحقق من فروضها تم استخدام :

– معامل ارتباط بيرسون : باعتبار الدراسة الحالية تبحث عن قوة واتجاه العلاقة بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية والطموح الأكاديمي ، تم الاستعانة بالمعالجة الإحصائية لمعامل ارتباط بيرسون الذي يعتبر الأنسب للتوصل إلى نتائج الدراسة وأهدافها ، والذي يدرس العلاقة بين متغيرين وقوة واتجاه العلاقة بينهما . وتشتمل معالجة بيرسون على مايلي :

$$Rp = \frac{n\Sigma X.\mathrm{Y} - \Sigma X.\Sigma \mathrm{Y}}{\sqrt{\left[n\Sigma X^2 - (\Sigma X)^2\right]\left[n\Sigma \mathrm{Y}^2 - (\Sigma \mathrm{Y})^2\right]}}$$

(معمرية، 2007، ص 178)

خلاصة الفصل :

تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية والطموح الاكاديمي ، لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي جميع الشعب المتواجدة بثانوية رشيد رضا العاشوري و المتمثلة في (علوم تجريبية ، آداب وفلسفة ، تقني رياضي ، لغات اجنبية) ، من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم إتباع العديد من الإجراءات المنهجية ، حيث تم تحديد المنهج الوصفي الإرتباطي باعتباره أنسب المناهج لهذه الدراسة . وطبقت على عينة قوامها **70** تلميذا اختيرت بأسلوب العينة العشوائية البسيطة ، واستخدام أداتين هما : استبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية والطموح الأكاديمي الذي صممه **محمد بوقاتح** (**2005**) ،كما تم حساب الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية **(SPSS 20)** ، وذلك بحساب الصدق:(الصدق الظاهري ، صدق البناء ، الصدق التمييزي) وحساب الثبات (بالتجزئة النصفية و ألفاكرونباخ) ومن خلال النتائج المحصل عليها تبين أن الأداتين تتمتعان بالصدق والثبات ، مما يجعلهما صالحتين وقابلتين للتطبيق على عينة الدراسة ، وبغية تحليل بيانات الدراسة تم الاخذ بأسلوب احصائي مناسب لمثل هذا النوع من الدراسة ألا وهو معامل إرتباط بيرسون .

تمهيد :

ان تطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة و الحصول على نتائج تطبيقها يتطلب القيام بقراءتها وتحليلها لمعرفة مدى تحقق فرضيات الدراسة و التوصل الى اهدافها ، وجاء هذا الفصل لتوضيح ذلك من خلال عرض وتحليل النتائج وكذا القيام بمناقشتها وتفسيرها على ضوء فرضيات الدراسة .

أولا/ عرض و تحليل نتائج الدراسة :

بعد اخضاع البيانات للتحليل الإحصائي سيتم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة للتعرف على مدى تحقيق الفرضيات من عدمها .

1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

لإختبار صحة الفرضية الأولى والتي تنص على أنه : **لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين المشاركة في القرارات الصفية والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة** . تم استخدام معامل ارتباط بيرسون حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (**11**)

جدول رقم (11) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين المشاركة في القرارات الصفية و الطموح الاكاديمي

Correlations

		الأول البعد	الطموح
الأول البعد	Correlation de Pearson	1	.192
	Sig. (bilatérale)		.112
	N	70	70
الطموح	Corrélation de Pearson	.192	1
	Sig. (bilatérale)	.112	
	N	70	70

يتضح من خلال الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين بعد المشاركة في القرارات الصفية و بين الطموح الأكاديمي و المقدر بـ (**0.192**) غير دال إحصائيا عند (**0.05**)=**α**

2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية :

للتحقق من صحة الفرضية الثانية، والتي تنص على أنه : **لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدعم الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة** . تم استخدام معامل ارتباط بيرسون حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (**12**)

جدول رقم (12) يوضح ارتباط بيرسون بين الدعم الاجتماعي و الطموح الأكاديمي

Corrélations

		الطموح	الثاني البعد
الطموح	Corrélation de Pearson	1	.155
	Sig. (unilatérale)		.100
	N	70	70
الثاني البعد	Corrélation de Pearson	.155	1
	Sig. (unilatérale)	.100	
	N	70	70

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن معامل ارتباط بيرسون بين الدعم الاجتماعي والطموح الأكاديمي و المقدر بـ (**0.15**) غير دال إحصائيا عند (**0.05**) =**α**

3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة :

للتأكد من صحة الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه : لا **توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الانشغال بعملية التعلم والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة** . تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما هو في الجدول رقم (**13**)

جدول رقم (13) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الانشغال بعملية التعلم و الطموح الأكاديمي

Corrélations

		الطموح	الثالث البعد
الطموح	Corrélation de Pearson	1	.024
	Sig. (unilatérale)		.421
	N	70	70
الثالث البعد	Corrélation de Pearson	.024	1
	Sig. (unilatérale)	.421	
	N	70	70

يتبين من خلال الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين الإنشغال بعملية التعلم وبين الطموح الاكاديمي ، والمقدر بـ (**0.024**) غير دال إحصائيا عند (**0.05**) **=α**

4- عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة :

لاختبار صحة الفرضية الرابعة و التي تنص على أنه : **لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين وضوح المعايير و الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة** . تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ومنه كانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (**14**) .

جدول رقم (14) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين وضوح المعايير و الطموح الأكاديمي

Corrélations

		الطموح	الرابع البعد
الطموح	Corrélation de Pearson	1	.056
	Sig. (unilatérale)		.321
	N	70	70
الرابع البعد	Corrélation de Pearson	.056	1
	Sig. (unilatérale)	.321	
	N	70	70

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن معامل ارتباط بيرسون بين وضوح المعايير و الطموح الأكاديمي و المقدر بـ (**0.056**) غير دال إحصائيا عند (**0.05**) **= α**

5- عرض نتائج الفرضية الفرعية الخامسة :

من أجل التأكد من صحة الفرضية الفرعية الخامسة و التي تنص على انه : **لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجيه الذاتي المسؤول والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة** . تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (**15**) .

جدول رقم (15) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين التوجيه الذاتي المسؤول و الطموح الأكاديمي

Corrélations

		الطموح	الخامس البعد
الطموح	Corrélation de Pearson	1	-.011-
	Sig. (unilatérale)		.465
	N	70	70
الخامس البعد	Corrélation de Pearson	-.011-	1
	Sig. (unilatérale)	.465	
	N	70	70

يتوضح من خلال الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين التوجيه الذاتي المسؤول و الطموح الأكاديمي و المقدر بـ (**0.011–**) غير دال إحصائيا عند (**0.05**) **=α**

6– عرض نتائج الفرضية العامة :

لاختبار صحة الفرضية العامة، و التي تنص على أنه : **لا توجد ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية و الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة** . تم استخدام معامل ارتباط بيرسون و منه كانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (**16**)

جدول رقم (16) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية والطموح الأكاديمي

Corrélations

		الطموح	الصفية البيئة
الطموح	Corrélation de Pearson	1	.120
	Sig. (unilatérale)		.161
	N	70	70
الصفية البيئة	Corrélation de Pearson	.120	1
	Sig. (unilatérale)	.161	
	N	70	70

يتضح من خلال الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية و الطموح الأكاديمي و المقدر بـ (**0.120**) غير دال إحصائيا عند (**0.05**) **=α**

ثانيا/ مناقشة و تفسير النتائج على ضوء فرضيات الدراسة :

سيتم في هذا العنصر مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها على ضوء فرضيات الدراسة ومحاولة تفسيرها بالاستعانة إلى التراث النظري والدراسات السابقة ، وكذا خبرة الباحثة العملية وخاصة في فترة التربص التي تم القيام بها رفقة مستشارة التوجيه المدرسي بثانوية رشيد رضا العاشوري .

1– مناقشة و تفسير نتائج الفرض الأول :

تنص الفرضية الأولى على أنه : " **لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين بعد المشاركة في القرارات الصفية والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة** " . وبما أن قيمة معامل ارتباط بيرسون والمقدر بـ (**0.192**) غير دال إحصائيا عند (**0.05**) **=α** تم قبول هذه الفرضية . و يمكن تفسير ذلك بان المشاركة في القرارات الصفية وعلى حسب النتائج المتحصل عليها بأنها ليست لها علاقة بالطموح الأكاديمي باعتبار أن هذا الأخير سمة تتوفر لدى مختلف التلاميذ وخاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والمرتبط أكثر بشهادة الباكالوريا ، حيث أن القرارات المتعلقة بالفصل الدراسي يعتبرونها غير ذات أهمية لهم ، وهذا لأن القرارات أو جلها والمتعلقة بالفصل الدراسي يتحكم فيها ويديرها الأستاذ لاعتبارات منها أنه مرتبط ببرنامج معين لا يتيح له الفرصة

للإصغاء إلى قرارات التلاميذ ، وضيق وقت إتمام البرنامج الدراسي لأنه ملزم بتطبيقه .

وهناك من الأساتذة من ينتقد تلاميذه ويقوم بالسخرية منهم أو ينظر إليهم نظرة دونية لآرائهم ومقترحاتهم ، و بالتالي يصبح غير مبالي بما يجري في فصله الدراسي والقرارات التي تصدر فيه . و هذا كله قد يؤدي به إلى مشكلات متعددة منها ضعف التحصيل ونقص الدافعية نحو التعلم مما سيؤثر في مستوى الطموح الدراسي لديهم ، أي يقودهم إلى سوء الإنجاز والجهد الدراسي (سعيد، 2000، ص 73) .

وكذلك أن حرمان بعض التلاميذ من الإدلاء بآرائهم على حساب فئات أخرى من التلاميذ يولد لديهم الشعور بكره الأستاذ ومادته الدراسية ، و يصل بالبعض منهم إلى النفور من فصلهم الدراسي ، و كل ذلك و غيره سيصل بهم إلى التفكير للالتحاق بالعمل و كسب القوت بدلا من البقاء للإهانة و الإحساس بعدم أهميتهم، و تقدير ذواتهم و خاصة أن هذه المرحلة تتصف بخصائص المراهقة أين يبحث فيها التلميذ عمن يصغي إليه و يستمع إلى أفكاره و طموحاته و آرائه ، و بالتالي تتأثر اتجاهاته الايجابية نحو الدراسة (سعيد، 2004، ص 186) . و يتوضح أكثر من خلال أنه : " **نظرا لفترة البلوغ المطرد في جميع الجوانب الشخصية والجسمية والنفسية للطالب ، فانه يرغب في بناء نوع من الاستقلالية لذاته ، يسهم بشكل ايجابي وكبير في رسم طريق طموحاته وخاصة الدراسية منها** " (عارف، 2009، ص91) .

ويظهر أن بعض الأساتذة يفتقرون إلى لغة المناقشة والحوار الايجابي مع التلاميذ والسعي بكل جهد لتطبيق القرارات الصفية التي تخصهم و تهمهم ، وكذا اعتياد التلاميذ منذ السنوات الأولى للتمدرس بتحكم الأستاذ في القواعد والقرارات التي تخص غرفة الصف أو التلاميذ الذين يشرف عليهم .

2- مناقشة و تفسير نتائج الفرض الثاني :

تنص الفرضية الثانية على أنه : "**لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدعم الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة** " ، وقد أظهرت النتائج صحة هذه الفرضية ، حيث كان معامل ارتباط بيرسون والمقدر بـ (**0.155**) غير دال إحصائيا عند مستوى (α = **0.05**) وعليه تم قبول هذه الفرضية ويمكن تفسير ذلك بأن : الدعم الاجتماعي وما يتضمنه من مزايا و أبعاد لها جانب وثيق بالعلاقات الاجتماعية السوية ، و نوعية التفاعل الاجتماعي الذي يحدث في غرفة الصف بين التلميذ وأقرانه ، وهذا ليس ليؤثر في الطموح الدراسي وأشكاله ، باعتبار أن ذلك حاجة شخصية في نفس التلميذ ، ويتكون هذا الشعور لديه منذ الصغر، و عندما لا تتوفر في غرفة الصف صورة تفاعل ايجابية بين التلاميذ وبين أساتذتهم سيشكل عائقا كبيرا وضغط نفسي يؤثر على مختلف الاتجاهات لديهم وتصوراتهم المستقبلية نحو الدراسة ، باعتبار أن أي فرد لديه نزعة نحو الاندماج وسط الجماعة ، وإقامة علاقات تبادلية مع أقرانه ، وهذا ما يسميه العلماء بـ" **الجوع الاجتماعي** " (جابر، لوكيا ،2006، ص 56) .

ومن الملاحظ من نتائج هذا المحور أن صورة الدعم الاجتماعي في مختلف غرف الصف ، و كذا المقابلات التي أجرتها مستشارة التوجيه بالثانوية وتم حضورها من قبل الباحثة والتي أظهرت أن العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ضعيفة ، و يظهر جليا في غياب تشكيل مجموعات بغرض المراجعة ومساعدة كل واحد منهم الآخر في فهم الأمور الدراسية الغامضة لديه ، كما وان العلاقة بين التلاميذ وأستاذهم في بعض الأحيان ضعيفة ، و هذا إما أن يكون بسبب تركيزه على التلاميذ المتفوقين وعدم الاكتراث ببقية التلاميذ ذوي قدرات دراسية ضعيفة والذي أشير اليه في **دراسة عويدات (1996)** أين أظهرت بأن المعلمين يتفاعلون بتواتر مرتفع مع الطلبة الذين يحملون نحوهم اتجاهات ايجابية والعكس .

وكذلك قد يكون لعدم دراية الأستاذ الجيدة بخصائص المرحلة وكيفية التعامل مع التلاميذ ، وأيضا أن بعض الأساتذة لا يبالي بالحالة النفسية التي يمر بها التلاميذ وخاصة لارتباطه بالتزامات كثيرة أين يسعى إلى تطبيق البرنامج الدراسي الكثيف وإتمامه قبل انتهاء

وهناك من يأخذ نظرة ضيقة حول سلوكات التلميذ السلبية التي قد ترتبط في كثير من الأحيان بظروف شخصية ، أو القلق من الامتحان المصيري الذي ينتظره . فتظل تلك النظرة مستمرة في بعض الأحيان إلى غاية نهاية العام الدراسي ، أين يفقد التلميذ علاقته

الوثيقة بأستاذه ، وبالتالي يتأثر بشكل كبير أين يسهم ذلك في رسم نظرة سلبية نحو غرفة الصف والتي ستؤثر على تحصيله الدراسي نحو مادة معينة خاصة إن كانت مادة أساسية أين سيتغير مساره الدراسي .

وكذا أن بعض التلاميذ أقروا أن بعض الأساتذة نتيجة لعدم قدرتهم على التحكم في سير غرفة الصف وقدرته على توصيل المعلومات وزاده المعرفي الغير كاف لتطلعات التلاميذ فإنه قد يفقد احترامه وهيبته أمام التلاميذ .

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث :

تنص الفرضية الثالثة على أنه : " **لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الانشغال بعملية التعلم و الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة** " ، و بما أن قيمة معامل ارتباط بيرسون و المقدر بـ (**0.024**) غير دال إحصائيا عند (**0.05**) = **a** تم قبول هذه الفرضية و يمكن تفسير ذلك بأنه و من خلال نتائج هذا البعد و ما تم حضوره في المقابلات التي جرت مع مستشارة التوجيه يوضح أنه حقيقة لدى التلاميذ طموح دراسي عالي إلا أن الانشغال بعملية التعلم في غرفة الصف ضئيلة و هذا لعدة أسباب منها : أن العديد من التلاميذ لا يبالون بالنتائج التي سيتحصلون عليها خلال نتائج الفصول الدراسية الثلاثة باعتبار ان الأهم لديهم هو امتحان شهادة الباكالوريا والتي سيعطي كل جهده ووقته لها ، و أنهم لا يعطون تركيزهم و طاقاتهم نحو شرح الأستاذ للدرس و أداء الأنشطة المكلفون بها ، و يرجع السبب في أن جل التلاميذ يعتمدون على الدروس الخصوصية خارج المؤسسة لا على ما يقدم في القسم ، و هذا ما يتفق مع **دراسة لعشيشي أمال** (**2012**) التي توضح انه من أسباب تدني نقص الدافعية نحو التعلم بالأقسام النهائية هو استفحال ظاهرة الدروس الخصوصية التي أصبحت تعرقل العمل الجاد داخل القسم . كما وأن العديد من التلاميذ أرجعوا سبب عدم الانتباه والانشغال بعملية التعلم إلى دور الأستاذ في عدم القدرة على ضبط الفصل الدراسي ، أو يكون إما لعدم قدرته على توصيل المعلومات بشكل جيد إلى أذهانهم ، و هناك من التلاميذ من يسعى بكل جهد لحضور الحصص الدراسية التي تكون مادتها أساسية في الشعبة التي يزاول فيها الدراسة ، و أما المواد الغير أساسية فيهملها سواء بالغياب المتكرر أو الحضور في قاعة الدرس بشكل سلبي خالي من الحماس و النشاط .

و منه يتضح أن الطموح الدراسي و مستواه يسيره التلميذ على حسب رغبته و دافعيته نحو مدى تحقيقه . حيث انه من مشكلات تدني الطموح الأكاديمي و أسباب عدم الانشغال بعملية التعلم هو مشكل سوء اختيار شعبة الدراسة و التخصص المراد به و الذي يشكل نوع من التخوف في تحقيق الغايات الدراسية و الطموحات الأكاديمية التي قد تعيق تحقيق ذلك .

4- مناقشة و تفسير نتائج الفرض الرابع :

تنص الفرضية الرابعة على أنه : " **لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين وضوح المعايير و الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة** " . و بما أن قيمة معامل ارتباط بيرسون والمقدر بـ(**0.056**) غير دال إحصائيا عند (**0.05**)=**α** تم قبول هذه الفرضية ، ويمكن تفسير ذلك بأن التلميذ يتخذ هذه المعايير على أساس تفادي مشكلات مع أستاذه أو المدرسة المتواجد بها ، و ليس على أساس تنمية اتجاهاته وطموحاته الأكاديمية .

ومن المعلوم أن التلاميذ في مثل هذه السن لا يحبذون الجمود وكثرة الضوابط والقيود والتعليمات ، فسرعان ما يثور التلميذ وتصل به إلى حد المناوشات مع أستاذه أو زملائه ، حيث ان الضغط الكثير يولد لديهم العديد من السلوكات السلبية وخاصة المشاغبة ، الفوضى وغيرها ، وهناك من يتعمد ذلك من أجل حرمانه من حضور الحصة الدراسية، وكل مشكل سيولد مشكلا آخر حيث أن الحرمان من بعض الحصص الدراسية يؤدي إلى عدم متابعة التلميذ للمادة الدراسية ، و كرهه لها ولمدرسها ، ومنها تسوء العلاقة بينهما أين يصل الحال بالتلميذ إلى تعقد أموره الدراسية وبالتالي تأثر وتعثر مستقبله الدراسي في حالة عدم المتابعة و المعالجة (زيدان، ن س، ص 133) . حيث أن هذه المرحلة تمر بنوع من التمرد والعصيان وعدم الرضوخ للتعليمات والثورة عليها ، و هذا يؤثر سلبا على صقل قدراتهم وزيادة خبراته ، وبالتالي تؤدي إلى صعوبة في تحقيق أقصى طموحاتهم التربوية . (الهابط، 1996، ص 221) وقد ينحرف الطموح الدراسي للتلميذ

أثناء سلوكاته السلبية المتكرر اتجاه العناصر الفعالة في القسم (الأستاذ– التلميذ) أين تسوء علاقاته وتتدنى النتائج الدراسية لديه ما يؤدي به إلى الطرد من المؤسسة ، أو تغيير الشعبة الدراسية وغيرها، وهي عوامل تؤثر سلبا على المستقبل الدراسي للتلميذ ، حيث انه : " **اذا خلت غرفة الصف من الانضباط والنظام وغابت عنها العلاقات الاجتماعية الإنسانية أصبحت مصدر تؤثر على توفير هذه العلاقات والمناخ الصفي الملائم والتي تعتبر من أهم محاكات فاعلية المعلم ونجاحه في تحقيق أهداف التعلم** " (خليل، 2009، ص 30).

5– مناقشة و تفسير نتائج الفرض الخامس :

تنص الفرضية الخامسة على أنه : " **لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التوجيه الذاتي المسؤول ولطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة** " ، و بما ان قيمة معامل ارتباط بيرسون و المقدر بـ (**0.011–**) غير دال إحصائيا عند (**0.05**) **α=** تم قبول هذه الفرضية ، و يتفسر ذلك من خلال أن النتائج المتحصل عليها في البعد الخامس يبين أن مؤشرات التوجيه الذاتي المسؤول من قبل التلاميذ ضعيفة مقارنة بطموحهم الدراسي حيث أن معظم التلاميذ يتميزون بالا مسؤولية في تسيير أمورهم الدراسية، حيث لوحظ و خلال عملية المعاينة التي قامت بها الباحثة و المقابلات التي حضرتها مع مستشارة التوجيه المدرسي توضح انه من التلاميذ من يضيع وقت كبير من الحصة المقررة عليهم في البحث عن أدوات دراسية أو كتاب من زملائه في أقسام أخرى ، أي أن التلميذ لا يحرص على إحضار مختلف أدواته للدراسة ، و قد يكون لسبب آخر هو طرده و حرمانه من حضور الحصة الدراسية . و إذا وجد الأستاذ صعوبة في ضبط غرفة الصف و التحكم في زمام الأمور يولد مشكلات وسلوكيات عديدة كعدم تحضير و إنجاز الواجبات غياب المشاركة الإيجابية أثناء الحصة ، التأخيرات ، الغيابات المتكررة و غيرها ، و هذا يؤثر على أستاذ المادة الذي يقع بدوره في مشكل نقص الدافعية للعمل مع تلاميذه ، و يدخل الجميع في حلقة مفرغة يصعب الخروج منها (خليل، 2009، ص 137) ، حيث يضطر الى إيقاف الدرس عقوبة للمخالفين أين يتضرر التلاميذ الراغبون في الدراسة ، و بالتالي تصبح غرفة الصف مشحونة بمشكلات قد يكون سببها الرئيسي تلاميذ مشاغبين لا يريدون الدراسة ، و لا يدعون الآخرين ينتبهون للدرس ، و نلمسها خاصة عند التلاميذ معيدي السنة أو الذين يعتمدون على الدروس الخصوصية ، أو غير الراغبين في الشعبة التي يدرسونها، و في هذا الصدد يقول **صالح محمد علي أبو جادو (2006)** : " **كثير من الأساتذة من يجدون أنفسهم مجبرون على توقيف الدرس لإعادة إحلال النظام بالقسم ، فيهدر وقت معتبر من الحصة إذا لم تحسم الوضعية في حينها فكثيرا من الوقت يفقد كل يوم من خلال ما يدور في غرفة الصف من فوضى و بدايات متأخرة للحصة** " .

ويتلخص في هذا المحور أن التلاميذ الذين لديهم طموح دراسي مرتفع وواضح يسعون بكل جهد إلى المثابرة من اجل النجاح في الدراسة ، إلا أن هناك فئات من التلاميذ تعرقل و تؤثر في سير الحصص الدراسية ، و القيام بسلوكات سلبية مما قد يقحم بعض التلاميذ في هذه السلوكات و هناك من يسعى لتحقيق طموحه بكل عزيمة و جدية سواء بطريقة فردية أو عن طريق مجموعات متشابهة في الخصائص و الطموحات لتحقيق المبتغى الدراسي دون مراعاة تأثير السلبي لأقرانهم عليهم .

6– مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة :

تقول الفرضية العامة للدراسة بأنه : " **لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المكونات الايجابية للبيئة الصفية والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة** " ،

وبما أن قيمة ارتباط بيرسون والمقدرة بـ (**0.120**) غير دال إحصائيا عند (**0.05**) **a=** تم قبول هذه الفرضية .

وبعد مناقشة و تحليل النتائج في ضوء الفرضيات الفرعية ، و من خلال المعطيات التي تم التحصل عليها من استجابات التلاميذ حول كل محور من محاور المكونات الايجابية للبيئة الصفية و المتمثلة في (المشاركة في القرارات الصفية و الدعم الاجتماعي، الانشغال بعملية التعلم ، وضوح المعايير ، التوجيه الذاتي المسؤول) . يتضح انها ليست لها علاقة بينها وبين الطموح الأكاديمي ، و هذا باعتبار أن اغلب غرف الصف لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و على حسب استجاباتهم فإنها تفتقر إلى مكونات ايجابية حيث أنها تتميز بالسلبية و عدم

الاهتمام بتلك المكونات التي قد تكون سبب من اسباب رفع تحصيل التلاميذ و دعم لطموحاتهم الدراسية " **فالبيئة المدرسية مطالبة بأن تكون بيئة لتدريب الطلاب على ممارسة التفكير و الجدية في اختيار ما يرونه مناسبا لهم بدل القسر والحد من آماله ، فيشعر بالاغتراب بدل الطموح** "(يعقوب، 1989، ص 93) . و ما يجلب الاهتمام أكثر أن جل التلاميذ لديهم طموحات دراسية عالية و هذا ما يوضح أنهم لم يتأثروا بشكل كبير بما يجري في الفصول الدراسية لديهم و يرجع اغلبهم ذلك إلى أن أكثر ما يشغل بالهم و ينتظرون تحقيقه بكل ما لديهم من جهد و اجتهاد هو امتحان شهادة الباكالوريا الذي يفتح لهم باب تحقيق طموحهم و لم يرو في غرفة الصف سوى مكان لتلقي المعلومات دون أي جهد و الاعتماد على الأستاذ ، و من يرى الحضور إليها خوفا من الغيابات أو بغرض التشويش أو ... (عارف،2009، ص 70) . و كل هذا يعود لأسباب و اعتبارات تم توضيحها في مناقشة و تفسير النتائج في ضوء الفرضيات الفرعية للدراسة .

ومن خلال هذه النتائج كلها يتضح أن المكونات الايجابية للبيئة الصفية لم تظهر بالشكل المرتقب ظهوره ، حيث كانت الاستجابات حول محاور الاستبيان ضعيفة في كل بنوده الشيء الذي ساهم في عدم ارتباط هذه المكونات بمستوى الطموح الدراسي لدى التلاميذ ، و من الأسباب الرئيسية التي تم إيجادها و التي كانت تتسبب في إصدار مثل هذه السلوكيات السلبية في البيئة الصفية هو : الدروس الخصوصية ، وجود فئات من التلاميذ من يشوش على بقية الزملاء و التي ينجر عليها توقف الأستاذ عن إلقاء الدرس ، عدم فهم التلاميذ لبعض الدروس التي تلقى عليهم ما يضطرهم إلى سلك سلوكات غير محببة في القسم كالفوضى وعدم احترام الأستاذ والذي يظهر في نظرهم غير كفء في تسيير الحصص الدراسية والإلقاء الجيد والفعال للدروس ، التركيز على امتحان شهادة الباكالوريا ، الغياب المتكرر و بالتالي يرسم التلاميذ طموحاتهم بقرارات شخصية تخصهم و يسعون إلى تحقيقها تماشيا و ما يصبون إليه بالنظر إلى قدراتهم أو المحيط الذي يتواجدون به " **فليس بالضرورة أن تكون عملية تذليل العقبات طموحا ، و قد يتم الوصول إلى أي طموح و خاصة الدراسي منه بوتيرة بطيئة تتخللها بعض الإخفاقات** " (بوفاتح، 2005، ص 81) .

حيث انه من العوامل الهامة التي تسهم في رسم مستوى الطموح فكرة الفرد عن نفسه ، و هي الصورة التي يكونها عن نفسه ، من حيث ما يتسم به من صفات وقدرات جسمية و عقلية و انفعالية (عارف، 2009، ص 121) .

و من خلال ما تقدم يمكن القول بأنه : " **لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المكونات الايجابية للبيئة الصفية والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة** " .

ثالثا/ المقترحـات:

على ضوء مشكلة الدراسة الحالية و أهدافها و خطواتها و فرضياتها ، وما توصلت إليه من نتائج يمكن اقتراح ما يلي :

– اعتماد الأستاذ طريقة الحوار و التفاعل الإيجابي مع التلاميذ داخل حجرة الصف و التي تسمح لهم بالتعبير عن انشغالاتهم ، و اهتماماتهم ، و السعي إلى المبادرة بالأخذ بآرائهم على قدر من الأهمية ، ما يزيد من تحسن صورة غرفة الصف في أذهانهم ، و كذا تشجيعهم على الحضور المستمر و الايجابي في جميع الحصص الدراسية .

– ضرورة دراية الأستاذ بخصائص المرحلة التي يمر بها التلاميذ، و الضغوطات النفسية التي يعيشونها وخاصة لارتباطها بالشهادة التي يطمحون إليها ، و كذلك من أجل تقريب التلميذ من أستاذه ، و تحسين العلاقة بينهما و الذي يزيد من صور الدعم الاجتماعي و التعاون و الاحترام المتبادل بين كلا الطرفين .

– أن يمتاز الأستاذ بكفاءات مختلفة و أن يتمكن منها من اجل مساعدة التلاميذ على زيادة دافعيتهم نحو التعلم و إشراكهم في سير الدرس بطريقة ايجابية و كذا تفادي الصد للأسئلة التي يطرحونها و ... ، و أن يعتمد على أساليب تقويم مختلفة و الحرص على توضيح مسار تقويم كل التلاميذ للأداء الصادر منهم ، من أجل إضفاء الحيوية و النشاط داخل حجرة الصف و تفادي الخمول و الملل الذي يفتح الباب لبعض التلاميذ لإصدار سلوكات سلبية تعرقل سير غرفة الصف .

وكذا قدرة الأستاذ على بعث النظام داخل القسم ، والتمكن من أساليب الضبط الصفي ، ومحاولة إشراك التلاميذ في كل الأمور التي تخص غرفة الصف من أجل إحساسهم بالمسؤولية اتجاه السلوكيات الصادرة عنهم .

خاتمـــة :

تعتبر البيئة الصفية المكان الأساسي الذي يقضي فيه التلميذ وقته الدراسي ، ويتلقى مجمل المعارف و الخبرات ، حيث أنه يتأثر بمثيراتها التي تطرأ عليه ، كما أنه قد لا يتأثر بها ويرجع ذلك إلى شخصية كل تلميذ وكيفية تقبله لما يطرأ عليه ، حيث أنه وبالنظر لما يطمح إليه نجد أن الطموح الأكاديمي هو من أولويات كل تلميذ في القسم النهائي ، والذي يسعى بكل جهد لتحقيقه من أجل مواصلة دربه ونهجه نحو طموحات أخرى .

حيث أنه وبالرغم من أن نتائج الدراسة الحالية لم تُظهر صحة العلاقة بين المكونات الايجابية للبيئة الصفية (المشاركة في القرارات الصفية و الدعم الاجتماعي ، الانشغال بعملية التعلم ، وضوح المعايير ، التوجيه الذاتي المسؤول) وبين الطموح الأكاديمي ، وهذا نظرا لوجود العديد من السلوكيات السلبية التي تم توضيح العديد من عواملها مسبقا ، والتي تتواجد في جل الفصول الدراسية لأقسام السنة الثالثة الثانوي إلا أن معظم التلاميذ عبروا عن طموحاتهم الدراسية المرتفعة ، ولم يُظهروا تأثرهم الكبير لما يجري في غرفهم الصفية .

وما يمكن استخلاصه هو أنه قد لا تتأثر طموحات التلاميذ الدراسية ببيئتهم الصفية ، وقد يرجع تأثرهم إلى عوامل أخرى خارج الفصل التعليمي ، إلا أن ذلك لا يمنع من الاهتمام أكثر بالبيئة الصفية من جميع جوانبها والحد من مشكلاتها ، من أجل إحراز تقدم تعليمي للتلاميذ ، وكذا مساعدتهم على السير في خطى طموحاتهم السوية .

قائمـــة المراجـــع

1- إبراهيم، علي إبراهيم(1994): **العلاقة بين الطموح الأكاديمي و أساليب المعاملة الوالدية و التحصيل الدراسي**، حولية كلية التربية العدد10، قطر، كلية التربية.

2- أبو جادو، صالح محمد علي(2006): **علم النفس التربوي**، ط5، عمان الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

3- أبو ندى، خالد محمود(2004): **التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس ابتدائي**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، فلسطين، الجامعة الإسلامية.

4- الأسدي، سعيد جاسم(2003): **الإرشاد التربوي، مفهومه وخصائصه**، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

5- أسعد، يوسف ميخائيل(ب.س): **الشخصية القوية**، القاهرة، مصر، مكتبة غريب.

6- بوفاتح، محمد(2005): **الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي**، رسالة (غير منشورة) مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، الأغواط، الجزائر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

7- توق، محي الدين و عدس، عبد الرحمن(1984): **أساسيات علم النفس التربوي** ، (ب-ب) النشر، مكتبة جون وايلي وأبنائه.

8- جابر، عبد الحميد جابر(1986)، **مدخل لدراسة السلوك الإنساني**، ط4، القاهرة، مصر دار النهضة العربية.

9- جابر، نصر الدين و لوكيا، الهاشمي(2006): **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، عين مليلة، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

10- جاد، علي منى محمد(2004): **التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها**، عمان، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

11- حسين، محمد جبر(2012): **المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة**، مجلة مركز بابل للدراسات الحضارية و التاريخية، العدد2، مجلد2، العراق، جامعة بابل.

12- حسين، محمد عبد المؤمن(ب.س): **مشكلات الطفل النفسية**، الإسكندرية، مصر، دار الفكر الجامعي.

13- الحنفي، عبد المؤمن(1995):**علم النفس في حياتنا اليومية**، القاهرة، مصر، مكتبة مدبولي.

14-الخطايبة(2002): **التفاعل الصفي**، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

15- خليل، محمد الحاج(2009): **إدارة الصف وتنظيمه** ، القاهرة، مصر، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

16- دانيلسون، شارلوتي(2001): **مهنة التدريس، ممارستها وتعزيزها**، ترجمة عبد العزيز سعود العمر، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

17- دروزة، أفنان(1995): **أساسيات في علم النفس التربوي (استراتيجيات الإدراك و منشطاتها كأسس لتقييم التعلم)**، نابلس، فلسطين، مكتبة الحرية.

18- دسوقي، كمال(1984): **علم النفس ودراسة التوافق**، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية.

19- زهران، حامد عبد السلام(1998): **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط3 ، القاهرة، مصر، عالم الكتب.

20- زيدان، محمد مصطفى(ب،س): **دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

21- سعيد، العزة(2000): **تربية الموهوبين والمتفوقين** ، عمان، الأردن، دار الثقافة.

22- سعيد، جودت(2004): **التوجيه المدرسي، مفاهيمه النظرية وتطبيقاته العلمية**، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

23- سهير كامل، أحمد(1999): **أساليب تربية الطفل بين النظرية و التطبيق**، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.

24- شاكر، عبد للطيف خليفة، عبد اللطيف(2000): **دراسات في حب الإستطلاع والإبداع والخيال** ، القاهرة، مصر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

25- شحاتة، حسن و أبو عميرة، محباب(2000): **المعلمون والمتعلمون**، ط2، القاهرة، مصر مكتبة الدار العربية للكتاب.

26- العاجز، فؤاد(2007): **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**، ط3 ، غزة، فلسطين، دار المقداد للطباعة.

27- عارف، مطر المقيد(2009): **مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية، وسبل التغلب عليها**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير(غير منشورة)، غزة، فلسطين، الجامعة الإسلامية.

28- عامل، طارق عبد الرؤوف و ربيع، محمد(2008): **البيئة الصفية**، عمان، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

29- عبد الفتاح، كاميليا(1984): **مستوى الطموح والشخصية**، ط2 ، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية.

30- عدس، عبد الرحمن(1996): **المدرسة مشاكل وحلول** ، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

31- عصفور، وصفي(1999): **المرشد إلى إدارة الصف المدرسي** ، عمان، الأردن، معهد التربية والتعليم.

32- عويدات، عبد الله (1996): **طبيعة التفاعل الصفي بين المعلم وطلبة بعينهم ممن يحمل اتجاهات ايجابية أو سلبية، ومدى إدراك الطلبة لهذه الاتجاهات**، عمان، الأردن،(ب.د.ن).

33- العيساوي، عبد الرحمن(1997): **سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية**، بيروت لبنان، دار الراتب.

34- قطامي، يوسف و قطامي، نايفة(2005): **إدارة الصفوف – الأسس السيكولوجية**، ط2 ، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.

35- قطامي، يوسف(2007): **برنامج تهيئة البيئة التربوية للمعلم (البيئة الآمنة)** ، عمان، الأردن، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

36- قناوي، هدى(1999): **الطفل تنشئته وحاجاته** ، القاهرة، مصر، المكتبة الأنجلو مصرية.

37- كراجة، عبد القادر(1997): **سيكولوجية التعلم** ، عمان الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

38- كفافي، علاء(1999): **الإرشاد والعلاج النفسي الأسري** ، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

39- لعشيشي، أمال(2012): **أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير(غير منشورة)، عنابة، الجزائر، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية.

40- المالكي، موزة(1994): **علم النفس حول العالم**، مجلة الثقافة النفسية، عدد 19، مجلد 5، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية.

41- المبدل، بن رشيد عبد المحسن(2010): **المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في ضوء نظرية مواري وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد**، رسالة (غير منشورة) مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، المملكة العربية السعودية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الرياض.

42- مجدي، عزيز ابراهيم(1994):**المنهج التربوي، وتحديات العصر**،القاهرة،مصر،مكتبة الانجلو مصرية.

43- مدحت، عبد اللطيف عبد الحميد(1990): **الصحة النفسية والتفوق الدراسي** ، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية.

44- مصباح، الحاج عيسى(1994): **كيف تواجه الطلبة في فصولهم؟، كيف تصوغ أهدافا سلوكية؟** ، بيروت، لبنان، دار الفكر المعاصر.

45- معمرية، بشير(2007): **القياس النفسي وتصميم أدواته** ، الجزائر، منشورات الحمرة.

46- مقدم، عبد الحفيظ(1991): **دور التوجيه والإعلام المهني في الإختيار والتوافق المهني**، مجلة الرواسي، عدد 4، باتنة، الجزائر.

47- ملحم، محمد سامي(2005): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط6 ، عمان، الأردن، دار المسيرة.

48- منسي، عمر حسن(2000): **إدارة الصفوف** ، الأردن، دار الكندي.

49- نبهان، محمد يحي (2008): **الإدارة الصفية** ، الأردن، دار البازوري.

50- نعمة، أنطوان(2000): **المنجد في اللغة العربية المعاصرة** ، بيروت، لبنان، دار المشرق.

51- النوبي، محمد(2010): **التنشئة الأسرية وطموح الأبناء العادين وذوي الاحتياجات الخاصة** ، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

52- الهابط، محمد(1996): **سيكولوجية التكيف** ، مصر، دار الكتاب الجامعي.

53- وديع شكور، جليل(1989): **أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميةالجماعة** ، طرابلس، ليبيا، دار الشمال للطباعة والنشر و التوزيع.

54- وديع شكور، جليل(1991): **الأهل وأثرهم في تحديد مستوى طموح الأطفال**، مجلة الثقافة النفسية، عدد 6، مجلد 2 ، بيروت، لبنان، دار النهظة العربية.

55- وديع شكور، جليل(1997): **تأهيل الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني** ، بيروت، لبنان، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر.

56- يعقوب، أمال أحمد(1989): **علم النفس الاجتماعي** ، بغداد العراق، المكتبة الوطنية.

57- يعقوب، نشوان حسين(1989): **تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين**، مجلة الملك سعود، عدد3، مجلد1، المملكة السعودية،جامعة الملك سعود.

ملحق(01)

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

استبيان المكونات الايجابية للبيئة الصفية

موضوع المذكرة :

المكونات الايجابية للبيئة الصفية و علاقتها بالطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية مطبقة بثانويات مدينة بسكرة

دراسة ميدانية مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذة:**

صليحة قلوح صباح ساعد

أستاذي الكريم

السلام عليكم و رحمة الله تعالى وبركاته و بعد:

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر،تخصص علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم، استخدمت الدراسة استبيان البيئة الصفية، والذي نضعه بين أيديكم من أجل التكرم بقراءة فقراته ،وإبداء آرائكم و اقتراحاتكم حول البنود التي تقيس و التي لا تقيس والبنود المكررة.

و في الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

السنة الدراسية:2016/2015

الرقم	البنود	تقيس	لاتقيس	اقتراح تعديل
البعد الأول: المشاركة في القرارات الصفية				
01	يشارك بعض التلاميذ في القرارات الصفية (تحديد نشاط/واجب/موعد اختبار...) .			
02	يترك الأستاذ لكل تلميذ حرية ممارسة النشاط الذي يميل إليه.			
03	يعبر كل تلميذ في الصف عن رأيه دون تردد.			
04	يسعى الأستاذ إلى معرفة ماذا يفضل التلاميذ من أنشطة.			
05	تصاغ القرارات التي تؤثر على الصف بطريقة تعتمد على الشورى.			
06	يختا ركل تلميذ زملائه للاشتراك في مجموعة النشاط داخل الصف.			
07	توجد في الفصل الدراسي فئة معينة من التلاميذ ترسم القرارات الخاصة بالفصل الدراسي.			
08	يبدي الأستاذ أهمية للمقترحات التي يقدمها التلاميذ نحو استخدام طريقة تدريس ما.			
09	يرحب الأستاذ بأفكار التلاميذ تجاه شكل غرفة الصف التي يريدونها(طريقة تنظيمها،طريقة الجلوس...).			
البعد الثاني: الدعم الاجتماعي				
10	يتعامل التلميذ مع الجميع في الفصل الدراسي كأصدقاء.			
11	يوجد في هذا الفصل اهتمام نحو تقديم المساعدة لمن يحتاج.			
12	يتقبل الطلاب في هذا الفصل النقد من بعضهم البعض بصدر رحب.			
13	يشعر التلاميذ بعدالة تعامل الأستاذ معهم.			
14	يسأل الطلاب في هذا الفصل عن أي طالب يتغيب.			
15	يثق الأستاذ في قدرات الطلاب.			
16	تتميز حجرة الصف بروح الفكاهة والمرح الذي يدعم التعلم أكثر.			
17	تسود روح المودة و الاحترام بين التلاميذ داخل الفصل الدراسي.			
18	يشعر كل تلميذ بالانتماء إلى مجموع تلاميذ الفصل الدراسي و كأنهم أسرة تربط بينها مصالح مشتركة.			
19	يسعى الاستاذ لمساعدة تلاميذه في حل المشكلات التي تواجههم.			
20	يساعد التلاميذ بعضهم البعض في انجاز المهام المقدمة لهم.			
البعد الثالث: الانشغال بعملية التعلم.				
21	يحاول الطلاب بجدية للحصول على تقديرات أفضل.			
22	يبذل الطلاب طاقاتهم في أداء الأنشطة الصفية.			
23	يكثر الحديث الجانبي بين الطلاب أثناء شرح الأستاذ.			
24	يعطي التلاميذ كل تركيزهم نحو فهم الدرس.			
25	يشعر التلاميذ بالملل داخل الفصل الدراسي.			
26	يتميز الفصل الدراسي بالهدوء أثناء تقديم الدرس.			
27	تتميز المشاركة في القسم بالحماس و النشاط.			
28	يبادر التلاميذ بطرح الأسئلة المختلفة على الأستاذ حول الدرس المقدم.			
29	يتميز تلاميذ الفصل الدراسي بروح المناقشة الايجابية.			
30	يسعى كل تلميذ إلى التفكير في الإجابة على الأسئلة التي يقدمها الأستاذ.			

31	يتيح الأستاذ فرصة للتلاميذ بالتعبير على الجوانب المفهوم وغير المفهومة في الدرس.			
البعد الرابع: وضوح المعايير				
32	يشرح الأستاذ أنظمة و قوانين المدرسة.			
33	لدى الطالب أفكار محددة عن ما يجب انجازه أثناء حصة هذه المادة.			
34	يشرح الأستاذ ما سيحدث إذا أخل الطالب بالنظام.			
35	يعطي الأستاذ توضيحا لمسار الدرس الذي سيقدم له.			
36	يشرح الاستاذ أهمية كل درس سيقدمه لتلاميذ.			
37	يعرف التلاميذ ماهو مطلوب منهم داخل الحصص الدراسية.			
38	يحدد الأستاذ للتلاميذ المستويات المقبولة للأداء الذي يصدر منهم.			
39	يوضح الأستاذ معايير التقييم للتلاميذ.			
40	يحترم التلاميذ القواعد التي تسير عليها حجرة الصف.			
41	يقدم الأستاذ شرحا وافيا عن كيفية انجاز التلاميذ للأنشطة المطلوبة منه.			
البعد الخامس: التوجيه الذاتي المسؤول.				
42	تسود الفوضى داخل الفصل.			
43	يحرص التلاميذ في هذا الفصل على إحضار كتبهم و أدواتهم المدرسية.			
44	يجد الأستاذ صعوبة في إعادة الطلاب إلى مقاعدهم.			
45	يضطر الأستاذ لترك الشرح من اجل ضبط الطلاب.			
46	تحدث مخالفات من الطلاب داخل هذا الفصل.			
47	يلتزم الطلاب بالنظام داخل هذا الفصل.			
48	أول ما يدخل المعلم يجد الطلاب مستعدين للدرس.			
49	يعتني التلاميذ في فصلنا بنظافة حجرة الصف.			
50	يسهم التلاميذ في بعث النظام و الهدوء أثناء تواجدهم داخل حجرة الصف.			
51	ينجز التلاميذ واجباتهم في الوقت المحدد.			
52	يقوم التلاميذ بالتحضير للدرس.			

ملحق رقم(02)

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم

تعليمات ملئ الاستبيان: أخي التلميذ،أختي التلميذة:

أمامك **(62)** عبارة تدور حول الطموح الأكاديمي.

يرجى منك قراءة العبارات جيدا، ثم حدد رأيك بكل صدق وموضوعية، بحيث تعكس رأيك الحقيقي وذلك بوضع علامة(X)واحدة فقط أمام كل عبارة على النحو الآتي:

– فإذا كانت العبارة تنطبق عليك بشدة فضع(ي) علامة(**X**)في الخانة (تنطبق علي دائما).

– فإذا كانت العبارة تنطبق عليك بدرجة متوسطة فضع(ي) علامة(**X**)في الخانة (تنطبق علي أحيانا).

– فإذا كنت معارضا بشدة على العبارة فضع(ي) علامة(**X**)في الخانة (لا تنطبق علي أبدا).

نرجو أن تجيب(ي) على جميع العبارات و لا تترك(ي)عبارة فارغة وتأكد(ي) من سرية معلوماتك و أنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.ونشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

مثال توضيحي:

العبارة	تنطبق علَي دائما	تنطبق علَي أحيانا	لا تنطبق علَي أبدا
أطمح للوصول إلى الجامعة		**X**	

السنة الجامعية:2016/2015

العبـــــارة	تنطبق علَي دائما	تنطبق علَي أحيانا	لا تنطبق علَي أبدا
1- أفضل الحصول على عمل عوض مواصلة الدراسة.			
2- أسيئ لعائلتي إذا رسبت في الباكالوريا.			
3- إن الجامعة أفضل مكان لتجسيد أفكاري المستقبلية.			
4- أرى أن الدراسة لا قيمة لها في المجتمع.			
5- أنا راض عما حققته من مستوى دراسي.			
6- أدرس وأثابر لأحقق النجاح الدراسي.			
7- أتطلع لتحقيق إنجاز عمل دراسي جامعي ذي أهمية علمية.			
8- لا أحبذ الطالب المنسحب من التعليم.			
9- أرى أن إمكانياتي الدراسية لا تسمح لي بالتفكير في الدراسة.			
10- أحب أن أقدم أفضل عمل مدرسي في القسم.			
11- أرغب في الالتحاق بتخصص دراسي جامعي هام.			
12- ثقتي في نفسي كبيرة لتحقيق ما أسعى إليه.			
13- أركز على الزمن الحاضر أفضل لي من الاهتمام بالمستقبل.			
14- رسوبي في الامتحان لا يقلل من طموحاتي الدراسية.			
15- أتشوق للاستماع لأحاديث التخصصات الجامعية.			
16- أحب مشاهدة وسماع الحكايات و القصص التي تروي حياة العلماء و الأبطال و المشاهير و الزعماء.			
17- يصعب عليّ تقرير ما أفعله بعد النجاح في الباكالوريا.			
18- أسعى للإجابة عن الأسئلة التي يعجز عنها زملائي في القسم.			
19- أطمح للحصول على مستوى دراسي أعلى مما أنا عليه.			
20- يعجبني الشخص الناجح في حياته العملية.			
21- أتوقع أن ألتحق بالتكوين المهني في نهاية السنة الدراسية.			
22- نتائج الامتحانات تدفعني للتطلع للمستقبل.			
23- الدراسة الجامعية تشجعني على تحقيق أهدافي الدراسية.			
24- أتمنى أن أكون شخصا مهما في المجتمع.			
25- أتضايق من حديث الزملاء عن الدراسة.			
26- نجاحي في دراستي أسمى هدف في حياتي.			
27- الدراسة الجامعية تضمن لي مستقبلا زاهرا.			
28- تحقيق طموحاتي من أهم الأهداف في حياتي.			
29- لا أعير أدنى اهتمام لنصائح الأهل المتعلقة بالدراسة.			
30- تزعجني النتائج المدرسية الضعيفة في تحقيق مستوى دراسي عالي.			
31- أهتم بسماع أخبار الطلبة المتفوقين في الجامعة.			
32- أجد متعتي في إنجاز البحوث التي تتعلق بالعلماء و الرواد.			
33- أعتقد أن المستوى النهائي لا يجعلني محظوظا.			

34- أترقب نتائج الفروض و الامتحانات بشغف كبير.			
35- الدراسة الجامعية تسمح لي بالحصول على مراكز اجتماعية مرموقة.			
36- كثيرا ما أجسد آفاقي في رسومات و أشعار و ألعاب.			
37- لاتهمني الباكالوريا بقدر ما يهمني الحصول على المستوى النهائي.			
38- أطالع وأتابع باهتمام كبير حصاد الجوائز العلمية.			
39- أرى أن الجامعة مفتاح الحياة.			
40- أحاول أن أقوم بتجسيد تطلعاتي المستقبلية في حياتي المدرسية والاجتماعية.			
41- أهتم بتكوين صداقات داخل الثانوية على المثابرة في الدراسة.			
42- أنجز الواجبات المدرسية بملل.			
43- الدراسة الجامعية تمكنني من الاطلاع على أحدث ما وصلت إليه الحضارة العالمية.			
44- أرى أن التفكير في المستقبل سابق لأوانه.			
45- لا أبالي بما يوفره لي التعليم الثانوي من مزايا.			
46- تعاليق الأستاذ لا تحفزني على العمل المميز.			
47- الدراسة الجامعية تدعم معارفي العلمية و أفكاري المستقبلية.			
48- أحرص على تحقيق ما وصل إليه غيري من نجاحات في شتى مجالات الحياة.			
49- أفضل المجيء للقسم بدون تحضير مسبق للدرس.			
50- الدراسة الجامعية تساعدني على الالتحاق بأفضل الأعمال.			
51- آفاقي في الحياة محدودة.			
52- لا أبذل جهدا في التحضير للامتحانات.			
53- الدراسة الجامعية تؤهلني لاتخاذ قرارات واعية.			
54- آمل أن أقدم ثمار نجاحي لخدمة المجتمع.			
55- لا أحتمل سماع خبر رسوبي في امتحان الباكالوريا.			
56- انظر للمستقبل بتفاؤل كبير.			
57- لا أتعب من الجد و الاجتهاد في دراستي.			
58- أسعى أن أحقق أعمالا متميزة في حياتي.			
59- أسعى للالتحاق بالجامعة و لو أعدت امتحان الباكالوريا أكثر من مرة.			
60- أتطلع لممارسة عدة وظائف في المستقبل.			
61- أرغب أن أسمو بحياتي إلى أعلى المراتب.			
62- أهمل الأعمال التي لا أحقق فيها كفاءة عالية.			

ملحق رقم(03)

قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حكموا استبيان المكونات الإيجابية للبيئة الصفية

الرقم	الاسـم واللقـب	مكان التواجد
01	سليمة سايحي	كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية(جامعة محمد خيضر– بسكرة)
02	ليلى دامخي	كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية(جامعة محمد خيضر– بسكرة)
03	إسماعيل رابحي	كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية(جامعة محمد خيضر– بسكرة)
04	شفيقة كحول	كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية(جامعة محمد خيضر– بسكرة)
05	نادية بومجان	كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية(جامعة محمد خيضر– بسكرة)
06	هنية حسني	كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية(جامعة محمد خيضر– بسكرة)
07	يوسف رحيم	كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية(جامعة محمد خيضر– بسكرة)
08	محمد تبرمسين	أستاذ مادة الرياضيات (ثانوية السعيد عبيد بالعاليا– بسكرة)
09	فتيحة قاضي	أستاذ مادة اللغة العربية(ثانوية السعيد عبيد بالعاليا– بسكرة)
10	عبد الواحد سريتي	أستاذ لغة فرنسية(قروف محمد بالعاليا– بسكرة)
11	جمال رجيمي	أستاذ مادة الاجتماعيات(قروف محمد بالعاليا– بسكرة)
12	نادية غمري	مستشارة التوجيه(ثانوية رشيد رضا العاشوري حي الوادي– بسكرة)
13	مفيدة بن عمار	مستشارة التوجيه(مركز التوجيه– بسكرة)

ملحق رقم (04)

يوضح معاملات صدق بنود استبيان البيئة الصفية

رقم البند	تقيس	لا تقيس	معاملات الصدق	القرار
1	11	2	0.69	مقبول
2	4	9	0.38	محذوف
3	11	2	0.69	مقبول
4	11	2	0.69	مقبول
5	12	1	0.84	مقبول
6	13	0	1	مقبول
7	13	0	1	مقبول
8	12	1	0.84	مقبول
9	13	0	1	مقبول
10	11	2	0.69	مقبول
11	12	1	0.84	مقبول
12	12	1	0.84	مقبول
13	11	2	0.69	مقبول
14	13	0	1	مقبول
15	11	2	0.69	مقبول
16	13	0	1	مقبول
17	12	1	0.84	مقبول
18	9	4	0.38	محذوف
19	13	0	1	مقبول
20	11	2	0.69	مقبول
21	12	1	0.84	مقبول
22	12	1	0.84	مقبول
23	12	1	0.84	مقبول
24	11	2	0.69	مقبول
25	11	2	0.84	مقبول
26	12	1	0.84	مقبول
27	9	4	0.38	محذوف

28	12	1	0.84	مقبـول
29	11	2	0.69	مقبول
30	11	2	0.69	مقبـول
31	12	1	0.84	مقبـول
32	12	1	0.84	مقبول
33	12	1	0.84	مقبول
34	12	1	0.84	مقبول
35	12	1	0.84	مقبـول
36	11	2	0.69	مقبول
37	12	1	0.84	مقبول
38	12	1	0.84	مقبـول
39	13	0	1	مقبـول
40	12	1	0.84	مقبول
41	13	0	1	مقبـول
42	9	4	0.38	محذوف
43	13	0	1	مقبـول
44	13	0	1	مقبـول
45	11	2	0.69	مقبـول
46	13	0	1	مقبـول
47	12	1	0.84	مقبـول
48	13	0	1	مقبـول
49	13	0	1	مقبـول
50	12	1	0.84	مقبـول
51	13	0	1	مقبـول
52	12	1	0.84	مقبـول
المجمـوع			**42.28**	
صدق المقياس			**0.81**	

ملحق رقم(05)

وزارة التعليم العلي والبحث العلمي

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم

استبيان المكونات الايجابية البيئة الصفية

تعليمات ملئ الاستبيان: أخي التلميذ، أختي التلميذة:

أمامك **(48)** عبارة تدور حول المكونات الايجابية للبيئة الصفية، يرجى منك قراءتها جيدا ثم حدد رأيك حولها وذلك بوضع علامة (x) واحدة فقط أمام كل عبارة على النحو الآتي

- تحت الخانة الأولى إذا كنت ترى أن محتوى الفقرة لا يحدث أبدا.

- تحت الخانة الثانية إذا كنت ترى أن محتوى الفقرة يحدث نادرا.

- تحت الخانة الثالثة إذا كنت ترى أن محتوى الفقرة يحدث أحيانا.

- تحت الخانة الرابعة إذا كنت ترى أن محتوى الفقرة يحدث غالبا.

نرجو أن تجيب(ي) على جميع العبارات و لا تترك(ي)عبارة فارغة وتأكد من سرية معلوماتك و أنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.ونشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

مثال توضيحي:

العبارة	لا أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
يلتزم التلاميذ بالنظام في القسم.		X			
عندما يدخل الأستاذ القسم يجد التلاميذ مستعدين للدرس.				X	

السنة الجامعية:2016/2015

الرقم	العبارة	لا أبدا	نادرا	أحيانا	دائما	غالبا
01	يشارك التلاميذ في إتخاذ بعض القرارات الصفية (واجبات/موعد الفروض...).					
02	يعبر كل تلميذ في الصف عن رأيه دون تردد.					
03	يسعى الأستاذ إلى معرفة ماذا يفضل التلاميذ من أنشطة.					
04	تصاغ القرارات التي تؤثر على الصف بطريقة تعتمد على الشورى.					
05	يختا ركل تلميذ زملائه للاشتراك في مجموعة النشاط داخل الصف.					
06	توجد في الفصل الدراسي فئة من التلاميذ ترسم القرارات الخاصة بالفصل الدراسي.					
07	يبدي الأستاذ أهمية للمقترحات التي يقدمها التلاميذ نحو استخدام طريقة تدريس ما.					
08	يرحب الأستاذ بأفكار التلاميذ تجاه شكل غرفة الصف التي يريدونها(طريقة تنظيمها،طريقة الجلوس...)					
09	يتعامل التلميذ مع الجميع في الفصل كأصدقاء.					
10	يوجد في هذا الفصل اهتمام التلاميذ نحو تقديم المساعدة لمن يحتاجها.					
11	يتقبل التلاميذ في هذا الفصل النقد من بعضهم البعض بصدر رحب.					
12	يسأل التلاميذ في هذا الفصل عن أي تلميذ يتغيب.					
13	يشعر التلاميذ بعدالة تعامل الأستاذ معهم.					
14	يتميز الفصل الدراسي بروح الفكاهة والمرح الذي يدعم التعلم أكثر.					
15	يسعى الأستاذ لمساعدة تلاميذه في حل المشكلات التي تواجههم.					
16	يثق الأستاذ في قدرات التلاميذ الدراسية.					
17	تسود روح المودة و الاحترام داخل الفصل الدراسي.					
18	يساعد التلاميذ بعضهم البعض في انجاز المهام المقدمة لهم.					
19	يحاول التلاميذ بجدية الحصول على تقديرات أفضل.					
20	يبذل التلاميذ طاقاتهم في أداء الأنشطة الصفية.					
21	يعطي التلاميذ كل تركيزهم نحو فهم الدرس.					
22	يكثر الحديث الجانبي بين التلاميذ أثناء شرح الأستاذ.					
23	يشعر التلاميذ بالملل داخل الفصل الدراسي.					
24	يتميز الفصل الدراسي بالهدوء أثناء تقديم الدرس.					
25	يبادر التلاميذ بطرح الأسئلة المختلفة على الأستاذ حول الدرس المقدم.					
26	يتميز تلاميذ الفصل الدراسي بروح المناقشة الايجابية.					
27	يسعى كل تلميذ إلى التفكير في الإجابة على الأسئلة التي يقدمها					

	الأستاذ.					
28	يتيح الأستاذ فرصة للتلاميذ بالتعبير على الجوانب المفهومة وغير المفهومة في الدرس.					
29	يشرح الأستاذ أنظمة و قوانين المدرسة.					
30	يشرح الأستاذ أهمية كل درس سيقدمه لتلاميذه.					
31	لدى التلميذ أفكار محددة عن ما يجب انجازه في الحصص الدراسية.					
32	يشرح الأستاذ ما سيحدث إذا أخل التلميذ بالنظام.					
33	يعرف التلاميذ ما هو مطلوب منهم داخل الحصص الدراسية.					
34	يعطي الأستاذ توضيحا لمسار الدرس الذي سيقدمه للتلاميذ.					
35	يحدد الأستاذ للتلاميذ المستويات المقبولة للأداء الذي يصدر منهم.					
36	يوضح الأستاذ معايير التقييم للتلاميذ.					
37	يوضح الأستاذ للتلاميذ القواعد التي تسير عليها حجرة الصف.					
38	يقدم الأستاذ شرحا وافيا عن كيفية انجاز التلاميذ للأنشطة المطلوبة منهم.					
39	يسهم التلاميذ في بعث النظام و الهدوء أثناء تواجدهم داخل حجرة الصف.					
40	يحرص التلاميذ في هذا الفصل على إحضار كتبهم و أدواتهم المدرسية.					
41	يجد الأستاذ صعوبة في إعادة التلاميذ إلى مقاعدهم.					
42	يضطر الأستاذ لترك الشرح من اجل ضبط التلاميذ.					
43	تحدث مخالفات من التلاميذ داخل هذا الفصل.					
44	يلتزم التلاميذ بالنظام داخل هذا الفصل.					
45	أول ما يدخل الأستاذ يجد التلاميذ مستعدين للدرس.					
46	يعتني التلاميذ في فصلنا بنظافة حجرة الصف.					
47	ينجز التلاميذ واجباتهم في الوقت المحدد.					
48	يقوم التلاميذ بالتحضير للدرس.					