جامـــــــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــــوم الاجتمـــــــاعية

أطروحـــــــــة

للحصول على شهـــــادة دكتوراه "ل٠م٠د"

في علـــــــم النفـــس

تخصص علم النفس المدرسي

المناخ المدرسي و الصحة النفسية للمتعلم و علاقتهما بالمردود التربوي لدى طلبة السنة الثانية من التعليم الثانوي

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد(ة) : يحياوي فضيلة

أمام لجنـــــــــة المناقشـــــــــة

إسم الأستاذ	الرتبـــــــة	الصفة	الجامعة
جلطي بشير	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة وهران2
رريب الله محمد	أستاذ محاضر – أ–	مشرفا و مقررا	جامعة وهران2
قادري حليمة	أستاذة التعليم العالي	مناقشة	جامعة وهران2
ملال خديجة	أستاذة محاضرة– أ–	مناقشة	جامعة وهران2
محمودي الهواري	أستاذ محاضر – أ–	مناقشا	مدرسة متعددة التقنيات وهران1
حلوش مصطفى	أستاذ محاضر – أ–	مناقشا	جامعة سيدي بلعباس

الســـــــنة الجامعية: 2020-2021

وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ ۚ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا

سورة النساء الآية:113

الإهداء

إليـــكي ياحـــبيبتـــي أولا

إلى الشمعة التي احرقت نفسها لتنير دربي

نبض الروح و رمز الحب و بلسم الشفاء و عوني و سندي، علمتني أن الحياة كمثل الموج

نركبه ثم نسقط، و أحلى من السقوط أن أنهض بعده

إلى من أعطتني القوة لأستمر، إلى من جعلني غيابها انزف كل يوم، رحلتي و تركتني

بعدك رماد،

فمن أجلك رحت أرفع التحدي و أقف من جديد

إلى ريحانة عمري و قلبي النابض أمي رحمك الله و أسكنكي فسيح جنانه.

إلى من أحسن تربيتي أبي العـــزيز سندي و ركيزتي و فخري، أطال الله في عمرك.

إلى وزير العون المادي و المعنوي زوجـــي الغالـــي

إلى قرة عينـي و فلذة كبدي أطفالي الاعزاء : أسامة ،ياسر و ماريا

إلى إخوتي جميعا أمينة ،رفيق ،محمد ،الحاج

إلى كل زملائي و أصدقائي في الدفعة أهدي إليكم هذا العمل المتواضع

فـــضيـــلة

كلمة الشكر

اللهم لك الحمد و الشكر، خالدا مع خلودك، اللهم لك الحمد و الشكر لا منتهى له دون علمك، اللهم لك الحمد و الشكر لا منتهى له دون مشيئتك، اللهم لك الحمد و الشكر لا آخر لقائله إلا رضاك.

أتوجه بالشكر و الثناء إلى الله عز وجل الذي وهبني أجمل و أعظم عطية و هي نعمة البحث عن العلم، فالحمد و الشكر على آلائك و نعمك.

أتوجه بفيض من الشكر العميق إلى الأستاذ الدكتور رريب الله محمد ، الذي أشرف على هذا العمل بالنصح و التوجيه فله جزيل الشكر . وإلى أساتذتي الكرام جعلهم الله تاج و نور ينير دروبنا ، إلى الأستاذ الفاضل منصوري عبد الحق ،الأستاذ بن عبد الله ، الأستاذ غريب ،الأستاذ تلوين الحبيب،الأستاذ مقدم سهيل،الأستاذ بطاهر الطاهر، الأستاذ بلقوميدي ، الأستاذ ماحي ،الأستاذة الفاضلة سواغ مخطارية و الأستاذة قادري حليمة و الأستاذة ملال خديجة ،و الأستاذة طباس نسيمة.

إلى أعضاء اللجنة المناقشة ، لهم مني فائق الإحترام و التقدير .

إلى كل طلبة عينة الدراسة أتقدم إليهم بالشكر الجزيل.

فـضيلة يحيـاوي

الملخص :

استهدفت الدراسة استقصاء العلاقة الإرتباطية والتأثيرية القائمة بين المناخ المدرسي و الصحة النفسية و علاقتهما بالمردود المدرسي في المؤسسة التربوية. لعينة من تلاميذ ثانويات مدينة وهران و لقد اقتصرت الدراسة على مستوى السنة الثانية ، التي قوامها (450) طالب و طالبة، موزعين على التخصصات التالية (آداب وفلسفة،علوم تجريبية) وقد إعتمدت الباحثة في جمع البيانات على أداة الإستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات و المعلومات (استبيان المناخ المدرسي،وإستبيان الصحة النفسية) بالإعتماد على الأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع دراستنا، حيث أصفرت النتائج بعد المعالجة الإحصائية أن النسبة الكبيرة من ثانويات عينة الدراسة يسودها مناخ دراسي مفتوح و هذا ما ساعد على إرتفاع نسبة الصحة النفسية للمتعلم ، كما تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير الجنس و التخصص لكل من مستوى المناخ المدرسي و الصحة النفسية ، وكذلك هو الحال بالنسبة للمردود التربوي للمتعلم ، حيث تم التوصل إلى وجود فروق دالة تعزى إلى متغير الجنس و التخصص، و في الأخير عن طريق إستعمال الإنحدار المتعدد تم التوصل الى وجود علاقة إرتباطية تأثيرية بين المتغيرات الثلاث (المناخ المدرسي ، الصحة النفسية، و المردود التربوي للمتعلم) بحيث كلما كان المناخ مفتوح إرتفعت الصحة النفسية للمتعلم و بالتالي ارتفع مردوده التربوي و العكس صحيح .

الكلمات المفتاحية: المناخ المدرسي،الصحة النفسية، المردود التربوي، التحصيل الدراسي، التعليم الثانوي.

Abstract:

The current paper aims to investigate the correlation between school climate and mental health, and its influence on the school returns in educational institutions. A questionnaire (School Climate Survey) was employed as key tool to collect data from a sample of 450 second year high school students (males and females), distributed across the following specialties: Arts, Philosophy, and Experimental sciences in the city of Oran After reviewing the relevant literature to our study, and after statistical treatments, the results have shown that there is a positive correlation between the school climate and the educational returns of the learner. As for the gender variable, the correlation was higher in females than in males and the same for the variable of subject specialization, in which Literature specialization have higher figures than the scientific ones.The same concerning the learner school performance, where significant differences were found attributed to the variables of gender and specialization. Finally, by using multiple regressions, an effective correlation was found between the three variables (school climate, mental health and school performance so that the more the learner climate is open, the higher his mental health is and consequently the higher his school performance is and vice versa.

Key words: School climate, mental health, educational returns, academic achievement, secondary school learning.

Résumé:

Le présent article vise à étudier la corrélation entre le climat scolaire et la santé mentale ainsi que son impact sur les performances scolaires dans les établissements d'enseignement. En conséquence, un questionnaire (School Climate Survey) a été administré comme un outil clé à un échantillon choisi aléatoirement constitué de 450 élèves de deuxième année du secondaire (hommes et femmes), répartis dans les spécialités suivantes : Arts, Philosophie et Sciences expérimentales dans la ville d'Oran. Après avoir examiné la littérature pertinente à notre étude et les traitements statistiques, les résultats ont montré qu'il existe une corrélation positive entre le climat scolaire et les performances scolaires des apprenants. En ce qui concerne la variable sexe, la corrélation était plus élevée chez les femmes que chez les hommes et la même chose pour la variable de spécialisation en littérature dont étaient les chiffrent plus élevés par rapport à ceux des scientifiques. Il en va de même pour le rendement scolaire de l'apprenant où des différences significatives, attribuables aux variables du genre et de la spécialisation. Finalement, en utilisant la régression multiple, une corrélation effective a été trouvée entre les trois variables (climat scolaire de l'apprenant, sa santé mentale et son rendement scolaire) de sorte que, plus le climat scolaire de l'apprenant est ouvert, plus sa santé mentale est élevée et, par conséquent son rendement scolaire est élevé et vice versa.

Mots clés : climat scolaire, santé mentale, performance scolaire, établissement d'enseignement, réussite scolaire, apprentissage au secondaire

محتويات البحث

العـــــنوان	الصفحـــــة
آية قرآنية	أ
الإهداء	ب
كلمة الشكر	ج
ملخص البحث	د
محتويات البحث	ز
قائمة الجداول	ك
قائمة الأشكال	م
قائمة الملاحق	ن
المقدمة	1
الفصل الأول: مدخل الدراســـــة	
العـــــنوان	**الصفحـــــة**
1- إشكالية البحث	5
2- فرضيات البحث	8
3- أهمية البحث	9
4- أسباب اختيار الموضوع	10
5- حدود البحث	10
6- التعريف بمصطلحات البحث الإجرائية	11
الإطار النظري للبحث	
الفصل الثاني: المناخ المدرسي	
العـــــنوان	**الصفحـــــة**
تمهيد	14
1- مفهوم المناخ المدرسي	16
2- أهم النظريات المفسرة للمناخ المدرسي	19
3- تصنيف أبعاد المناخ المدرسي	22
4- أنواع المناخ المدرسي	27

5- السلوك التنظيمي المدرسي و إدارة الأفراد	30
6- أبعاد المناخ المدرسي	33
6 -1- الإدارة كمهارة لتنمية المنهاج التعليمي	33
6-2- العلاقات الإنسانية بين المدير و الأستاذ	41
6-3- العلاقة الإنسانية بين الأستاذ و التلميذ	45
6-4- العلاقة الإنسانية بين التلميذ و التلميذ	48
7- التفاعل و المناخ الصفي	49
8- أنماط الإدارة المدرسية	52
8-1- النمط الديكتاتوري	53
8-2- النمط الفوضوي	54
8-3- النمط الديمقراطي	54
خلاصة	59

الفصل الثالث: الصحة النفسية

العـــــنوان	الصفحـــة
تمهيد	62
1- تعريف الصحة النفسية	64
2- مفهوم الصحة النفسية	68
3- مناهج الصحة النفسية	72
4- الصحة النفسية و المدرسة	74
5- النظريات المفسرة للصحة النفسية	76
6- المدرسة و الصحة النفسية للتلميذ	80
7- العوامل المؤثرة في الصحة النفسية للطفل	83
8- أبعاد الصحة النفسية	89
1- بعد الكفاءة و الثقة بالنفس	90
2- بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي	97
3- بعد النضج الإنفعالي و المقدرة على ضبط النفس	107
4- بعد توظيف الطاقات و الإمكانات في الأعمال المشبعة	115
5- بعد الإنساني و القيمي	120

خلاصة	133

الفصل الرابع: المردود التربوي

العـــــنوان	الصفحـــــة
تمهيد	136
1- تعريف المردود التربوي	138
2- النظريات المفسرة للمردود التربوي	140
3- العوامل المؤثرة في المردود التربوي	144
4- أهداف الإدارة المدرسية	169
5- الخدمة الإجتماعية المدرسية	171
6- الإدارة الذاتية للمدرسة	172
7- مراحل المردود الجيد	176
8- أهداف المردود التربوي	178
9- الإرشاد و التوجيه التربوي	179
10- التقويم المدرسي	180
خلاصة	188

الفصل الخامس: إجراءات المنهجية

العـــــنوان	الصفحـــــة
تمهيد	190
1- الدراسة الاستطلاعية	191
1-1- مكان و زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية	192
1-2- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	192
2- أدوات الدراسة و خصائصها السيكومترية	193
3- الدراسة الأساسية	201
3-1- منهج الدراسة	202
4- مكان و زمان إجراء الدراسة	203
5- ظروف إجراء الدراسة الأساسية	206
خلاصة	208

الفصل السادس: عرض وتحليل و مناقشة الفرضيات	
العـــــنوان	الصفحـــــة
تمهيد	210
1 -عرض و تحليل و مناقشة نتائج السؤال الأولى	211
2 -عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية	211
3 -عرض و تحليل و مناقشة نتائج السؤال الثالث	214
4 -عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	216
5 -عرض و تحليل و مناقشة نتائج السؤال الخامس	218
6 -عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة	218
7 -عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السابعة	220
8 -المقترحات و الخاتمة	261-259
9 -قائمة المصادر و المراجع	264

قائمة الجداول

رقم الجدول	العـــنوان	الصفحـــة
01	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس (ذكور– اناث)	192
02	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص (آداب و فلسفة– علوم تجريبية)	193
03	توزيع الفقرات على أبعاد استبيان المناخ المدرسي	194
04	صدق التمييزي لإستبيان المناخ المدرسي	195
05	توزيع الفقرات على أبعاد استبيان الصحة النفسية	199
06	صدق التمييزي لإستبيان الصحة النفسية	200
07	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس لثانويات مدينة وهران	204
08	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص لثانويات مدينة وهران	205
09	المناخ الشائع في المدارس الثانوية لمدينة وهران	211
10	اختلاف المناخ المدرسي تبعا لإختلاف الجنس (ذكور– إناث)	212
11	توزيع نمط المناخ المدرسي حسب متغير الجنس(ذكور– إناث)	212
12	اختلاف نمط المناخ المدرسي تبعا لإختلاف التخصص (آداب و فلسفة–علوم تجريبية)	213
13	توزيع نمط المناخ المدرسي حسب متغير التخصص(آداب و فلسفة–علوم تجريبية)	214
14	مستوى الصحة النفسية مرتفع لدى تلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي لمدينة وهران	215
15	الفروق في مستوى الصحة النفسية تبعا لمتغير الجنس (ذكور– إناث)	216
16	الفروق في مستوى الصحة النفسية تبعا لمتغير التخصص (آداب و فلسفة–علوم تجريبية)	217
17	يوضح مستوى المردود التربوي لدى تلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي لمدينة وهران	218
18	الفروق في مستوى المردود التربوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور– اناث)	219
19	الفروق في مستوى المردود التربوي تبعا لمتغير التخصص (آداب و فلسفة– علوم)	220
20	يوضح مؤشرات نموذج الإنحدار للمردود الدراسي: العلاقة بين أبعاد الصحة النفسية و المناخ المدرسي	221

21	تحليل التباين للمؤشرات التالية (بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي / بعد علاقة التلميذ بالأستاذ / بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي / بعد علاقة الأستاذ بالمدير)	222
22	أهم أبعاد الصحة النفسية و المناخ المدرسي المساهمة في حدوث المردود الدراسي	224

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العـــــنوان	الصفحـة
01	هرم الحاجات لماسلو Maslow	96
02	نشاط الغدة الكظرية	141
04	توزيع عينة مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس(ذكور– إناث) لثانويات مدينة وهران	205
05	توزيع عينة مجتمع الدراسة حسب التخصص (آداب و فلسفة – علوم تجريبية) لثانويات مدينة وهران	206

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العـــنوان	الصفحـــة
01	استبيان المناخ المدرسي في صورته الأصلية	279
02	استبيان المناخ المدرسي في صورته النهائية	283
03	استبيان الصحة النفسية في صورته الأصلية	287
04	استبيان الصحة النفسية في صورته النهائية	292
05	قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين	296
06	رخصة التربص الميداني للموسم الدراسي 2019/2018	297
07	رخصة التربص الميداني للموسم الدراسي 2019/2018	298
08	الصدق التمييزي لمقياس المناخ المدرسي	299
09	ثبات مقياس المناخ المدرسي	300
10	الصدق التمييزي لمقياس الصحة النفسية	301
11	ثبات مقياس الصحة النفسية	302
12	اختبار " ك² " لنمط المناخ المدرسي الشائع في مدارس التعليم الثانوي لمدينة وهران	303
13	اختبار " ك² " لدلالة الفروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغير الجنس(ذكور– اناث)	303
14	توزيع نمط المناخ المدرسي حسب متغير الجنس (ذكور– إناث)	304
15	اختبار " ك² " لدلالة الفروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغير التخصص (آداب و فلسفة– علوم تجريبية)	306
16	توزيع نمط المناخ المدرسي حسب متغير التخصص (آداب و فلسفة– علوم تجريبية)	306
17	يوضح مستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي لمدينة وهران	308
18	اختبار " ت " لدلالة الفروق في الصحة النفسية تبعا لمتغير الجنس(ذكور– اناث)	308
19	اختبار " ت " لدلالة الفروق في الصحة النفسية تبعا لمتغير التخصص(آداب و فلسفة– علوم تجريبية)	309

20	يوضح مستوى المردود التربوي لدى تلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي لمدينة وهران	310
21	اختبار " ت " لدلالة الفروق في المردود التربوي تبعا لمتغير الجنس(ذكور – اناث)	310
22	اختبار " ت " لدلالة الفروق في المردود التربوي تبعا لمتغير االتخصص(آداب و فلسفة– علوم تجريبية)	311
23	يوضح مؤشرات نموذج الانحدار التدريجي للمردودالتربوي: العلاقة بين أبعاد الصحة النفسية و المناخ المدرسي	312

مقـــــدمة :

إن الصحة أمل ينشده كل على السواء و مطلب يسعون جاهدين إليه، فالإنسان كما جاء في هرم الحاجات لماسلو Maslow يسعى بالفطرة إلى الأمن و ا لإستقرار وتحقيق الذات و التوازن بين ميولاته وررغباته و صعوبات الحياة التي تواجهه يوميا. فإن إثبات الذات يتخذ أشكال كثيرة تختلف ب إختلاف نمط الحضارة و الثقافة التي يترعرع فيها الفرد.وماهو ملاحظ أن هذا ا لإهتمام توسع نطاقه مع التطور الحضاري و الرقي.فنحن في عصر التكنولوجيا و الإتصالات العابرة للقارات.

حيث يزداد سعي الإنسان إلى تحقيق الصحة النفسية التي تمس جميع جوانبه ككل ب إعتبار أن الإنسان بيونفس اجتماعي.وكما يرى حامد زهران أن هذه الصحة النفسية ليست ثابتة إما تتحقق أو لا تتحقق.لأننا و ببساطة نتعامل مع إنسان متغير و في سريرورة نشطة، فللصحة النفسية تتغير من فرد لأخر و من مرحلة عمرية لأخر ى. ومن خلال طرحنا هذا سوف نولي ا لإهتمام بشريحة مهمة من المجتمع الجزائري وهم الشباب. وبالخصوص طلبة الثانوية مرحلة عمرية حرجة لها صفاتها و مميزاتها الخاصة. ومن بين هذه الصفات أنها تسعى إلى التميز و إثبات الذات عن طريق إثبات مسؤوليتها و إمكاناتها وطاقاتها والرفع من تحصيلها الدراسي. و رسم مشاريع ترتقي من خلالها شخصية و ترتسم في الأفق معالم كاريزمية لهذا الفرد تميزه عن غيره. ولكن الصحة النفسية لن تتم إلا في جو أو مناخ العام الذي تعيشه المؤسسة والتفاعل مع البيئة المحيطة ، جوملائم يطلق العنان لهذه الطاقات و القدرات على التفتح و التبلور و يتمثل في المعلم و جميع أفراد الهيئة التدريسية .بحيث تهدف الصحة النفسية داخل المدرسة الى تحقيق هدفان أحدهما وقائي و الأخر علاجي أي حماية المتعلم من العوامل التي من شئنها أن تكون هي المسؤولة عن سوء توافقه وتكيفه الشخصي، الاجتماعي و الدراسي و تتم هذه الوقاية باستعمال طرق تربوية توجيهية اعلامية على حد سواء كما يتم تعزيز العلاقات و الاتصالات بين المعلم و المتعلم، وبين المعلم و الإدارة دون اغفال دور المعلم بأنه هو الموجه و المدير والمسير

داخل الصف الدراسي وهو المثل الذي يقتدى به. كما يمثل في نفس الوقت همزة وصل أو الوسيط بين المتعلم و الإدارة.هذا ما يدفعنا الى القول أنه هناك علاقة وطيدة ومتينة بين الصحة النفسية للطالب و بين ما يتوافر من شروط إيجابية في بيئته المدرسية.

وأما الهدف الثاني الذي تسعى اليه الصحة النفسية هو هدف علاجي،تستخدم فيه الطرائق و الأساليب العلاجية المختلفة (الخدمات العلاجية والصحية، وأنشطة الرياضية الرحلات و الورشات....).

و قد خلصت فكرة هذه الدراسة الوقوف على واقع المناخ المدرسي في بعض مدارس المدرسة الجزائرية و علاقته ببعض المتغيرات كالصحة النفسية و المردود التربوي.وهي ترتكز على جانبين ، عرض في الجانب ا لأول من الدراسة أربعة فصول متمثلة في الفصل ا لأول الذي يحتوي على تقديم الدراسة من حيث دراسة الاشكالية و الفرضيات و أهمية الدراسة و الأهداف التي دفعت بالباحثة للبحث، و في الأخير تطرقنا إلى تحديد مصطلحات البحث و التعاريف الاجرائية .

و أما الفصل الثاني فتطرقنا فيه إلى المناخ المدرسي ،بداية بالتعاريف الخاصة به ، يتخللها دراسات سابقة ، ثم بعدها تطرقنا إلى أهم النظريات المفسرة له و إلى أبعاد المناخ عند بعض العلماء و المدارس ، كما تحدتنا على أنواع المناخات التي نجدها في المدرسة ، أيضا تحدتنا عن المدرسة المتبناة في هذه الدراسة و صفات المدير و القائد الناجح و عن العلاقات الاجتماعية و الانسانية السائدة داخل المنظمة التربوية . ثم بعدها انتقلنا إلى الفصل الثالث حيث تحدتنا عن مفهوم الصحة النفسية ، ثم إلى أهم النظريات التي تطرقت للصحة النفسية ، و إلى مناهجها (المنهج ا لإنمائي ، المنهج الوقائي و المنهج العلاجي) ثم بعدها توجهنا إلى عنصر آخر وهو الصحة النفسية و المدرسة إذ تحدتنا على أهمية الصحة النفسية في المدرسة و تأثيرها على معاش التلميذ (النفسي ،العقلي ،الاجتماعي .....إلخ) و كيف يمكن للمدرسة بكل إطاراتها و أجهزتها محفزا على العمل و الجد للتلميذ ، وكيف تكون على

العكس من ذلك ،سلبية في أدائها ، عنصر ازعاج و قلق للمتعلم. ثم أخيرا تطرقنا إلى أبعاد الصحة النفسية و التي تناولنها في استبيان الصحة النفسية المطبق على عينة الدراسة.

أما في الفصل الرابع تحدتنا فيه عن المردود التربوي للتلميذ ، هذا العنصر المهم في العملية التعلمية وهو مفتاحها ، عرضنا مجموعة من التعاريف ، كما تم التطرق إلى مجموعة من النظريات التي تناولت هذا الطرح ،يتخللها دراسات سابقة ،ثم تطرقنا إلى العوامل المؤثرة في المردود المدرسي ، منها عوامل خاصة بالفرد ذاته كضعف الدافعية لديه و العادات الدراسية الغير المناسبة ، وهناك عوامل خارجية مثل البيئة المحيطة به كالأسرة و المدرسة و مجموعة الرفاق و علاقته بالمعلمين ،ثم في الأخير تناولنا التقويم باعتباره عملية ضرورية في العملية التعلمية للمعلم و المتعلم و المناهج و غيرها و المنظومة التربوية ككل ، وهذا لمراجعة مستوى المتعلم و طرق التدريس و المنهاج...إلخ و التعرف على مواطن الضعف و الخلل و علاجها .

و فيما يخص الجانب الثاني من الدراسة فخصص للبحث الميداني ، تم تقسيم هذا الباب إلى فصلين (الفصل الخامس و السادس) و أما الخامس فتطرقنا فيه إلى الدراسة الإستطلاعية التي تعتبر بالنسبة للباحث حجر الزاوية و القاعدة التي يبني من خللها عمله ، كما أنها بمثابة الخريطة التي يضيئ بها مشواره العلمي و العملي . حيت تم تحديد الأدوات و طرق جمع البيانات و المعلومات . في هذه المرحلة يتأكد الباحث من جاهزية و مناسبة الإستبيان لما يريد قياسه ، ثم بعد عملية تعديل و تصحيح و ضبط للمقياس تم توزيعه على عيينة البحث و التي تتكون من مجموعة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي من مدارس مدينة وهران . كما تطرقنا إلى المنهج المستخدم و الأساليب الإحصائية .

في الفصل السادس و الأخير تم عرض النتائج المتوصل إليها و مناقشة الفرضيات ، و آخيرا خرجنا ببعض التوصيات التي نرجوا أن تأخد بعين الاعتبار .

الفصل الأول: مدخل الدراسة

1 - إشكالية البحث

2 - فرضيات البحث

3 - أهداف البحث أسباب

4 - أهمية البحث

5 - أسباب اختيار الموضوع

6 - حدود البحث

7 - تعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1- اشكالية البحث :

شهد العالم في الأونة الأخيرة العديد من المخاضات و الولادات في شتى المجالات و الميادين جعل من الأفكار تتخبط فيما بينها ،أحيانا تخرج عن السيطرة فيدب النزاع و الهيمنة ، وأحيانا أخرى تجد هذه الأفكار الوفاق ، فيكون التفاهم و التعاون . و هذا كما سلف الذكر في شتى الميادين (الإقتصادية، السياسية ، و التكنولوجية ، ...إلخ) . وهذا التغيير شمل الجانب الإجتماعي أيضا، فلمس الأسرة ،هذه النواة الإجتماعية الأساسية في بناء المجتمع ، أقدم مؤسسة إنسانية عرفها التاريخ . فغير الزمن من حجمها ،و أدوارها ومهمها. وهذا التغير الإجتماعي مس البناء الاجتماعي و النظم و عادات المجتمع بما فيهم الأسرة .أخدت بعض المؤسسات الإجتماعية على عاتقها هذه المهام. و على سبيل المثال المدرسة ، ثاني مؤسسة إجتماعية لا تسعى فقط إلى تعليم الأطفال ، بل و كذلك تنشئتهم تنشئة إجتماعية صالحة تجعل منهم أفردا صالحين. ويكون ذلك في جميع أطوارها (الإبتدائي ،المتوسط ، والثانوي). حيث تسعى المدرسة إلى مضاعفة مجهوداتها في المرحلة الأخيرة من التعليم وهي مرحلة الثانوي. هذا الجزء الهام من مكونات المدرسة إذ تعتبر تجربة جديدة و عالم مغاير لما عاشه الطفل من ذي قبل ، تحمل في طياتها الكثير من التجارب و الخبرات و المواقف ذات الحدين ، المواقف البناءة و المعززة لنمو الطالب و المواقف الهدامة لهذا النمو و هذا يدفعه سواء لمواجهتها و التكيف معها ، أو الإستسلام لها و الإنجراف لبقايا مخلفاتها ، يرجع ذلك لعدة أسباب منها داخلية تخص الطالب، وأخرى خارجية تخص المحيط.

إذن يمكن الجزم أن المدرسة مكانا لنمو الطالب معرفيا وانفعاليا واجتماعيا والتزود ببعض المفاهيم المكملة لتنشئته الاجتماعية وبعض المعايير والقيم والاتجاهات، تتبلور مع مرور الوقت لترتسم معالم شخصيته. ولكن ماهو موجود في الواقع في الآونة الأخيرة على عكس ذلك . حيث أدى إلى ظهور ممارسات و سلوكيات تعليمية مرفوضة كالغش، ومقاومة الضوابط و رفض قواعد الصف التدريسي وتنامي أعداد الطلبة الذين يخلقون المشاكل والمبررات غير الموضوعية زيادة على كثرة

حالات التسرب المدرسي و العنف و الرسوب و كثرة الإضرابات وسوء الاتصال بين المتعلمين و الهيئة التدريسية. كلها مفاهيم تشير الى عجز المدرسة لبلوغ مستوى معين من تحقيق أهدافها التربوية، والوصول إلى نوع معين من الجودة التربوية و التعايش المدرسي ، حيث تعتبره فيفيانة زباطة (2012) على أنه "بناء جماعي وديناميكي ، يتألف من مجموعة العلاقات البشرية المتداخلة التي أنشأها الفاعلون التربويون داخل المؤسسة. وبالتالي ، فإن جودة التعايش هي مسؤولية جميع أفراد المجتمع التربوي ، دون استثناء. وبالمثل ، فإنها تشكل عملية تحويلية وديناميكية ومتنوعة. لذلك ، فهي لا تقبل نموذجًا واحدًا ، على الرغم من أنه من الضروري تحديد حد أدنى مشترك لجميع المجتمعات التعليمية في الدولة.(زباطة ،2012: 38). كما نحاول من خلال هذا الطرح الإجابة على عدة أسئلة طالما صادفتنا كأولياء و أساتذة، و أخصائيين عن سبب هذا العجز، هل له علاقة بالمناخ السائد في المدرسة، أم له أسباب أخرى نجهلها.علما أن المناخ الايجابي يبعث على الشعور بالسعادة و الاطمئنان و الراحة النفسية و يزيد من فاعلية الفرد و الجماعة و بالتالي ينعكس على إنتمائه و ولائه للمنظمة . و هذا ما أكدته العديد من الدراسات، حيث يرى بلبالي(2010)Belbaly أن المناخ المدرسي الإيجابي يهيئى بيئة ملائمة للإبداع و العمل و هذا من خلال العمل المشترك ، إذ يتكاتف العاملين لإيجاد طرق جديدة لإنجاز المهام ،مثلا بالاعتماد على نظام الاتصالات المعتمدة في المنظمة. و أن المناخ الضعيف لا يشجع على الابداع و العمل بجد ، و العاملين لا يشعرون بقيمة الابداع ، فلا يستطعون تقديم فكرة جديدة (حسو ، 96:2012) . كما يرى المومني (2006) أن المدارس و الجامعات التي تعيش مناخا مغلقا أو مشوشا ، تكون أكثر عرضة للفشل في الأمد الطويل ،حتى و إن نجحت مرحليا في أداء وظائفها (ناصر ،502:2014). ويضيف السماوي (2005) في دراسته تحث عنوان" العلاقة بين المناخ التنظيمي و الإنتاجية العلمية في جامعة تعز " أنه هناك علاقة إرتباطية بين المناخ التنظيمي و انتاجية المعلمين ، كما أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) في تصور

أعضاء هيئة التدريس للمناخ التنظيمي (الجنابي ، 431:2015) هذا ما دفع بالباحثة إلى طرح عدة تساؤلات وهي كالتالي :

السؤال الرئيسي الأول:

– ماهو نمط المناخ المدرسي في مدارس التعليم الثانوي ؟

السؤال الفرعي الأول:

– هل يوجد فروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغير الجنس(ذكور، إناث) ؟

السؤال الفرعي الثاني:

– هل يوجد فروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغير التخصص(آداب و فلسفة، علوم تجريبية) ؟

السؤال الرئيسي الثاني:

– ما مستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي لمدينة وهران؟

السؤال الفرعي الأول:

– هل يوجد فروق في الصحة النفسية تبعا لمتغير الجنس(ذكور، إناث)؟

السؤال الفرعي الثاني:

– هل يوجد فروق في الصحة النفسية تبعا لمتغير التخصص (آداب و فلسفة– علوم تجريبية)

السؤلال الرئيسي الثالث :

– مامستوى المردود التربوي لدى تلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي لمدينة وهران؟

السؤلال الفرعي الأول :

– هل يوجد فروق في المردود التربوي تبعا لمتغير الجنس(ذكور، إناث)؟

السؤال الفرعي الثاني:

– هل يوجد فروق في المردود التربوي تبعا لمتغير التخصص (علوم تجريبية، آداب و فلسفة)؟

السؤال الرئيسي الرابع:

– هل يساهم كل من المناخ المدرسي و الصحة النفسية في تفسير مستوى المردود الدراسي لدى التلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي لمدينة وهران؟.

2- فرضيات البحث:

الفرضية الفرعية الاولى :

– يوجد فروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغير الجنس(ذكور، إناث) .

الفرضية الفرعية الثانية:

– يوجد فروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغير التخصص(آداب و فلسفة، علوم تجريبية) .

الفرضية الرئسية الثانية :

– مستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي لمدينة وهران.

الفرضية الفرعية الاولى :

– يوجد فروق في الصحة النفسية تبعا لمتغير الجنس(ذكور، إناث).

الفرضية الفرعية الثانية :

– يوجد فروق في الصحة النفسية تبعا لمتغير التخصص (آداب و فلسفة– علوم تجريبية).

الفرضية الرئسية الثالثة :

– مستوى المردود التربوي لدى تلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي لمدينة وهران.

الفرضية الفرعية الأولى:

- يوجد فروق في المردود التربوي تبعا لمتغير الجنس(ذكور، إناث).

الفرضية الفرعية الثانية :

- يوجد فروق في المردود التربوي تبعا لمتغير التخصص (علوم تجريبية، آداب و فلسفة).

الفرضية الرئسية الرابعة:

- يساهم كل من المناخ المدرسي و الصحة النفسية في تفسير مستوى المردود الدراسي لدى التلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي لمدينة وهران.

3-أهمية البحث:

توقفنا دائما في حياتنا محطات. منها من نقف عندها برهة من الزمن وننصرف ومنها ما تشدنا إليها، ومن بين هذه المحطات قلق الأولياء على فلذات أكبادهم وتساؤلهم عن مصيرهم الدراسي و خاصة في مرحلة الثانوي، بحيث تعتبر هذه الأخيرة بوابة تطل على عالم آخر وهو عالم الجامعة، كما نأمل ان تكون نتائج هذه الدراسة كفيلة بأن تساعد وزارة التربية في إعادة النظر إلى بعض مخططاتها و قوانينها وهذا للنهوض بعجلة الادارة التربوية و تطويرها و لا سيما الادارة المدرسية ،القريبة من المعلم و المتعلم معا بإعتبارها عاملا أساسيا لكل نمو و تطور فكري لذلك و كما يرى ستراك(2004) على لسان نزار (1986) أن قضية الفاعلية الادارية هي شغل رجال الادارة في كثير من المجتماعات حيث تنصب الجهود على تطوير الجهاز الاداري بما يمكنه من الأعمال الادارية بدرجات عالية من الكفاءة و الفعالية و إن الاساليب و الاجراءات الادارية لا تعبر بذاتها ، بل و سائل معاونة تساعد الادارات في تحقيق الاهداف التي تطمح المؤسسات في تحقيقها(ستراك ، 47:2004) زيادة على ذلك هناك رغبة الباحثة في اشباع فضولها لمعرفة تفاعل هذه الثلاثية فيما بينها :

- التعرف على مدى تأثير المناخ المدرسي بكل أبعاده على الصحة النفسية للمتعلم و مستوى أداءه.
- تقييم المناخ المدرسي في مؤسساتنا و ايضاح أهميته في نجاح الأداءات و الموارد البشرية.
- التعرف على مستوى أداء الطالب الثانوي.
- تحسيس كل من الأولياء و الإدارة إلى مدى أهمية الصحة النفسية للتلميذ، وإلى تنمية تقديره لذاته من أجل بناء مشروعه التكويني و المستقبلي.
- معرفة مدى تأثير الظروف المادية والمعنوية في رفع الروح المعنوية للتلميذ وبالتالي الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لديه.

4- أسباب إختيار الموضوع:

بمجرد أن بدأت الباحثة التأمل في جوانب الموضوع حتى أحست بعطش و شغف كبيرين للولوج و الغوص داخل أغواره ، علما أن ها تمثل جزء من هذا الموضوع من خلال طبيعة عمل ها في سلك التعليم. بدأت نظرتها تتغير عن ذي قبل و تتوضح شيئ فشيئ ، لتتمكن من إلقاء و تسليط الضوء على بعض الجوانب التي يراها البعض غير مهمة و لكنها في حقيقة الامر لا يستهان بها و تسترعي إنتباه القائمين على السياسة التربوية في البلاد . فأصبح لديها رغبة شديدة للإجابة عن بعض الاسئلة التي طالمة صادفتها في مشوارها المهني و تصادف الكثيرين، من عدة منابر كأولياء و أساتذة و مسؤولين .

5- حدود البحث:

5-1- الحدود المكانية:

لقد تم إجراء هذه الدراسة على عينة من الثانويات التابعة لمدينة وهران.

5-2- الحدود الزمنية:

طبقت هذه الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة من سنة 2019/2018/ ثم من 2020/2019.

5-3- الحدود البشرية:

أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة المدارس الثانوي المتواجدة في مدينة وهران.

6- التعريف بمصطلحات البحث الإجرائية:

6-1- المناخ المدرسي:

و يتمثل في البيئة المدرسية سواءا المادية ،أو المعنوية حيث يدرس ال علاقة القائمة بين الأستاذ والطالب و مدى الإهتمام و الصداقة التي يكنها الأستاذ للطالب و علاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي ،و مدى إهتمام الطالب و تقبله للمدرسة و الرضا عنها و عن أساتذتها ومديرها و برنامجها و عن إدارتها و مدى الأهمية المعطاة من إدارة المدرسة للطالب وكل ما يخصه كتوفير الدعم النفسي و المادي . و حيث تحاول الباحثة من خلال هذا التعريف التركيز على الجانب العلائقي الموجود في المؤسسة التعليمية لما له من أهمية في بناء شخصية المتعلم و كذا المعلم و العملية التعلمية برمتها . و الدرجة المتحصل عليها في الإجابة عن الإستبيان هي التي تحدد ما إذا كان المناخ مفتوح أو مغلق .

6-2- الصحة النفسية :

و أما بالنسبة للصحة النفسية ترى الباحثة بأنها التعبير عن طاقات الطالب و إمكاناته و قدراته بما يحقق التوافق بين الطالب و نفسه ، و بينه و بين بيئته(المدرسية) ، ويدركها الطالب في الوضع النفسي العام ، و المجال الاجتماعي ، و المجال القيمي و المجال الموقفي. و من خلال حساب الدرجة المتحصل عليها في إستبيان الصحة النفسية يتم التعرف على مستوى الصحة النفسية لدى الطالب (مرتفع / منخفض).

3-6- المردود التربوي:

وأما فيما يخص المردود التربوي فيراد به مدى تحصيل المتعلم على المعارف الدراسية و فسوف يتم قياسه بدرجة المتحصل عليها خلال السنة الدراسية .

الفصل الثاني: المناخ المدرسي

تمهيد

1 - مفهوم المناخ المدرسي

2 - أهم النظريات المفسرة للمناخ المدرسي

3 - تصنيف أبعاد المناخ المدرسي

4 - أنواع المناخ المدرسي

5 - السلوك التنظيمي المدرسي و إدارة الأفراد

6 - أبعاد المناخ المدرسي

7 - التفاعل و المناخ الصفي

8 - أنماط الإدارة المدرسية

خلاصة

تمـــــــــهيد:

يعرف الإنسان في حياته اليومية مجموعة من الأحداث تجعله يختبر سلسلة من التجارب و المخاضات وهذه الأخيرة تكون غير مستقرة في حركة دائمة و غير ثابتة و ينتج عنها تفاعل مع معطيات أخرى داخلية وخارجية مكونة البيئة والمناخ الذي يعيش فيه. و على هذا الأساس وجد اختلاف في البيئات الإنسانية و المناخات التنظيمية السائدة في المؤسسات على شتى أنواعها (اقتصادية،اجتماعية،...الخ). فالعلاقات التنظيمية التي تتطور على سبيل المثال داخل المدرسة ما هي إلا جزء من أجزاء هذا النظام الإنساني الذي يحمل في طياته مجموعة من المعتقدات و الأعراف و القيم و السلوكات قد تبلورت منذ القدم محاولا في ذلك أن يتوافق و يتكيف بين ماهو موجود و ماهو مطلوب منه في ضوء اشتداد المنافسة و الابتكار و العصرنة والعولمة.وعليه بات من واجب هذه المؤسسات التعليمية اختيار الرجل المناسب في المكان المناسب،لديه القدرة القيادية،السلوكية والعلمية المناسبة لتحقيق أهداف المؤسسة. فالمناخ يصور كل ما يحدث في المدرسة سلبيا كان أو إيجابيا ، وهذا ما يميز مدرسة عن أخرى في نجاحاتها أو فشلها، ليس هذا فحسب بل يتعداه إلى كون المدرسة ليست فقط هيكل تنظيمي ومنشآت و إدارة و قوانين بل هي جملة من العادات و الأخلاق ،و الأعراف و العلاقات الإنسانية المنسجمة مع بعضها البعض في سنفونية تستدعي إهتمام و دراسة هذه العلاقات هي حصيلة تضافر جهود زمرة أو مجموعة من الأشخاص تجمعهم المودة و الإحترام و الشعور بالأمن و الأمان و تشابه في الأهداف و المصالح .مما يزيد في تماسك و وحدة الجماعة و إذا رغبت المدرسة في تحقيق النجاح لأهدافها من خلال الإنتاجية و الرضا فإنها يجب أن تعطي الفرصة للطلاب و أعضاء الهيئة التدريسية و الزملاء و الإداريين لإشباع حاجاتهم الإنسانية .علما أن هذه الأخيرة لا تستغل إلا القليل من طاقات العاملين البسيطة وهذا راجع إلى عدة إعتبارات كالتخصص و تقسيم العمل ونوع الشهادة و ميل بعض المدراء إلى التحكم في زمام الأمور دون تفويض بعض المهام لمرؤوسيه مما يدفع بالتالي

هذه الطاقات إلى الإضمحلال و التلاشي و الجمود ويزيد من إتساع الهو بين الطرفين و ظهور الصراعات و التحزبات.

يعد المناخ التنظيمي لأي مؤسسة أهم المحددات التي تقوم عليها هذه الأخيرة وتزدهر. ولاسيما المدرسة الجزائرية فهو الوسيلة الفعالة التي تمكن الإدارة من معرفة و تشخيص أسباب الإعتلال و الضعف داخل المنظمة و معرفة بؤرة الصراع و تفككها. مما يدفعها إلى شد الهمم لإعادة الجدولة و التخطيط و رسم السياسات الملائمة لتطبيقها على أرض الواقع.والمنظمات الناجحة هي التي تعي و تستوعب حجم مشاكلها وتسعى جاهدة إلى إيجاد طرق كفيلة بحلها، أو التقليل منها بإستعمال أساليب جديدة تخرج عن الروتين و التقليد لتعزيز المناخ الإيجابي .

1-مفهوم المناخ المدرسي:

هناك عدة تعريفات تخص المناخ المدرسي:

هناك إجماع في الأدبيات حول استخدام مصطلح "المناخ التنظيمي" ، بالرغم من ذلك يفضل البعض الآخر تسميته بالأجواء ، والجو ، والشخصية ، والروح ، المشاعر تجاه منظمة أو البيئة الداخلية (Moos ، 1979؛ روتر وآخرون. 1979 ؛ نورتون ، 1984 ؛ فون سالديرن ، 1992 ؛ فريبيرج ، 1999 ؛ Brunet ، 2001). و يتم استخدام "المناخ التنظيمي" في كثير من الأحيان ، لأنه يستحضر الواقع بدرجة أقل إتساعا من " البيئة الداخلية للمؤسسة (Brunet & Savoie,1999) "، تحقيقا لهذه الغاية ، يذكر Moos (1979) و Janosz ، Georges & Parent (1998) أن المناخ هو فقط أحد العناصر المحتملة للبيئة الداخلية . و عند مناقشة مفهوم المناخ في بيئة المدرسة ، يفضل غالبية المؤلفين استخدام مصطلح "مناخ المدرسة "، لأنه يشير على وجه التحديد إلى هذا النوع من التنظيم وبالتالي يجعل من الممكن التميز مع المنظمات الاقتصادية (برولت ،2004).

عرفه **الزبيدي** (2013) بأنه علاقة المدرس بالطالب وتقيس مدى الإهتمام و الصداقة التي يوولها المدرس للطالب و علاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي و التي تتسم بجو من الألفة و التعاون،و مدى إهتمام الطالب و تقبله للمدرسة وحبه لها بوجه عام ،ومدى الأهمية المعطاة من إدارة المدرسة تجاه الأنشطة المدرسية و كذلك الإهتمام بالعلاقات الإجتماعية بين إدارة المدرسة و المعلمين و الطلاب (السبتي، 2013).

وعرفه **هابلن** بانه مجموعة من الخصائص و المميزات التي تتصف بها منظمة ما تختلف عن غيرها كأسلوب معاملة المدراء للهيئة التدريسية وفلسفة هذه الأخيرة والظروف التي تسعى المنظمة لتحقيقها(رريب الله ، 8:1999) .

وأما **عبد الله الصافي** (2001) فيعرف المناخ المدرسي بأنه البيئة النفسية الاجتماعية السائدة في المدرسة من خلال العلاقات و التفاعلات الموجودة داخل المدرسة و التي تتمثل في : علاقة المعلم بالتلميذ و تقيس مدى الاهتمام الموجه للتلميذ ،كما تهتم بعلاقة التلميذ بكل من الادارة ، و بالزملاء ، أي تهتم بكل ما هو علاقات انسانية ، واجتماعية (الصافي ،2001).

و عرفه **سيزان**(Susan ,2007) بأنه مجموعة من الخصائص التي يمكن ادراكها عن طريق منظمة معينة ، و التي يمكن ملاحظتها من خلال الطريقة التي تتعامل بها المنظمة مع أعضاءها و بيئتها (رضوي ،2012).

عرفه **شنيدر**(Schneid ,2008) بأنه تصورات لدى الافراد العاملين للسياسات الرسمية و غير الرسمية، والممارسات و الاجراءات داخل المنظمة . كما عرفه **العواد** (2005) بأنه مجموعة من الاجراءات و العمليات و السلوكيات التي تؤدي إلى تحسين المناخ العام في المنظمة ، وتفعيل الاداء الابداعي من خلال تحفيز العاملين على حل المشكلات و اتخاد القرارات باسلوب أكثر ابداعا و بطريقة غير مؤلوفة في التفكير(حسو ،96:2012).

في حين يرى **القريوتي**(1994) أن المناخ التنظيمي يعكس التفاعل بين المتغيرات الشخصية و التنظيمية و يعبر المناخ التنظيمي عن خصائص المنظمة ، كما يتم ادراكها من قبل العاملين فيها ، وليس بالضرورة أن تتوافق تصوراتهم مع الوضع القائم (ناصر ،504:2014) .

كما وصفها **Kahn & Katz** على أنها نماذج متميزة للمعتقدات التي يتم توصليها لأفراد المجموعة من خلال عملية التنشيئة .و يتم تطورها من خلال تفاعل الافراد مع البيئات الاجتماعية و الفيزيائية ،و ينبثق المناخ من أنواع الافراد و طرق الاتصال و القيم و المعايير المشتركة للافراد (الجبوري ، 395:2017) .

تعريف **موربون** (1998:morbone) : هو إنعكاس لخصائص البيئة الداخلية للتنظيم في وعي و لاوعي الأفراد العاملين فيها ،مما يدفع الفرد لبناء تصور معين حول التنظيم يتميز بثبات نسبي يحدد درجة بعيدة سلوكه التنظيمي(غالب 2013).

عرفه **العميان** (2005) بأنه عبارة عن البيئة أو النظام الإجتماعي الكلي للعاملين في التنظيم الواحد و الذي يشمل كل من الثقافة و القيم و التقاليد و الأعراف والأنماط السلوكية و المعتقدات الإجتماعية و طرق العمل المختلفة التي تؤثر على الأنشطة و التفاعل الإنساني و الإقتصادي داخل المنظمة . بينما عرفه شانيه(chanet, 2007) على أنه مجموعة من المستلزمات التي ينظر إليها العاملون في المنظمة على أنها ضرورية في البيئة المنظمة الداخلية لأنها تؤثر على أدائهم الوظيفي مثل وضوح المهام و الأدوار ،والتدريب و الممارسات الإدارية المختلفة التي تحقق للعاملين الرضا . و فيما يخص ستون(stone ,2004) بأنه عبارة عن الأشياء التنظيمية المختلفة الموجودة داخل المنظمة و التي تتوافق مع توقعات و تصورات العاملين كأسلوب القيادة والهيكل التنظيمي و القرارات المتخدة داخل المنظمة (عاكف ،2017 :250).

هوي و ميسكل 1995 عرفا المناخ المدرسي أنه:"مجموعة من الخصائص الداخلية التي تميز مدرسة عن اخرى و لها تأثير على سلوك العاملين فيها ،و اقترح كاتكمب 1984 أن المناخ يتكون من القيم المشتركة و التفسيرات للأنشطة الاجتماعية التي لا تخرج من التعريف الشائع ، كما صرح هوي و تارتر و كاتكمب : أن المناخ المدرسي نوع من الجودة للبيئة المدرسية التي تتشكل على يد العاملين فيها و لها أثر على تشكيل سلوكهم بالمدرسي (السبتي، 2013 :3).

من خلال عرض مجموعة التعاريف ترى الباحثة أن المناخ التنظيمي هو جملة من العوامل المتداخلة فيما بينها صانعة الاجواء الداخلية للمنظمة سعيا منها لتلبية احتياجات أفرادها و الوصول بهم إلى تحقيق أهدافها. المتمثلة في العوامل المادية كالهيكل التنظيمي ، الحوافز و المكافآت و البيئة

المادية المحيطة بالمنظمة و كذلك العوامل المعنوية و المتمثلة في أنماط الاتصال و اتخاد القرار و العلاقات الاجتماعية و التفاعل الاجتماعي بين أفرادها . وهو نسيج من العلاقات القوي و المتشابك و المترابط بين مجموعة من أفراد المجتمع المدرسي من مدرسين و أخصائين إجتماعيين و تلاميذ و كل من يتصل بهؤلاء جميعا من أولياء الامور من أهالي المجتمع المحيط بالمدرسة و من ممثلي السلطات المحلية و المركزية المشرفة على التعليم ، على ان يسود الحب و التعاون و التفاعل الايجابي المثمر بين الجميع (عفيفي ،82:2007).

2- أهم النظريات المفسرة للمناخ المدرسي:

لقد تعددت النظريات المفسرة للمناخ المدرسي و تباينت و هذا راجع للمدرسة بحد ذاتها وما جاءت به من أفكار وآراء وسوف ندرج أهم هذه النظريات:

2-1- نظرية العلاقات الإنسانية human relations theory إلتون مايو:elton mayo

جاءت كرد فعل على المدرسة الكلاسكية .درست أهمية دور العنصر البشري في العمل و ضرورة مراعاة الظروف النفسية الإجتماعية للعامل بإعتبارها عوامل تتحكم في أدائه و ان الأجر المادي غير كاف لتحفيز و زيادة الإنتاج لدى كان من الضروري خلق جو مناسب لتفاعل الإجتماعي بين الأفراد و إحترام مشاعرهم و ظروفهم الإجتماعية و الإقتصادية و إستخدام الحوافز المعنوية واشراكهم في اتخاذ القرارات،كما أكدت على العلاقة القائمة بين العامل و رب العمل(أحمد ابراهيم ، 1998 :10).

2-2-النظرية السلوكية: human relations theory:

أولت الإهتمام إلى العلاقة القائمة بين التنظيم و دراسة السلوك البشري و مكونات الشخصية(علي إبراهيم 2009) ولاسيما السلوك الإجتماعي الذي ينمو عن طريق التفاعلات اليومية والتي تؤدي إلى تعلم الافراد وذلك أن عملية التعلم لدى السلوكية هي إكتساب عادات و مهارات وبزيادة

هذه المهارات يتمكن الفرد من التصرف لحل المشكلات ويكون ذلك بالربط بين المثير و الإستجابة (ديب قطناني ،242:2010).

ومن أهم خصائصه ما يلي :

- الإيمان بأهمية الأبعاد النفسية و الاجتماعية للعاملين .
- الإيمان بمبدأ المشاركة و اقتسام السلطة .
- الدعوة إلى المساواة بين العاملين .
- النظر إلى المنظمة كوحدة اجتماعية .
- الاعتراف بالصراع الذي ينشأ بين العاملين و المنظمة ،نتيجة الحاجات الإنسانية (علي إبراهيم 2009).

2-3- نظرية التعلم الاجتماعي أو النظرية المعرفية الاجتماعية :

يرى كل من قطناني و ديب(2010) أن السلوك الاجتماعي يتضمن دائما تفاعلا بين شخصين أو أكثر و ينشأ هذا السلوك عن تفاعل مجموعة من العوامل البيئية .

كما اكد باندورا في نظريته التعلم الاجتماعي على عنصر التقليد و المحكاة في تعلم سلوكات سرعان ما تصبح معممة وتدوم فترة طويلة .بحيث يتعلم ا لأطفال عن أقرانهم سلوكات سواءا كانت إيجابية او سلبية ،كأن يتعلم طرق حل مشكلات بسيطة تواجهه ،أو التعرف على قوانين لعبة ما . أو يذهب أبعد من ذلك كأن يتعلم الخداع و الكذب و السرقة . و يلعب التعزيز دورا مهما في عملية التعلم لزيادة فاعلية هذا السلوك أو ذاك و التحكم فيه أو لإطفائه و محوه .

2-4- نظرية المجال: لكيرت ليفينKurt Lewin

ومن أهم النقاط التي ارتكزت عليها هذه النظرية هو استخدام لفين للفظ ثوبولوجي topology لوصف الظواهر النفسية و السلوكية و لفظ التكافؤ valence بحيث يحدث تكافؤ

إيجابي داخل المنظمة عندما يتم إرضاء حاجات أفرادها و إشباعها ، ويحدث العكس ، أي التكافؤ السلبي عندما تمنع و تحرم أفراد المنظمة من إشباع و إرضاء حاجاتهم .

كما ترى النظرية أن الإنسان خلال تفاعله داخل المنظمة يسعى إلى تحقيق التوازن بينه و بين البيئة التي تحيط به ، وفي حالة حدوث الإختلال ، أو اللاتوازن يحدث التوتر مما يدفع بالفرد للسعي دائما وراء هذا التوازن الذي يعتبر مطلب طبيعي لديه .

كما أهتم لفين lewin بدراسة دينامية الجماعة group dynamic إذ قام بدراسة المناخ الإجتماعي على سلوك الأفراد . و قسم المناخ إلى ثلاث أقسام (المناخ الشوري ، المناخ الأتوقراطي، الإستبدادي التسيبي).

من خلال التعمق و دراسة طبيعة هذه النظريات نلاحظ أن الإختلاف فيما بينهم ليس إختلاف في الجوهر النظرية بقدر ما هو إتفاق على إيجاد طرق و سبل تخدم العنصر البشري ، فهي عبارة عن خريطة نصل بها إلى تفعيل فاعلية الفرد و الجماعة وبالتالي المنظمة ، حيث نادت نظرية مايو إلى الإهتمام بالعنصر البشري وإعطاء الأهمية اللازمة للعلاقات الاجتماعية داخل المنظمة . كما إهتمت النظرية السلوكية بتحسين البيئة الخارجية التي يعمل فيها الأفراد ، حيث ركز على العناصر المادية لهذه المنظمة و أثرها على دافعية الإنجاز . في حين تحدثت السلوكية الحديثة عن التعلم بالمحكاة و التقليد ، حيث يعرف العنصر البشري عملية التقليد خلال مشوار حياته ، والتقليد لا يعرف لا الجنس و لا العمر الزمني و لا الإديولوجية ، حيث وجد باندورا أنه يكتمل نمو و تعلم الطفل من خلال تفاعله مع أقرانه في المدرسة والشارع . كما ركزت نظرية المجال لكرت لوين على تكافؤ إيجابي و التكافؤ السلبي، و أما الأول فينتج عندما يتم إرضاء حاجات أفرادها و إشباعها و فيما يخص الثاني عندما تمنع و تحرم أفراد المنظمة من إشباع و إرضاء حاجاتهم . كما تحدثت النظرية على عملية التوازن هذا المطلب الطبيعي الذي يسعى الإنسان إلى تحقيقه طيلة مسار حياته.

3- تصنيف أبعاد المناج المدرسي:

تتباين ابعاد المناخ المدرسي وتتنوع مابين الملموسة المادية و غير الملموسة المعنوية ورغم تعدد المسميات لها فمنهم من يسميها بالعناصر و الآخر بالأبعاد أو المكونات . وهذا راجع لعدة إعتبارات كالبيئة التي طبقت فيها الدراسة ، والمقاييس النفسية المستخدمة وكثرت العوامل و المتغيرات المحددة للمناخ وغيرها من ا لأسباب التي تستدعي ذلك،فمنهم من ركز على القيادة ، أو العلاقات الاجتماعية، اتخاد القرار، الحرية الأكاديمية وغيرها من الأبعاد و سوف نتطرق إلى البعض منها :

3-1- تصنف كوزس وبوسنر kouzes and posner (1993):

(الهيكل التنظيمي ، الرقابة ، الحوافز ، النمط القيادي ، الإتصالات ،وإتخاد القرارات ، تحديد و وضع الأهداف) وأما ليكرت likert 1997 فقد قسمه إلى ستة أبعاد :(القيادة ،القوى الدافعة ،اتخاد القرارت،و الرقابة ،الإتصال ،و الإهتمام بالعاملين).

3-2- تصنيف كروفت و هالبين croft and haplin 2006:

فقد حددا فيه ثمانية أبعاد للمناخ المدرسي و هي كالتالي (الإعتبار الذي تعطيه الإدارة للأفراد ،التأكد الذي تعطيه الإدارة لإنجاز العمل ،المسافة العاطفية بين المدير و مرؤوسيه ،الإنطباع المتولد عن الأفراد نتيجة علاقتهم الإجتماعية ،والرغبة التي تبديها الإدارة لتحفز قوى العمل عند العاملين من خلال سلوك محدد مرتبط بالعمل ،تصور الأفراد لدرجة قيامهم بعملهم و إنجازهم له ، و في ا لأخير شعور العاملين بأنهم قد أعيقوا (غالب ،2013 :315).

3-3- ليتوين و سترنجر litwin et stringer 1968 :

في نموذجهما وجود تسعة أبعاد و تتمثل في (الهيكل التنظيمي ،المسؤولية ،المكافأة ،المخاطرة،الدفء ، الدعم ، و المعايير ، التعارض ، و الإنتماء) بحيث سعيا إلى دراسة خصائص البيئة في المنظمة لمعرفة نقاط الضعف في القيادة لمعالجتها ونقاط القوة للإستثمار فيها و تعميمها على باقي الإدارات .

4-3- نموذج لولر و زملاءه lawler and all 1974 :

يرى لولر و زملاءه أن ابعاد المناخ يمكن تجميعها في بعدين رئيسيين :

أ –الهيكل التنظيمي: ويتمثل في نطاق الإشراف و حجم المنظمة و عدد المستويات الإدارية و درجة المركزية في إتخاذ القرارات و درجة تحديد الرسميات و درجة التدخل بين الأنظمة الفرعية للمنظمة.

ب العمليات التنظيمية : مراجعة الإنجاز،الإهتمام بالمكفئات وغيره (حسام الدين نزاري).

في حين يذهب محمد الطويل 2014 إلى تحديد عوامل للمناخ المدرسي و قد أوجزها في ثماني نقاط وهي:

1-5-3- الإحترام :Respect

التلاميذ داخل المدرسة يجب أن يلاحظ و يروا بأنفسهم كأشخاص أن لهم قيمة و أن يعتقدوا بأن لهم أفكارهم الخاصة بهم. و أن تلك الأفكار يجب أن تسمع (المعلم، الإداريين) كذلك يجب أن تكون المدرسة مناسبة لهم.

2-5-3- الثقة: Trust

تكون الثقة متبادل بين التلاميذ بين أعضاء الهيئة التدريسية و مدير المدرسة من حيث قدرة هذا المدير على إيصال المدرسة إلى تحقيق أهدافها.

وثقة المعلم في المادة التي يقدمها لتلاميذته و ثقة التلاميذ فيما يقدم لهم من معارف ضرورية للحياة في المناخ المدرسي.

3-5- 3-الأخلاق العالية:

الأخلاق أساس المعاملة داخل المدرسة وخارجها و الأخلاق الحسنة تعزز و تنمي و تدعم الثقة بين الأفراد.

3 -5-4- الفرص للمداخلة و إبداء الرأي :

يغتنم كل فرد الفرصة لإبداء رأيه و صنع القرار داخل المدرسة ، كل في مكانه و حسب موقعه و هذا ما يوجد في المناخ الديمقراطي حيث المدير أو الرئيس يحترم قرارات وأراء وأفكار مرؤوسيه. على عكس المناخ التسلطي حيث يسيطر المدير على زمام الأمور ويصنع القرارات ويطبقها بدون إستشارة الآخرين .

3-5-5 - الإستمرار الأكاديمي و النمو الإجتماعي:

على المدرسة عدم الإكتفاء بالمجال التحصيل العلمي فقط بل يجب عليها أن تتجاوزه إلى ما وراء ذلك إلى المجالين الإنفعالي و الوجداني (تنمية إتجاهات موحية نحو الزملاء ، المعلم ، المدرسة ،المناج...) وتنمية الميول نحو التعاون، و الميولات المهنية وغيرها زيادة على تنمية العلاقات الإجتماعية بين التلاميذ .حيث ترى أحلام حميد (2015) أن المناخ المدرسي سمة تتصف بها المنظمة ، التي تتمتع بالإستقرار النسبي و يوفر ظروف تنظيمية اجتماعية و نفسية ملائمة للأفراد و يسمح لهم بتبادل العلاقات مع المنظمة و تساهم في تشكيل قيم الأفراد و معتقداتهم وإتجاهاتهم(حميد ،401:2015).

3-5-6- التماسك :cohesiveness

التماسك و التآزر و الإنتماء بين كل فرد في المدرسة من حارس إلى المدير وهذا ما يشعرهم بالألفة و المحبة تجاه بعضهم البعض ونحو المدرسة . فالتماسك يعتبر من العوامل الأساسية في المناخ المدرسي .

3-5-7- التجديد المدرسي: school renewol

المدرسة كمؤسسة إجتماعية ثقافية تعلمية يجب أن تحسن وتطور من مشاريعها وأن تجدد نفسها بنفسها . و التجديد المدرسي يمكن أن يكون عن طريق إحداث تغيرات و تجديدات مطلوبة يتطلبها المناخ المدرسي (كتغير طرائق التدريس ، الجدول الدراسي ، وإدخال أنشطة رياضية غير مألوفة ، هذا يعتبر تجديد بناء بعض الأجنحة هذا يعتبر تجديد . و في هذا الصدد يشير معروف 2003 إن التغيير في المدرسة بوجود هيئة تدريسية معارضة للمدير سوف يكون صعب و طويل الأمد وهذا حسب نوعية التغيير فالمدير الكفؤ يسعى إلى تغيير مناخ المدرسة school climate وهذا بوضع خطط و برامج يدرس من خلالها ميول و رغبات الأستاذ و يدرس فيها شروط التحصيل الجيد للمتعلم ، وإزالة جميع العقبات التي من شأنها عرقلة فاعلية المدرسة ، محاولا بذلك الإلمام بجميع شروط جودة الحياة الوظيفية داخل أسوار المدرسة . و المدير الناجح لايخاف من التغيير طالما أن وجهات النظر متقاربة أو متطابقة بل أنه يسعى أن تكون المدرسة مسايرة للتطور و لمتطلبات المجتمع يسبق تطلعات مدرسته ويدرس جميع الإحتمالات (معروف، 212:2003).

3-5 -8- الرعاية: ترى الباحثة أن الرعاية و الأمن والحماية مطلب ينشده كل فرد. و علية يمكن الجزم أن المناخ الذي يفتقر إلى هذه المتطلبات مناخ عقيم ، سلبي و يقتل كل تطور و إبتكار ، ينجب أفراد غير أسوياء تعوزهم الثقة بالنفس و الإعتماد على الذات.

3-6- تصنيف كوهين : Cohine(2012)

يرى كوهين أن المناخ المدرسي يتكون من العناصر التالية : (Debarbieux,2012 : 1)

3-6-1- العلاقات :

و هي بدورها تتكون من : إحترام التنوع ، علاقة إيجابية ، إتخاد القرار الجماعي ، إشراك المتعلم في التعليم و التربية ، التعاون و التشارك بين أفراد المنظمة ، و مشاركة المجتمع المحلي و الأولياء في إتخاد القرار.

3-6-2- التعليم و التعلم:

و تتكون من النقاط التالية : وضوح اللوائح و القرارات ، تقديم المساعدة للمتعلم في المواد التي يجد فيها ضعف و صعوبة ، التعليم يكون إنطلاقا من واقع المتعلم المعاش ، تدعيم و مكافئة الإبداع ، التعليم الإجتماعي ، التطوير المهني .

3-6-3- الأمن:

و يندرج تحته عنصريين هامين و هما: الأمن الجسدي و الأمن النفسي.

3-6-4- المحيط المادي:

و هنا يمكن التكلم عن كل ما هو مادي من أدوات و وسائل ، إتساع قاعات الدراسة ، زيادة على المساعدات المادية التي يوفرها المحيط المحلي .

3-6-5- الشعور بالإنتماء :

و هو شعور كل من المعلم و المتعلم بحب المدرسة و إحساسه بالإنتماء لها و العمل من أجل تحقيق أهدافها .

4- أنواع المنـــــــــاخ المدرسي:

كما هو الشأن في تعدد أوجه الإختلاف بين أبعاد المناخ كذلك هو الحال بالنسبة لأنواع المناخ فقد شهدت هذه الأخيرة تباين و إختلاف في وجهات نظر أصحابها وهذا راجع لعدة إعتبارات كالزخم الذي تعرفه المتغيرات و العوامل المحددة للمناخ و إختلاف البيئة المطبق فيها و إختلاف المدرسة التي إنبثقت منها هذه النظرية وسوف ندرج فيما يلي أهم هذه الآراء :

4-1- نموذج هالبين وكروفت (1962) اقترح ستة انواع من المناخ وهي كالتالي: المناخ المفتوح، مناخ الإدارة الذاتية و المناخ الموجه ، والمناخ الأبوي والمناخ العائلي ، و أخيرا المناخ المغلق .

4-1-1- المناخ المفتوح :Open

يتميز بالروح المعنوية العالية التي يتمتع بها أفرادها و وجود قيادة ديمقراطية داعمة و إستقلالية العامل.

4-1-2 - مناخ الادارة الذاتية :Autonomus

السمة الرئيسية لهذا المناخ هو الحرية شبه الكاملة التي يعطيها الرئيس للمرؤوسين في حدود مصلحة العمل .

4 -1-3- الموجه :Controlle

يتميز هذا المناخ بأن الروح المعنوية للعاملين مرتفعة إلى حد ما ،و ا لإهتمام الشديد بإنجاز العمل على حساب اشباع الحاجات الاجتماعية.

4- 1-4- المناخ العائلي:Familiar

يتصف هذا المناخ بالألفة الشديدة بين العاملين،ووجود علاقات طيبة بينهم مما يؤدي إلى احساسهم بالرضا نتيجة اشباعهم حاجاتهم النفسية .

4-1 -5- المناخ الأبوي:Paternal

يتميز هذا المناخ بتركيز السلطة في يد الرئيس و بالتالي فهو يحاول دون ظهور أي مبادرات فردية بين العاملين معه، فسلوكه لا يحقق التوجيه الكافي لسير العمل، كم ا تسوده الروح المعنوية المنخفضة، وترتفع درجة التفكيك.

4 -1-6- المناخ المغلق : Closed

يسود في هذا المناخ الفتور لدى جميع العاملين بالمنظمة ، نظرا لعدم إشباعهم لحجاتهم الاجتماعية ، أو عدم إحساسهم بالرضا نحو إنجاز العمل .

4-2- نموذج ليكرت : (1961) أقترح أربعة أنواع من المناخات : التسلطي ، و الخيري التسلطي ، و الإستغلالي التسلطي ، و التشاركي .

4-3- نموذخ ويلور وجونز : قاما بدراسة النظام الاجتماعي في المدرسة لقياس إتجاهات المعلمين لضبط سلوك الطلبة . وإقترحا وجود مدرستين أو نوعين من المناخ :

4 -1-3- المدرسة الحارسة : يتصف مناخها بالقسوة ، وقبول الطلبة لقرارات المعلمين دون أي نقاش أو تشاور.

4-3-2- المدرسة الانسانية : يسودها التفاعل ا لإيجابي و التعاون بين المعلمين و الطلبة (السبتي ، 2013).

4 -4- نموذج هوي و فيلدمان :1987 لقد قسما المناخ المدرسي إلى نوعين :

4 -4-1- المدرسة الصحية : وتهتم بالعمل و العلاقات الانسانية .

4 -4-2- المدرسة الغير صحية : و تهتم بالشؤون الفنية و الإدارية .

4-5- نموذج روزنبرج :

من خلال هذا النموذج سوف نتعرف على التقسيم الذي وضعه روزنبرج ، و يجدر الإشارة أنه تم الإعتماد في هذه الدراسة على التصنيف الذي جاء به روزنبرج و الذي قسم المناخ داخل المدرسة إلى نوعين :

4-5 -1- المدرسة الحارسة:

تتصف هذه ا لأخيرة بالقسوة و ا لإنضباط و المحافظة على النظام . تسيطر على هذا المناخ عدم الثقة بين أفراده ، يمتثل الطلبة لأوامر المعلم دون تردد أو تدمر .

4-5-2- المدرسة الانسانية :

يسودها الحب و التعاون و التفاعل بين المعلمين و التلاميذ ، و تتسم بالديمقراطية و ا لإتصال المفتوح .

وقد دعم لينونبرج تصنيفه هذا بدراسة طبقها على عينة مكونة من ألف معلم ، حيث استنتج أن الإتجاه الانساني ينتشر في المدارس ذات المناخ المفتوح ، و الإتجاه الحارس ينتشر في المدارس ذات المناخ المغلق (صولي ،2015 :252).

من خلال ما سبق ومن خلال التصنيفات المقدمة من طرف الباحثين نلاحظ ان لكل باحث تصنيفه الخاص به سواء لإختلاف البيئة المطبق فيها أو المدرسة و التيار العلمي المنتسب إليه الباحث، لكنها كلها اتفقت على العلاقات الانسانية القائمة بين أفراد المؤسسة التعليمية .

5- السلوك التنظيمي المدرسي و إدارة الأفراد:

المدرسة هي مؤسسة إجتماعية من صنع الإنسان التي من خلالها يتعلم الضوابط و ا لأخلاق و التنشئة الإجتماعية و القيم والعادات و التقاليد ويحافظ من خلالها على موروثه الحضاري وهي النموذج الأمثل لبقية النظم ، أو التنظيمات في مجتمع ما. وهي من أكبر و أهم الإستثمارات البشرية الراهنة في خضم التحولات الإقتصادية و الإجتماعية والتكنولوجية لما لها من أهمية كبيرة في إعداد الأجيال ، بحيث يعتبر التلميذ من أهم مدخلاتها و مخرجاتها . وقبل التحدث عن السلوك التنظيمي يجرنا الحديث عن الإدارة بحيث هناك عدة تعريفات :

فقد عرفها f.Taylor بأنها المعرفة الصحيحة لما يراد من الأفراد أن يؤدوه ، ثم التأكد بأنهم يؤدوه بأحسن و أرخص طريقة وعرفها f.taylor بأنها القيام بمجموعة من الأعمال التي تتضمن التنبؤ، التخطيط ، التنظيم ، وإصدار الأوامر ، و التنسيق و الرقابة. وعرفها Vance stanly بأنها عمليات إتخاد القرار، والرقابة على الأنشطة الأنسانية من أجل تحقيق أهداف محددة (دياب، 94:2001).

والإدارة سواء العامة أو الإدارة المدرسية هي القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها المدرسة في تطورها و تطبيقها لمبادئها لأن دورها لا ينتهي عند التنظيم و التخطيط بل يتعداه إلى كونها الغلاف النفسي الذي يحمي أفرادها حيث يشعرون بالأمان و الطمأنينة مما يدفعهم إلى بدل جهد أكبر للوصول إلى الغاية المشتركة بين جميع أفرادها . وهذا ما جعل منها علما قائم بذاته له أسسه ومبادئه ناتج عن مجموعة من البحوث و الدراسات لا تتعامل مع الأرقام و المخططات بل تتعامل مع عنصر أثمن وهو الإنسان له شخصيته و كيانه لدى يجب الحذر أثناء تعاملاتها .

عندما نتحدث عن المناخ المدرسي نجد أنفسنا مجبرين على التحدث عن عنصر فعال و مهم في هذا التنظيم وهو الإتصال و ما له من أهمية في تفعيل الحياة الاجتماعية . إذ يرى عبد الغفار بأنه تبادل المعلومات و الأفكار بين شخصين أو أكثر وهو عملية دينامية ذات إتجاهين :الإرسال و ا لإستقبال ولا يتحقق الإتصال من إتجاه واحد و إنما يستوجب فرد أو أكثر و يتكون الإتصال من ثلاث عناصر المرسل sender ، الرسالة message ، المستقبل receiver . والمدير أثناء إتصاله يهتم بثلاث أبعاد للإتصال (الإستعلام و التحدي ،الإخبار وأخيرا التأثير) والمدير الذي يتمكن من إنجاز الهدف الثاني و الثالث للإتصال فإنه قد تمكن بنجاح من تكوين فريق عمل (عبد الغفار، 388:2007).

كما أكد دياب في هذا الصدد أن الإتصالات من أهم جوانب العمل الإداري في جميع المؤسسات بصفة عامة و المؤسسات التعليمية خاصة حيث أن جميع الجهود و الأنشطة المدرسية لا يمكن أن تتم إلا من خلال الإتصالات ، فعملية التدريس وعملية التخطيط و التوجيه و الإشراف و التقويم و غيرها تعتبر في جوهرها عملية إتصالات إدارية في المدرسة أو ما يمكن أن يسمى إتصالات مدرسية بحيث تمثل الدورة الدموية للنظم التعليمية و التربوية في المدرسة(دياب ، 2001 :232).

وهو تلك العملية الدينامية التي يؤثر فيها شخص عن قصد منه أو غير قصد على مدركات شخص آخر أو آخرين من خلال مواد و وسائل مستخدمة بشكل و طرق رمزية . فالإتصالات الفاعلة حسب الطويل تعتبر وسائل تعزز العلاقات بين الأشخاص أو ما يسمى(العلاقات البين شخصية) . interpersonal بين المعلمين والطلاب و الوالدين ، وبمقدار فاعلية هذا الإتصال فإننا نلغي الإغتراب alination و العزلة isolation وعدم الفهم والخوف fear وكذلك الإحباط frustration والإتصالات تتضمن الإرسال و الإستقبال و فهم المشاعر والأفكار الصريحة والمنفتحة و الأمينة (الطويل ، 60:2014).

فالإتصال هو الطريقة ا لأمثل والأنسب لتعريف أفراد المنظمة بأهداف هذه الأخيرة و واجب كل فرد من أفرادها نحوها ، فهو وسيلة لرفع وتحسين المناخ داخل المدرسة وهذا من خلال إزالة الحواجز و

المشكلات وسوء التفاهم بين أفرادها .و رفع مستوى المردود التعليمي . من خلال رسالة واضحة متاحة للطرفين مما يزيد من إتساع نطاق التغذية الراجعة feed–baak بينهم . ويرى عبد الغفار بأنه تتوقف الحالة المعنوية للأفراد في مختلف المستويات التنظيمية و كذلك إنتاجيتهم على مدى فاعلية و كفاءة الإتصال في التنظيم .بحيث يسعى إلى بناء و تشغيل الهيكل لجماعة العمل من خلال الإدارة ،وتكون بصفة مستمرة لنقل المعلومات و الأفكار و الإتجاهات و المشاعر و الإحساسات و الإنطباعات بين الأفراد ،أي هو بمثابة شبكة تنظيمية (عبد الغفار،2007).

ويرى معروف(2003) أنه يوجد أنواع متعددة من الإتصال داخل المدرسة منها ما سماه النوع البسيط ، وهناك النوع المركب . ففي النوع البسيط تكون هناك مجموعة من المعلومات يبلغها شخص واحد إلى شخص آخر ،أما في المركبة فشخص واحد يبلغ المعلومات لمجموعة من المرؤوسين(معروف،2003).

و من مساعي المدرسة خلق جو يسوده المحبة و الإطمئنان و الأخوة و الإحترام فهو يشعر الأطراف العاملين بها بالأنتماء و الولاء إلى هذا التنظيم و إلى تحقيق أهدافه و الدفع به نحو الرقي و الإزدهار ، وفي هذا الصدد تحدث برنارد bernard عن الولاء بأنه يمثل رغبة الأفراد في التعاون مع التنظيم و إقتراح أن كلمة ولاء loyoty غالبا ما تستخدم تحث مفهوم رغبة الفرد في العمل individual willingness to work (إبراهيم، 45:1998)

زيادة على هذا أنه فرصة لمعرفة الصراعات و المشكلات السائدة في المدرسة من خلال دراسة العلاقات السوسيومترية ، وهنا يظهر دور الإدارة الذكية في إمتصاص التكتلات والتحزبات علما أن الإنسان كما يرى الجيلاني لا يملك إلا حد أدنى من السيطرة على جو العمل و ظروفه فكل شيئ محدد، و منظم وفق خطة مرسومة سابقا(الجيلاني، 2015).

وهذا بإعتماد إستراتجيات حل المشكلات بإعتبار أن هذه الأخيرة تلعب دور الوسيط بين كل من المدير و المعلم وبين المعلم و التلميذ و بين المدير و التلميذ . ويشير الهيتي (1987) ان المناخ

المدرسي يؤثر و بشكل مباشر على عملية التطوير الإداري من خلال تاثيره في الأداء الإداري و بتجسيد هذا من خلال تحديد العلاقات ، السلوك و مكان العمل . فأهمية المناخ التنظيمي تظهر في قدرة المنظمة النجاح و تحقيق أهدافها المنشودة بكفاءة و فاعلية.وله تأثير واضح في أداء الأفراد ورضاهم وإدراكهم ودوافعهم و بالتالي يؤثر مباشرة في السلوك التنظيمي (رياض ،2013 :43) .

و إذا أرادت أي مؤسسة ان يكون لها وجود لابد أن تصنع لنفسها هوية من شأنها أن تحدد خصوصياتها، كما أن مشروع المؤسسة هو مفعول تنظيمي و تجنيدي . والعمل في فريق سواء بالنسبة للمؤطرين الإداريين أو الأساتذة (موريس، 2016:8،7).

6 – أبعاد المناخ المدرسي:

6 -1- الإدارة كمهارة لتنمية المنهاج التعليمي :

يرى نشوان (2001) أن الإدارة المدرسية هي تطبيق للإدارة العامة في المجال التربوي ، و قد أصبحت علما مستقلا له كيانه المميز،و قد تطورت الإدارة التربوية نتيجة للبحوث و الدراسات في مجال العلوم الانسانية و تاثرت بالأنظمة الإجتماعية و السياسية و الفلسفية السائدة في المجتمع، فالتربية و التعليم في أي مجتمع هي نتاج لنوع الفلسفة السائدة فيه (أبو وردة،2015:7).

كما يرى الخميسي(2002) أن الإدارة تكسب أهمية كبيرة في السلم الإداري لدى وزارة التربية و التعليم كونها المسؤولة عن تنفيذ السياسات و الخطط و البرامج الصادرة عن الإدارة العليا و الوسطى. (أبو وردة ، 2015 :2) و إن تطوير الإدارة المدرسية ضرورة تفرض نفسها على المدير و المعلمين و المجتمع المحلي لرفع التحدي أمام التطور التكنولوجي و المفاهيمي و النظم.

و المنهاج المدرسي هو عبارة عن وثيقة مقررة من طرف الوزارة الوصية و هي تتضمن أهداف عامة و أنشطة تعليمية و غيرها من مستلزمات العملية التعليمية ، فهي تعكس فلسفة و قيم المجتمع و

عاداته . و تقاليده و تاريخه، و فاعلية البرنامج تقاس بمدى تحقيق أهداف المنظومة التربوية و لا سيما أهداف المدرسة و مدى رفعها لمستوى و مردود متعلميها .

تعد المناهج كما يرى السويدي و الخليلي (1997) من أبرز السياسات التي تعتمدها المجتماعات لبناء و تنشئة أبنائها من الدارسين و المتعلمين للإرتقاء و التقدم بهم في شتى مجلات الحياة ، فالمنهج هو ذلك المحتوى ، أو تلك الخطة التربوية التي نبعت مصادرها من فلسفة و ثقافات و معتقدات و تطلعات و طموحات المجتمع الذي برزت فيه . وتضم ضمن عناصرها جميع الخبرات التعليمية و التدريسية التي تحقق من خلالها أهدافها و سياستها المرسومة (صولي ، 2014 :21).

و المنهاج الدراسي حسب القريطي (1995) هو ما تيسره المدرسة للتلاميذ من مقرارات دراسية و خبرات تعليمية منظمة و أنشطة مدرسية مناسبة لتحقيق الاهداف التعليمية المنشودة في العملية التعليمية، كما يجب أن ترتبط المناهج الدراسية بجوانب الحياة الاجتماعية الحالية و المستقبلية ، فتعالج موضوعات و قضايا متصلة بهذه الحياة ، بكيفية تنمية وعي التلاميذ عبر مراحل نموهم بتلك القضايا و تكسبهم المهارات الأساسية اللازمة لمواجهة موافق الحياة و مشكلاتها . و يضيف نزيه حمدي و آخرون(1997) بأنه لا يعني المقرارت الدراسية فقط ، و إنما تعني اضافة إليها جميع المعلومات و المهارات و الخبرات التعلمية و القيم و الاتجاهات و طرائق التفكير و أساليب التصرف ، و أوجه النشاط التي توفرها المدرسة للطالب داخل المدرسة و خارجها و التي من خلالها تحقق أهداف عملية التعليم. ويرى زهران أن المدرسة تستخدم أساليب نفسية عديدة أثناء تربية التلاميذ منها القيم الاجتماعية عن طريق المناهج و توجيه النشاط المدرسي ، بحيث يؤدي إلى تعليم الاساليب السلوكية المرغوبة و إلى تعليم المعايير و الأدوار الاجتماعية و القيم و الثواب و العقاب و ممارسة السلطة المدرسية (أبو نواس، 48،51:2002) وفي هذا المقال يشير غيات (1991) أن الإعتماد على المصادر الدينية كمنطلق لوضع البرامج ، يساعد على تجنب كل التناقضات الموجودة في برامجنا التربوية ، و بالتالي

التوحيد بين الأفكار السائدة في المجتمع و قيمه ، و بين الأفكار التي يتلقاها فلذة أكبادنا و معتقداتهم ، وهو ما يؤدي إلى وحدة التصور و التناسق بين عناصر المحيط و إلى القضاء على مصادر الصراعات و التناقضات في المجتمع الإسلامي(شرقي ،2017).

يسعى المدير إلى تنمية القيادة في أعضاء هيئة المدرسة لتحسين البرنامج التعليمي بها ، وهذا لا يعني إستئثاره بتوجيه المجموعة بل المشاركة في التوجيه . و القيادة صفة من صفات النشاط الجماعي، فلا يمكن للفرد أن يكون قائدا دون أن تكون هناك جماعة ، فحيثما توجد الجماعة توجد القيادة وإلا أصبحت مجموعة من الأفراد لا يربط بين أفرادها رابط (بالقاسم ، 20:1993) ومن وظائف القيادة حسب ديوك (Duke ,1982) أنها تؤكد على التناسق بين المدير و البرنامج المدرسي،و بين المعلمين أنفسهم و المدير و المعلمين و إستخدام المواد التعليمية و الطلاب، بالإضافة إلى ذلك وجود التناسق بين المدرسة و المجتمع الخارجي والإدارة التعليمية و إندماج أولياء الأمور في التخطيط كل ذلك يأدي إلى تحقيق أهداف المدرسة(ابراهيم أحمد ،120:1998).

و لكي يكون المنهاج المدرسي فعالا حسب كل من دبيل فيدلي وبيفرلي dal findly&bever ينبغي أن يتضمن مايلي : التنوع ، المرونة ، تقدير الذات ، المشاركة ، التفاعل الإجتماعي ، النشاط الرياضي ، الإنجاز، الجدارة وضوح النظم و اللوائح (إبراهيم أحمد ،112:1998)

وتبرز علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج في الأثر الكبير الذي يتركه على شخصية الطالب من خلال الإلمام بالمواد الدراسية و فهمها فهما جيدا و عليه يرى حسن الداهري (2010) يجب مراعاة الأمور التالية عند بناء المناهج الدراسية حتى تتحقق الصحة النفسية التي تساعد على بناء شخصية المتعلم بناءا سليم:

1- مرعاة المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب و مطالب النمو فيها ، و أن يكون المنهج منسجما مع سيكولوجية التلميذ .

2- يجب أن لا يقتصر المنهاج على الخبرات المدرسية داخل جدران المدرسة، بل ينبغي أن تتضمن المناهج أمور تخرج بالتلميذ إلى البيئة.

3- التركيز أيضا على المجتمع و ما يسوده من ثقافة، و أن تكون هناك مواد ثقافية تتحدث عن الصحة النفسية و الجسمية.

كما يدعو عبد الحليم المنسي(2003) في إعداد المنهاج مراعاة النقاط التالية:

4- أن تكون أهداف المنهاج شاملة للجوانب الجسمية و المعرفية و الإنفعالية و الاجتماعية و الروحية، بهدف تحقيق شخصية متكاملة لنمو الطالب ؟

5- أن تكون المناهج مرتبطة بمواقف الحياة الطبيعية و محققة للأهداف التربوية.

6- وجود برامج و مقرارت خاصة بالطلاب المتفوقين للوصول إلى المزيد من التفوق .

7- وجود برامج خاصة بالموهوبين و الإهتمام بالنشاط الإبداعي .

8 – إعداد برامج خاصة بضعاف العقول وفقا لذكائهم و العناية بهم من خلال إعداد برامج خاصة بهم تساعد على نمو ما لديهم من إمكانات عقلية ، أو اعدادهم لمهن بسيطة (صولي ، 2014 :22).

6-1-1- التفوق التنظيمي المدرسي:

يسعى المدير الجيد أو القائد المحنك إلى تحقيق التفوق التنظيمي داخل المدرسة (High Performance) و الوصول بالمدرسة إلى الجودة الشاملة و لا يتم ذلك إلا بالتعاون مع كل الأطراف الموجودة بالمدرسة ، والمدير الذي تربطه علاقة اجتماعية جيدة مع المرؤوسين و يوفر لهم المناخ المناسب للعمل يشعرهم بالحب و الرضا عن العمل و بالتالي يعزز ولائهم للمؤسسة و يدفعهم لمضاعفة مجهوذاتهم ،لأنه كلما أحس الفرد بالراحة و الإطمئنان كلما كانت إسهاماته في تزايد مستمر كلما إبتعد

عن التقليد و كان التجديد في الأفكار و الإبداع وسيلة لرد الجميل للمرؤوس و للمدرسة ككل و كل هذه الروح المعنوية العالية تنعكس لا محالة على نفسية المتعلم و على مردوده التربوي . و هذا ما يميز منظمة عن أخرى وفرد عن آخر .

إذن نستطيع الجزم أن فعالية المدرسة و تفوقها و وصولها إلى الجودة منوط بالدرجة الأولى و الأخيرة بالمدير و تفانيه فى العمل و وضعه المصلحة العامة فوق كل إعتبار . و قد أشار كل من Drucker (1995) و يوسف (2005) إلى أن تفوق المنظمات يأتي من المعرفة التي يمتلكها العاملون، فهي محور الأعمال التي تقوم بها المنظمات المتميزة و بالتالي فهو ما تنفرد به المنظمة دون سواها ، إذ أنه حصيلة الجهود الفردية للقوى العاملة . كما أضاف الزيدي (2006) أن هذا التفوق يخدم المنظمات في عدة مجالات تتمثل في تطوير الموارد البشرية و الارتقاء بمبادئها الاساسية .من خلال بناء الكفاية و القدرات الشخصية و العلاقات بين العاملين و التعلم لتسهيل عمل الجماعة و فرق العمل. كما أنه يعزز من الدور الاستراتيجي للموارد البشرية ((الجنابي،عبد عامر ،131،132).

6-1-2- الإدارة كمهارة في العلاقات الإنسانية:

تعتبر الإدارة المدرسية وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية التلميذ تنمية شاملة و متوازية وفقا لقدراته و استعدادته و ظروف البيئة التي يعيش فيها ، كما يحتاجها المعلم لتيسير أموره و أمور أسرته (العبد الحسني ، 21:2016) زيادة على جملة هذه المهام هناك مهمة ربط العلاقات الاجتماعية و الإنسانية و السهر على الحفاظ عليها . فللعلاقة الفردية لها أهمية كبيرة في نمو الفرد و سلوكه ، بإعتبار أن الإنسان إجتماعي في طبعه يتفاعل وسط الجماعة مند السنوات الأولى من طفولته (الأسرة ،المدرسة ،الرفاق ،...) محاولا من خلالها إبراز ما تعلمه من التنشئة الإجتماعية . وفي كل منظمة يوجد نظام خفي والآخر علني من العلاقات الفردية المؤثرة بصورة كبيرة على سلوكاته وفاعليته كشخص يؤثر ويتأثر بالجماعة و هذا ما سماه العلماء بالمناخ التنظيمي . ومن خلال تفاعلاته

يتم إشباع حاجاته النفسية ، من أمن وإستقرار، و الحاجة إلى العمل و إثبات الذات و النجاح . كما يمكن الجزم أنه لا يتأتى الحفاظ على هذه العلاقات إلا من خلال اتباع مدير المدرسة لأسلوب ديمقراطي بعيد عن الإستبداد و التفرد بإتخاد القرارات و القوانين التعسفية ، بل مناخ ديمقراطي سلس ، ومرن ، يحترم آراء الآخر. وفي هذا الصدد وجد لجرفت griffit 1959 ان مدير المدرسة الناجح هو المدير الذي يتبع طريقة الديمقراطية في إدارة المدرسة و هو الذي يحل مشكلات العاملين و يعطي سلطات للآخرين . وفي دراسة أخرى لكورنيل cornell أعطى أهمية كبيرة لجانب العلاقات الإنسانية في التنظيم وقد وجد في دراسته أن المناخ climate أو الجو العام للتنظيم أهم من الجانب الإداري، وأن شعور المعلم و إحساسه نحو المدرسة ربما كان أهم من مجال إتساع صلاحياته (العرفي ،1993: 22).

وهذا من الأسباب التي جعلت من بعض المدراء الفشل في إدارة المدرسة وإدراك أهدافها رغم خبرتهم ومستواهم الأكاديمي إعتقادا منهم أن العلاقات الإنسانية هي اسلوب من أساليب الإدارة بل العلاقات الإنسانية أعم وأشمل من ذلك .فهو بصدد التعامل مع مشاعر و أحاسيس وأفكار غير مستقرة و في سيرورة دائمة لا نتكهن دائما بنتائجها .

و في هذا الصدد يشير السيد و آخرون (2002) أن تطبيق مبادئ العلاقات الاجتماعية مع العاملين في المنظمة يزيد من الشعور بالرضا لدى العاملين و يزيد من شعورهم بالإلتزام التنظيمي ، لما لتلك العلاقات من مبادئ تحترم العاملين و تناشد مشاعرهم و تنمي ثقتهم في أنفسهم ، كما أكدت دراسة Hashemi &Others (2014) أن العلاقات الاجتماعية تؤثر على الإلتزام التنظيمي لدى موظفي بنك مللي ، كما أكدت دراسة الزغبي(2009) وجود علاقة ايجابية بين المستوى المرتفع للعلاقات الاجتماعية في العمل و كل من الإلتزام التنظيمي و الشعور بالرفاه النفسي في العمل (العبد الحسني ، 2016: 34).

و ذهب الرفاعي (1982) أن سلوك المتعلم ليس تابعا لمزاجه فقط ، بل هو تابع كذلك للمعاملة التي يتلقاها من المعلم و المدرسة ، فالمعاملة المتسلطة الديكتاتورية تفرز عند التلميذ ميلا إلى العدوان على

الأضعف و إلى الإنخفاض في الشعور بالمسؤولية حين يترك المتعلم وحده أمام فرص الحياة المختلفة و الإهمال يؤدي إلى التدني في الجهد الذي يبذل للإفادة من فرص المدرسة وإلى الكثير من أشكال الانقباض ، أما التعاون فيقود إلى نشر حر للطاقات الشخصية و إلى نمو بإتجاه تكيف اجتماعي حسن (محمود نواس ،55:2002).

فدور المدير تغير مع مرور الزمن ولم يعد المدير يكتفي بالجلوس في مكتبه محاولا المحافظة على النظام وسير المدرسة وفق قوانين و لوائح أكل منها الدهر بل تجاوزه إلى السهر على توفير كل الظروف للتلميذ التي من شأنها تعزيز نموه العقلي و البدني و الروحي والتي تعمل على تحسين العملية التربوية . زيادة على المحافظة وغرس القيم الإجتماعية التي يدين بها المجتمع ومنه نصطلح على القول بأن هدف الإدارة المدرسية هو تحقيق أهداف إجتماعية وتربوية فقد تحولت وظيفة المدرسة من الإهتمام المطلق بالأعمال الإدارية الروتنية إلى الإهتمام بالطفل ومساعدته لتحقيق حاجات ورغبات الفترة العمرية التي يعيشها وتخطي مشكلاته اليومية وهذا التغيير راجع إلى تغيير وظيفة المدرسة بحد ذاتها بعد مد جزر.

فالعلاقات الإنسانية السليمة هي التي تقوم على الإيمان العميق بقيمة كل فرد و بقدرته و إمكاناته و بأن جهد كل فرد سوف ينمو و يتطور إذا أتيحت له الفرص المناسبة . وهذا الإيمان هو الوسيلة الى خلق الجو الملائم الذي ينمو فيه الجميع و يتطورون وهو حجر الأساس في بناء العلاقات الإنسانية الطيبة (العرفي ،75:1993-74).

والقائد الناجح هو الذي يحافظ على التوازن بين البعد التنظيمي و البعد العلائقي أي ان خلال مساره المهني لا ينفك يدرج العلاقات الإنسانية دون إهمال أو المساس بالجانب الإداري التربوي. لأنه بصدد التعامل مع إنسان يؤثر و يتأثر في تفاعل مستمر .

ملخص القول أن العلاقات التنظيمية التي تنمو و تتطور داخل المدرسة ما هي إلا ترجمة لجملة من النظم الإنسانية كالثقة و الامانة و الحب، و الإحترام ، يولد الانسان مشبع ببدورها ، و تتبلور عندما يحصل الفرد على التنشئة الاجتماعية الصحيحة التي تغرس فيه القيم و الدين و العادات و تقاليد المجتمع الذي يعيش فيه . و هذا المناخ يولد الإستقرار و يزيد من فاعلية العملية التربوية ، و كما يرى ستيف Steeves(1991) أنه يعكس حالة الرضا لمجموعة العاملين داخل المدرسة، و هناك تنافر كبير بين القرارات المركزية و بين مستوى القناعة في العمل الجماعي (محمد ابراهيم ،2009).

6-1-3- آثار العلاقات الاجتماعية :

لقد سلف الذكر أن الإنسان اجتماعي بطبعه ومن خلال تفاعله و سط الجماعة فإنه يصنع و يصقل شخصيته ، فتمده هذه الجماعة بالدعم المادي و المعنوي من خلال عملية التفاعل الاجتماعي فيسعى جاهدا لخلق جّو من التوازن بين رغباته وبين المصلحة العامة، و في هذا الصدد أوجز الدحدوح (2015) آثار العلاقات الاجتماعية فيما يلي :

- رفع الروح المعنوية لدى العاملين .
- اشاعة روح الاطمئنان و الاستقرار.
- تمتع الموظفين بالصحة النفسية .
- أداء العمل بروح الفريق الواحد .
- سيادة الاتجاهات الموجبة بين العاملين .
- اذكاء روح التنافس الشريف بين العاملين (العبد الحسني ،19:2016).

2-6- العلاقات الإنسانية بين المدير و الأستاذ :

عرف الحسني 2016 العلاقات الإجتماعية على لسان الشنواني (1992) بأنها ذلك الميدان من الإدارة الذي يهدف إلى التكامل بين الأفراد في محيط العمل ، بالشكل الذي يدفعهم و يحفزهم إلى العمل، مع حصولهم على إشباع حاجاتهم الطبيعية و النفسية و الإجتماعية (العبد الحسني ،18:2016).

يجب على المدير أن يتكيف و يتأقلم مع المستجدات مستعملا في ذلك ذكائه العملي و فنيات الإدارة وثقافته المهنية و المرونة في معالجة و صنع القرارات مضيفا إلى أنماطه السلوكية الخاصة به سلوكا مهنيا يتوجب عليه إتخاد قرارات حاسمة ، أي ظروف العمل هي التي تفرض عليه نوع القرار و طرق القيادة . وهنا يذهب محمد الطويل2014 للقول بأن أغلب برامج التعليم و التعلم الفعالة تحدث في مناخ مدرسي إنساني و صحي مفيد و غير ضار كما يرى نفس المصدر أن المدير يكون مفتاحا لعوامل التغيير وهذا لإمتلاكه لبعض المهارات مثل إدارة صنع القرارات Managing Decision Making وعدم التسرع في إتخادها ، زيادة على مضامين إجراءات حل المشكلات ، كما أنه محدد للمستوى المهني و الأخلاقي و المعنوي للمعلمين و هو محدد العلاقة و درجتها من حيث القوة و الضعف لما سوف يكون عليه الطالب (التحصيل الدراسي) ممهدا بهذا الطريق لإنجازاته وقدراته و تجديد إتجاهاته ، و هو المسؤول عن أداء المدرسة و أساتذتها ونتائج طلابها و سمعتها داخل المجتمع كما أشار أن حاجات التحصيل و الإنجاز و الإعتراف بجهود فردية كلها تسمح بوجود مناخ صحي نافع للتطور (الطويل، 17،51:2014).

كما يرى جون جاردنز John.W.Gardenerأن مدير المدرسة هو ذلك الشخص الذي يتميز بالبراعة و الشخصية المصقولة و الذي يفهم المؤسسات الإجتماعية و العمليات التي تقوم بها و التي من خلالها يكون الفعل الخارجي و الذي يجب أن تستمد المدرسة الكثير من مقوماتها من هذه الأفعال (الطويل ،25:2014).

وترى المومني (2006) في مقالاتهاا أن المدارس التي تعيش مناخا مغلقا أو مشوشا تكون أكثر عرضة للفشل في الأمد الطويل حتى و إن نجحت مرحليا في أداء وظائفها (ناصر 502:2014).

إن العلاقة الإجتماعية و المهنية الإيجابية بين المدير و المعلم من شآنها أن تشعر هذا الأخير بالإلتزام الوظيفي و الشعور بالإنتماء و يزداد تعلقه بالمنظمة و شعوره بالرضى الوظيفي مما يزيد من و ثيرة العمل كإرتفاع روحه المعنوية و ينعكس إيجابيا على متعلميه داخل الصف الدراسي وبالتالي على مردود التلاميذ . حيث يجزم سميت Perry M.Smith (1989) أن القائد عندما يكون ممتلكا للقدرة على الإتصال بالآخرين تتم الإتصالات مع قمة الهيكل التنظيمي و قاعدته بطريقة مفهومة ، و مؤثرة و لها معنى و إذا كان القائد متكلما جيدا فيمكنه استمالة الناس و التأثير فيهم و إذا كان مستمعا جيدا يستطيع تقبل الآراء و النقد و تسليم الغدية المرتدة مما ينعكس إيجابا على أداء المنظمة (ستراك :86،2004).

من خلال تعاملاته اليومية يجب على المدير أن يراعي العلاقات الإنسانية كونه بصدد التعامل مع أفراد لهم شخصيتهم و عاداتهم وإعتقاداتهم مراعيا في ذلك حاجات ومستويات الطموح للمعلم و المتعلم معا. فهو ينضم و يدفع بسلوكهم نحو المسؤولية و حب العمل و المثابرة و رفع فاعلية المدرسة و تحقيق أهدافها بل و يتعدى دوره إلى كونه الوسيط بين الجماعات المتصارعة داخل المنظمة إذ يحد من التوتر والصراع مستعملا في ذلك إستراتيجيات حل المشكلات و وضع البدائل الممكنة.

لقد سلف وقلنا سابقا أن دور الإدارة جد مهم في المحافظة على شخصية المدرسة وعلى كيانها فبات من الأدوار الأساسية لها هو خلق جو ملائم مرضي للجميع يساعد على تطور العمل وتحسينه كإحترام شخصية الأستاذ وهذا عن طريق الإهتمام بـأفكاره و إهتماماته ،وإبداعه وتحسيسه بأنه جزء من هذه المؤسسة و يتم عن طريق إشراكه في صنع القرار وإبداء رأيه و تحسيسه بالإنتماء والإنتساب إلى بقية الهيئة التدريسية وفتح المجال أمامه لترك لمساته و بصمته داخل الصف و خارجه ومد جسر الثقة

بينه وبين زملاءه وبينه وبين المدير والإدارة بإعتبار أن هذه الأخيرة هي القاعدة الأساسية لأي إتصال. و كذلك تشجيع أوجه الأنشطة الإجتماعية التي تساعده على إقامة علاقات جيدة مع زملائه من شأنها أن تزيل سوء التفاهم بينهم وتدفع بهم إلى النمو. وتزيد فرص العمل الجماعي حيث تزيد معه فرص التعلم وبناء الخبرات و التفكير و التخطيط سواءا عن طريق الملاحظة أو التقليد كما جاء بها بندورا bendora في نظريته.

زيادة عن ما سبق لابد من تسليط الضوء على أهمية الاجتماعات التي تعقد داخل المدرسة التي من شأنها أن تتيح الفرصة لكل من المدير و المعلم للعمل و التعاون معا لتحديد نقاط القوة و تعزيزها و تحديد نقاط الضعف ومعالجتها و ضبطها و إيجاد أحسن الحلول لها، أي تحديد الأوضاع التعليمية الراهنة بالمدرسة و الإدارة المدرسية . في جو يسوده الإحترام و التشاور، و إختيار رأي الأغلبية ومراعاة المصلحة العامة قبل كل شيئ .

وفي هذا الصدد يرى دياب أنه من الضروري إلمام المدير مسبقا بأبعاد الموضوعات المطروحة للمناقشة في الإجتماع إلماما جيدا و دراسة الموضوع من جميع الزوايا (إداريا ، ماليا، لائحيا ، و إقتصاديا...) وتكون موضوعات النقاش حول أولويات الطلب (دياب،260:2001).

1-2-6- الأعمال المفوضة للأستاذ :

هناك جملة من الأعمال يتم تفويض الأستاذ بها من قبل المدير حيث يسعى بهذه الخطوة الجريئة إلى توسيع قاعدة سلطته وقد تحدث عنها العديد من التربويين و الباحثين وسوف نتطرق هنا إلى ما جاء به جون دينيز.

1 -المراقبة اليومية لسجيلات الأقسام .

2 -ملاحظة غيابات الطلاب وتأخيرهم و أيضا الأساتذة .

3 -تحضير إستعمال الزمن و دراسته .

4 -الحكم بين الطلاب و الأساتذة عند وجود النزاعات .

5 -تحديد رزنامة النشاطات المدرسية كالندوات العلمية و الحفلات الثقافية .

6 -التمثيل عند جمعية الأباء .

7 -السهر على الإسعافات الأولية و وسائلها و تسهيلها .

8 -مراقبة هندام الطلاب و نظافتهم .

الإشراف على شؤون المطعم و تسييره (معروف،2003:202) و أما وفقا لأباركا (2002) فترى أنه يكمن دور المعلمين في حل حالات النزاع زيادة إلى المهام التالية :

- دور الوسيط : تعزيز الإستقلالية في حل المشكلات و التوسط و تعديل التجاوزات العاطفية.
- دور الأخلاقي : إلقاء المحاضرات عن الصواب و الخطأ ن فالطفل سلبي.
- دور القاضي : المتورطون يشرحون الخلاف و المعلم يقرر من هو على حق.

- الدور الإستبدادي : اللوم أو الحكم.
- الدور السلبي : تجاهل الصراع أو عدم فعل أي شئ.
- الدور الخاضع : و هو يعرض ضعوبات في ضبط سلوك الطلاب و يفسح المجال (زباطة،2012:36).

و ملخص القول أن القيادة التربوية لا تقتصر على شخص المدير فقط كونه يدير العملية التربوية، بل على جميع الطاقم المدرسي ، لأن اي مدير ناجح لا يكتمل دوره القيادي إلا بوجود جماعة مساندة و داعمة تملك نفس الرؤية المستقبلية و نفس الأهداف، يمكنها أن تصمد أمام التغيير و الأزمات . إذن فاعلية المؤسسة التربوية تقوم على لأساس تضافر الجهود .

3-6- العلاقة الإنسانية بين الأستاذ والتلميذ:

إن علاقة الطالب بغيره من زملائه الطلاب و بقية العاملين بالمدرسة تتأثر بدور المعلم ورعايته للطالب وقد نسمع كثيرا أن علاقة المعلم الجيدة بالطالب تجعل الطالب يحب الدراسة و مدرسته ، وتقل مشكلاته السلوكية ، وقد يغفل كثير من مدراء المدارس عن أهمية علاقة المعلم بطلبته وكثير منهم يهتم بالجانب السلوكي و كأن الطالب لا يتأثر بالعلاقات مع غيره سلبا و إيجابا ، صحيح أن المدير لا يهتم بهذه العلاقات بدرجة كافية و لوجود مسئوليات كبيرة على عاتقه قد يغفل عن هذه العلاقة .و لكن إذا أراد أن يخفف من المشكلات الطلابية عليه تنمية العلاقات الحسنة بين المعلمين و الطلبة و الطلبة و زملائهم (السبتي ،17:2013).

إن مهام المعلم تفوق أو تتعدى مهمة التدريس فهو إنسان يمارس إنسانيته داخل حجرة الصف وخارجها فهو بمثابة الوسيط يوصل المعرفة إلى المتعلم بطرقه الخاصة وقدراته ومستوى تمكنه بل ويتعدى إلى أن يصل درجة الولي وخصوصا من يعانون مشاكل إجتماعية .

و الإحترام يتعدى الأستاذ بل يشمل المتعلم كذلك من خلال تشجيعه وحثه على العمل و المثابرة و الإبداع وتعليمه مجموعة من المهارات كمهارة حل المشكلات و مهارة الحفظ وغيرها وتشجيعه على التنافس خارج المدرسة سواءا في دورات رياضية ، أو علمية و زيادة اللقاءات بينهم كتنظيم الرحلات الميدانية الإستكشافية و الترفيهية التي من شأنها تقليص الهو بينهم وتعميق معرفتهم ببعضهم البعض كما يعقد لقاءات مع التلاميذ ليفتح أمامهم منافذ عالم لشغل ليتعرف أكثر على تطلعاتهم و ميولاتهم ليستثمر بها و ينميها .

هنا يظهر دور المعلم الذكي الذي لا يكتفي بالبرنامج فقط بل يصقل معارفه ويساعده على تنمية قدراته و رغباته وميولاته وغرس القيم و الأخلاق فيه ويهيئ له المناخ أو الجو المناسب داخل الصف من هدوء وإحترام وإستعمال وسائل بيداغوجية تعليمية لتقرب الفهم لديه و تدلل الصعاب أمامه كم يساعده على إبداء رأيه في أمور تخصه أو تخص زملاءه او تخص الرأي العام داخل وطنه فهذا يزيد من ثقته بنفسه وبغيره ويشعره بالفاعلية و الإكتفاء ويخرجه من بؤرة التوتر و القلق .

كما يساعده في الإندماج مع أصدقاءه وبناء علاقات سليمة ومتوازنة بعيدة عن التعقيد أو الشدود دون ان يدخر عنه النصائح و المعلومات و يكتشف بمعية المتعلم و أولياءه قدرات هذا الأخير، وهذا لأجل الضفر بشخصية سليمة جسميا و عقليا تخدم نفسها وتخدم وطنها . كما يقوم بإستعمال وسائل التعزيز و المكافئة و التقدير من أجل الرفع من معنوياته و زيادة تحصيله الدراسي. بحيث تعتبر المكافاة ثمرة النمو السليم في كافة شخصيتهم (جسميا ،عقليا ،إجتماعيا و إنفعاليا) (عبد الحليم ، 329:2007) و المكافأة تطبع في ذهنه ضرورة القيام بالسلوك السليم للحصول على هذه المكافأة ، كما الحصول عليها يثبت العادات و القيم السليمة ويسهم في إكتساب الجيد منها و حذف الرديْ منها .

زيادة على ما سبق ذكره فعلى المعلم أن يكون ذكيا في تعامله مع التلميذ فلا يكون تعليمه بصيغة النهي و الترهيب و الجزر ، بل بصيغة الإقناع و الشرح وفسح المجال للتأمل و ربط العلاقات ما

بين المواقف التعليمية التي تدعم السلوك الإيجابي. لأن إكتمال المعرفة لديه لا يكون إلا بإستثارة الرغبة و الدافعية لديه . ومن خلال هذا المسار يجب توفير القدوة الحسنة سواءا كان زميله في حجرة الصف أو كان أستاذه وهذا بغية تعلم السلوك الصحيح و السليم جراء تفاعله الإجتماعي اليومي في مواقف تعليمية مشوقة ومحمسة له ،مما يزيد فرص النجاح لديه تاركة في ذات الوقت أثرا إيجابي في نفسه وبتالي تتعمم لديه المواقف الإيجابية وتتلاشى المواقف السلبية الهدامة لشخصيته و المعيقة لها . من خلال تتبعنا لمسار المعلم مع المتعلم نجده يحاول جاهدا توفير نصيب من هرم الحاجات التي نادى به ماسلو في هرمه للحاجات .

عند التحدث عن العلاقة القائمة بين المعلم و التلميذ و لا بد أن نسلط الضوء على الوسائل و الأدوات التعليمية حيث درس برسكوت prascott 1981 أهمية الادوات التعلمية و مدى منفعتها في إدراك السلوك الملائم لنشاط المتعلم وسوف نوجز البعض منها :

1 -استثارة دوافع المتعلمين نحو ما يتعلمون.

2 -تسهم في تحقيق أهداف تعليمية مرغوب فيها.

3 -تزيد من أداء السلوك الصحيح.

4 -تساعد في تحقيق السلوك بصورة سهلة جيدة مع توفير الوقت و الجهد (المرسي،322:2007).

فالطفل في المرحلة الأولى من عمره يتعامل مع الملموس أكثر من المحسوس و يعطيه أهمية بل و حتى يستثير إنتباهه. فمثلا عندما يريد المعلم أن يشرح للمتعلم حالات وجود الماء (الجامد والسائل) في الطبيعة ، يستعين بوسائل موجودة في محيط المتعلم و في متناوله (الماء في حالة سائلة ،ماء متجمد ،إناء ....).

4-6- العلاقة الإنسانية بين التلميذ و التلميذ :

زيادة على تعلم الطفل لمهارات القراءة و الحساب و الإستنتاج و الإستنباط و التعليم بشتى محاوره و طرقه كطريق المحاولة و الخطأ، و التعليم بالتقليد و بالإشراط ، فإنه يختبر مواقف تستدعي غنفعالات متباينة بين الفرح و الإنبساط و الغضب و القلق ، فهذه الإنفعالات تزيد من صلابته النفسية على المواجهة

بالإضافة إلى كل هذا فإنه يواجه نوع آخر من التحديات اليومية. و تتمثل في علاقاته مع زملاءه و أصدقاءه في المدرسة ، بحيث يولونها النصيب الكبير من الوقت وا لإهتمام . فهذه العلاقات تعتبر العامل الرئيسي في تعلم المهارات الاجتماعية في الحياة كتعلم أسس الصداقة و الصدق ، و الأمانة و المسؤولية و الحرية . فهذه المفاهيم تتمازج و تتخالط يوميا في هذه العلاقات البريئة التي يعتبرها بعض الكبار غير مهمة و غير ضرورية و غير مجدية ، بل بالعكس فعلاقاته مع أقرانه تسمح له بتعلم أمور عدة لم يستطع إدراكها مع الكبار (التعلم بالمحكاة و التقليد) .

فجمع من علماء النفس يرون أن تعلم من أقرانه يكون أسرع و أنجع و أنجح من تعلمه من معلميه ، زيادة على ذلك فعلاقته مع أقرانه تزيد من نموه الخلقي و يتعلم المفاهيم الخلقية و ينمي رصيده اللغوي و أنماطه السلوكية التي يرضاها المجتمع و يحبذها . و يرى نزيه حمدي أن مفهوم الطالب عن أهمية ذاته يستمد إلى حد بعيد من إتجاهات رفاقه نحوه ، فهو في حالة تلقيه ردود فعل سلبية تتم عن العداء فقد تنعكس هذه الردود في شكل ردود فعل سليمة نحو ذاته مما يجعل تكيفه سلبيا(أبو نواس ،2002:59).

فهو يتعلم في جوّ الصف العمل الجماعي إحترام الدور و إحترام الآخر، و التفاني في العمل و إتقانه ، و الجدية و المثابرة ، و الإبتعاد عن الأنانية ، فجماعة الرفاق هي بمثابة الغلاف النفسي الذي يوفر له الأمن و الحماية و الإطمئنان .

من خلال عملية الدور يقوم الطفل بمحكاة و تقمص بعض سلوكيات ا لأفراد المتواجدين في محيطه فيتبنى الصورة الحسنة لذلك الشخص كأن يتقمص صورة زميله المجتهد و المؤدب و المثابر و الجدي في عمله ،والذي تلقي تصرفاته ا لإستحسان من قبل المدير و المعلم و ا لأولياء ، فيحاول جديا تقليده و الظفر بالحظ الوافر ليتم تثمين سلوكياته ومجهوداته . فتأخد بعدها هذه السلوكيات منحى التعميم في جميع تصرفاته و لا يرضى إلا بما هو أحسن، فيتطابق سلوكه مع المعايير الاجتماعية السائدة في المدرسة ،فتراه مثلا يحافظ على جمال المدرسة ونظافتها ،ويبادر بالتحية و الاستئذان يشارك بالأعمال التطوعية . وهذا ما تراه دراسة مصطفى الشرقاوي (1988) حيث يرى أن تقبل الفرد من قبل أقرانه ينمي الأنا الجمعي داخل الجماعة ، فهو يقوي من معنوياتهم ويعطيهم الشعور بالثقة و الطمأنينة و روح الإنتماء للجماعة(أبو نواس ، 2002 :59).

7- التفاعل و المناخ الصفي:

التفاعل الصفي هو علاقة اجتماعية انسانية قائمة بين المعلم و المتعلم ، أو بين المعلم و بين مجموعة من المتعلمين قصد تبادل الآراء و الأفكار في جوّ متحضر يسوده الإحترام المتبادل و تقبل آراء الآخر و النقد البناء لا النقد الهدام ، إذن فالتفاعل الصفي هو مجموعة من السلوكيات الإيجابية الصادرة عبر قناة (ا لإتصال المباشر و الغير المباشر) لتصل الرسالة إلى الطرف الآخر، و يقوم هذا الأخير بإستقبال الرسالة و الرد عليها سواء بالقبول أو الرفض.

إذن التفاعل هو عملية حرة دينامكية مستمرة ، يتحمل كل طرف مسؤوليته ا لإلتزامية ، ويقوم بالدور المنوط به ، سواء كأستاذ وهذا بطرح الأسئلة ، أو كتلميذ بالإجابة عنها و نقاشها .

عرفه ناجي ديسقورس : "هو أنماط الكلام و الحديث بين المعلم و التلاميذه ،و أثره في المناخ الاجتماعي و الإنفعالي داخل حجرة الدراسة و ذلك على افتراض ان هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي ، وعلى إتجاهات التلاميذ نحو المعلم" (عبادة ،24:2014).

7-1- العمليات المؤثرة في المناخ الصفي :

7-1 -1- البنية الصفية: (حجم الصف)

ونقصد بحجم الصف عدد التلاميذ المتمدرسين فيه . وما التمسته الباحثة هو اكتظاظ الصفوف في المدرسة الجزائرية قي جميع أطوارها (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) و حتى في الجامعة ، ما يؤثر على مردود و فاعلية ا لأستاذ و التلميذ معا ، وعلى غرار ذلك نجد أن حجم الصف في المدارس الخاصة قليل بالمقارنة مع مدارس القطاع العام وهذا راجع لعدة اعتبارت منها مجانية التعليم و وجوبه في المدرسة الجزائرية .

كثرة عدد التلاميذ في القسم يتسبب في إضاعة وقت وجهد المعلم وبالتالي يؤثر ذلك على معنوياته وعلى روحه المعنوية و بالتالي ينعكس على فاعليته و مردوده لإيصال الفكرة و المعلومة للمتعلم و القيام بالتقويم الآني و معرفة نقاط القوة و الضعف والاستثمار فيها. وفي ا لأخير يمكننا القول أن إكتظاظ الصفوف ليس التحدي الوحيد الذي يواجهه التلميذ في المدرسة الجزائرية، بل يوجد ظروف أخرى تحول دونما إرتفاع التحصيل الدراسي للتلميذ ، كما يمكن للمعلم الكفْ العمل في صف حجم كبير و هذا ما اثبتته تجارب الواقع .

يلعب حجم الصف و المدرسة بصفة عامة دورا هاما بالنسبة للتلميذ ، بحيث كلما كانت المدرسة كبيرة كلما شعر بالإغتراب و تقل فرص الصداقة لديه و العكس صحيح ، كلما كانت المدرسة صغيرة كلما شعر بالإنتماء و الأمان و الدفء و إزاد عدد أصدقاءه و هذا ما أشار إليه مجموعة من العلماء أمثال: بورك (1987) و كامبل (1981)، وادجتون و غاردر (1984) و فوستر و مارينتز(1985). كما

توصل بعض الباحثين إلى وجود علاقة بين حجم المدرسة و المناخ المدرسي ، كما أكدته دراسة كل من باتس(1993) و فلور وغيرهم إلى وجود علاقات إيجابية في مدارس صغيرة الحجم . كما أكدت دراسة استور و غيرا و فان (2010) أن المدارس التي تفتقر إلى البنى و المعايير و العلاقات المساندة هي أكثر عرضة لتفاقم العنف و إرتفاع معدلات التغيب و إنخفاض مستوى الإنجاز الأكاديمي (صولي إيمان ، 2014 :5) بالإضافة إلى النواحي المعنوية التي أشرنا إليها التي هي ملقاة على عاتق الإدارة المدرسية فهناك الجانب المادي و هو لا يقل أهمية عن الجانب المعنوي ، ويتمثل في توفير كل سبل الراحة النفسية للمتعلم و عدم تحسيسه بالإغتراب عن المدرسة ، علما أنه يقضي فيها جل وقته . ومن بين الوسائل المادية هناك توفير الراحة في حجرة الصف ،بحيث يجب أن تحترم كل المقاييس العالمية ، أو على الأقل تشعره بالراحة مثل حجم القسم ، لون الجدران ، التهوية ، و وجود قاعة للمطالعة و الأنترنات و لممارسة الرياضة و هوايات أخرى مثل الرسم .و يرى هنا القطامي أن تهيئة المناخ الصفي المدرسي من حيث حجم الصف ، شكله ، الأثاث و الستائر و كل الظروف المحيطة بالتلميذ تؤثر بالإيجاب أو السلب على إتجاهاته . ذلك أنها تمثل نوع من الضغط ،كون ضعف الإضاءة و الإرتفاع الشديد في درجة الحرارة ، تشعر التلميذ بالضجر و الملل (حميدان :2016،36).

لا بد أن نتطرق إلى عنصر مهم و هو مكان جلوس التلميذ لما له من أهمية في تحصيل التلميذ ، فالطفل الذي يجلس في مقدمة حجرة الصف تحصيله يكون مرتفع عن الطفل الذي يجلس في مؤخرته ، ناهيك وضوح الرؤية لديه و شدة انتباهه و اهتمامه لما يقوله المعلم ، و هذا ما أكدته عدة دراسات كدراسة أدامس و بيدل Adams &Biddle(1980) التي أشارت إلى مركز الطفل في مقدمة الصف لما يسفر عنه من تفاعل بين المعلم و التلميذ يبلغ ستة أمثال التفاعل الذي يتم في مؤخرة الفصل و في أطرافه، و قد ينتج عنه تعلما أفضل و الحصول على درجات أفضل.

7-1-2-البيئة الفيزيقية:

يرى المنسي أن المدرسة ذات الطابع المفتوح تلك التي تعمل على اعتبار أن الحاجة قليلة للأماكن المغلقة و الحوائط و العوائق،على العكس المدارس التقليدية التي تتطلب وجود أقسام مستقلة الواحدة عن الاخرى ،بحيث لا تنتقل المثيرات نحو بعضها البعض،فسعة المكان عامل هام إلا أن مقدار الفراغ و علاقته بعدد مستخدميه متغير له تأثير. ولقد استشهد في ذلك بدراسة جمب و روس 1979 (Cump & Ross) حيث قام هذا الأخير بقياس التصميم الأصلي للأماكن المفتوحة ل(21) مدرسة، و قام بقياس ا لإنفتاح الفيزيقي بعد عدة سنوات من التعليم لهذه المدارس . ولقد أدى استخدام الحواجز كخزانات الكتب و ا لأدوات و المعاطف ،إلى انقاص ا لإنفتاح بدرجة ملحوظة و قد و جد ارتباط بين انفتاح البرنامج و الإنفتاح في التصميم الأصلي للبناء المدرسي .

8 – أنماط الإدارة المدرسية :

يعد نمط القيادة في أي مؤسسة عاملا أساسيا في تحديد طبيعة المناخ فيها، فإذا كان مدير المدرسة يتجه في إشرافه على المركزية المطلقة فسوف يؤدي بضرورة على الحد من اسهامات و مبادرات و إبداعات المعلمين مما ينعكس على مخرجات المؤسسة و فاعليتها كما تنعكس على مستوى تحصيل المتعلم وبل على التعليم ككل، بإعتبار أنه وحدة بيونفسي اجتماعية لا يمكن تجزئتها و فصلها عن بعضها البعض. زيادة إلى إنتشار سلوكات إدارية كتقاعص و الإتكال و التماطل و التأخر عن العمل بدلا من روح التنافس و المبادرة.

تتوقف فاعلية النظام التعليمي على الطريقة التي يدار بها (إبراهيم أحمد ، 1:1998) وهناك عدة أنماط في الإدارة المدرسية نوجزها فيما يلي :

1-8- النمط الدكتاتوري :

في هذا النوع من الإدارة المدير يخطط و يصدر قرارات و التعليمات وتنفد من قبل هيئة التدريس دون مناقشة. و هو يهتم بالفاعلية في الإدارة و هذا ما يدفعه لوضع طرق و وسائل لتحقيق سيرها. متحمس لعمله يفتش، كل كبيرة و صغيرة لتأكد من سير العمل وهو رجل أوتوقراطي ، يوثق ويدون جميع ما يعمل .تدرج السلطة يكون بشكل هرمي (من أعلى إلى أسفل) أي من المدير إلى مساعده إلى الأستاذ إلى المتعلم . يوجد فصل تام بين التخطيط و التنفيذ. فالتخطيط يكون من طرف المدير الذي يمثل الدور الرئيسي و التنفيذ يكون من الأستاذ حيث يمثل هذا الأخير مركز ثانويا ، يستعمله المدير كأداة لبلوغ غاياته .تحدث معروف عن ثلاث أقسام من القائد الإستبدادي (الإستبدادي الصارم ،الطيب ،القاصر) و أما الأول فهو القاسي الصارم ،وهو لا يفوض السلطة لأحد وأما الثاني فهو شبيه بالأول لكنه يولي الإهتمام للمسؤولية الأخلاقية ،كريم إتجاه أعضاءه. وأما الثالث فهو الإستبدادي القاصر (رضيع في الإدارة) فالرضيع ذو فيض في النشاط ولكنه مستبد و ظال ، يعتمد على مشاعره(معروف ،70:2003).

وعندما نتحدث عن النمط الديكتاتوري و لابد من ان نتطرق إلى نظرية (x) في الإدارة بحيث ترى أن الإنسان كسول و لا يحب العمل وتحمل المسؤولية. ويتصف بقلة طموحه و تحقيق أهدافه فقط دون مراعاة لأهداف الجماعة ومن هنا يستمد بعض المدراء أفكارهم في الإدارة لدى يلجئون إلى الإكراه و رقابة وتهديد العمال بالعقوبة لبدل الجهد لتحقيق أهداف المدرسة التي يعمل بها. كما ترى هذه النظرية أن المعلم العادي مطبوع على كره العمل ويفضل ان يتلقى التوجيه وأهم إحتياجاته الشعور بالأمان (إبرهيم أحمد،1998).

8 -2- النمط الفوضوي :

يتميز مديرها بشخصية مرحة، ديمقراطي وكما يعطي للتلاميذ و الأساتذة الحرية و الفرص للعمل و الإبتكار. و يسعى إلى خلق جوّ في المدرسة وبيئة تسمح للأساتذة للتدريس وفق الأسلوب الذي يرونه مناسب وملائم وفعالا ، اجتماعاته مع هيئة أعضاء التدريس كثيرة و طويلة لكي يستمتع لآراء الأساتذة و إنشغالهم ولكن غالبا تنتهي الاجتماعات دون إتخاد أي قرار كما يعتبر أي فرد منهم مستشار للمدير حّر في إبداء رأيه. والعمل بهذه المدرسة غير منتظم .إذ يكون الأستاذ هو المقرر لكيفية سير برنامج المدرسة. وصفه معروف بالرئيس بدون مسؤولية يلقي كل العمل على عاتق مرؤوسيه دون توجيه أو المشاركة في إتخاد القرار(معروف ،73:2003).

8-3- النمط الديمقراطي:

يسعى مدير المدرسة إلى قرار جماعي وتحديد مسؤولية كل فرد ومن واجب أعضاء هيئة التدريس المساعدة في إتخاذ القرار المناسب، و الوصول إلى إتفاق لتنفيذ هذا القرار (المسؤولية المشتركة) وهو يقضي معظم وقته في تخطيط العمل وتقويمه .وتقوم أسس هذا النظام على تشجيع فردية التلاميذ وأعضاء التدريس وتأخد بعين الإعتبار الفروق الفردية في الميول والقدرات و الحاجات و إستعدادات التلاميذ و الأستاذ في هذا النظام لا يخضع لسلسلة من التعليمات المفروضة عليه ،بل يخضع لأهداف و وسائل عادة يرونها محققة لهذه الأهداف فهو يشجع نموهم ويسمح لهم بالتجريب و الإبتكار. يعمل كل أعضاء التدريس في مجموعة متناسقة متعاونة بحيث يتخلى كل فرد عن أنانيته مما يشعره بالإنتماء و التفكير في نجاح الحياة الإجتماعية فيها .

تتميز الإدارة المدرسية الديمقراطية بتكافؤ السلطة مع المسؤولية و هذا بتفويض المدير الاعضاء العاملين معه ببعض المهام و الوجبات مع منحهم كل السلطات التي تسهل عملهم. و يرى ماك

جريجور macgregor على المدير توسيع قاعدة سلطته بتفويض بعض صلاحياته لمرؤوسيه (أحمد إبراهيم 125:1998) ونفس الرأي ذهب إليه معروف حيث يرى أن مدير الثانوية يفوض بعض الأساتذة للقيام ببعض الأعمال و يبقى هو المسؤول عنها أمام السلطات و له الحق في إسترجاعها متى أراد دون إهمال لدور الشخص المفوض في إدخال تصوراته و إبداعه و إتقانه للعمل و يخضع أثنائها لمراقبة المدير. و يذهب للقول أن النظام الديمقراطي أشق وأصعب من غيره و وسائله غير واضحة مثل النظام الدكتوري بحيث يكون القائد هو الآمر ،أما في النظام الفوضوي فالمدير يكون غير مبالي أو مسؤول على غرار ذلك في النظام الديمقراطي يجب أن يكون المدير حذرا متيقظا في تدخلاته و إتخاذه القرارات (معروف 205:2003) و أما هنجر و هيلن (Wheelen& Hunger1998) فيشيران أنه يجب على صانعوا القرار و الموظفون عادلين و مستقيمين و واضحين في توزيع التكاليف و المنافع على الأفراد و المجاميع . أي العدالة الموزعة بالتساوي (الجنابي ، عامر : 130)

والنمط الديمقراطي الموجود في المدرسة يكون مرتبط بشكل إيجابي مع الرضا الوظيفي فدراسة المزروع ودراسة العسيلي ، مكفس و furnham and leong أكدت جميعها على وجود علاقة طردية موجبة بين نمط القيادة الديمقراطي و الرضى المهني (قريري ، 295) و هذا الرضى يدفع بالفرد الإحساس بالإنتماء إلى المنظمة و الولاء والإلتزام . في حين إذا اتجه هذا الأخير إلى إشراف ديمقراطي فإنه يشجع العاملين المتواجدين تحت لوائه على زيادة روح التنافس و العمل الجماعي والإبداع الذي يعتبر أحد مقومات ونجاح الجنس البشري و لاسيما أي منظمة .هذا ما يعزز المناخ التنظيمي الصحي الذي هو بمثابة الحضن الدافئ الذي تترعرع فيه هذه الطاقات ، و بالتالي يشعر أفرادها بالأمن و الطمأنينة ، حيث يرى عركوك (2012) أنه يوفر للموظف التربة الخصبة التي ينمو فيها و يطور نفسه و يحسن من أدائه ، حيث أن من أكثر ما يخشاه العامل هو فصله من الخدمة ، إذ هي مصدر رزقه الذي يعيش عليه ، وإن كثير من المؤسسات تحرص كل الحرص على توفير الشعور بالإستقرار للعامل

حتى تحقق له هذا الإستقرار(العبد الحسني : 22،2016).و دراسة باتريك Patrik (1995) « Imvestigating the reciprocal relationship existing betwen organizational climate ship style » الكشف عن العلاقة المتبادلة بين المناخ التنظيمي و الأسلوب القيادي " تدعم هذا الطرح ، حيث هدفت دراسة باتريك إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين المناخ التنظيمي و الأسلوب القيادي ، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبا و طالبة متخرج في تخصص المناهج و الإدارة التعليمية في شيكاقو و أهم النتائج كانت كالآتي :

– هناك علاقة بين الأسلوب القيادي لمدير المدرسة و بين المناخ التنظيمي السائد في تلك المدرسة.

– ان الأسلوب القيادي لمدير المدرسة يؤثر بقوة على إرضاء المعلمين .

هناك اختلاف في المناخ التنظيمي للمدارس يعود إلى جنس المدير (ناصر ،511:2014).

وهذا ماتوجه إليه كذلك Belbaly(1990) حيث يرى أن المناخ المدرسي يهيئ بيئة ملائمة للإبداع من خلال العمل المشترك إذ يتكاتف العاملين لإيجاد طرق جديدة لإنجاز المهام (حسو إسحاق96:2012) و يزيد العاملين الشعور بالرضى و الإنتماء والثقة بالنفس و الأمن الوظيفي ويتوج بزيادة مردود و فاعلية المؤسسة ، تنفرد بشخصيتها و ريادتها التي تميزها عن باقي المؤسسات.

ومنه يمكن القول أن المدير أو المسؤول الناجح هو الذي يسعى ويتحرك نحو تطوير أو خلق مناخ مشجع للمعلم و المتعلم معا نحو مهنة التدريس هنا يتجلى الفرق بين المدير الناجح و المدير الفاشل و على سبيل القول لا الجزم أن المناخ داخل المدرسة هو الذي يحدد مدى تقدمها و بلوغها لأهدافها.

و يرى جولمان و آخرون 2004 إن العمل في بيئة تنظيمية محفزة يضفي الشعور بالثقة بين العاملين و المديرين و يشعرهم بقيمتهم مما يدعم الإلتزام الوظيفي ويدفعهم للعمل و الإنجاز بفاعلية و كفاءة (العبد الحسني ،2:2016).

تحدثنا سابقا عن تبني بعض المدراء لنظرية **(x)** في الإدارة وسوف نتحدث في هذا المقام عن نظرية (y) التي تنظر بإيجابية للإنسان على كونه عنصر فعال داخل المنظمة وان ما يبدله من جهد عقلي و عضلي هو شيئ طبيعي فيه وفطري وأن عملية التهديد و الضبط ليست هي العملية المثلى لتوجيه و تحفيز الأفراد و تحقيق اهداف المدرسة .لدى نرى البعض الآخر من المدراء يتبنون نظرية (y) في الإدارة ويؤمنون بعطاء المعلم وبقدراته و إمكانته في إحداث التطور و التغير وهو يمارس التوجيه الذاتي و المراقبة الذاتية لخدمة الأهداف التعليمية التي إلتزم بها شخصيا(إبراهيم احمد ،1998).

ومن خلال واقع تعاملنا مع المعلم و المدير في المؤسسة التعليمية نلحظ أن السلوك التنظيمي هو مزيج بين نظرية (x) و نظرية (y) وهذا ما اسماه kenzevich ب:middle theory أو theory (z) و التي تدعو على ضرورة النظرة الموضوعية في التعامل مع العاملين. و يذهب newton للقول أن ليس كل الأفراد العاملين في المؤسسة كسالى أو سلبيين و إنما التنظيم الجيد هو الذي يحدد مسؤوليات الفرد (إبراهيم أحمد،1998).

إذن يمكن القول أن المدير الناجح و الكيس هو من يزن الأمور بالوسطية والمرونة flixibilty في حل المشكلات و هذا بإستعمال مهاراته كمهارة تحليل المواقف و تشخيصها و إتخاد القرار والتخطيط و التوجيه و ربط العلاقات بين المواقف العملية وإدارة الوقت و تفويض بعض الأعمال للمعلم و غيرها من مهام المدير .

وبهذا فقد ذهبنا إلى ما ذهب إليه فيدلر fiedler عندما رأى انه لا توجد طريقة واحدة أفضل من أخرى في إدارة المدرسة و إنما تعتمد على الموقف أي يختار النوع الأنسب حسب السمات الشخصية للعاملين معه و دوافعهم و حاجاتهم و كذلك سمات شخصيتهم و البيئة المحيطة به و الخصائص العامة للمدرسة (إبراهيم أحمد ،1998).

و أخيرا و خلاصة القول فإن الباحثة تتفق و ما جاء به كل من (Rodríguez، 2004؛ Ostroff، Tamkins & Kinicki، 2003؛ Bris، 2000) أن المناخ المدرسي يتميز بالخصائص التالية :

- يمثل شخصية المنظمة.
- لها دوام معين في الوقت المناسب ، على الرغم من حدوث تغييرات بسبب المواقف الظرفية.
- على الرغم مما سبق فهو هش للغاية، إن خلق مناخ جيد أصعب بكثير من تدميره.
- لها تأثير قوي على سلوكيات أعضاء المنظمة. سيؤدي المناخ الجيد إلى استعداد أفضل للأفراد للمشاركة بنشاط وكفاءة في أداء عملهم.
- يؤثر على درجة الإلتزام والتعرف على أفراد المؤسسة معها.
- يتأثر بسلوكيات و مواقف أعضاء المنظمة و يؤثر بدوره على السلوكيات والمواقف المذكورة.

(زابطة ،2012 :"32).

خلاصة :

و خلاصة القول أن المدير هو المسؤول الأول داخل المؤسسة وأمام الرأي العام عن نجاح، أو فشل هذا الكيان المؤسساتي . مبرزا في ذلك شخصيته العامة و لا سيما شخصيته الأكاديمية في معالجة وتسير النظام بداخلها مستعملا في ذات الوقت جميع أنواع القيادات وهذا حسب الظروف و الأوضاع التي يختبرها و يعيشها بمعية باقي أفراد المؤسسة ، دون إهمال لدور الأستاذ في صنع القرار وتحقيق أهداف المؤسسة تحث إطار العمل الجماعي المثمر .فنجاح المؤسسة مرهون بتطابق الأهداف و بعد النظر لكل العاملين بها ، وتفتحهم على العولمة ، و تقبل مبدأ التغيير و الإبتعاد عن الإحتكار و تبني منظور (الرجل المناسب في المكان المناسب) أي تقسيم الأدوار حسب فاعلية أفرادها و جاهزيتهم لتولي المنصب .

القيادات الإدارية الناجحة و التي أثبتت وجودها على الصعيد الداخلي و الخارجي مقارنة مع باقي المدارس هي القيادة التي تحترم أفرادها و تسعى جاهدة لتوفير الراحة و الطمأنينة وتشعرهم بالإنتماء وهي القيادة التي تستثمر في الجانب العلائقي وتوليه أهمية لما له من مكانة وتأثير على باقي عناصر الإنتاج ، فالعلاقات الإنسانية المتوازنة و المثمرة تلعب دورا كبيرا في فاعلية المدرسة .

إن تنمية و تطوير العلاقات الانسانية و الاجتماعية داخل المدرسة لا يقتصر على الإدارة فحسب ، بل هو نتيجة تضافر جهود الجميع إبتداء من قاعدة الهرم و صولا إلى قمته ، أي تحقيق فاعلية المدرسة كمؤسسة تعليمية هو منوط بالجميع من أجل خلق مناخ إيجابي ، بحيث يكون الدور الأكبر من نصيب المدير بإعتباره الوسيط بين جميع الأطراف لما يملكه من صلاحيات.

إن المدرسة التي لا تقبل التطور و تتماشى معه تبلى و تتلاشى. لدى بات من واجب المدير بمعية باقي أفراد المؤسسة السعي دائما نحو التطور و التجديد و التخطيط الجيد و إعادة هيكلة و بناء

أولوياتها و وضع المصلحة العامة فوق كل إعتبار معتمدين على إستعمال مهاراتهم في حل ومعالجة كل المشاكل التي تصادفهم في وقتها دون التأجيل .

على المدير أن لا ينسى الثناء وتقدير مجهودات مرؤوسيه و إشعارهم بالإنتماء و أنهم جزء من هذا الكيان . و لا يستغنى عن خدماتهم و أفكارهم مما يدفعهم إلى تجديد نواياهم و التعهد بخدمة مدرستهم. و إلى الإبداع و الإبتكار مما ينعكس بالإيجاب على التلاميذ وعلى تحصيلهم الدراسي و على الصحة المدرسية ككل.

الفصل الثالث: الصحة النفسية

تمهيد

1 - تعريف الصحة النفسية

2 - مفهوم الصحة النفسية

3 - مناهج الصحة النفسية

4 - الصحة النفسية و المدرسة

5 - النظريات المفسرة للصحة النفسية

6 - المدرسة و الصحة النفسية للتلميذ

7 - العوامل المؤثرة في الصحة النفسية للطفل

8 - أبعاد الصحة النفسية

خلاصة

تمـهيد:

مع التطور التكنولوجي الهائل الذي يجري في الساحة العالمية والتحولات الجد السريعة يجد الإنسان نفسه يتخبط في إخفاقات عديدة و على جميع الأصعدة النفسية و الإقتصادية ، و المعرفية منها والثقافية . مما يعيق تكيفه مع تغيرات الحياة اليومية وهذا ما يشعره بالقلق الدائم والخوف من المستقبل و الإكتئاب و عدم الشعور بالأمان و الإرتياح وضعف الإقبال على الحياة و عدم التحمس لها. زيادة على الصراع مع القيم و المعتقدات و الأعراف وتحقيق ذاته مما يصيبه بالإعتلال النفسي . لهذا يسعى بعض العلماء ، والمختصين و الجماعات لإعادة التوازن للإنسان لإسترجاع إنسانيته المفقودة تحت ظل التطور التكنولوجي . و الإستثمار في هذا العنصر البشري لأن أي قصور أو إهمال في الإعتناء بالفرد سوف ينعكس لا محالة على المجتمع وعل ى صحته النفسية إن صح التعبير وعلى فاعليته و وجوده كمجتمع . و تطور أي مجتمع منوط بما يقدمه لأفراده من خدمات ورفاهية وأسس الوقاية من الصدمات و الصراعات و التصدعات. وفاعلية المجتمع و تطوره من فاعلية الفرد وشعوره بالسعادة و الإطمئنان و العكس صحيح. بحيث إخفاء أي مجتمع هو إنعكاس لواقع الذي يعيشه أفراده من إضطرابات نفسية و خوف ومشاكل اجتماعية و إقتصادية و ثقافية . و ما دفع بالكثيرين ا لإهتمام بالصحة النفسية لـلأفراد هو زيادة الإضطرابات النفسية و السلوكية كالسرقة و الإنتحار وغيرها .

عندما نتحدث عن الصحة فلا نعني صحة الجسم ومع افاته من الأسقام و الأمراض فقط بل المعافاة الجسدية و النفسية معا، بحيث يكون الفرد قادرا على التفكير السليم والواضح ورأي ة الأمور بموضوعية و إيجابية و إمتلاك مهارات حل المشكلات و القدرة على ربط علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين سواءا في محيطه الأسري أو في العمل .

إذن لا يمكننا التفريق بين صحة الجسم وصحة النفس لأن تأثيرهما متبادل و متداخل بحيث يأثر الواحد على الآخر . فإذا مرض الجسم أحس صاحبه بالإنزعاج و القلق و الخوف من الموت وعدم

الإطمئنان و الراحة و العكس صحيح ، فإذا ما كان يشغل بال الفرد مشكل أو أمر يقلقه و يزعجه إنعكس ذلك على صحته الجسمية شأنه شأن مرض القولون ، الربو والقرحة المعدية وغيرها من الأمراض السيكوسوماتية.

إن مفهوم الصحة النفسية هي مفهوم نسبي يختلف من شخص لآخر، ومن نفس الشخص من وقت لآخر، ومن مرحلة نمو لأخرى كما أجمع عليه العديد من العلماء. فما يعتبر سوي في مجتمع ما وثقافة ما يعتبر غير سوي في مجتمع آخر و ثقافة أخرى. وعليه لا تظهر فجأة دون تظافر بعض العناصر سواءا داخلية أو خارجية كالتنشئة الإجتماعية ، و رضا الفرد عن نفسه ، وعلى قدراته و تحديد وجهته . فتفاعل هذه العناصر أي الداخلية و الخارجية تصنع السواء أو اللاسواء من الفرد . وهذا ما يدفعنا للقول أن الصحة النفسية لا تخلق من عدم ، كذلك هي لا تختفي بسرعة دون مقدمات . زيادة على دور الأسرة في صقل و بلورة إستعداد الطفل و ميوله و دور المدرسة الذي يعتبر دورا مكملا لدور الأسرة في غرس القيم و المعتقدات و المعايير و النظم بإعتبار أن المدرسة مصدر للنمذجة السلوكية .

وعليه اتجهت أنظار المنشغلين بالتربية إلى ضرورة الإهتمام بالجو الإجتماعي في المدرسة بإعتباره عاملا هاما في الصحة النفسية للعاملين بالمدرسة ، و في تكوين شخصيات التلاميذ و اتجاهاتهم و ميولهم . وفي إكسابهم الخبرات الجديدة و المحببة في المدرسة و المفيدة في الحياة ، و ما لها من تأثير على نجاح العملية التربوية (عفيفي ،82:2007).

1- تعريف الصحة النفسية:

تباينت التعريفات في تعريف الصحة النفسية ، فمنهم من يعرفها بأنها خلو من الأمراض ، ومنهم من يراها تحقيق للتوافق والتكيف و السعادة و تحقيق الذات.

عرفها **هورلمان** (Hurrlmann ,1995) بأنها حالة عبارة عن حالة من الإحساس الذاتي الموضوعي عند شخص ما ، وتكون هذه الحالة موجودة عندما تكون مجالات النمو الجسدية و النفسية و الاجتماعية للشخص متناسبة مع إمكاناته و قدراته و أهدافه التي يضعها لنفسه و مع الظروف الموضوعية للحياة . ثم يذهب و يرى بأنها حالة من التوازن الواجب تحقيقيها في كل لحظة من لحظات الحياة ، و هي نتيجة الراهنة لبناء كفايات التصرف و الحفاظ عليها التي يمارسها الإنسان نفسه (سامر 25:2009).

يعرفها **فرويد** Freud بأنها القدرة على الحب و الحياة ، فا لإنسان السليم هو ا لإنسان الذي يمتلك "الانا " لديه قدرتها الكاملة على التنظيم و ا لإنجاز و يملك مدخلا لجميع أجزاء " الهو " و يستطيع ممارسة تأثيره عليه ، ولا يوجد هناك عداء طبيعي بين " الانا و الهو " ، إنهما ينتميان لبعضهما البعض ، ولا يمكن فصلهما عمليا في حالة الصحة (سامر، 35:2009) كما عرفها الدباغ (1984) بأنها الكفاءة العقلية و ا لإنسجام النفسي الداخلي الذي يعرقل ا لإنتاج الفردي أو حركة الجهاد الإجتماعي و الثقافي العام ، ويكون مصحوبا عادة بشعور با لإرتياح و السعادة . و أما محمد عبد العزيز 1974 فقد عرفها بأنها التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة ا لأزمات النفسية مع الإحساس الإيجابي بالحياة (صهيود ، 2014).

يرى **حسن** (2003) أن كلمة الصحة Health تأتي من الكلمة اللاتنية Hygeia نسبة إلى إبنة رائد الطب الإغريقي Sklepices ، بحيث إتخدها الإغريق رمز للحكمة (الجويسي ، 2014).

و قد ظهرت مفاهيم متعددة للصحة النفسية و أول من استعمل هذا المصطلح هو العالم أدولف ماير A.Mayer و قد استخدم هذا المصطلح للدلالة على نمو السلوك الشخصي و الإجتماعي نحو السوية و على الوقاية من الإضطرابات النفسية . فالصحة النفسية تعني تكيف الشخص مع العالم الخارجي المحيط به بطريقة تكفل له الشعور بالرضا ، كما تجعل الفرد قادرا على مواجهة المشكلات المختلفة (الانصاري ، 7:2007).

الصحة النفسية هي مفهوم معياري يشير إلى قيم معينة كأن نقول هذا الشخص ذو صحة جيدة هنا نستعمل معيار المرض، أو النقص. فقد تجادل الكثير من العلماء حول تحديد معيار الصحة النفسية لدى الأفراد ، لكنهم اتفقوا أن الصحة النفسية تقاس بمدى تكيف و تأقلم و سعادة الفرد و توازنه النفسي و التفاعل و إرتفاع تقدير الذات و الثقة بالنفس و بالآخر و غيرها من المفاهيم التي تشير إلى الصحة النفسية .

و معايير الصحة النفسية تختلف بإختلاف الثقافات و ا لإيديولوجيات و حتى في بلد واحد من شخص لآخر ،فما يعتبره البعض أمر صحي يتماشى مع المعايير العالمية ، يعتبره البعض الآخر شيئ منافي للتقاليد و الاعراف. حيث يرى Torrance بأنها عملية معقدة متشابكة ونتاج تآزر كثير من العمليات التي تتأثر بالخصائص الوراثية و مختلف الظروف البيئية (رحيم ،2010: 232) .

- **تعرفها منظمة الصحة العالمية 1948 :**

بأنها حالة من تكامل ا لإحساس الجسدي و النفسي و ا لإجتماعي وليس فقط حالة الخلو من المرض و العاهة (رضوان،25:2009).

- **يعرفها صموائيل مغاريوس 1984 :**

عرفها بأنها مدى أو درجة نجاح الفرد في التوافق الداخلي بين دوافعه و نوازعه المختلفة و في التوافق الخارجي وفي علاقاته في بيئته المحيطة بما فيها ومن فيها من موضوعات و أشخاص. كما

عرفها بأنها تقبل الفرد لحدود إمكاناته و إستمتاعه بعلاقاته الاجتماعية و نجاحه في عمله و رضاه عنه و الإقبال على الحياة بوجه عام . و كفاءة الفرد في مواجهة إحباطات الحياة اليومية و إشباع أفاق الحياة النفسية و لدوافعه و حاجاته و تباث إتجاهات الفرد و تصديه لمسؤلية أفعاله و قراراته و إتزانه الإنفعالي (أبو نواس ،36:2002).

- **تعريف الرحو :**

هي القدرة على تحقيق التوافق و التكامل بين طاقات الفرد المختلفة ، العقلية و الإنفعالية و توجيهها نحو تحقيق أهداف معينة و في أوقات معينة ، و بما يحقق الوجود الإيجابي للفرد كما أنها تسهم في إستثمار طاقاته المختلفة على أفضل شكل مما يجعله يشعر بكيانه و وجوده ، فهي تؤدي إلى تحقيق التوافق بين خصائص شخصيته و هي التعبير الكامل والحر عن الطاقات الموروثة و المكتسبة ، كما يراها هارلفيد و تعمل بتناسق لتحقيق أهداف الشخصية و حتى يتحقق ذلك لابد من التنسيق بين الطاقات الموروثة و المكتسبة مع التكامل بين الأبعاد المختلفة لهذه الطاقات (كاظم ، عبد الكريم 2010 :58).

- **تعريف نمر:2009**

إنها حالة من الإتزان النفسي تتجلى في شخصية الطالب و التخطيط لمستقبله و حل مشكلاته و الشعور بالرضى و السعادة و القدرة على موازنة أمور حياته وإشباع حاجاته و تحقيق طموحاته واعيا بإمكاناته الحقيقية و يشعر با لإرتياح و الإبتعاد عن توهم المرض و التوافق مع الواقع و ما فيه من معايير اجتماعية و ا لإسهام في بناء المجتمع و تقدمه . كما عرفها ماسلو 1978 بأنها قدرة الشخص على تحقيق ذاته عن طريق إشباع حاجاته الجسمية و النفسية و الإجتماعية (رحيم ، 2010 :227،229).

- تعريف بطرس : 2008

عرفها بطرس بأنها تمتع الفرد بقدر من التوافق الشخصي و الإجتماعي أي مع ذاته ومع الآخرين و الرضا عن الحياة و ما حققه فيها من أهداف و القدرة على مواجهة متطلباتها و السلوك بطريقة يرتضيها الواقع. و الصحة النفسية السوية هي حالة من التكيف و التوافق و الإنتصار على الظروف ، و المواقف يعيشها الشخص في سلام حقيقي مع نفسه و بيئته و العالم من حوله (بطرس ، 2008).

- تعريف حامد زهران 2003 :

الصحة النفسية هي حالة دائمة نسبيا ، يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا ، ويشع بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين ، ويكون قادرا على تحقيق ذاته و إستغلال قدراته و إمكاناته لأقصى حد ممكن ، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة ، وتكون شخصيته متكاملة سوية ، ويكون سلوكه عاديا ، بحيث يعيش في سلامة و سلام (زهران ،2003).

يرى ماديكس(1998) أنه إذا كانت قناعة الفرد عالية بفاعلية ذاته في مجال عمله عد هذا الفرد ناجحا لأنه سوف يسهم في تشكيل مفهوم إيجابي عن ذاته ، و العكس صحيح فالإحساس بفاعلية الذات يعزز التوافق الشخصي بوسائل عديدة ، أو يدفع الفرد إلى اختيار المهمات الصعبة (عسكر ،2013: 99).

يشير الزبيدي و الشمري (1999) إلى أن ا لإرتفاع في مستوى النمو الفكري و الثقافي يجعل الأفراد يدركون أن المتعة في الحياة لا تتوقف على صحتهم الجسمية فحسب بل تتعداها إلى صحتهم النفسية ، إذ تعد الصحة النفسية من القضايا التي تشغل بال الباحثين و المخططين الآن ، فهي تشكل عاملا مؤثرا على سلوك الإنسان سواء كان هذا السلوك جسديا حركيا أم سلوكا غير منظور مثل التفكير و الإدراك أما ما يصدر من الإنسان في مواقف الحياة المختلفة (الكيكي، عبد الله ،2013:297).

نستخلص مما ورد أن للصحة النفسية علاقة بالصحة الجسمية فهناك علاقة إرتباطية تأثيرية واضحة ولا يمكن إنكارها ، فعند وجود هتان الخاصيتان في الإنسان فيعتبر شخص سوي متقبل لذاته متكيف ومتوازن نفسيا و اجتماعيا متصالح مع ذاته ومع ماضيه و يخطط لبناء مستقبله في جوّ مليئ بالعلاقات الاجتماعية السوية و يعمل على المحافظة عليها و صيانتها و تطويرها وهذه السلوكيات تنطوي داخل دائرة من الإتزان الإنفعالي و ضبط للنفس و الراحة النفسية فتصنع منه شخص متكيف مع كل ماهو جديد و يضع الحلول لكل ماهو طارئ و مفاجئ ، لا يقبل الهزيمة أو الرضوخ و هذا من خلال إستعمال و تبني إستراتجيات و مكانزمات و مهارات إستخلصها من تجاربه السابقة و من تجارب غيره . وما هذا إلا دليل على النضوج الإنفعالي الذي يبنيه و يكتسبه من خلال عملية التفاعل الإجتماعي فيشعره هذا بالسعادة و الأمن و التوافق النفسي و الإجتماعي و التوافق العام في حياته .

2- مفهوم الصحة النفسية :

2 -1- من وجهة نظر الفكر الإسلامي :

لقد أعطى الإسلام مكانة مرموقة و عالية للإنسان و كرمه بنعمة العقل و نعم أخرى كثيرة لا تعد و لا تحصى ، فحمى بذلك إنسانيته و أعطاها أسمى المراتب . وجاءت نصوص القرآن الكريم و السنة النبوية موضحة لذلك . فتارة تتحدث عن نعمة العقل و التذكر و النسيان و الأحلام . مثل قوله عز وجل عند رؤية سيدنا ابراهيم عليه السلام أنه يدبح إبنه اسماعيل عليه السلام قائلا :" **فلما بلغ معه السعي قال يا بني إني أرى في المنام أني أذبحك فأنظر ماذا ترى قال يأبت افعل ما تؤمر ستجدني إن شاء الله من الصابرين** "(الصافات 102-105).

و حثه عز وجل الإنسان الصبر و السيطرة على إنفعالاته و التحكم بها ، حيث قال عز من قائل :" **ما أصاب من مصيبة في ا لأرض و لا في أنفسكم إلا في كتاب من قبل أن نبرأها إن ذلك**

على الله يسيرO لكيلا تأسو على ما فاتكم و لا تفرحو بما أتاكم و الله لا يحب كل مختال فخور " (الحديد 22-23).

لم يترك ا لإسلام كبيرة و لا صغيرة في حياة البشرية إلا و وقف عندها و باتت مرجع تابت و أزلي يرجع إليه الفرد كلما أحس بأن نفسه زاغت ، أو بدأت تزيغ عن تعاليم الإسلام كما أعطى أولوية كبيرة لدوافع الإنسان و طريقة إشباعها دون سقوطها في المحارم و الملذات . حيث يرى نجاتي (1993) في هذا الصدد أن الإنسان يقوم بإشباع حاجاته البدنية في الحدود التي أباحها الشرع ، ويقوم في الوقت نفسه بإشباع حاجاته الروحية . ومثل هذا التوفيق بين حاجات البدن و حاجات الروح يصبح أمرا ممكنا غدا ما إلتزم الإنسان في حياته التوسط و الإعتدال ، و تجنب الإسراف و التطرف سواء في اشباع دوافعه البدنية أو الروحية . فليس في الإسلام رهبانية تقاوم إشباع الدوافع البدنية و تعمل على كبتها ، كما ليس فيه إباحة مطلقة تعمل على إشباع التام للدوافع (نجاتي، 235:1993) زيادة على الدوافع و الأخلاق ، فقد تحدث الإسلام على الإختلاف القائم بين الأفراد و طريقة نظرهم إلى الأمور و طريقة معالجتها و هذا ما يسميه النفسانيون الفروقات الفردية بين الأفراد ، حيث قال سبحانه و تعالى في هذا الموضوع : **"و هو الذي خلقكم خلائف ا لأرض ورفع بعضكم فوق بعض درجات ليبلوكم في ما آتاكم "(ا لأنعام 165)** ويضيف هنا نجاتي (1993) أن الناس مختلفون في إستعداداتهم و قدراتهم ، و في بعض ظروفهم الاجتماعية و الثقافية و خبراتهم الشخصية فأننا ، لا شك ، نتوقع وجود إختلافات كثيرة في سلوكهم . و يذهب و يقول أن إختلاف الناس في الإستعدادات و القدرات البدنية و العقلية يؤدي بطبيعة الحال إلى إختلاف قدراتهم على العمل و الكسب ، و تحصيل العلم و تحري الحق و العدل ، و تختلف تبعا لذلك واجباتهم و مسؤوليتهم: **" لا يكلف الله نفسا إلا وسعها لها ما كسبت و عليها ما اكتسبت ..." و " لا نكلف نفسا إلا وسعها و لدينا كتاب ينطق بالحق وهم لا يظلمون " (المؤمنون 62) (نجاتي ،253:1993)**

إذن من الملاحظ في الآيات القرآنية أن الإسلام يدعو إلى التوازن و الإعتدال في تصرفاتنا و سلوكنا و طريقة عيشنا اليومية ، و في معاملاتنا مع بعضنا البعض ، وعدم التبدير و الإسراف ، كما أجاب على جميع التساؤلات التي تدور في دهن الإنسان .عليه يمكن القول أن الإسلام كان السباق في المحافظة على الصحة النفسية للفرد و توازنه النفسي .

و خلاصة القول أن الإسلام جاء ليهذب النفس البشرية و يحافظ عليها من السقوط في الشهوات و الممنوعات و يمنعها من السقوط في الحيوانية و إتباع أهواء الشيطان.

2-2- من وجهة نظر التحليل النفسي :

جاءت نظرية التحليل النفسي لتطوير المفهوم ا لإجتماعي للمرض ودفع حركة الصحة النفسية و فهم الأمراض و ا لإضطربات النفسية (سامر ، 21:2009) بحيث يرى فرويد أن ا لإنسان السليم نفسيا هو الإنسان الذي يمتلك "الانا" لديه قدرتها الكاملة على التنظيم و الإنجاز ، ويمتلك مدخلا لجميع أجزاء "الهو" و يستطيع ممارسة تأثيره عليه . و لا يوجد عداء طبيعي بين "الانا و الهو " إنهما ينتميان لبعضهما البعض ولا يمكن فصلهما عمليا في حالة الصحة . و إذا ما تمتع الفرد بالصحة النفسية فقيمه الأخلاقية تكون إنسانية و مبهجة و في حالة العصاب تكون متارة و متهيجة (بطرس ،2008 :20).

يرى فرويد متحدثا عن ا لأمراض العصابية أنها عبارة عن إضطراب يحل ب"الانا" بحيث يكون ضعيف غير مكتمل وغير قادر على المقاومة في معالجة المشكلات وأن الشخصية السليمة لا يمكن أن تتحقق ما لم يتغلب الفرد على التثبيت في مرحلة ما (الفمية ،القظيبية ،الشرجية) وتوازن كل من "ا لأنا الأعلى و الأنا و الهو" (الاسدي ،31:2014) كما يذهب و يقول أنه لابد من تصريف العدوان الكامن في الإنسان بإيجاد مخرج له بطريقة مقبولة اجتماعيا و إلا سيكون مدمرا للذات و للآخرين ، ويتجه إلى سلوك عنيف أو يؤدي إلى أمراض نفسية كالعصاب و القلق (عزيز، 2014 : 106) و يضيف عناني(2000) في هذا الصدد فإن مدرسة التحليل النفسي ترجع اضطراب الصحة النفسية إلى خلل

يحدث بسبب الحرمان و التثبيت و الصراع الناشيئ عن "الانا " الذي يولد الشعور بالحرمان ، فالفرد الذي لا يستطيع اشباع حاجاته اشباعا خارجيا ، فإنه يقوم بالكبت الذي يؤدي به في النهاية إلى التثبيت، وهذا يحدث في مرحلة الطفولة ، ويرى فرويد أن الشخص السوي هو الذي يملك القدرة على مواجهة الدوافع الغريزية والسيطرة عليها بدون أي إسراف في إستخدام آليات الدفاع (كاظم ، صادق ،60:2010).

من وجهة نظر أنتونوفسكي : في نموذجه حول المنشأ الصحي بأن الصحة النفسية تتجلى من خلال قدرة الفرد في حل الصراعات و التغلب عليها . و يرى بطرس (2008) أنه من معايير الصحة النفسية القدرة على التصعيد (التسامي) من خلال ا لإندماج ا لإجتماعي و ضبط الدافع وا لإعتراف بقوانين العالم الخارجي (بطرس، 2008 :21).

2 -3- من وجهة نظر علم النفس الفردي:

على خلاف التحليل النفسي فأدلر يرى أن العصاب شكل خاطئ من أسلوب الحياة ، وإن المجتمع يشكل بنية أساسية للفرد لا يمكن تجاهلها . ولقد ركز أدلر على ما أسماه (الشعور الجماعي) ولا يتم ذلك إلا من خلال المجالات الثلاث التي سطرها :

- الحب /الشراكة .
- العمل /المهنة.
- المجتمع /الصداقة.

ويضيف أنه لا يمكن إعتبار الفرد سليما نفسيا إلا في حالة تناسب طموحه مع سعادة المجتمع ولا يتعارض معه ، مقرا في نفس الوقت بالتضامن و المساعدة و المساواة .

كما يرى أن الاحساس بالنقص لدى الفرد هو الذي يدفعه إلى سوء التكيف فيحاول التعويض عن نقصه بالتكيف المبكر ،فالعصابي أو الذهاني يملك أسلوب حياة خاطئ اكتسبه من محيطه العائلي و التنشئة الاجتماعية ، لا يعرف البدائل و أسلوب حل المشكلات ،انسحابي في مواقفه . (الاسدي 31:2014).

2-4- من وجهة نظر التحليل الوجودي :

يرى هذا ا لإتجاه أن الصحة النفسية هي السيطرة على المكامن النفسية الجسدية و النفسية العقلية . وهو ينطلق من الإنسان السليم ويتجنب التحدث عن التصورات.

3 - مناهج الصحة النفسية :

لقد أوجز معظم العلماء مناهج الصحة النفسية في ثلاث مناهج :

3-1- المنهج الانمائي :

وهو منهج إنشائي يتضمن زيادة السعادة و الكفاية و التوافق لدى ا لأسوياء و العاديين خلال رحلة نموهم حتى يتحقق الوصول إلى أعلى مستوى ممكن من الصحة النفسية. ويتحقق عن طريق دراسة إمكانات و قدرات ا لأفراد و الجماعات و توجيهها التوجيه السليم و كذلك من خلال رعاية مظاهر النمو(جسميا ، وعقليا واجتماعيا ، وإنفعاليا)(زهران ،2003 : 147). و هو يستهدف حماية الأفراد داخل المدرسة من مجموعة العوامل التي قد تعد مسؤولة عن سوء توافقهم الشخصي و الإجتماعي و الدراسي ، ويعتبر التوجيه التربوي طريقا لمساعدة الأفراد داخل هذه المؤسسة على حل مشاكلهم حتى يصبحوا قادرين على مواجهة ما يشابها في المستقبل (المنسي ،2007:299).

تعمل المدرسة في هذه المرحلة على تنشئة المتعلم تنشئة اجتماعية سليمة ، و بناء الشخصية الانسانية التي يتحول من خلالها الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن إجتماعي . و إذا ما أصبح الفرد كائنا نجده يعمل على تنمية استعداداته و يسهم في التأثير على ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه ، و

عموما فإن عملية التنشئة الاجتماعية للمتعلم تتضمن مساعدته على مواجهة مشكلاته ، وتزويده بالإمكانيات التي تجعله أكثر قدرة على الإسهام في النمو و التنمية بمجتمعه(عفيفي ، 39:2007).

3 -2- المنهج الوقائي:

و يتضمن الوقاية من الوقوع في المشكلات و ا لإضطرابات و ا لأمراض النفسية ،ويهتم بالأسوياء و ا لأصحاء قبل إهتمامه بالمرضى ليقيهم من أسباب ا لأمراض النفسية . ويتم هذا بتعريفهم بمشكلاتهم ورعاية نموهم النفسي و يهيئ الظروف التي تحقق صحتهم النفسية . ويرى زهران كذلك أن للمنهج الوقائي ثلاث مستويات ، تبدأ بمحاولة منع حدوث المرض ، ثم تشخيصه ، وفي الأخير التقليل من أثر إعاقته (زهران ،2003 :147).

و يجزم القوصي (1985) أنه توظيف ما لدينا من معرفة نفسية في إكتشاف الأشخاص الذين يعيشون في ضغوط و أزمات و إحباطات و صراعات و لم ينحرفوا . وتقديم المساعدة لهم و ارشادهم و متابعتهم حتى تنتهي هذه الظروف و تزول عنهم مخاطر الإنحراف (أبو نواس ،2002 :31).

3 -3- المنهج العلاجي:

يرى زهران أن هذا المنهج يتضمن علاج المشكلات و ا لإضطرابات و الأمراض النفسية ، حتى العودة إلى حالة التوافق و الصحة النفسية . ويسعى كذلك إلى معرفة المرض النفسي و أسبابه و تشخيصه و طرق علاجه(زهران ،2003 : 147) تستخدم فيه الطرائق و الأساليب العلاجية المختلفة كتوفير الخدمات الصحية و العلاجية و توفير المكتبات و الأنشطة الرياضية (المنسي ،299:2007) و تهدف المدرسة في هذا المستوى إلى مساعدة التلاميذ ذوي المشكلات للتغلب على مشكلاتهم حتى لا يعوقهم ذلك عن الإستفادة من الموارد و الإمكانات المتوافرة لتنشئتهم التنشئة الاجتماعية السليمة و لإعدادهم للمستقبل و مساعدة المدرسة على تحقيق رسالتها بالنسبة لأمثال هؤلاء التلاميذ(عفيفي ،43:2007)

أي تقوم المدرسة بمعية إطاراتها بالتفريغ الإنفعالي للمتعلم و تجديد نشاطه و بعث الروح المعنوية لديه كالقيام بالمسابقات و المنافسات بين المدارس للتنفيس عن الإنفعالات و الإقبال على الحياة بمرح و بهجة ، و إحياء المناسبات الدينية و الوطنية و العالمية و تثمين نجاحات المتعلم و ربط جسر التعاون بين المدرسة و الأولياء ليكون عملا متكاملا و متوازيا .

4- الصحة النفسية و المدرسة :

المدرسة ليست مؤسسة تعليمية فقط و إنما هي مؤسسة تربوية أيضا تعمل مقابلة إحتياجات طلابها المختلفة بما يوفر لهم الإشباع و النمو . و تتم هذه العملية في ضوء الأهداف العامة للمجتمع مع الأخذ في الإعتبار احتياجات المجتمع و إمكانياته و إيديولوجياته (عفيفي ،53:2007).

و تعود أهمية الصحة النفسية على ا لأفراد و المجتمع كون تساعده على التوافق الصحيح في المجتمع و تساعد الفرد على انسياب حياته النفسية و جعلها خالية من التوترات والصرعات المستمرة مما يجعله يعيش في طمأنينة و سعادة . وأن الفرد الذي يتمتع بالصحة النفسية هو الفرد المتوافق مع نفسه و الذي لم تستنفذ الصراعات بين قواه الداخلية و طاقته النفسية (الجويري ،223:2012).

و الصحة النفسية المدرسية هي حالة من ا لإرتياح البدني و ا لإنشراح النفسي و ا لإجتماعي و ليس غياب الأعراض و الخلو من المنغصات و إنعدام الإضطربات . ويرى (طلعت منصور 1984و فؤاد مرسي 1978 وسامي علي 1987) في المشكلات التعليمية علامات المعافاة ، وفي القلق المدرسي الدافعية . كما لا يمكن تصنيف التلاميذ جميعا بدقة إلى متعترين و مضطربين ، و إلى ناجحين و فاشلين، و لكن يمكن الحكم بإتصافهم بخاصية بقدر كبير أو صغير ، فالإختلاف بينهم هو إختلاف في الدرجة منه في النوع ، فأعظم لوحات فان جورج Van Gourgh قد رسمت و هو مريض ، و ألف بروكنر Brockner أغرب معزوفاته بينما كان يعد أوراق أشجار حدائقه (أوزنجة،2014 :465، 464).

فالمدرسة بأساليبها التفاعلية بين أفرادها و العلاقات السائدة بينهم تعتبر وسيلة فعالة لتعزيز الكثير من أنواع السلوك الإيجابية و تنميتها عند الطالب و حمايته من الوقوع في الإنحرافات السلوكية و تعديل و معالجة ما لديهم من إضطرابات في السلوك ، و بالتالي فهي مسؤولة مسؤولية كبيرة عن صحتهم النفسية . وقد أكد أبو اسحاق (1995) على دور المدرسة في رعاية الصحة النفسية للطالب بقوله :" إن الصحة النفسية عامل مهم من عوامل التفوق و زيادة معدل التحصيل الدراسي و التماسك الإجتماعي و الترابط ا لأسري و ا لإلتزام الخلقي (أبو نواس، 2002 :3) وكذلك هو رأي يونغ Young حيث يرى بأن المناخ الإيجابي للفرد و الصحة النفسية يكمن في إستمرار النمو الشخصي دون توقف ، كما أكد على أهمية الذات الحقيقية و أهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة ، و أن الصحة النفسيسة و المناخ النفسي الإجتماعي الإيجابي يتطلبان الموازنة بين ميولنا الإنطوائية و الإنبساطية (الجبوري ،396:2017).

تهتم الكثير من المؤسسات التربوية بتعديل السلوك و تطويره نحو ا لأفضل وتسعى للوصول إلى تحقيق الصحة النفسية، فالطلبة يتلقون مختلف المهارات و المعارف وتكوين مقومات الشخصية المستقبلية وتحدد فيها مسارات النمو تبعا لما توفره البيئة المحيطة به (الكيكي ،2013: 280) و زيادة على تعديل السلوك الذي تسعى المدرسة إلى تحقيقه ، هناك عنصر أخر تسعى المدرسة جاهدة بمعية الأسرة و هو تعليم التلميذ التحمل النفسي ، أي إيجاد دائما مكنزمات و مهارات و لحل مشاكله ، مع التقليل من إستعمال الحيل الدفاعية و دراسة سمين(1997) توضح ذلك ، حيث قام بدراسة إستهدفت التعرف على العلاقة الإرتباطية بين الصحة النفسية و الأمن و التحمل النفسي على عينة مكونة من (350) طالب من طلبة الجامعة للمرحلة المهنية ، ولتحقيق أهداف الدراسة إستخدم الباحث ثلاث مقاييس (اختبار ماسلو ، مقياس التحمل و مقياس الصحة النفسية) و توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية دالة بين متغيرات البحث الثلاث (آسو محمود ،2013) .

وترى نمر (2009) أن الوجوديين يرون بأن الفرد المتمتع بالصحة النفسية قادرا على خلق الإتزان بين الوجود المحيط بالفرد و الوجود الخاص بالفرد و الوجود المشارك بالعالم . أما المريض نفسيا فيكون منشغل بالوجود المحيط به بشكل مفرط و مهمل لوجوده الخاص بشكل مفرط (عصفور،230:2009).

كما أضاف فرنسكوفايك (1986) أن الصحة النفسية تتميز بثلاث ميزات : (سامر ،27:2009).

- هي حالة موضوعية قابلة للإختبار البيولوجي .
- هي التكيف الأمثل الممكن مع متطلبات المحيط .
- هي حدث سيروريا (تفاعليا) لتحقيق الذات على شكل التعديل الهادف و الفعال للبيئة.

5- النظريات المفسرة للصحة النفسية :

أولا : من المنظور الاسلامي :

كما سبق الذكر ان الاسلام هو دين الاعتدال و التوازن النفسي ، و قد جاء واضحا في جميع نصوصه القرآنية حيث ميزه بالعقل دون سواه من مخلوقاته ،حيث يستعمله في التفريق بين الشر و الخير و الصحيح و الخطأ ليعيش في حياة صحية خالية من الامراض و الاسقام النفسية و البدنية و ان تكتمل شخصيته . حيث يرى نجاتي (1993) أن الانسان الذي يختار الملذات الدنيوية ، و ينساق وراء أهوائه و شهواته ن و ينسى ربه و اليوم الآخر ، إنما يصبح في معيشة أشبه بالحيوان ، بل أضل لأنه لم يستخدم عقله الذي ميزه الله تعالى به عن الحيوان **" أرءيت من اتخذ إلهه هواه أفأنت تكون عليه وكيل O أم تحسب أن أكثرهم يسمعون أو يعقلون إن هم إلا كالانعام بل هم أضل سبيلا "(الفرقان 44-34)** (نجاتي ، 232:1993).

وقد تحدث القرآن الكريم عن النفس البشرية ، فمرة يصفها بالنفس المطمئنة ،و تارة بالنفس اللوامة ، و تارة أخرى بالنفس الامارة بالسوء حيث قال عز من قائل :" **و ما أبرئ نفسي إن النفس لأمارة بالسوء إلا ما رحم ربي إن ربي غفور رحيم "(يوسف - 54)** . و هذا ما دفع نجاتي للقول أن الانسان الذي يعيش هذا النوع من المعيشة يكون غير ناضج الشخصية ويكون اشبه بالطفل الذي لا يهمه إلا اشباع حاجاته و رغباته و لم تقوى إرادته بعد .و أضاف أن الانسان الذي يكون في مرتبة أعلى من الكمال الانساني يكون ضميره مستيقضا . فيستنكر ضعف ارادته و انقياده لأهوائه :" **لا أقسم بيوم القيامة O ولا أقسم بالنفس اللوامة" (القيامة - 1-2)**. و أضاف أنه إذا ما كانت نفس الانسان في حالة اطمئنان و سكينة ، تنطبق عليها وصف " النفس المطمئنة " التي ذكرها القرآن الكريم : **" يأيتها النفس المطمئنة O ارجعي إلى ربك راضية مرضية O فادخلي في عبادي O و ادخلي جنتي "(الفجر 27-30)**. و يؤكد نجاتي (1993) أن هذه المفاهيم الثلاث للنفس (المطمئنة و الامارة بالسوء و اللوامة) هي حالات تتصف بها شخصية الإنسان في مستويات مختلفة من الكمال الإنساني التي تمل ربها أثناء صراعها الداخلي بين الجانبين المادي و الرحي (نجاتي ، 232:1993).

ثانيا : من المنظور السلوكي :

تتعامل هذه النظرية مع ما هو علمي وعملي في آن واحد أي تتعامل مع المحسوس قابل للقياس، يتمثل في سلوك الإنسان و الحيوان.

ترى أن السلوك متعلم من البيئة . وعملية التعلم تحدث نتيجة وجود دافع ومثير وإستجابة بمعنى إذا وجد الدافع و المثير حدثت الإستجابة، ولكي يقوى الرابط بين المثير والإستجابة لا بد من التعزيز.

و أما إذا تحركت الإستجابة دون التعزيز فإن ذلك يؤدي إلى إضعاف الرابط بينهما .

وترى هذه النظرية أن الصحة النفسية يمكن أن تخضع لقوانين التعلم. فإذا إكتسب الفرد عادات تلائم ثقافة مجتمعه فهو في صحة نفسية سليمة ، و إذا فشل في إكتساب عادات لا تتناسب مع ما هو متعارف عليه في المجتمع ساءت صحته النفسية(عبد زيد، جماح،8:2016).

ثالثا: من منظور التحليل النفسي:

يرى مؤسس هذه النظرية فرويد أن خلو من العصاب يعد مؤشرا على التمتع بالصحة النفسية ، إذ يقوم" الانا " بالموازنة بين مطالب" الهو" و"الانا ا لأعلى" . ويرد هذا الأخير نشأت العصاب إلى خبرات طفولية و الصراع بين" الهو و الانا و الانا الأعلى" .إذ يفشل الانا في الموازنة بين مطالب" الهو و الانا الأعلى ".

أما أدلر فيرى أن النقص و التدليل و ا لإهمال و الرفض (طرق التنشئة الاجتماعية) يؤدي إلى إضطراب في الصحة النفسية . لدى يسعى الفرد للتعويض بوضع أهداف غير واقعية فلا يستطيع أن يقدر ذاته تقديرا صحيحا. فضلا على أنه دائم التوتر ويخشى إتخاد القرار . كما يرى أن ا لإنسان إجتماعي تتشكل شخصيته ضمن معايير الجماعة.

كما يرى يونغ أن الصحة النفسية تكمن في استمرار نمو الفرد الشخصي من غير توقف أو تعطيل. و أن الشخصية السوية تسعى إلى التوازن بين الميول و ا لإنطوائية و الميول و ا لإنبساطية و تكامل أربع عمليات هي الإحساس و الإدراك و المشاعر(عبد العزيز ، جماح ،9:2016).

يضيف عناني (2000) أن مدرسة التحليل النفسي ترجع اضطراب الصحة النفسية إلى الحرمان و التثبيت و الصراع الناشئ عن " الانا " الذي يولد الشعور بالحرمان . فالفرد الذي لا يستطيع إشباع حاجاته إشباعا خارجيا ، فإنه يقوم بالكبت الذي يؤدي به في النهاية إلى التثبيت و هذا يحدث في مرحلة الطفولة . و يرى فرويد أن الشخص السوي هو الذي يمتلك القدرة على التوازن بين متطلبات

الواقع و الضمير، و له القدرة على مواجهة الدوافع الغريزية و السيطرة عليها بدون أي إسراف في إستخدام آليات الدفاع . أما سمين (1997) فقد أضاف إلى ذلك أن أدلر يرى أن الشعور بالنقص و الإهمال يؤدي إلى اضطراب النفسي ، فعندما يضع الفرد لنفسه أهدافا غير واقعية لإظهار تفوقه الشخصي . فإن ذلك يسبب له حالة من التوتر و القلق ، و في بعض الحالات يرافقه الخوف ، فالفرد الذي يضع أهدافا بدون بدائل ، يواجه المواقف المختلفة بحالة من القلق و عدم الشعور بالأمن النفسي، مما يؤثر على صحته النفسية (كاظم ، صادق ،60:2010).

تضيف رحيم عصفور أن فرويد Freud يرى أن ا لأمراض العصابية عبارة عن اضطراب يحل "بالأنا " حينما يكون ضعيف و غير قادرا على المقاومة في معالجة المشكلات . في حين أن الفريديون الجدد إهتموا بالعوامل الاجتماعية التي يمكن أن تؤدي إلى فقدان ا لأمن و الطمأنينة (عصفور،232:2010).

رابعا : من المنظور الانساني :

عكفت هذه النظرية على دراسة الخبرة الحاضرة للفرد كما يدركها أو يمر بها ، وليس كما يدركها الآخرون . فالصحة النفسية لديهم تتمثل في تحقيق الفرد لإنسانيته تحقيقا كاملا سواءا لتحقيق حاجاته النفسية و الاجتماعية ماسلو (1908)أو المحافظة على الذات روجز (1992) وترى هذه ا لأخيرة أن الإختلاف في تحقيق ا لأفراد لإنسانيتهم الزبيدي (1997) كما تذهب للقول أن لمعرفة الصحة النفسية يجب دراسة الفرد السوي و ليس العصابي ، أو الذهاني.

وعلى غرار هؤلاء فيرى فروم أن عدم التمتع بالصحة النفسية هو أحد مظاهر الفشل ا لأخلاقي والذي ينشأ من شعور الفرد بالعزلة و عدم إهتمام الآخرين به . وشعوره بضغط الظروف الاجتماعية عليه ، حيث أن الفرد ليس كائن منعزل ، فهو يحتاج إلى الآخرون لإشباع حاجاته المتعددة و الحصول على الطمأنينة و الأمن النفسي(عبد العزيز ، جماح ،9:2016).

و ترى الباحثة أن العديد من الدراسات نادت بضرورة إشباع الحاجات الإنسانية، و منها النظرية الإنسانية لماسلو ، حيث نادى إلى اشباع الحاجات البيولوجية منها و السيكولوجية كالحاجة إلى الحب و الإنتماء و التقبل و إحترام الذات و في حالة ما لم يتم إشباعها فسوف يشعر الفرد بالإحباط و النبد وعدم التوازن النفسي مما يؤدي به إلى الفشل و نقص دافعية الإنجاز. فهنا يبرز دور المعلم الذكي حيث يسعى إلى توفير جو يسوده المحبة و الإيخاء و التعاون مما يدفع تلك الغرائز إلى الذوبان و التلاشي،أي من خلال تعامله معهم و إظهار محبته و احترام الفروقات الفردية بين المتعلمين وإبعادهم عما يسبب لهم القلق و الخوف من خلال مساعدتهم في بناء مشروعهم المستقبلي. كما يجب أن يكون هذا المعلم قدوة لمتعلميه في سلوكه وانضباطه وهندامه و يتفادى بعض السلوكات المهددة لإستقرار الصف مثل التنافس السلبي،التحيز وعدم مراعات الظروف الصحية و الإجتماعية والنفسية للمتعلم أو تخفيض من معنوياتهم تحت أي ظرف أو حجة(عبد العزيز ، جماح ،9:2016).

خامسا : من المنظور الوجودي:

تذهب هذه ا لأخيرة للقول أن الصحة النفسية هي أن يعيش ا لإنسان وجوده ، ومعناه أن يدرك معنى هذا الوجود ، و أن يدرك إمكاناته ، وأن يكون حرا في تحقيق ما يريد و بالأسلوب الذي يختاره . وأن يدرك نواحي ضعفه و يتقبلها . و مدركا لطبيعة هذه الحياة ، و أن ينجح في الوصول إلى تنظيم معين من القيم ليجعله إطارا مرجعيا في حياته(عبد العزيز ، جماح ،13،14:2016).

6 –المدرسة و الصحة النفسية للتلميذ :

إن ما يعرفه العالم من تطور تكنولوجي و اجتماعي و إقتصادي و ثقافي يجعل ا لأفراد و لا سيما ا لأطفال المتمدرسين في وضع خاص و مميز مما يجعلهم يعيشون و يواجهون مجموعة من الصراعات النفسية ، مع ماهية وجودهم و دورهم في الحياة وطرق الوصول إلى تحقيق مشوارهم الدراسي و المهني و مع ما هو موجود و ما يجب أن يكون أي بين طموحهم وبين ما تفرضه عليهم العادات و

التقاليد و ا لأعراف و النظم سواءا في مؤسستهم المصغرة أي المدرسة أو في المجتمع الكبير بصفة عامة . فيفقدون توازنهم النفسي و الاجتماعي .

فالفرد لا تخلو حياته من المشكلات و من ا لإنتكاسات و الصراعات وخصوصا في مرحلة المراهقة حيث تكون أكثر حدة وحساسية نظرا لكل تلك التغيرات النفسية و الجسمية و ا لإنفعالية المصاحبة لهذه المرحلة العمرية من ش‌أنها أن تترك بصمات أو أثرا غير محبذ سواء للمر اهق نفسه أو لمحيطه (الأسرة ،المدرسة) ولكن هذا لا يمنع من أن يكون لكل مراهق سماته الخاصة به و معالم تميزه عن غيره و تحدد خصائصه .

إن وعي المدرسة بصحة متمدريسيها و تعاون الجميع فيها على تحقيق هذه الصحة النفسية و خلق جوّ إيجابي يسوده العلاقات الجيدة و التعاون من شأنه أن يحد و يقلل من السلوكات الخاطئة و المشاكل التي يعرفها التلميذ في المدرسة الهروب و الرسوب و العنف ، وسوء العلاقات مع معلميه و زملائه و غيرها من المشاكل التي تحد من تطوره ا لإجتماعي و الفكري و النفسي. و يجدر الإشارة إلى فلسفة التعليم المنتهجة بالمدرسة و هي تختلف من مدرسة لأخرى و من ثقافة لأخرى و من أديولوجية لأخرى ، حيث تعتبر عامل أساسي في تكوين هوية المتعلم و رسم " الكرزما " الخاصة به . فهناك من الفلسفات التعليمية من تركز على حشو دماغ المتعلم بالمعلومات و الأفكار و كل ما يتعلق بالتقنيات الحديثة و المعاصرة ، ولكن إن أمعنا النظر إليه جيدا وجدناه يفتقر إلى المهارات الحياتية التي تساعده على التكيف و التأقلم في جميع المواقف التي تصادفه . وهذا ما يفسره تحقيق بعض الأفراد نجاحات ووصولهم لأعلى المراتب و لكنهم قد أخفقوا في حياتهم الاجتماعية و يظهر في طريقة تفاعلهم و تواصلهم مع الآخرين. و في زاوية أخرى يرى أحمد علي (1979) أن فلسفة التعليم تؤثر تأثيرا كبيرا على مدى تحقيق الصحة النفسية للطلبة . فإذا كانت فلسفة التعليم تؤكد على الإهتمام بعقل الطالب فقط و تزوده بأكبر قدر من المعلومات و الخبرات العقلية ، فأغلب الظن أن دور المدرسة سيكون محددا في

بناء تكوين الشخصية المتكاملة للطالب . أما إذا كانت فلسفة التعليم تؤكد على إعداد الفرد المتكامل في جميع النواحي . فإن الإهتمام بعقله و جسمه و إنفعالاته و سلوكه الإجتماعي و كذلك بتحقيق سعادته في الحياة.(أبو نواس، 51:2002).

يجب الإشارة هنا أن عينة الدراسة هم تلاميذ المرحلة الثانوية أي يعيشون مرحلة المراهقة و هي مرحلة هامة من مراحل العمر، تتوسط مرحلتي الطفولة و الرشد. وتتميز بالسرعة و الدينامية في كافة الجوانب ، الجسمي و النفسي و العلائقية الاجتماعية و ا لإنفعالية ، كما يتصف المراهق بالتذبذب في إنفعالاته و أحاسيسه ، فتارة يشعر بالسعادة و الحماسة و الفرح ، و في ذات الوقت يتقلب مزاجه ويشعر بالغضب والقلق و الضيق ، وأحيانا نراه يجهل سبب ذلك .

و قد عرف عبد المنسي المراهقة بأنها أكثر المراحل النمائية تغيرا من النواحي الجسمية و الجنسية و النفسية و المعرفية ، حيث تعتبر مرحلة تغيير جدري في حياة الفرد . فالمراهق يصبح أكثر تحديدا و يتحول إلى أن يكون تفكيره منطقيا و يتعامل مع المجريات و ينظر إلى مرحلة المراهقة أنها مرحلة إضطراب إنفعالي لأن الفرد تتكون لديه القيم ، و يشغل بالقضايا الجنسية و العلاقات مع الآخرين.وأما العيسوي فيرى بأنها مرحلة أساسية يتبع فيها تشكيل و إعداد و اكتشاف الفرد لإستعداداته، و مهاراته و توجيهها(المنسي ،2007).

يرى الهندي (2011) و مجموعة من العلماء أن الكثير من المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة إنما تنشأ من عدم إتاحة الفرص للتلميذ با لإتصال الفعال مع البيئة المدرسية و عدم وجود علاقات اجتماعية سليمة و مشبعة داخل المدرسة و بالتالي الشعور بعدم الإنتماء و الأمن في المدرسة، مما قد يؤثر سلبا في تحصيلهم الأكاديمي و مستوى توافقهم النفسي (صولي ،2014).

إذن فالصحة النفسية للتلميذ هي نسق من العوامل المتداخلة بعضها البعض من عوامل داخلية و أخرى خارجية تعمل في سيرورة متناسقة بحيث لا نستطيع الجزم من هو العنصر الذي يؤثر أكثر من الآخر و حسب ابراهيم (2006) فإن الصحة النفسية للفرد و للتلميذ بصفة خاصة هي تنظيم متسق بين عوامل التكوين العقلي و عوامل التكوين ا لإنفعالي و توافقه الشخصي و ا لإجتماعي و تحقيق ذاته ، و تذهب و ترى أن الربط بين الجانب العقلي و ما يتضمنه من عوامل كالذكاء و القدرة على التفكير الإبتكاري و التحصيل المعرفي من جهة و الجانب ا لإنفعالي للفرد نفسه وما يتضمنه هذا الجانب من عوامل اجتماعية و إنفعالية ، ميوله ، اتجاهاته و ما يتمتع به من قيم شخصية و اجتماعية من جهة أخرى ، يستدعي ظهور استجابات تدل على سعي الفرد لأن يحقق ذاته و يرفع من درجة توافقه الشخصي و ا لإجتماعي .فالفرد الذي يتمتع بهذه الخصائص هو الذي يتصف بالصحة النفسية السليمة (ابراهيم خليل،2006 :485).

7-العوامل المؤثرة في الصحة النفسية للطفل :

7-1- الأســـرة:

يرى كل من ماسلو و روجرز أن الصحة النفسية للفرد تتوقف على مستوى إشباع الحاجات التي استطاع الوصول إليها . فالفرد الذي يشبع حاجاته لتحقيق الذات يعد أكثر سعادة من فرد آخر لا زال في مستوى إشباع حاجات الدنيا . وأن إشباع الحاجة العليا يؤدي إلى سعادة عميقة وسمو في العقل و إثراء حياة الفرد الداخلية (معروف ،2014: 208) و من هنا يتضح لنا جليا مدى أهمية إشباع الأسرة لحاجات أفرادها و خصوصا ما تعلق بحاجات أطفالها النفسية و المادية و غيرها من الحاجات الداعمة و المعززة لشعوره بالثقة بالنفس .

كما أكد ماسلو (1970) على أهمية اشباع حاجات الفرد الاساسية قبل إشباع حاجاته العليا و عليه أن يتجنب إحباطها فالإحباط الناتج عن الفشل في إشباع حاجات الفرد يجعله عرضة لضغوط

كثيرة وتصل به إلى درجة التهديد لصحته النفسية وتوازنه النفسي وذلك إذا كانت الحاجة ملحة ، وهي تعتمد أيضا على ا لأساليب التي يستخدمها الفرد لإشباع حاجاته تخفيف الضغط الناشئ عن إلحاح الدافع ، ويرى أن الإستقرار هو شعور مركب يتضمن ثلاث أبعاد : (أمل كاظم ،2012 :344).

- الشعور بالمحبة .
- الشعور بالألفة .
- الشعور بالسلامة.

تتفق دراستنا مع كل ما ذهب إليه ماسلو و روجرز حيث أن السعادة مطمح ومطمع كل فرد يسعى لتحقيقه و لا يتأت له ذلك إلا بتحقيقه لذاته ، ذات متزنة صحية ، خالية من الأمراض النفسية و الجسدية ، مؤمنة بقدراتها و طاقاتها . زيادة إلى مبدأ الحاجات و ضرورة تحقيقها هناك عنصر مهم في بناء شخصية الطفل و هو علاقته مع أفراد أسرته و طبيعة هذه العلاقات ،لأنه زيادة على الدور الذي يلعبه تحقيق حاجة الحب و الأمن و الإهتمام في حياة الطفل كذلك نقص أو إنعدام هذه الحاجات يؤثر و بصفة مباشرة على هذا البناء و تكامله . حيث تذهب هورني (Horney) و ترى أن الإهمال و العزلة هي السبب الرئيسي لإضطراب الصحة النفسية للفرد و هذا يحدث نتيجة إضطراب العلاقة بين الطفل ووالديه، فينمو لديه إحساس بالقلق . فالعوامل الداخلية لديه تقوم بخلق الخطر ، أو تعظيمه ، فيلجأ عند ذاك إلى عدة طرق لحماية نفسه . وهذه الطرق تعبر بحد ذاتها عن حاجات مرضية. أما سولفان فيرى بأن الإنسان يسعى في حياته إلى تحقيق هدفين في حياته ، الأول إشباع الحاجات البيولوجية و الثاني تحقيق الشعور بالأمن عن طريق العمليات الثقافية ، ويمتزج هذان الهدفان و عمليتهما في نسيج واحد تحقيقا للوصول إلى القبول الإجتماعي (كاظم ، صادق ،61:2010).

فالفرد لديه دافع أساسي لتأكيد و تحقيق و تعزيز ذاته ، و يتفاعل مع واقعه في إطار ميله لتحقيق ذاته ، و لديه حاجة أساسية للتقدير الموجب ، و يشمل الحب و ا لإحترام و التعاطف و القبول

من جانب الآخرين ، و تحديد حاجاته و دوافعه كما يدركها و كما يخبرها جانبا من سلوكه(زهران ،2003: 13).

و عليه تعد ا لأسرة هي النواة ا لأولى التي يحقق من خلالها الفرد حاجاته و خاصة بالنسبة للطفل، حيث تمده هذه الوحدة الانسانية كل الحاجات القاعدية إن صح التعبير من مأكل و مشرب و ملبس ثم يأتي بعدها نصيبها من الحب و الأمن و الإحترم و التقدير و الرعاية و المرافقة الوالدية لأمور الحياة ، وخاصة لأموره المدرسية ، وتساعده في عملية تفاعله مع محيطه و في بناء علاقات صحية متوازنة داعمة . و بالتالي تتوافق ذاته الواقعية مع ذاته المثالية.

و هذا ما ركزت عليه العديد من الدراسات كدراسة روجرز ، حيث يرى أنه عندما يحدث تطابق صادق بين الصورة الواقعية و المثالية للفرد ، يكون الشخص متوافق و ناضجا . رغم أن التطابق التام قد يقتل دينامية الفرد و فعاليته (سعاد معروف ،2003 :8) .

كما أشار كامبل (1981) في دراسته ، أن العلاقات الاجتماعية تمثل مصدرا مشتركا للسرور كالعلاقات مع أعضاء ا لأسرة و ا لأحبة و ا لأصدقاء و الزملاء في العمل . فالعلاقات الاجتماعية مع الأفراد تساهم في سعادتهم من كل ا لأعمار و خاصة العلاقات الشخصية . فأهمية الأم بالنسبة للطفل ورعايتها له تحدد كيف يكون سعيدا ،أم لا (معروف سعاد ،2014:200).

وتِؤكد الباحثة أن رعاية ا لأم لطفلها رعاية صحيحة تراعي فيها القيم و ا لأخلاق و مبادئ الدين الإسلامي ومبتعدة عن طرق التنشئة الاجتماعية الخاطئة و التي تختلف مضامينها ودرجاتها وأنواعها وغاياتها كالتدليل و الإهمال و اللامبالاة ، تفتح أمامه آفاق من النجاحات و تزيد من دافعيته للتميز و التفوق . وتصنع منه شخص سوي ذو صحة نفسية ممتازة. متصالح مع نفسه ، يعيش في سعادة و

إنسجام . ويترجم ذلك في توافقه مع غيره متفاعل معه يتقبل النقد ، يؤثر و يتأثر بالآخر من خلال تعامله اليومي معه ، في الأسرة و في حجرة الصف .

تتفق الباحثة و جمهور العلماء أمثال (بولوبي 1959 وهوني 1950) على أن التنشئة الاجتماعية للطفل هي حجر الزاوية في بناء شخصيته ، حيث تكون ا لأسرة هي المنبع أو المصدر الأول و الذي يستقي منه ا لأخلاق و القيم ، سعيا منها لجعله فرد صالح لمجتمعه ، يعيش في خضم نظم الجماعة متفاعلا معها في علاقات إنسانية صحيحة ، يؤثر فيها و يتأثر بها، من خلال عملية التطبيع ا لإجتماعي . كما تعد رعاية ا لأطفال و إعدادهم للمستقبل حتمية حضارية يفرضها التطور العلمي، و التكنولوجي المعاصر (حنان عزيز ،2014 :94).

في حين غياب الرعاية الأسرية للطفل وحرمانه من حبها و عطفها و حنانها أو تصدع هذه الأسرة و إختلاف تكوينها بسبب المشاكل ا لأسرية كالتشاجر الدائم بين الوالدين ، و سلطوية ا لأب أو الطلاق ، و المشاكل الاقتصادية ،أوبسبب التغيير ا لإجتماعي و تغير ا لأدوار داخل ا لأسرة كخروج المرأة للعمل وإهمالها لتربية ا لأبناء و للبيت بصفة عامة أو لكحولية أحد الوالدين أو غياب أحدهما بسبب الموت ، أو دخوله السجن ، أو بسبب الإهمال و عدم الإستقرار العائلي و تغيير مفهوم البيت مع التغيرات الحضارية الراهنة هذا كله يؤثر بصفة مباشرة على النمو النفسي للطفل . وتصبح هنا ا لأسرة مصدر اللأمن معيق ، هدام لأي تطور، ينعكس على شخصيتة وعلى توازنها و تكيفها و توافقها النفسي، والإجتماعي ، والدراسي . ويظهر هذا من خلال تدني علاماته و من خلال الملاحظات التي يبديها معلميه. و قد يجره ذلك إلى الغياب المتكرر و التسرب المدرسي ، و إستعمال العنف بأنوعه (اللفظي والجسدي) و بالتالي إلى التأخر المدرسي و إلى جنوح الأحداث.

تختلف البيئات المنزلية في تعاملها مع التلميذ . في طرق مساندته و تشجيعه وإتاحة الفرص أمامه للإبتكار و ا لإبداع وفي التخفيف من شدة الضغط النفسي الذي يواجهه يوميا ،أو أثناء ا لإمتحان و التقديم له العون المادي و المعنوي ، فينعكس هذا على إقبالهم على الدراسة .

7 -2- المـــــدرسة :

أن السلوك ا لإنساني هو نتاج أو حصيلة مجموعة مركبة من ا لأحداث و المؤثرات و الظروف التي من شأنه التصرف وفقها. سواءا تصرف إيجابي كان كالعمل و الجد و المثابرة وزيادة الدافعية لديه لتحقيق أهدافه و فاعليته و بالتالي تحقيق الصحة النفسية أو على عكس ذلك ، أحداث تبعته على الخمول و الكسل و اللامبالاة و التمرد و العصيان على القوانين و اللوائح و أعراف المؤسسة التنظيمية فمن خلال مشواره يصادف عراقيل و صعوبات تحول دون تحقيقه لذاته الواقعية و الأكاديمية و التي يجدها في أحضان المدرسة .

عندما نتحدث عن المدرسة فنحن نعني بها الرحم الحاضن و المشكل لتكوينه النفسي و الإجتماعي و الأكاديمي ، و أي خلال في هذه التكوينات سوف يخل بنمو شخصيته ، أو يحول دونما إكتمالها و رقيها، فهي الحضن الذي يتلقى فيه الطفل الرعاية و الحب وا لإهتمام والعادات و التقاليد و الأعراف والعلم و المفاهيم الصحيحة كتعلم النظافة و الصلاة و إحترام الغير ومفاهيم تتحدث عن الحرية و المسؤولية و الثواب و العقاب من خلال عملية التطبيع ا لإجتماعي ومن خلال كذلك سيرورة العملية التعليمية التعلمية .

إذن فالمدرسة ليست مكان يتعلم فيه الحساب و الكتابة و القراءة ، بل دورها أشمل من ذلك و أوسع و تزيد فاعلية المدرسة بزيادة تحقيق أهدافها و بتوفر مناخ إيجابي داعم .

وهذا ما أكد هستفان (Stephen ,1989) حيث يرى أن المناخ السليم يحقق الكثير من المزايا من أهمها التميز بين المنظمات و تنمية شعور ا لإنتماء لدى أعضاء المنظمة و تسهيل الإلتزام بالأهداف الكبرى و العامة للمنظمة و إستمرار النظام و التفاعل بين أعضاءه و تسهيل عملية الرقابة و الضبط السلوكي فيها (رضوي ،2012).

يرى المنسي (2007) أن البيئة الصحية المدرسية التي يكتسب التلميذ بداخلها عادات سليمة خلال تفاعله ، فهي تتناول كل فرد في مقتبل حياته و تكشف ما به من علل و أمراض بعضها جسمي أو نفسي و تحاول علاجها في الوقت المناسب قبل تأصلها . كما أن هذه البيئة يسهل عليها غرس و تأصيل الكثير من ا لأخلاق والعادات الصحية الصحيحة و محاربة الضار منها (المنسي ، 2007 : 302).

لقد سبق و أشرنا سالفا أن ا لأسرة هي المسؤول ا لأول عن إشباع رغبات الطفل وسرعان ما تتولى المدرسة هذه المهمة فتسعى جاهدة لإشباع حاجته للعلم والمعرفة . وهذه الحاجة كما يرى بيتروفسكي في (معجم علم النفس المعاصر 1996) هي مصدر النشاط البشري وتؤدي إلى حالات شخصية ، تساعد على التحكم في السلوك و تحديد مجرى التفكير و الأحاسيس .

فمن خلال إشباع الطفل لحاجاته هو في سيرورة دينامكية يحقق من خلالها تقديره لذاته و تفاعله الإجتماعي و قيامه با لأدوار المنوطة به و يعزز من خلالها غريزة البقاء لديه و تكيفه النفسي والإنفعالي.كما يقوم بإستغلال طاقاته و قدراته و ميوله إلى أقصى حد .

و عليه يمكننا القول إن للمدرسة دور مهم و فعال في صقل و بلورة شخصية الطفل المتمدرس وهذا بتوفير الجوّ المدرسي الصحي الملائم و ا لإيجابي ويتم هذا من خلال تنمية و تعزيز العلاقات الاجتماعية و الشخصية للتلميذ وتوفير الأستاذ الكفء المتمرس و القدوة الحسنة لتلاميذه ، و في إنتقاء أحسن المناهج و البرامج و توفير الجوانب المادية مثل ملائمة حجرة الدرس .

وجد روهي و نيوفير Rohe & Nuffer أن زيادة عدد التلاميذ في الفصول الدراسية أدى إلى تناقص السلوك التعاوني وزيادة العدوان ، و على الرغم من ذلك فإن زيادة حجم حجرة الدراسة لا يؤدي فقط لزيادة الكثافة ، ولكنه يؤدي أيضا إلى زيادة التنافس على المصادر الموجودة كالمقاعد ، المواد التعليمية و إنتباه المعلم ، ومن أفضل التحليلات الحاسمة التي قدمت بخصوص أهمية حجم الفصل في المدارس الإبتدائية ، ما قدمه جلاس Glass و زملائه (1986) حيث خلصوا إلى أن الفصول الأصغر تؤدي إلى بيئات تعليمية أفضل بكل المقاييس (صولي ،2014 :22).

بالإضافة إلى توفير قاعة للأنترنات ومكتبة و ساحة للرياضة ، و أقسام تراعي المعايير الفيزيقية كالتهوية و ا لإضاءة ، و درجة الحرارة . كل هذه الجوانب تزيد من تقدير الذات وفعالية المتعلم، وهذا ما يؤثر على مردوده التربوي و تحصيله الدراسي . وهذا ما جاء في دراسة إبراهيم و مدحت ويجنيز (wiggings، 1994) حيث هدفت إلى معرفة العلاقة القائمة بين التحصيل الدراسي و تقدير الذات ، وتكونت العينة من (447) طالب و طالبة ، و قد أشارت النتائج إلى إرتفاع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة و إلى وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات و التحصيل(ديب ، حسين ،2010 :218).

8- أبعاد الصحة النفسية :

بالنسبة لأبعاد الصحة النفسية هي كذلك تتألف من عدة أبعاد شأنها شأن أبعاد المناخ المدرسي كما أنها تختلف من باحث لآخر وهذا راجع لعدة أسباب كإختلاف البيئة التي طبق فيها الإستبيان و المدرسة التي تبنته و إتجاه صاحبه و سوف نحاول فيما يلي عرض أبعاد الصحة النفسية حسب الإستبيان المطبق :

1- الكفاءة و الثقة بالنفس:

إن الصحة النفسية مرتبطة بالشخصية القوية الواثقة و المتكاملة نفسيا و اجتماعيا، فالتكامل يعبر عن التآزر، و الإتساق بين مقومات الشخصية الجسمية و النفسية ككل . بحيث لا ينشأ بينهما اضطراب أو تعارض لتحقيق الفوائد في مجال الصحة النفسية ، و التوافق مع البيئة المحيطة و التكيف الإجتماعي (باي ،2018: 100).

و الثقة بالنفس هي مفهوم سيكولوجي مرن ، نسبي يمكن أن ترتفع نسبتها ، أو تنخفض لدى الفرد و هذا راجع لشخصية الفرد ذاته ، و المحيط الذي يعيش فيه ، و تعتبر إحدى معايير أو الأسس للشخصية السليمة ، تبدأ في النمو، و التطور أو بالأحرى في الظهور للعلن منذ سن مبكرة حيث تقوم الأسرة بسقلها و تطويرها من خلال التنشئة الاجتماعية و من خلال تفاعله اليومي مع أقرانه وأساتذته في المدرسة.

فالثقة بالنفس سمة انفعالية مكتسبة من محيا التلميذ و موقفه المعاشي، يسعى الأولياء إلى تنميتها وزرعها في الأبناء. لكونها دعامة في بلوغ التوافق النفسي و الظفر بالنجاح في المدرسة ، و إدراك التميز و التقدير ا لإيجابي ، و حب الآخر و المضي في أكتساب الخبرة ، وتظهر الثقة بالنفس في :كفاية التعامل ، و ملكة التواصل ، و قدرة التعبير، مرونة اللسان، كفاية التحقيق و دقة الإنجاز، و غزارة التحصيل التعليمي ، الشعور بالأمن في الموقف التربوي والرضا و الإحساس بالقوة و الإتجاه الإيجابي ، الإتزان ا لإنفعالي، القدرة على إكتساب المعلومات و حيازة المهارات التحصيلية (أورنجة،2014 : 479).

وعليه يجب الفصل بين الثقة بالنفس والتمييز و حب الذات والأنانية و النرجسية و العظمة وغيرها من المفاهيم التي تبدو في الوهلة الأولى متقاربة، و لكن إن أمعنا النظر نجد أنه ثمة اختلاف،

فالثقة بالنفس هي إحترام الذات و توكيدها و الإيمان بقدراته ومواهبه و بمهاراته و هي مهمة لبقاء النوع البشري و في مواصلة تقدمه و إظهار نجاحاته ، ومواجهة كل الصعاب و المشاكل الحياتية.

إن الثقة بالنفس عبارة عن محرك ،لا يستطيع المرء الوصول إلى مبتغاه في المواقف الحياتية التي تواجهه من دونها ، سواء في الحياة العملية ، أو التعليمية و هذا ما أكدته عدة دراسات ، كدراسة تفاني و لوش Thefani et Louch حيث أكدت النتائج أن الثقة بالنفس تعتبر منبئة بالأداء ا لأكاديمي للطالب (أبو ملاح ، 2018: 101).

أن ثقة التلميذ بنفسه تجعله متفاءل ومستعد لمواجهة صراعاته اليومية ، و قادرا على تحقيق حاجاته النفسية و الاجتماعية و ا لأكاديمية . فالثقة بالنفس تشكل لديه حافزا لعملية التعلم و ا لإنجاز، ورسم خط للنجاح في مشروعه ا لأكاديمي و المهني الذي كان قبلا مجرد أفكار ، أو ألعاب أطفال، أو محكاة للكبار. و قد بين مادوكس في مقام آخر أن الشخص إذا ماكانت ثقته بنفسه و بفاعليته عالية في مجال عمله عدا هذا الفرد ناجحا لأنه سوف يسهم في تشكيل مفهوم إيجابي عن ذاته و العكس صحيح، فالإحساس بفاعلية الذات يعزز التوافق الشخصي بوسائل عديدة أو يدفع الفرد إلى إختيار المهمات الصعبة (عسكر ، 99:2013).

كما أنه ثمة علاقة و طيدة بين الثقة بالنفس و التفاؤل ، فالثقة دون التفاؤل سرعان ما تتراجع و تضعف ، و نفس ا لأمر بالنسبة للتفاءل ، إن لم تصحبه الثقة بالنفس سوف يصبح فقط شعور و أحاسيس تنطفئ مع مرور الوقت ، فالتفاءل يعطي الجدية ، و الدافعية و يعزز ثقة التلميذ بنفسه و بالتالي بمحيطه إذ كلما زادت ثقته بنفسه كلما زادت ثقته ، وحبه و تفاعله مع محيطه ، فالطفل الذي تعوزه الثقة بالنفس، تراه انهزامي سلبي ، عاجز عن التعبير عن نفسه و مشاعره و أفكاره ، منعزل عن الجماعة و منزوي في ركن من أركان الفناء ، يشعر بالإغتراب وعدم الإنتماء وسخط عليها لا يثق بها و لا يتفاعل معها ، يعيش حالة من ا لإستنفار، يغدي أفكاره من الخيال و أحلام اليقظة . و في بعض

الحالات المرضية يكون هذا المحيط سبب لإنفعالاته السلبية و سلوكاته الخاطئة و العدوانية ، فتراه يتصرف بأنانية و حقد ، و كره لهذا المحيط الغير الداعم . فهذا النوع من ا لأطفال تنقصهم الدافعية والتفاؤل و الإقبال على أمور الحياة مضيعا فرص كثيرة للنجاح و التفوق . كما يؤثر على نوع علاقاتهم و جديتها ، فجلها علاقات سطحية ، قصيرة المدى غير جدية .

إن إنعدام الثقة بالنفس لدى الفرد تجعله يفقد تقديره لذاته ، مما يترتب عليه تولد أفكار سلبية و مشاعر العجز ، و ظهور أعراض الضغط النفسي القوصي(1975) كما أكد ذلك العيسوي (1987) أن فقدان الثقة يولد الشعور بالنقص و بالدونية و الحياء و الخجل الزائد، لذلك يجد الفرد صعوبة في مواجهة الناس ، أو في التحدث أمام مجموعة . و أضاف أدلر أن الشعور بالنقص، و فقدان الثقة بالنفس، يعتبر من ابرز العوامل المسؤولة عن الإضطربات النفسية لدى الفرد(الطلاع ،2014 :177).

هناك عدة دراسات أكدت العلاقة القائمة بين الذكاء الوجداني للطفل في تفاعله مع محيطه المدرسي و لا سيما محيطه ا لأسري ، كدراسة بلال نجمة، و دراسة نهدي سعاد ، و دراسة عينو عبد الله حيث استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني و الثقة بالنفس لدى الطلبة الجامعيين .و أسفرت على وجود علاقة بيت الذكاء الوجداني و الثقة بالنفس (علوان، 2018 :103).

وتأكدا على ما سبق أن هناك علاقة بين ثقة التلميذ بنفسه و بين نضجه الإنفعالي فالثقة بالنفس تجعله يتقبل رأي غيره من الأقران و الإخوة، و الأساتذة و يواجههم بطريقة متحضرة ، يسودها الهدوء، و التحاور و الإحترام للآخر و لرأيه . وهذا ما التمسته الباحثة من خلال احتكاكها اليومي بالطفل في حجرة الصف و ملاحظة آداءه الصفي ، أو في ساحة المدرسة من خلال لعبه مع أقرانه وتفاعله اليومي معهم حيث صادفت وجود شخصيات كارزمية منفردة بذاتها ، معتزة بقدراتها، مدافعة عن آراءها وأفكارها لكن في هدوء ، و احتشام و وقار يستدعي من الكبير الوقوف عند هذا السلوك الحضاري و تثمينه. و هذا ما تأكده أزلية الفروقات الفردية بين الأفراد.

2 - مقومات الثقة بالنفس :

هناك مقومات تؤثر بصفة مباشرة وغير مباشرة على ثقة الطفل بنفسه و تزيد في نموه و نضجه النفسي ، و الإنفعالي و تؤثر إيجابا على صحته النفسية :

2 -1- المقومات الجسمية:

هناك علاقة وطيدة بين الثقة بالنفس و سلامة الفرد الجسدية ، وهذا ما نلتمسه من خلال تجاربنا اليومية مع بعض ا الأمراض و الأسقام كالأنفلونزة ، الحمى ، و الألام ، فيشعر الفرد بالضيق و القلق ، و يختل تفكيره .فما بال أطفال يعانون ا لإعاقة الحركية ، أو نقص البصر و السمع ، أو تشوهات جسدية . فيشعر بالدونية ، و القصور و الضعف ، و في حالة مقارنة مع أقرانه ا لأصحاء، يعيش في قلق و توتر دائم ، وبالتالي ينعكس على ثقته وفاعليته و تفاعله و إندماجه مع غيره و كذا مردوده التربوي .

قابلية الفهم و التركيز تختلف من طفل لآخر (طفل سليم بدنيا و طفل غير سليم) و كذلك للغذاء الصحي دور كبير في هذه العملية،فطفل يتناول غداء يحتوي على الفيتامينات و جميع العناصر الأساسية للوجبة الصحية ،نراه في صحة جيدة ،و ينعكس ذلك على صحته الجسمية و بالتالي على صحته العقلية ،على غرار طفل لم يسعفه الحظ في تناول الغداء الصحي ،فنراه هزيل ،مريض يعاني مشاكل صحية كالهزال و هشاشة العظام ،و الانيميا، فينعكس لا محالة على صحته الجسدية و بالتالي الصحة النفسية ويجزم الجويسي في هذا المقام أن الوعي الصحي يساعد على التعاون وتكوين العلاقات الاجتماعية وإلى تقبل الافراد المنحرفين و الجانحين والخارجين على قيم المجتمع و مواجهة الظواهر المرضية و السلوكية في المجتمع و إلى زيادة التعاون مع أفرد المجتمع (الجويسي ،2014).

2-2- المقومات العقلية:

و تتمثل في القدرات العقلية الخاصة و العامة ، كالذاكرة و التذكر و الذكاء، حيث يسعى المتعلم إلى إكتساب خبرات و معلومات جديدة و يوظف هذه المكتسبات في انجازاته اليومية و في حجرة الصف ، كطرق حل المشكلات،و الإستذكار و الإستظهار. مما يجعل منه فرد متميز عن غيره ، وبهذا هو يصنع مشواره الدراسي كله ثقة بنفسه و إعتزازا بها .

2-3- المقومات النفسية :

إن للمقومات النفسية أثر كبير في تكوين شخصية الطفل فمعرفته لذاته و ،ولمناطق قوته و ضعفه، و خوفه،يجعله يتحكم في تصرفاته و سلوكه وهذا ما يعزز ثقته بنفسه فيكون دائما راضي عن نفسه ،و يجعل الآخر راضي عنه ،فهو يعيش عملية تأثير و تأثر بين الذواتين(الذات الواقعية ،و الذات المثالية) .

2 -4- المقومات الاجتماعية:

كثيرا ما نسمع عن اجتماعية الانسان ،أي أنه اجتماعي بطبعه ولا يستطيع العيش بدون الجماعة و يتجسد ذلك جليا في شخص الطفل و في تلقائيته بعيدا عن تكبر أو تصنع الشخص الكبير ، فالطفل يسعى إلى تجسيد هذه الصورة بكل تلقائية وبساطة ، فعلاقاته سريعة الإرتباط لا يترك المجال للوقت أو الصدف. فمن خلال عملية تفاعله الإجتماعي يكون علاقات و صدقات تشعره بالحب و الإنتماء و الأمن و الطمأنينة فهذه الجماعة بمثابة الغلاف النفسي الذي يحمي الطفل . ويرى زهران(2003) أن الحاجة إلى الأمن هي أهم الحاجات النفسية ، وأهم دوافع السلوك طوال الحياة .ويذهب و يقول أنه تتضمن الحاجة إلى الامن الحاجة إلى شعورالفرد بأن بيئته بيئة صديقة ،مشبعة للحاجات وبأن الآخرين يحبونه و يحترمونه و يقبلونه داخل الجماعة ،....و يحتاج إشباع الحاجة إلى

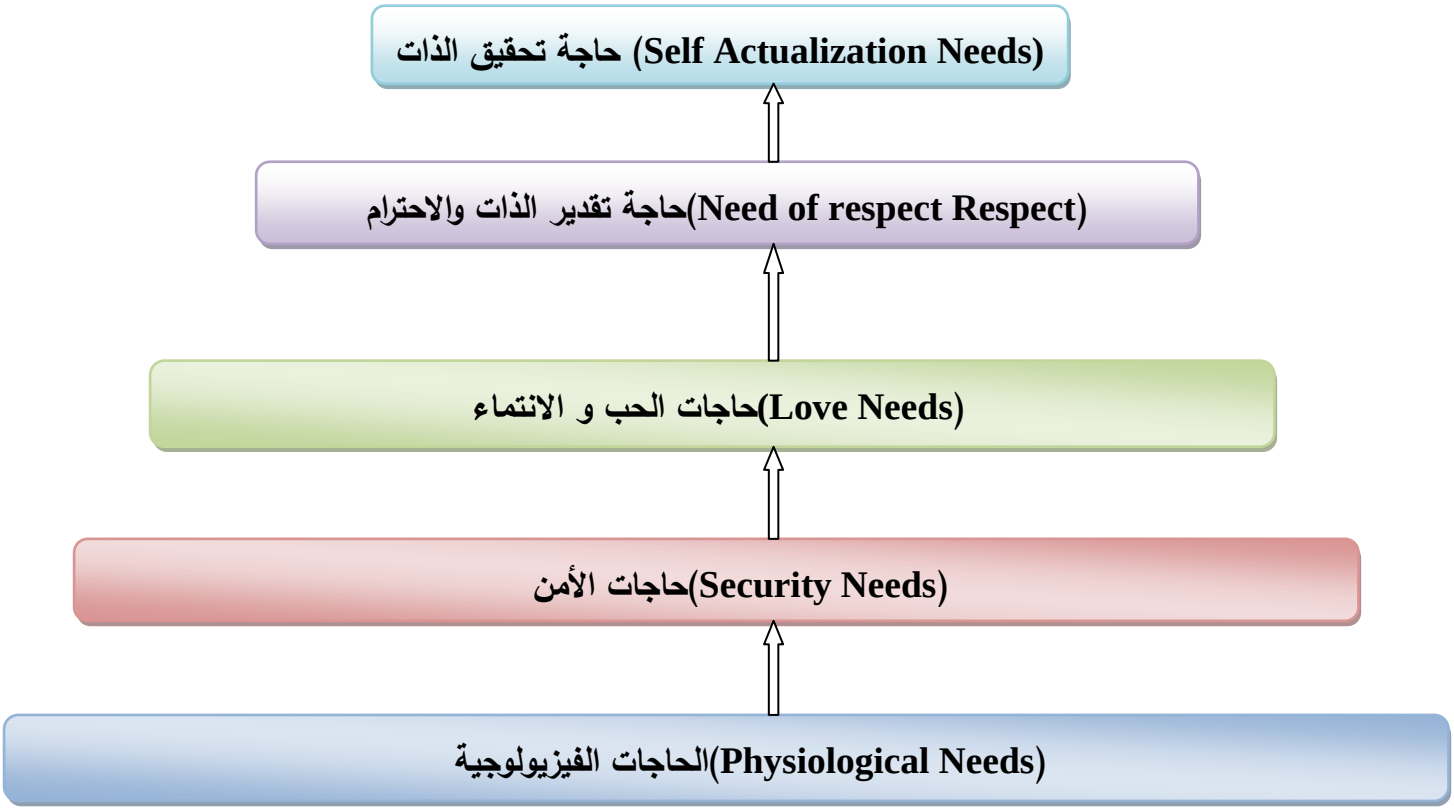
الامن إلى تماسك الجماعة ،و الشعور بالانتماء ووحدة الاهداف ،وسلامة السلوك و الادوار الاجتماعية (زهران، 2003 :76).

2-5- المقومات الاقتصادية:

لا يختلف اثنان على أن الجانب الاقتصادي يؤثر بالسلب أو الإيجاب على معاش الناس و على راحتهم ، فكلما كانت أموره المادية متيسرة كلما شعر بالطمأنينة و الأمن المادي، فالطفل يتأثر بالمعاش الإقتصادي للأسرة من حيث توفيرها لجميع حاجاته بدأ من الحاجات القاعدية من مأكل و مشرب.و لقد اشار عبد الله لاحق(2004) إلى أن المستوى الاقتصادي و تعدد سبل الكسب يرتبط ارتباطا وثيقا بثقة الشخص بنفسه ، بحيث كلما زاد دخل الفرد و أصبح قادرا على تلبية احتياجاته و تحقيق كثير من رغباته ، فإن ثقته بنفسه ستزداد بالاضافة إلى شعوره و إدراكه بمدى اهتمام الناس به و إلتفاتهم حوله و تبجيله ، و الإفساح له في المجالس و الأماكن التي ينزل فيها ، ومخالطاته للمجتماعات ذات المستوى الإقتصادي العالي ، كل ذلك سيشعره بأنه ذو مكانة ،مما يعزز ثقته بنفسه(راغب ،27:2013) في حين يرى بركات (1953) أن علماء الإجتماع و التربية يؤكدون على أهمية العوامل العائلية ، سواء ما يتعلق منها بالفقر المادي و ما يترتب عليه من تغيير أو حرمان وما يتعلق بأساليب التربية وما يكون فيها من اخطاء و عيوب ، كتناقض معاملة الوالدين و أهم من كل ذلك عامل التفكك العائلي و انحلال روابط الأسرة الذي يعد مسؤولا عن تنمية العنف لدى الافراد(عزيز ، 99:2014).

علاوة على ما تم سرده من حقائق فإن الباحثة تتفق و ما ذهب إليه روجرز(1951) أن الصحة النفسية تكون عندما يحقق الفرد ذاته و تكون أقرب إلى الذات المتالية ، أي كلما كانت الذات المثالية قريبة من الذات يكون الفرد أكثر انجازا و سعادة . وكلما كان التنافر بينهما كبير نتج عن ذلك عدم السعادة (سعاد معروف، 2003 :208).

الشكل رقم(01): يبين هرم الحاجات لماسلو Maslow



فمن خلال احتكاكه بأقرانه يقوم الطفل بمقارنة طرق عيش زملاءه و عائلاتهم و عيشه هو و أسرته فينظر إلى طرق لبسهم ،و أكلهم و إلى أدوات المدرسية التي يحضرونها إلى المدرسة كالمحفظة و الملابس، فيشعر بالدونية و الغيرة و حتى في بعض ا لأحيان يشعر با لإغتراب النفسي و المكاني إن صح التعبير فيولد هذا لديه القلق و الحيرة مما ينعكس على صحته النفسية و يؤثر كلاهما على مردوده الدراسي .

وأخيرا نستطيع القول أن دخل ا لأسرة و مستواها ا لإقتصادي يؤثران على ثقة الطفل بنفسه . ولكن لا نجزم أن دخل الأسرة هو الذي يقرر نجاح أفرادها في الحياة، أو إخفاقهم .إذن كيف نفسر نبوغ عدة شخصيات تركت بصماتها عبر التاريخ في المجال الثقافي و العلمي انحدرت من أسر فقيرة كالأديب طه حسين ، و الرسام فانسون فانقوق وغيرهم .

زيادة على الحاجات المادية هناك جانب آخر على ا لأسرة توفيره للطفل و هو الحاجات النفسية كالحاجة إلى ا لأمن و تعلم التفاعل الإجتماعي و تعلم السلوك الصحيح ، كتعلم تحمل المسؤولية والتعاون، التسامح وغيرها من التصرفات السلوكية السليمة . و ختاما فإن الثقة بالنفس لا يعول عليه لوحدها في صنع و صقل شخصية الفرد ،رغم تأثيرها المباشر على صحته النفسية ، كما أنه يوجد هنالك عوامل أخرى متداخلة مع بعضها البعض تصنع هذا العنصر البشري ، فكيف نفسر أن بعض الأشخاص يملكون ثقة كبيرة تأهلهم إلى الإعتلاء أكبر المناصب كأساتذة و سياسين و أطباء لكنهم فاشلون اجتماعيا.

2 – المقدرة على التفاعل الإجتماعي :

أول علاقة إنسانية يكونها الفرد هي العلاقة مع ذاته ، تكون في طريقة بناءها وتعزيزها و السمو بها إلى الشخصية المتصالحة مع ذاتها، واثقة من نفسها، المتوازنة نفسيا و اجتماعيا ، حيث يظهر هذا جليا في طريقة التعامل والتعاون و التفاعل مع الآخر بطرق انسانية متحضرة و لبقة ، سواء في مجال العمل و العلاقات الأسرية خارج إطار العمل .

و التفاعل الإجتماعي هو إحدى المهارت التي تسعى ا لأسرة إلى غرسها في طفلها منذ نعومة أظافره ، تبدأ في بناء علاقات بسيطة مع إخوته ، وأقرانه، و تبدأ في التبلور و التطور و تأخد تسميات أخرى، كالقريب ، و الجار و صديق المدرسة ، و زميل العمل و غيرها من التسميات ، تعرف فترات من التطور المتسارع ، و النجاح ثارة ، و الركود و الجمود و الفشل ثارة أخرى .

فالمجتمع من خلال عملية التطبيع يجبره و بطريقة اختيارية على لعب جميع هذه ا لأدوار، و بواسطة ذكاءه و نضجه ا لإنفعالي يحافظ عليها عن طرق تبنى استراتجيات من ا لإحترام، والحب و التقدير لهذا الآخر و يمنعها من الزوال.فمن هنا نستطيع القول بأن التفاعل ا لإجتماعي يساعد الفرد على النمو و التعلم ، و الرقي نفسيا ، و اجتماعيا .

يعرفه كولب ولسن إنه ما يحدث عندما يوضع شخصان ،أو جماعتان على إتصال فيما بينهم و يحدث تغيير في سلوكهما و هو التأثر المتبادل بين الأفراد ،و القوى الإجتماعية . ففي الوسط الإجتماعي يحدث التأثير المتبادل .و هذا يعد تفاعلا إجتماعيا . ويعرفه بدوي (1977) بأنه السلوك الإرتباطي الذي يقوم بين الفرد و الآخر،و بين مجموعة من الأفراد في مواقف اجتماعية مختلفة .أي أن التفاعل الإجتماعي في أوسع معانيه هو تأثر الشخص بأفعال و آراء غيره و تأتيرهم فيه . بمعنى أن هناك تأثرا و تأثر و فعلا و انفعالا في أي موقف انساني (الشناوي ،65:2001).

أم حلمي منيرة فترى أنه إلتقاء سلوك شخص مع شخص آخر .يكون سلوك كل منهما استجابة لسلوك آخر و منبها لهذا السلوك في الوقت نفسه (حلمي ،1978 :23).

عرفه نبيل عبد الهادي (2009) بأنه عملية اجتماعية مستمرة ،أقطابها الافراد،و ادواتها الرئيسية هي المعاني و المفاهيم ،هي باختصار كل ما يحدث عندما يتصل فردان،أو أكثر و يحدث نتيجة ذلك تعديل أو تغيير في السلوك .كما عرفه غريب (2007) بأنه علاقات اجتماعية بجميع أنواعها ،التي تكون قائمة بوظيفتها،سواء كانت العلاقات بين شخص،و شخص آخر،و بين جماعة ،و أخرى،أو بين جماعة و شخص (براهيمي ، بكاي ،2017).

بناء عليه فإن التفاعل الاجتماعي هو تلك العلاقات الاجتماعية التي تتشكل أو تربط طرفين ،أو أكثر، تجمعهم صفات مشتركة كالجنس، أو المعتقدات و الدين و الثقافة ، و الهدف الواحد . وهو حجر الأساس الذي بنيت عليه هذه الأطروحة . فالباحثة تسعى إلى معرفة طبيعة العلاقات النفسواجتماعية ، و الانسانية القائمة بين عناصر البيئة المدرسية، و قد ركزت على علاقة المتعلم بالاستاذ، و المتعلم بالإدارة، و المتعلم بمجموعة الرفاق .

وكما سبق وقال أحمد الشناوي و غيره أن عملية التفاعل الاجتماعي هي عبارة عن مثير و إستجابة (الشناوي ، 65:2001) إذن هي عملية سلوكية أي ظهور المثير الذي ينتظر ا لإستجابة وهذا المثير هو عبارة عن رأي، أو فكرة ،أو صورة اجتماعية كالتعاون، و التسامح الذي ينتظر الإستجابة من طرف الآخر، سواء بالقبول و الإستحسان ،والإقبال ،أو الرفض،و النفور و الإحجام و الصراع.

كذلك هو الحال بالنسبة للتلميذ إذا ما وجد الجوّ الملائم الداعم و المساعد على نمو شخصيته و قدراته ،ويزيد من دافعيته و بالتالي من مردوده التربوي، و تحصيله الدراسي ،هذا ما يشعره بالثقة بالنفس و الإرتياح و الإنتماء،و الرضا عن هذا المحيط (المدرسة ،المعلم ،الزملاء ،و ا لإدارة) وإذا ما صادف ووجد العكس ،جوّ يسوده التوتر و المشاحنات و عدم ا لإعتراف بمجهوداته و عدم تثمينها و عدم توفير المقومات النفسية والاجتماعية، والمادية سوف يستجيب وفق هذا المثير بالهروب، و الإبتعاد، و العزلة و الرسوب الدراسي و العنف و غيره من السلوكيات السلبية .

ويعتبر عنصر الإتزان الإنفعالي مهم جدا في عملية التفاعل الاجتماعي لا لشيئ سوى أن بلوغ الطفل مستوى معين من الإتزان الإنفعالي يجعله يتصرف وفقه، أي يقوم بسلوكيات إيجابية متزنة ويغلب على حياته طابع الاجتماعي و الجدية في العلاقات و تحمل المسؤولية ، بحيث يرى العبيدي في هذا الصدد أن الإتزان الإنفعالي بوصفه أحد الإبعاد الأساسية للشخصية يتدرج من قطبه الموجب الذي يمثل الثبات و النضج ،والقوة و السيطرة على ا لإنفعالات و التحكم بها،إلى القطب السالب و الذي يمثل الفجاجة الإنفعالية ،و عدم الإستقرار و سوء التوافق و القلق و التأرجح النفسي من حيث تحقيقه لشعور الشخص بالإستقرار النفسي و اختلاله(كاظم ميرة ،2012 :314).

2-1- خصائص التفاعل الاجتماعي:

عن طريق التفاعل الاجتماعي ترقى وتتطور المجتمعات ا لإنسانية، وهذا برقي أفرادها ، فبهذا التفاعل يمكن للشخص أن يعبر عن رأيه و يوصل فكرته لغيره و يقوم بتجسيدها في الواقع عن طريق

عمل فني، أو حتى مجرد عمل بسيط ،و بالمقابل يقوم باقي أفراد المجتمع بتلقي الرسالة عن طريق قنوات مباشرة، أو غير مباشرة و هذه العملية تسمى بالتغذية الراجعة Feed-back يمكننا الجزم بأنها عملية تواصل بين الأفراد .و هي عمل حضاري محض، يؤدي بالأفراد إلى الإلتزام الإخلاقي نحو غيرهم و هذا يكون بالقول، و العمل .

التفاعل الاجتماعي يزيد من تماسك الجماعة و فاعليتها، ومن قوّتها، ومن عزمها، لتحقيق اهدافها، كما يحقق الامن، والطمانينة ، ويشبع حاجات أصحابه ، كما يشعر التفاعل الاجتماعي الفرد بذاته ، و تميزه ، و إنسانيته ، و يستطيع الفرد تعلم السلوكيات الإيجابية عن طريق المحاكاة ، حيث يرى ألبرت باندورا، صاحب نظرية التفاعل الاجتماعي أن السلوك الاجتماعي يميل إلى التعميم ، و لأن يكون ثابت لفترة طويلة من الزمن . فالشخص الذي يميل إلى التصرف بعدوانية في موقف معين من الممكن أن يكون عدوانيا في الكثير من المواقف المتشابهة. وتلعب الملاحظة و التقليد دورا كبيرا في التعلم الاجتماعي ، كما يرى أن الفرد إيجابي بطبيعته ، فهو يتأثر بالبيئة و يؤثر فيها ، كما أنه يتعلم و ينمو من خلال معرفته بالعالم الخارجي التي ترتبط بمستوى النضج و النمو المعرفي ، ويساهم التعزيز في عملية إكتساب السلوك الاجتماعي سواء سلبيا كان، أو إيجابي(ديب ، القطاني ،242:2010) ومن نتائج التفاعل الاجتماعي حسب براهمي و بكاي ما يلي :(براهمي ،بكاي ،2017).

1 -**نمو الشخصية:** يرتفع سلوكه على المستوى الثقافي المطلوب.

2 -**التعلم** : يمكن الفرد من اكتساب المهارات اللازمة له في حياته ضمن مجتمعه.

3 -**الانتماء** : يعتز بالانتماء للجماعة و المجتمع و للأرض و الوطن.

4 -**التكيف** : عندما يتفاعل الفرد ايجابا مع جماعته ، يتكيف معها ولا يشعر بالغربة .

5 -الراحة النفسية : عندما يتفاعل الفرد مع جماعته يأخذ منهم و يعطيهم ، يشعره هذا بالراحة النفسية.

6 -الإنتاج : عندما يرتاح الفرد في مجتمعه و يزداد نموه الشخصي، تزداد انتاجيته و عطاؤه لمجتمعه.

2-2- النظريات المفسرة للتفاعل الاجتماعي :

2 -2-1- نظرية بيلز:(Bales 1950)

حاول فيها دراسة مراحل وأنماط التفاعل الاجتماعي وحدد بيلز في كتابة "تحليل عملية التفاعل" المراحل والانماط وتكلم عن عملية التفاعل الإجتماعي . وبحث بيلز كان حول موضوع أو مشكلة، يريد أعضاء الجماعة الوصول إلى حلها، وأدت هذه الدراسة إلى تقديم نموذجاً لتحليل عملية التفاعل الاجتماعي. يعتبر من أهم اساليب البحث في ديناميات الجماعة . قسم بيلز مراحل التفاعل الاجتماعي حسب الترتيب التالي :(حوراء عباس ،2016).

أ) -**التعرف:** أي تعريف مشترك للموقف ويشمل على:

طلب معلومات وتعليمات والايضاح والتكرار والتأكيد "ماهي المشكلة، هدف الاجتماع، الأشياء المتوقعة."إعطاء المعلومات والتعليمات والإيضاح والتكرار أي تحديد المشكلة.

ب)- التقييم: إيجاد نظام مشترك لتقييم الحلول المقدمة ويشمل:

طلب الرأي والتقييم والتحليل والتعبير عن المشاعر والرغبات (شعورهم نحو المشكلة، أهمية المشكلة، العمل تجاه المشكلة، إعطاء الرأي والتحليل والتقييم والتعبير عن المشاعر والرغبات.

ج)- الضبط: أي تأثير أفراد الجماعة بعضهم ببعض ويشمل:

طلب الاقتراحات والتوجيه والطرق الممكنة للعمل و الحل ، تقديم الإقتراحات والتوجيهات التي تساعد على الوصول للحل .

د)- اتخاذ القرارات: أي الوصول إلى قرار نهائي ويشمل:

عدم الموافقة والرفض والتمسك بالشكليات وعدم المساعدة، الموافقة وإظهار القبول والفهم و الطاعة.

هـ)- ضبط التوتر: أي معالجة التوترات التي تنشأ في الجماعة وتشمل:

إظهار التوتر والإنسحاب من اجتماع المناقشة،تخفيف التوتر وإدخال السرور والمرح.

و)- التكامل: أي محاولة المحافظة على تكامل الجماعة ويشمل:

إظهار التفكك والعدوان وتأكيد الذات أو الدفاع عنها والإنتقاص من قدر الأخرين، إظهار التماسك وتقديم العون والمساعدة والمكافأة ورفع مكانة الأخرين

2 -2-2- نظرية سكنر:

فَسَرَ سكنر عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات بسبب وجود المؤثر والإستجابة والتعزيز، ويرى سكنر أن المخلوقات الإجتماعية ليست سلبية في تفاعلها بل أن لديهم المقدرة على الإستجابة للمؤثرات أو المنبهات التي يتلقونها خلال عملية التنشئة الإجتماعية القائمة على التفاعل والشخصية التي تتكون وتشكل الفرد أو الجماعة وهي نتيجة مباشرة لهذا التفاعل، فالتفاعل يتمثل في الإستجابات المتبادلة بين الأفراد في وسط أو موقف اجتماعي بحيث يشكل سلوك الشخص الواحد مؤشراً أو منبهاً لسلوك الشخص الآخر وهكذا فكل فعل يؤدي استجابة أو إستجابات في إطار تبادل المنبهات والإستجابات.

كما أكد إلى أن التفاعل الاجتماعي لا يبدأ و لا يستمر إلا إذا كان المشتركون فيه يتلقون شيئاً من التدعيم أو الإثابة التي تقوم على مبدأ إشباع الحاجة المتبادلة (حوراء عباس، 2016).

فالتفاعل هنا هو إشباع لحاجات الطرفين اللذين يقوم بينهما التفاعل، فالطفل يحصل على ما يريد من والديه، والوالدان يحصلان على ما يريدان من تعلم الطفل للكلام والتواصل اللغوي.

2 -2-3- نظرية نيوكمب :

ينظر نيوكمب إلى التفاعل الاجتماعي وكأنه نوع من الجهاز أو النظام الذي ترتبط أجزاءه ببعضها، ويتوقف عمل جزء منه على أداء بقية الأجزاء لوظائفها. وعلى هذا الأساس يقوم الناس الذين يحدث بينهم التفاعل بتغيير سلوكهم نتيجة لهذا التفاعل حيث يتعدل سلوك أحد الطرفين إذا حدث تغيير في سلوك الطرف الآخر.

ان نمطاً من العلاقة المتوازنة تسود بين شخصين متفاعلين عند تشابه اتجاهاتهما وآرائهما بالنسبة لشيء أو شخص أو موقف وإن نمطاً من العلاقة المتوترة غير المتوازنة ينشأ بين الطرفين المتآلفين إذا كان كل منهما يحمل أفكاراً أو إتجاها متبايناً نحو طرف ثالث مشترك. كما ينشأ نمطاً من العلاقة غير المتوازية بين طرفين غير متآلفين حتى ولو كانا متشابهين في مواقفهما واتجاهاتهما بالنسبة للطرف الثالث. وهكذا يستنتج (نيوكمب) ان مدى الصداقة والود والتجاذب تقوى بين الطرفين الذين تربطهما مواقف واتجاهات وأفكار وآراء متشابهة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المواقف والآراء ذات الإهتمام المشترك (عبادة،الأزهر:2014،30).

2-2 -4- نظرية فلدمان:

تستند نظرية التفاعل الاجتماعي لدى(فلدمان) على خاصيتين رئيستين، هما: الإستمرار أو التآزر السلوكي بين أعضاء الجماعة والجماعات الأخرى ، ومن خلال دراسة قام بها (فلدمان) على (06) جماعات من الأشخاص، وما توصل إليه هو أن التفاعل الاجتماعي مفهوم متعدد يتضمن ثلاثة أبعاد: (أمجد قاسم،2016).

1- التكامل الوظيفي:

ويقصد به النشاط المتخصص والمنظم الذي يحقق متطلبات الجماعة من حيث تحقيق أهدافها وتنظيم العلاقات الداخلية فيها والعلاقات الخارجية بينها وبين الجماعات الأخرى.

2- التكامل التفاعلي:

ويعني به التكامل بين الأشخاص من حيث التأثير والتأثر وعلاقة الحب المتبادلة وكل ما يدل على تماسكهم.

3- التكامل المعياري :

ويقصد به التكامل من حيث الاجتماعية أو القواعد المتعارف عليها التي تضبط سلوك الأفراد في الجماعة.

2-2-5 - نظرية التجاذب بين الأشخاص ل:لكلور و بيرن:

يرى "كلور و بيرن" (clore and Byrne) أننا نتجاذب إلى الاشخاص الذين يجلبون لنا شيئاً من المكافأة أو الإثابة. وقد تكون هذه المكافآت مباشرة (تأتي من الشخص نفسه) أو غير مباشرة (تنجم عن الجو العاطفي للموقف)، وكلما ازدادت المكافآت التي يقدمها شخص معين إزداد إنجذابنا نحوه.

وعلى الرغم من أن المكافآت ليست واحدة أو متشابهة لجميع الاشخاص فقد ظهر أن بعض العوامل تأخذ أهمية خاصة في الجاذبية المبدئية بين الأشخاص نظرا لما تنطوي عليه من قيمة تعزيزية. وتشكل هذه العوامل ما يأتي:

2 -2 -5 -1- القرب:

ويقصد به القرب الجغرافي، وهو يمثل الحد الأدنى من المتطلبات اللازمة لنشوء التجاذب؛ فكلما إزداد البعد بين الناس قل إحتمال لقائهم بطبيعة الحال، وقل من ثم إحتمال تطور صداقة بينهم أو عقد رابطة الزواج مثلاً. ففي إحدى الدراسات المبكرة التي أجراها "فستنجر وزملاؤه" (festinger et al, 1950) حول أثر القرب المكاني، ظهر أن صداقات الطلبة في المنازل الجامعية تكون أوثق ما تكون بين الساكنين في الغرف المتلاصقة ، وأنها تكون في أضعف حالاتها بين الساكنين في الغرف المتباعدة في الممر الواحد . كما لم يلاحظ وجود صداقات بين الساكنين في طوابق متباعدة من البناية الواحدة إلا نادرا، أما المباني ذات الطابقين فكان ينحصر التفاعل الاجتماعي للطلبة فيها بين الساكنين في الطابق

الواحد. هذا وظهر أن الطلبة الذين كانوا يسكنون قرب السلم من كل طابق كانوا يتمتعون بعدد أكبر من الصداقات من الطلبة الذين كانوا يسكنون في أقصى الممرات.

2 -2 -5 -2- تكرار المشاهدة العارضة والألفة:

يزداد القرب من فرص التفاعل مع الآخرين، الأمر الذي يزيد بدوره من مقدار الألفة التي يمكن أن تنشأ بيننا وبينهم. وخلافاً للمقولة الشائعة بأن زيادة الألفة تولد الإمتعاض فإن الأدلة المتوافرة توحي بأن زيادة الألفة تولد الرضا-إلا إذا كان لدينا نفور من شيء ما منذ البداية فإننا في هذه الحالة سنزداد نفوراً منه بإزدياد مشاهدتنا له. و هذا ما يُطلق عليه "زايونس" (Zajonc, 1968) مصطلح أثر المشاهدة العارضة (أو مجرد التعرض للشيء) (the effect of mere exposure). وقد أشار العديد من الدراسات إلى وجود معامل ارتباط إيجابي بين عدد المرات التي نتعرض فيها لمثيرات معينة و بين ميلنا لهذه المثيرات. و يعتقد أرغايل (Argyle, 1983) أن تكرار مشاهدة شخصين لبعضهما البعض وألفة كل منهما بالآخر تؤديان إلى زيادة الإستقطاب في اتجاهات كل منهما نحو الآخر. و يكون الإستقطاب عادة باتجاه زيادة الود-في الحالات التي يجري فيها التفاعل بين الأنداد فحسب- وهو ما لا يتحقق في التفاعلات بين غير الأنداد.

2 -2-5-3- التشابه:

هناك أدلة قوية توحي بأن "الطيور على أشكالها تقع". وتشير نتائج البحوث إلى أن أهم جوانب التشابه المؤدية إلى نشوء الميل بين الأشخاص هو التشابه في القيم والإتجاهات والمعتقدات. هناك ما يشير إلى أننا ننجذب بشدة نحو الأشخاص الذين يشابهوننا في الإتجاهات، وتزداد شدة الجاذبية بزيادة التشابه. كما أن لتشابه الرأي دور كبير فكلما إزددنا تصلبا في الرأي زاد إحتمال نفورنا من الناس الذين يخالفوننا الرأي. و العكس صحيح .كما أن بعض الإتجاهات أكثر أهمية من الإتجاهات الأخرى غير أن الإتجاهات الدينية هي واحدة من أهم ما نحمله من إتجاهات.

2-2-5- 4- الجاذبية الجسمية: Physical Attractiveness

هناك قدر كبير من الأدلة التي تؤكد وجهة النظر الشائعة حول أثر جاذبية الهيئة على إنطباعاتنا عن الناس، حيث توحي البحوث في هذا المجال بأن هناك صورة نمطية تتضمن الإعتقاد بأن الأشخاص الذين يتمتعون بجمال الهيئة يتمتعون أيضا بشخصيات جذابة: فهم دافئون، ودودون، أقوياء، منفتحون، وممتعو المعشر وما إلى ذلك (Dion, 1972).إذا قارنا الجذابين بغير الجذابين نجد أن الجذابين يتمتعون بالشعبية و يسعى الناس إلى صحبتهم (Hatfeild Sprecher, 1986) كما أنهم يمتلكون سمات إيجابية بدرجة عالية كالذكاء حسب تقدير الآخرين لهم. يحظون بفرص أوسع للحصول على وظائف حتى عندما لا تكون الوسامة شرطاً لازما للوظيفة(حوراء عباس السلطاني:2016).

(http://www.uobabylon.edu.iq)

2 -2-5-5- التفاعل الصفي :

التفاعل الصفي هو علاقة إجتماعية إنسانية قائمة بين المعلم و المتعلم ،أو بين المعلم و بين مجموعة من المتعلمين قصد تبادل الآراء و ا لأفكار في جوّ متحضر يسوده ا لإحترام المتبادل و تقبل آراء الآخر و النقد البناء لا النقد الهدام،إذن فالتفاعل الصفي هو مجموعة من السلوكيات ا لإيجابية الصادرة عبر قناة (ا لإتصال المباشر و الغير المباشر) لتصل الرسالة إلى الطرف الآخر،و يقوم هذا الأخير بإستقبال الرسالة و الرد عليها سواء بالقبول أو الرفض.

إذن التفاعل هو عملية حرة دينامكية مستمرة ، يتحمل كل طرف مسؤوليته الإلتزامية ويقوم بالدور المنوط به ، سواء كأستاذ وهذا بطرح الأسئلة ، أو كتلميذ بالإجابة عنها و نقاشها .

- عرفه ناجي ديسقورس :

هو أنماط الكلام و الحديث بين المعلم و التلاميذه ، و أثره في المناخ الاجتماعي و ا لإنفعالي داخل حجرة الدراسة و ذلك على افتراض أن هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي ، وعلى إتجاهات التلاميذ نحو المعلم (عبادة ،2014 :24).

3 - بعد النضج الإنفعالي و المقدرة على ضبط النفس :

يرى الخالدي (2000) أن الصحة النفسية تنظيم متسق بين عوامل التكوين العقلي و عوامل التكوين الإنفعالي للفرد، إذ يسهم هذا التنظيم في تحديد إستجابات الفرد الدالة على إتزانه الإنفعالي و توافقه الشخصي و الاجتماعي و تحقيق ذاته .إن الربط بين الجانب العقلي و ما يتضمنه من عوامل كالذكاء و القدرة على التفكير الإبتكاري و التحصيل المعرفي من جهة و الجانب الإنفعالي للفرد نفسه، و ما يتضمنه هذا الجانب من عوامل إجتماعية و إنفعالية ، ميوله ، إتجاهاته و ما يتمتع به من قيم شخصية و إجتماعية من جهة أخرى ، يستدعي ظهور إستجابات تدل على سعي الفرد ، لأن يحقق ذاته و يرفع من درجة توافقه الشخصي و الإجتماعي . فالفرد الذي يتمتع بهذه الخصائص هو الذي يتصف بالصحة النفسية السليمة و ذلك من خلال ما يستدل عليه سلوكه (إبراهيم خليل ،485:2006).

يجرنا الحديث التكلم عن المدرسة بإعتبارها الرحم ا لإجتماعي الثاني بالنسبة للطفل بعد ا لأسرة حيث تكون مكملة لها في غرس القيم و المبادئ و العادات و التقاليد ، و تقوم بصقل تنشئته الاجتماعية ففي هذه المنظومة الإجتماعية تتشابك العلاقات و تتعدد بين الصداقة و الزمالة و رئيس و مرؤوس ،أي هذه العلاقات تتعدى من الفردية إلى علاقات زوجية، ثم إلى جماعية. و الفرد يكون ملزم أخلاقيا للحفاظ عليها و لا يتأت له ذلك إلا من خلال نضجه ا لإنفعالي وهذا من أجل التوافق والتوازن بين سلوكه اليومي في المدرسة و ما تفرضه عليه القيم و التقاليد و أعراف المجتمع و من خلال هذا النسق القيمي يشكل الطفل شخصيته ، فيسعى إلى التعاون و تحمل المسؤولية و تعلم مجموعة من المهارات و الكفايات الإنفعالية و الإجتماعية التي تدفع به إلى النجاح في حياته و علاقاته الإنسانية و إلى رسم

مساره و مكانته بين أقرانه و غيرها من ا لأعمال و السلوكات مع باقي عناصر البيئة المدرسية والتي تدل على نضجه الإنفعالي ، أي أن النضج الإنفعالي للطفل يكمن في ردود فعل إيجابية تجاه ما يواجهه من جماعة الرفاق ، أو في تفاعله في حجرة الصف و هذا في طريقة حله للمشكلات ، و في تعامله في المواقف الصعبة التي تواجهه يوميا كأن يسخر منه بعض ا لأطفال أو يؤخذ أشياءه دون إستئذان، أو يستخدم معه العنف اللفظي أو المعنوي . فالنضج ا لإنفعالي يظهر عن طريق إستعمال مكانيزمات دفاعية متحضرة ، ويرى رزق الله (2006) أن ضعف في مهارات الذكاء الإنفعالي ، يعيق أداء العقل جزئيا أو كليا ، كعدم القدرة على فهم الإنفعالات كالخوف و القلق و الغضب و التحكم بها . في حين أن إمتلاك زمام الأمور و فهم الإنفعالات الذاتية و التحكم بها و التواصل الإيجابي و الضبط الذاتي و القدرة على حل المشكلات و التفاؤل بالرغم من المعوقات ، كلها أمور تيسر الأداء العقلي من العمل بأقصى طاقاته الإبداعية (المللي ،151:2010) فهذا النضج يبنى تدريجيا شيئا فشيئا عن طريق التنشئة الاجتماعية كتعلم العمل الجماعي و ا لإيثار و ا لإبتعاد عن الذاتية و ا لأنانية وهذا ما يميز طفل عن آخر و يولد لديه الذكاء الإنفعالي فيرتفع حدوث إستجابة معينة لأي مثير يصادفه . و إكتساب قدرات ومهارات تواصلية تساعده على التكيف و البقاء مع المجموعة وهذا ما يفسره إلتفاف بعض ا لأطفال نحو طفل معين لإمتلاكه بعض المهارات كمهارة حل المشكلات و ا لإنصات و الحديث السلس و حس الفكاهة وإمتلاكه لطاقة وحيوية وغيرها من الصفات ، كما تدفع الفرد إلى تبني ثقافة الجماعة و عاداتها و تقاليدها و يحدث هذا من خلال عملية التطبيع ا لإجتماعي و التي سبق و قلنا بأنها تتم من خلال التنشئة الإجتماعية و التفاعل الإجتماعي.

يضيف كل من الأعسر و الكفافي (2000) أن الفرد الناضج إنفعاليا يعتبر أفضل من غيره في التعرف على إنفعالاته ، و إنفعالات الآخرين ، و لديه قدرة كبيرة على التعبير عن إنفعالاته بصورة دقيقة . تمنع سوء فهم الآخرين له . فعندما يغضب فإن لديه القدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين ،

و فهم ، و تحليل انفعالاته . كالتمييز بين الشعور بالذنب و الحياء، الغضب، و الشعور بالغيرة. كما أن له القدرة على السيطرة على إنفعالاته بطريقة تنمي قدراته العقلية و الإنفعالية ، كتأجيل إشباع حاجاته و كبح جماح غضبه (عبد الستار ، عداي ، 2010) و في المقابل هناك أشخاص تعوزهم القدرة على ضبط النفس و السيطرة على إنفعالاتهم ، بحيث تترجم في سلوكات غير صحية و غير مناسبة و منافية للأعراف و القوانين . و الدليل على ذلك أننا كثيرا ما نصادف في حياتنا اليومية أفراد حققوا النجاح و وصلوا إلى أعلى المراتب ، ولكنهم أخفقوا في حياتهم الإجتماعية ، في تفاعلهم و تواصلهم مع الآخرين، لا لشيئ سوى لنقص ، أو عدم النضج الإنفعالي . يضيف على هذا التحليل كل من Bourey & Miller أن الأفراد الذين يتمتعون بالنضج الإنفعالي أكثر مرونة و إنفتاح مع الآخرين و لديهم إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية ، و أكثر مهارة في فهم إنفعالاتهم الشخصية ، وهذه الكفاءات تعد مفتاح النجاح في الحياة (عبد الستار ، عداي ، 2010).

ويرى جولمان (Goleman ,1995) في هذا الصدد أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الإنفعالية من خلال بناء و تحسين الذكاء الإنفعالي ، بدء من مرحلة رياض الأطفال ، حتى المرحلة المدرسية العليا . و تنقسم إلى الكفاءة الشخصية Intrapersonal و الكفاءة الاجتماعية Intrasocial و أن الذكاء المعرفي يسهم على أحسن تقدير بنسبة محدودة من عوامل النجاح في الحياة. و أن للذكاء الإنفعالي دورا أكبر في نجاح الإنسان و تقدمه في مجالات الحياة العملية، قياسا بالذكاء الأكاديمي. و أضاف جولمان (1995) أن البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الإنفعالي للطالب تجعله يشعر بالقلق و الغضب و الإحباط و التوتر في علاقاته بالآخرين ، مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية ، فينخفض تحصيله وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص و فقدان الثقة بقدراته و يؤثر بالتالي في توفقه و مفهومه عن ذاته الأكاديمية (المللي ، 142:143:2010) و الواقع المعاش أحسن دليل على هذا الطرح فكثيرا ما نتعامل مع أشخاص متفوقين في أعمالهم و لكنهم فقراء من حيث

ربط علاقات اجتماعية دائمة ومثينة مع باقي الأفراد لا لشيئ سوى لفقدانهم للنضج و الذكاء الإنفعالي ، فعلاقاتهم تعرف في مجملها بالهشاشة .

في حين ترى هنود (**2013**) أن الذكاء الإنفعالي المرتفع يجعل الأطفال يرتبطون معا في علاقات معينة و يكون كل منهم على وعي بعضويته في الجماعة و معرفة ببعض أعضاءها، و يكونون تصورا مشتركا لمجموعاتهم، حيث يسيطر على أحاسيسه و مشاعره و يوجهها حيث ينبغي أن تكون و ضبط توتره أو التخفيف منه (هنود علي،56:2013).

يرى كل من Mayer & Salovey (1995) ماير و سالوفي أن النضج الإنفعالي و ضبط النفس يعمل على إستثمار طاقات الفرد في مواجهة الإحباطات و التحكم في الإندفاعات و الإنفعالات و تأخير بعض الإشباعات و تنظيم الحالة المزاجية و الحفاظ على الفرد من الإنتكاسات الإنفعالية في مواجهة مشكلات الحياة التي تحتاج إلى حل جيد ، و النضج الإنفعالي يمكن أن يبنى و يتم تعلمه من خلال تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (عداي،عبيس ،2010).

كثيرا ما نسمع في حقل علم النفس عن المفاهيم التالية : عن العمر العقلي و العمر الإجتماعي و العمر الزمني و أخيرا العمر الإنفعالي. و لكن السؤال المطروح هنا ، هل تتماشى دائما هذه الأعمار في التوازي أي في نفس الخط الزمني ؟ أو يسبق بعضها البعض ؟ و كيف نسمي التباين الذي يحدث بينهما ؟ .

في هذا المقام ترى فاطمة يوسف أننا لا نملك السيطرة على عمرنا الزمني ، و لكن نملك القدرة على إختيار عمرنا الإجتماعي و العمر الإنفعالي . إذ يمكن علاج أشكال القصور أو التأخر في عمرنا الإجتماعي و عمرنا الإنفعالي و هذا بالجهد الدؤوب و من خلال تعلم مهارات إجتماعية مناسبة و تنمية النضج ا لإنفعالي لنصبح أشخاص ناضجين . وتذهب و تقول كذلك أنه لا يوجد علاقة بين العمر الزمني و العمر العقلي و العمر الإجتماعي و الإنفعالي (فاطمة يوسف ، 2018) و الدليل على ذلك

وجود أشخاص في حياتنا كثيرا ما نقول عنهم أن عمرهم الإنفعالي أو الإجتماعي يفوق عمرهم الزمني ، أو على العكس كأن نحكم على طفل من خلال سلوكاته و تصرفاته أنه يسبق زمانه و نصفه بعدة صفات كالحكيم و المتوازن و غيرها من الصفات التي إستمدها من خلال مقارنته مع غيره من الأطفال. و في هذا الصدد يرى الجندي (2006) أن بلوغ مستويات متقدمة في النمو المعرفي للطالب لا يعني بالضرورة حدوث تقدم مماثل في النمو الإنفعالي الذي ليس له مكان في المنهاج المدرسي ، و يضيف جروان (2004) أن الباحثين قد أوردوا عدد من الخصائص الإنفعالية أهمها : النضج الأخلاقي ، القيادة، الحساسية المفرطة و الحدة الإنفعالية ، الكمالية و حس الدعابة (الملي ، 159:2010).

وهذا ما أثبتته تجارب الواقع ، فنصادف أفراد ، يملكون قدرات عقلية ممتازة و يمتهنون مناصب عليا و لكن في نفس الوقت يفتقرون إلى التواصل و التفاعل الاجتماعي، إنسحابين سرعين الإنفعال و التوتر و غير ناضجين إنفعاليا و يظهر ذلك من خلال المواقف التي تواجههم سواء في العمل أو في الأسرة أو في ا لأماكن العامة . و في مناسبات أخرى نصادف أطفال أو مراهقين عمرهم الزمني أقل بكثير من هؤلاء الراشدين لكن إن واجهتهم مواقف معينة ، يتصرفون بكل حكمة وعقلانية و تحضر و يستعملون مهارات مبهرة مقارنة مع عمرهم الزمني كمهارة التواصل و التفاعل و الإنصات و الكلام و حل المشكلات و غيرها من المواقف التي تأكد لنا أنه ليس بالضرورة أن تتماشى هذه الأعمار الأربعة في نفس الوثيرة . إن عامل الضبط النفسي يبدي صاحبه تروي ومرونة ، فتراه متعلما قوي الإرادة ، قادر على التحكم و حسن التعبير ، إجتماعي ، لين المخالطة ، يتقبل الواقع التربوي بروية ، دائم الإنشراح ، مستقر المشاعر (أورنجة ،481:2014).

تعرفه سوزان دنهام (1998) بأنه القدرة على التعبير عن فهم ، ضبط و تنظيم الإنفعالات و المشاعر، و ترى أن هذا المصطلح أي النضج الإنفعالي هو قريب من مفهوم الكفاءة الإنفعالية (فاطمة يوسف ،2018) و يعرفه (Golman ,1995):" هو القدرة الفرد على تحفيز نفسه و أن يثابر تجاه

الإحباط ، و أن يسيطر على إندفاعه و تأجيل رغباته . كما يشمل تنظيم المزاج و القدرة على التفكير ، وأن يكون قادرا على التعاطف و الشعور بالأمل " (عبد الستار ، عداي ، 2010).

لقد أقر Buzan وجود علاقة بين الجانب العقلي و الجانب المعرفي و أكد باحثون آخرون على التجانس و التفاعل بين النظام المعرفي و النظام الإنفعالي ، و يشير جولمان إلى أن الفرد الذي يعرف إنفعالاته و مشاعره و حاجاته و يستطيع ضبطها سوف يشعر بالإستقرار و الأمن النفسي و بالتالي يتوافق مع مجتمعه . إن عملية التفاعل بين الجانب المعرفي و الإنفعالي يمكن أن تظهر و تتبلور من خلال الذكاء الإنفعالي ، والذي يعبر عن نفسه في صور سلوكية متعددة ، منها إدراك الإنفعالات الذاتية و إدارتها و إدراك إنفعالات الأخرين و أن الغالبية العظمى من الحاصلين على مراكز متميزة في المجتمع لا يرجع تميزهم إلى ما يمتلكونه من معامل ذكاء ، وإنما يرجع لأمتلاكهم مهارات الذكاء و النضج الإنفعالي ، فالذكاء الإنفعالي يمكن أن يصل إلى درجة مكافئة إن لم يتوافق مرات عدة على معامل الذكاء و يرى العكاشي (2003) أن النضج الإنفعالي يقوم على تسهيل عملية التفكير و يسهم في تطورها و يساعد على حل المشكلات في تمكين الفرد من التفكير الجيد بحالته الإنفعالية ومن ثم إختياره لسلوك يمارسه على وفق هذا الفهم (عداي،عبيس ،2010).

إن النضج الإنفعالي بصفة عامة يرتبط بالمرحلة العمرية و المعاش النفسي و ا لإجتماعي ودور التنشئة الاجتماعية و التفاعل الإجتماعي للطفل و الذي تلعب عملية التطبيع فيه دورا كبيرا ، زيادة إلى تداخل عدة عوامل تساعد على إنصهاره و بلورته مثل القدرات العقلية .

يرى الدسوقي 1988 أن الإستقرار النفسي من مؤشرات الصحة النفسية التي تؤهل الفرد للتوافق مع مجتمعه و الشعور با لأمان و ا لإطمئنان لذا فإن ضعف ا لإستقرار النفسي و إهتزازه قد يؤدي إلى الإنحراف (كاظم ميرة ،341:2012) كما تذهب وتشير ايديل باريو(2005) إلى ضرورة التعامل و الإقتراب و التعايش مع إنفعالاتنا و مشاعرنا لأنها أقوى المتغيرات التي تحدد كيف نتصرف و كيف

نتخذ القرارات و كيف نتواصل مع الآخر، وهذا ما يضمن جودة حياتنا الشخصية و الاجتماعية و قد سطرت أبعاد النضج الإنفعالي كما يلي :

- الوعي الإنفعالي Emotional Awareness.
- الحساسية الإنفعالية Sensivity.
- إدارة الإنفعالات و المشاعرEmotion Management.

الموقع الإلكتروني http://motives 66.blogcpot.com /p/blog-page6474.html

3 -1- أعراض عدم النضج الإنفعالي :

هناك عدة أعراض متداخلة مع بعضها البعض نستدل من خلالها على عدم النضج الإنفعالي و لقد أوجزتهم فاطمة يوسف 2018 إلى خمسة عناصر وهي :

3-1-1- إضطراب الإنفعالات و المشاعر:

ويستدل عليه في الكثير من المؤشرات منها السلوك ا لإندفاعي، ثورات الغضب و التهيج الإنفعالي العام ، تدني تحمل ا لإحباط و ا لإستجابات السلوكية الغير متسقة مع المثيرات المنشطة الحساسية المفرطة و عدم تقبل النقد ، الغيرة الغير مبررة و عدم القدرة على التسامح و التغيير الدائم في الحالة المزاجية.

3 -1 -2- الإعتماد الزائد على الآخرين :

حيث ينتقل النمو السوي بمراحل معينة هي ا لإعتماد المتبادل و ا لإعتماد الشديد لمدة طويلة و يتخللها التردد و الحذر الشديد و الميل إلى الأحكام المتسرعة .

3 -1-3- الرغبة في الإشباع الفوري المباشر :

يتمثل في طلب ا لإشباع الآني و الفوري للحاجات و الرغبات، ليس لديهم القدرة على تأجيل إشباع بعض الرغبات سعيا لمستوى إشباع أفضل. يردون كل شيْ الآن و حالا، يتميزون بالسطحية و عدم القدرة على التفكير.

3-1-4 - التمركز حول الذات :

العلامة الأهم للتمركز حول الذات هي ا لأنانية ، تكون مصحوبة بإنخفاض تقدير الذات . فالشخص الأناني لا يعطي إعتبار لغيره و لا يعطي إلا إعتبار ضئيلا لنفسه ، لا يتحمل مسؤولية أخطائه أو قصوره .

3-1 -5- عدم القدرة على التعلم من خبرات الحياة :

يرى أن ما يحدث معه دائما هو نتيجة الحظ أو الظروف أو أخطاء الآخرين ، لذلك لا يسعى للتغيير للأفضل ، بل يظل يكرر أخطاؤه (فاطمة يوسف، 2018) كل هذه العوامل مرتبطة إرتباط وثيق بالثقة بالنفس ، حيث كلما كانت ثقة الفرد بنفسه مرتفعة كلما إستطاع القيام بأعمال جيدة تخدم الصالح الخاص و العام و أعطى لحياته معنى ، كما تسمح له الثقة بالنفس من تعلم مهارات حياتية تساعده على التكيف و التأقلم و ضبط النفس و القيام بأعمال مشبعة يظهر من خلالها شخصيته و تميزه عن الآخر . وهنا يرى العيد أورنجة 2014 أن إنعدام الثقة بالنفس يولد العجز الوجداني الإنفعالي ، كالتبعية و الفشل و الرفض و الكراهية و ا لإحباط المتراكم . كما يحد من فعالية الطفل و مهاراته و قدراته ، ثم يذهب ويرى أن فاقد الثقة يسعى إلى جلب ا لإنتباه بالترثرة و الحركات الزائدة و فرط النشاط في المواقف الجماعية و يحس بالدونية و قلة الأهمية (أورنجة ،481:2014).

و في ا لأخير نذهب للقول بأن النضج ا لإنفعالي للطفل يساعد على تحقيق الذات و تقييمها و إلى تقييم ذوات الآخرين بصورة مستمرة ، مما ينمي و يطور عملية التواصل و التفاعل الإجتماعي، كما

تدفع بالفرد إلى تحمل المسؤولية و تزيد من وعيه و إدراكه للسلوك ا لإيجابي و تعزيز و تنمية تحقيق حاجاته كالحاجة للحب والإنتماء و التقدير و النجاح و التفوق و إثبات الذات و بالتالي يصل إلى ذروة الراحة و الصحة النفسية .

4 – بعد توظيف الطاقات و الإمكانات في الأعمال المشبعة :

بعد التمعن جيدا في هذا العنصر نجد أنفسنا مجبرين على التحدث عن الذات و فاعليتها و خصائصها ،لأنه كلما شعر الفرد بذاته وتقبلها و سعى في تطويرها و أدرك واقعه محاولا بذل جهده لتفاعل فيه و ا لإندماج مع أفراده كلما شعر بالسعادة و الرضا و يظهر ذلك من خلال القيام بأعمال مشبعة كالتعاون ومساعدة الغير و رد الأمانة و الصدق في التعامل. إذن يمكننا القول بأن سلوك الإنسان الجيد مرتبط ارتباطا وثيقا بتقبله لذاته و لمجتمعه. يضيف القطامي (2004) أن إحساس الفرد بفاعليته يتمثل بإقناع الفرد أنه بالإمكان تنفيد السلوك المطلوب لتحقيق نتاج معين بنجاح . إذا إنها تشمل الشعور بالإتقان ، لأنها تؤثر على سلوك الفرد من خلال ثلاثة أساليب ، أولها اختيار النشاطات التي يندمج بها الفرد ، وثانيها نوعية أداء الفرد ، و ثالثها المثابرة لإتمام المهام الصعبة . فالفاعلية الذاتية تساعد الفرد على إحتمال الفشل ، و الأفراد الدين ليس لديهم الشعور بالفاعلية عادة ما يواجهون قصورا ، و يعتقدون بأنهم من ذوي إمكانيات متدنية ، و معيقة بدرجة كبيرة . كما يؤكد باندورا في هذا المقام (Bandura,1977) أن فاعلية الذات تعد وسيطا بين المعرفة و العقل . و ذلك لأن المعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم و عن توقعاتهم تؤثر على الطرائق التي يتصرفون بها . فالأفراد يختلفون فيما بينهم في إختيارهم للمهارات التي سيزاولونها من حيث كفايتهم و قدراتهم على إنجازها ، وفي المقابل فإنهم يتجنبون المواقف التي لا تشعرهم بالقدرة على أداءها (عسكر ، 99:2013 :97).

و لقد أشار كولمان إلى أن من صفات الشخص السليم المتمتع بالصحة هي تقبل الذات، و إدراك الواقع ، و الإندماج و الكفاءة و ا لإستقلال الذاتي و تحقيق الذات . كما ذهب روجز وطرح عدد

من الخصائص التي تتصف بها الشخصية و التي يعمل صاحبها بشكل تام و يكون متكاملا في وظائفه النفسية منها:

أ –الشعور الكامل بالخبرات و الوعي بها و في هذه الحالة فإنه لا يشعر بالتهديد ولا يكون بحاجة إلى إستعمال الحيل الدفاعية في حماية ذاته لأنه لا يوجد هناك ما يهدد مفهومه لذاته .

ب –يشعر الفرد المتكامل في وظائفه النفسية بكل لحظة من لحظات حياته بكامل أبعادها، لأن كل لحظة جديدة تكون محملة بخبرات جديدة.

ت –الشخص المتكامل بوظائفه النفسية يشعر بالثقة، و الذي يكون صادقا في أحكامه الحسية العفوية، لأنه يعتقد أن هذا الحكم الحدسي العفوي متأت من انسجام تام لذات الفرد و خبراته.

ث –الشعور بالحرية تجاه نفسه و ا لأفراد الآخرين و البيئة التي يعيش فيها (الدوري، 2014: 25:30).

و يؤكد باندورا (Beindura ,1977) أن فاعلية الذات تكون محددة بموقف معين و لا تعكس سمة شمولية الشخصية . و تحدد الفاعلية المدركة مقدار الجهد الذي سيبذله ا لأفراد و طول المدة الزمنية التي سيتبارون فيها في مواجهة العقبات. فكلما قويت فاعلية الذات المدركة لدى الفرد كلما إزدادت في مواجهة موقف معين . كما يرى أن الفاعلية الذاتية هي ا لآلية المعرفية التي من خلالها تمارس العوامل النفسية الاجتماعية تأثيرها على الممارسة ، إذ تتبع توقعات فاعلية الذات حسب تحليل نظرية التعلم ا لإجتماعي من أربعة مصادر رئيسية للمعلومات هي (إنجاز ا لأداء،الخبرة البديلة، ا لإقناع اللفظي، ا لإستشارة ا لإنفعالية) وتعد هذه مصادر المعلومات التي يستند إليها الفرد في إصدار أحكام فاعلية المتعلقة با لإقدام نحو مهمة معينة أو تجنبها (عسكر، 105:2013) . كما أوضح فروم From أن الشخصية الإيجابية تتحقق من خلال المدى الذي يظهر فيه الفرد إتجاها منتجا ، وذلك لأن إنتاجيته تشعره بالسعادة و تمتعه بالصحة النفسية (جبوري ، 396:2017) . كما يرى جبل فوزي 2008 أن فكرة

الفرد عن ذاته هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته ، وكلما عرف ا لإنسان نفسه معرفة جيدة و ما تحويه الذات من قدرات و إستعدادات و ميول ورغبات و مدركات شعورية و إنفعالات، قام بتقييمها و توجيهها الوجهة الصحيحة ، كان ذلك عاملا و مؤشرا قويا في تكيف الإنسان و تأقلمه ، وتتميز الصورة الذهنية التي يكونها عن نفسه بأنها ذات ثلاث أبعاد ، يختص أولها بالفكرة التي يأخدها الفرد عن قدراته و امكانياته ، أما البعد الثاني فيتعلق بفكرة الفرد عن نفسه في علاقته بغيره من الناس ، أما البعد الثالث فهو نظرة الفرد إلى ذاته كما يجب أن تكون (لطيفة عبادة ،50:2014)

إذن يمكننا القول أن الإحساس بفاعلية الذات مرتبط بجملة من العوامل منها داخلية و منها خارجية و أما الداخلية فتكمن في إقتناع الفرد بقيمته و قدرته على الإنجاز و على تخطي الصعاب و عدم اليأس لأن فاعلية الذات لا تتماشى مع اليأس و الفشل ، بل تتخطاه إلى أبعد من ذالك ، إلى التحدي و الصمود و إنجاز العمل بإتقان و تفاني و إصرار على النجاح . يمكننا القول أن هذا ما يميز الفرد الناجح عن الفرد الفاشل و الأمة الناجحة عن الأمة الفاشلة و التي عجزت عن تحقيق نجاحات لأفرادها ، فهذه الفاعلية تدفع الفرد إلى القيام بأعمال تتسم بالدقة و الجودة. و يعتبر التعاون وجه من أوجه فاعلية الذات ، حيث يعتبر مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي و نمط من أنماط السلوك الإنساني ، ويعود الفضل في ترويض الأفراد عليه إلى مجهودات الأسرة و التنشئة الاجتماعية للأفراد و تعليم أفراد القيم الإنسانية و الآداب وتعاليم دينهم و إحترام حقوق الآخر و تحمل المسؤلية . كما تلعب البيئة الخارجية دورا كبيرا في صقل هذه العطية الربانية عن طريق التفاعل الاجتماعي و التخالط و النسق القيمي الذي تحاول الجماعة غرسه في شخص الفرد بإعتبارها الغلاف النفسي الذي يحمي هذا الفرد و يحمي مصالحه و يشعره بالأمن و الإطمئنان و يهدف هذا كله إلى وحدة المصالح و الأهداف بالتالي إلى التعاون لتحقيق المصلحة العامة و المشتركة بين الفرد و الجماعة دونما تفريط و لا إفراط . فالتعاون يزيد من قوة و صلابة الإمكانات البشرية و يدفعها بها إلى الرقي و الإزدهار. و يرى هنا دافت (Daft ,2003) أن المجتمع مكون من أفراد الذين تربطهم مصالح مشتركة ، فما هو جيد للمجتمع هو

جيد لأي فرد منهم و أن أعضاء هذا المجتمع مرتبطون بأواصر تعد هي القيم و الأهداف العامة الشائعة (الجنابي ،عبد عامر:130).

إذن الشروع في القيام بأي عمل يكون مشروط بتوفر عوامل داخلية وأخرى خارجية، و أما الداخلية فلقد تم التحدث عنها آنفا و لقد تمثلت في شخصية الفرد و تقبله لذاته و رسم و تجسيد فاعليتها في الواقع المعاش و تترجم في سلوكيات تتطابق فيها الذات الواقعية و الذات الاجتماعية . و فاعلية الذات تستند كما يرى باندورا على خبرات الإتقان الشخصية و تعمل حالات النجاح المتكرر على زيادة توقعات الإتقان و فاعلية الذات. و أما الإخفاقات المتكررة فتعمل على التقليل من ذلك، و خاصة إذا حدثت الإخفاقات قبل ترسيخ الإحساس بفاعلية الشخصية . ولو كان الناس يمرون بالنجاح في جميع المهام بسهولة و يتوقعون حصول نتائج سريعة ، فإن من السهل على هؤلاء أن يثبط الفشل من عزيمتهم فالإحساس المرن بالفاعلية يستلزم وجود خبرة في التغلب على العقبات. من خلال المثابرة في بذل الجهود . وتؤدي بعض النكسات و المصاعب في آداء الأفراد غرضا نافعا يتمثل في إدراك الأفراد المنتكسين في أن النجاح يستلزم جهدا متواصلا (عسكر،105:2013) و أما العوامل الخارجية فتتمثل في الفعل الاجتماعي و يتجسد في التفاعل الاجتماعي و التعاون و القيام بأعمال يستحسنها المجتمع و يثوب عليها. و هنا ينظر تالكوتبار سونز إلى الفعل الاجتماعي على أنه نسق يضم:

- الإتجاه نحو تحقيق هدف أو غاية.
- وجود موقف يتفاعل فيه طرفان يستخدمان وسائل لتحقيق الغايات.
- وجود إطار معياري ينظم عملية إختيار الوسائل و الغايات، و يؤدي ترابط هذه العناصر إلى تشكيل وحدة سلوكية هي أصغر مكونات الواقع الاجتماعي ، وتتغير أنماط المجتمعات بتغير الأطر البنائية التي تحكم أفعال الأفراد والجماعات فيها (www.educapsy.com).

يرى بن دريدي أن المناخ المدرسي يهيئ لأفراده إختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم و أنه يمكن التنبؤ بسلوك صاحبها متى عرف ما لديه من قيم أو أخلاقيات في المواقف المختلفة و بالتالي يكون التعامل في ضوء التنبؤ بسلوكه. و كما إنها تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه وتمنحه القدرة على التكيف و التوافق و تحقيق الرضا عن نفسه لتجاوبه مع الجماعة في مبادئها وعقائدها الصحيحة وأخيرا انها تحقق له الإحساس با لأمان و تعطي له الفرصة في التعبير عن نفسه بل و تساعده على فهم العالم المحيط به وتوسيع إطاره المرجعي في فهم حياته وعلاقاته (بن دريدي ، 35:2009).

والسلوك هو نتاج التقاء دافعية الأفراد وتربيتهم الداخلية بالأطر المعيارية التي تحكم هذا السلوك و الظروف الموضوعية التي تحيط به ، فالأطر المعيارية تنظم العلاقات الاجتماعية و تضبط الطاقة الدافعة في بناء الشخصية ، فالعلاقات الاجتماعية في موقف لا يخضع للمعايير، و تتشكل القيم في علاقات التفاعل من خلال التوقعات المتبادلة بين الأفراد في مختلف المواقف عبر الزمن لتتحول إلى معايير تحكم سلوك الفاعلين و عند إستقرارها داخل الفاعلين تشكل الثواب والعقاب، "إن هذه المستويات الثلاث : التوقعات ، المعايير ، والجزاء، هي التي تجعل العلاقات تتشكل في أدوار ، التي تشكل في تداخلها و تعقدها مؤسسات المجتمع و بنائه الاجتماعي (www.educapsy.com).

كما أكد أدلر أن ا لإنسان متأثر بالقوى الاجتماعية أكثر منه بالقوى البيولوجية و يعزو أدلر ما قد يحدث من اضطرابات عصابية إلى ظروف خاصة يمر بها الطفل كالعجز العضوي و ا لإهمال و ترتيب الطفل بين إخوته و أسلوب الحياة الذي يطبقه كل فرد و هذه هدفا من حياته . و أما يونغ فيرى أن الشخصية الإنسانية تتكون نتيجة إستعداد داخلي لدى الفرد للقيام ب أفعال هادفة ، و يتحدد هذا الإستعداد بعوامل بيئية ، و من تأثير هذه العوامل البيئية و استعدادات الفرد الداخلية تتشكل نماذج من السلوك (سعاد معروف ، 380:2014).

فالمقصد من توظيف الطاقات و الإمكانات في أعمال مشبعة هو المشاركة و التعاون و مد يدّ العون للآخر من أجل المساعدة و التخفيف عليه وطأة و مشاق العمل ، و زرع المحبة و الألفة بين الناس و في زيادة قوة الجماعة و تماسكها، و هذا يزيد من جودة الحياة الوظيفية، حيث يرى كل من (عامر و قنديل ، 2010) إن المشاركة عملية نفسية سلوكية تساعد الأفراد على إشباع حاجاتهم و إلى تحقيق الذات و التقدير الاجتماعي ، كما يجعل الفرد يحس بأهمية و أن له دورا يسهم في توجيه العمل أو إتخاد القرار و تعتبر المشاركة مطلبا ديمقراطيا في الإدارة ، يمكن من خلالها زيادة فاعلية الإدارة و تنمية العاملين و تدريبهم وزيادة إرتباطهم بعملهم (العبد الحسني،18:2016) .

5 – البعد الإنساني و القيمي :

عند تصفحنا لهذا الموضوع من الناحية ا لأدبية وجدناه قد لفت إنتباه العديد من الباحثين سواء في علم النفس أو علم ا لإجتماع أو من الناحية الدينية ، أو الاقتصادية. هذا ما جعل حقل التنوع و الإختلاف واسع ، و زاد من فضولنا للتعرف على القيم و كيف ينظر إليها كل تخصص. أي المجال النظري الذي درست فيه ، فهي من جهة ا لإهتمامات و التصورات الذهنية ، و هي معايير للإختيار و الإتجاهات والميل الوجداني الذي يتصرف من خلاله الفرد و المجتمع .

فالقيم من وجهة نظر علم النفس الاجتماعي هي تنظيم خاص لخبرة الفرد تنشأ في مواقف المفاضلة والإختبار ليصبح دينامكية تكمن خلق سلوك الفرد ، كما يتحول إلى وحدة عيارية على الضمير الإجتماعي للإنسان وهي على سبيل الذكر كالآتي:

1– القيمة الاجتماعية: يتصل بها سلوك التجمع والبحث عن الرفاق والأصدقاء والهروب من العزلة والإهتمام بالطاعة الاجتماعية وتدعي النظم الاجتماعية.

2– القيمة السياسية: يتصل بها سلوك إدارة الأفراد والسعي إلي مراكز الزعامة والقيادة وما إلي ذلك.

3- القيمة الاقتصادية: يتصل بها سلوك التوفير في جميع مصادر الطاقة التي يستخدمها الإنسان مثل الوقت والجهد والمال.

4- القيمة الجمالية: ويرتبط بها مجموعة من الأنماط السلوكية الفنية من رسم وموسيقى وشعر وغير ذلك مما يمكن أن يتذوق فيه الإنسان معنى الجمال (http://psycho.sudanforums.net).

من خلال هذا االمنظور الإجتماعي يمكن ملاحظة مدى فاعلية و أهمية اجتماعية الإنسان و مدى تأثره بالجماعة فهو من خلال هذا التفاعل يؤثر و يتأثر بالجماعة وفق مجموعة من المعايير و القيم قد تم تبنيها من الجماعة أو فرضها هو على الجماعة عن طريق المفاضلة والإختيار بفعل الشيء أو تركه حيث يتم تبادل الخبرات بينه و بين أفراد الجماعة التي ينتمي إليها (الأسرة ، جماعة الرفاق، مكان العمل إلخ...) ضمن مواقف سلوكية تحدد جوهر هذه القيم . حيث أثبتت العديد من الدراسات أن للقيم مهما كان نوعها تأثير واضح على المعاش النفسي و إنضباط الفرد داخل الجماعة ، وعدم إحترام هذه القيم يسقطه في متهات و مشاكل مع هذه الجماعة و لا سيما مشاكل نفسية و عدم التكيف و التوازن النفسي و الإجتماعي و الإكاديمي و التوافق العام على سبيل المثال. وهذا ما أوضحته عدة دراسات و من بينها دراسة حميد (2006) عن :" القيم السائدة و علاقتها بالتوافق النفسي و الإجتماعي لدى طلبة الجامعة " حيث أظهرت أن القيم السائدة حسب درجة وجودها و أفضليتها بدلالة المتوسطات الحسابية هي :القيم الدينية ، القيم الاقتصادية ، القيم الاجتماعية ، القيم السياسية و القيم الجمالية و النظرية . و أظهرت دراسة روكيش (Rockeach ,1973) أن هناك تغيير مستمر في نسق القيم يمتد من المراهقة المبكرة و حتى سنوات متقدمة من العمر ، حيث تزداد قيم الجمال و الصداقة و التهذيب في المراهقة المبكرة ، ثم تقل أهميتها في المراحل العمرية التالية. (شرقي ،2017).

و تقدم الأمة (الالوسي ،1984) و عظمتها يعتمد بالدرجة ا لأولى على قواها البشرية من حيث سلامتها الجسمية و العقلية و الخلقية ، و من حيث قدرتها على التكيف و مسايرة ا لأحداث و إستعابها

و ا لإنتفاع من إيجابياتها و الوقاية من سلبياتها و من حيث قدرتها على الخلق و الإبداع و تحقيق التطور و متابعته (الكيكي ، عبد الله ، 2013 :280).

بإعتبار أن ا لأسرة الخلية الاجتماعية الأولى التي تحتضن أفرادها فهي المسؤول الأول كذلك عن غرس القيم والتقاليد و الأعراف و العادات في الطفل عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية، كما يتعلم المسؤولية و الصواب و الخطأ و ملكية الغير ثم تأتي المدرسة لتكمل مسار الأسرة في بلورة هذه القيم و زيادة تمسك الطفل بها ويتم هذا من خلال عملية التقليد و المحكاة للسلوك المرغوب فيه حيث يتبناه و يجعله ضمن قاموسه القيمي . كتعلم القيم الروحية و الدينية مثلا، فالفرد يسعى إلى معرفة حقائق عن هذا الكون و سر وجوده و دلائل ا لإيمان و كيفية إبقاء علاقته مع خالقه و مع الناس جيدة و غيرها من الأمور الدينية و الدنيوية.

فحيدر (1994) يعتبرها من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تسهم في نقل القيم من جيل إلى جيل فهي التي تحدد لأبنائها ما ينبغي ومالا ينبغي في ظل المعايير الحضارية السائدة . إن تبنى الطفل لقيم ومعايير الوالدين يعتمد على مقدار الدفء والرعاية وا لإهتمام فنمو الضمير الأعلى يتضمن عملية التوحد أو التماهي للطفل مع والديه كما هو الصبي مع الأب و كما هي البنت مع الأم . أما العوامل الأسرية الأخرى التي تؤثر سلبا أم إيجابا في عملية ا لإكتساب، نوع السلطة التي يمارسها الأبوان وكيفية تركيب الأسرة والمستوى الذي تحظى به من وعي وإد راك وثقافة ومعتقدات واتجاهات و قيم . (www.educapsy.com).

- يعرفها (روكيش ميلتون ،1973) :

" القيم عبارة عن تصورات من شأنها أن تفضي إلى سلوك تفضيلي، كما أنها تعتبر بمثابة معايير للإختيار من بين البدائل السلوكية المتاحة للفرد في موقف ما، ومن ثم فـإن إحتضان الفرد لقيم، معينة يعني توقع ممارسته لأنشطة سلوكية تتسق مع تلك القيم ." فالقيم محدد ومرشد للسلوك وهي التي

توجه إختياراتنا من بين بدائل السلوك في المواقف المختلفة وتحدد لنا نوع السلوك المرغوب فيه في موقف ما توجد فيه عدة بدائل سلوكية كما يرى بأن التعدد في مجالات الحياة والسلوك يؤدي إلى تعدد في نظم القيم الموجهة لسلوك الفرد "(مرعي ،بلقيس، 1984 : 218).

- يعرفها (أحمد بدري ،1977) حسب (الطنوبي ،1996) :

"على أنها أحكام مكتسبة من الظروف الإجتماعية يتشربها الفرد ويحكم بها ، وتحدد مجالات تفكيره ، تحدد سلوكه وتؤثر في تعلمه كما يرى بأن القيم الاجتماعية تعني الصفات التي يفضلها أو يرغب فيها الناس في ثقافة معينة ، وتتخذ صفة العمومية بالنسبة لجميع الأفراد لما تصبح من موجهات السلوك أو تعتبر أهدافا له " وهو يعتبر القيم موجهات للسلوك ، و تفضيلات أساسية لما هو مرغوب فيه وهي أحكام قيمية لأنها تؤثر في الأفراد. www.educapsy.com

5-1- مكـــــونات وعناصر القيم:

تتلخص مكونات القيم في ثلاثة مكونات:

المكون المعرفي، المكون الوجداني، والمكون السلوكي . أما المكون المعرفي فيتضمن مجموعة المعارف والمعلومات التي تعرفنا بالقيمة المراد تعلمها وما تحمله من معاني مختلفة.

و فيما يخص المكون الوجداني فهو مرتبط بتقدير القيمة وا لإعتزاز بها وهو مجموعة المشاعر والأحاسيس الداخلية للفرد إزاء قيمة دون الأخرى ، وفي هذا يظهر إستعداد الفرد بالتمسك بالقيمة وسعادته بذلك.

و أخيرا المكون السلوكي و يتضمن الترجمة الفعلية للقيمة عن طريق سلوكيات وأفعال وأداء نفس حركي ولكي نضبط مفهوم القيم ونحدده ، يجب الإشارة إلى عناصر القيم الأساسية حتى نتمكن

من فصلها عن بعض المفاهيم التي قد تتداخل معها في كثير من الأحيان ، ويمكن تحديد عناصر القيمة فيما يلي :

التعرف والإختيار: وفيها يتم التعرف على البدائل الممكنة، ثم النظر في نتائج كل بديل ثم يتم الإختيار الحر للبديل.

أ –**تقدير القيمة والإعتزاز بها:** تعني الشعور بالسعادة لإختيار القيمة.

ب– ممارسة القيمة: وهي إعلان التمسك بالقيمة، ثم ترجمتها إلى ممارسة ثم بناء النظام القيمي.

5-2- القيم والسلوك:

يجزم نعموني (2006) بهذا الصدد على أن السلوك هو المؤشر الأساسي للقيم ، فعندما يختار المرء سلوكا دون الآخر فإنه يفعل ذلك إنطلاقا من قيمة يتبناها ويهتم بتحقيقها أكثر من غيرها ، "فالقيم عبارة عن تصورات من شأنها أن تفضي إلى سلوك تفضيلي ، كما أنها تعتبر بمثابة معايير للإختيار من بين البدائل السلوكية المتاحة للفرد في موقف ما و من ثم فإن إحتضان الفرد لقيم معينة يعني توقع ممارسته لأنشطة سلوكية تتسق مع تلك القيم (www.educapsy.com).

يشير خليفة (2001) إذا نظرنا إلى منظومة القيم في المجتمعات العربية في ضوء ما كشفت عنه البحوث و الدراسات السابقة ، نجد أننا بصدد مناقشة قضيتين رئسيتين :

الأولى، تتعلق بالتناقض أو المقارنة بين القيم و السلوك. وثانيا، تتمثل في الصراع القيمي بين الآباء و الأبناء. كما يرى برنارد كريك (Bernard Crick) أنه لا يمكن تدريس القيم بالطرق التقلدية التي تعتمد الحفظ و التلقين أو أساليب الوعظ و الإرشاد و التهديد و الوعيد ، بل يجب أن تدرس من خلال خبرة واقعية يعيشها المتعلم ، أو خبرة غير مباشرة كي تكون لها معنى (شرقي ،2017) .

3-5- خصـائص القيـــم :

يعد مفهوم القيم من المفاهيم المتشعبة، التي تدخل ضمن العديد من التخصصات المختلفة ولذلك فقد وضع الباحثون عددا من الصفات والسمات المشتركة التي تسهم في توضيح هذا المفهوم . القيم أساسية في حياة كل إنسان، فهي بمثابة مرشد وموجه لكثير من النشاط الحر الإرادي للإنسان . سوف نوجز خصائصها فيما يلي :

5-3-1- القيم ذات قطبين:

فهي إما أن تكون إيجابية وإما أن تكون سلبية ، بهذا الفعل أو ضد هذا الفعل (خيار، أو شرا، حقا أو باطلا...) (أبو النيل، 1985: 229) في حين ترى (شرقي ،2017) أنها تملك صفة الضدية ، فلكل قيمة ضدها ، مما يجعل لها قطبا إيجابيا و آخر سلبي ، و القطب الإيجابي هو وحده الذي يشكل القيمة ، في حين يمثل القطب السالب ما نسميه " ضد القيمة " أو "عكس القيمة " (شرقي ،2017) .

5 –3 -2- القيم اجتماعية: أي أنها تنبثق من خلال التطبيع الاجتماعي فهي تتأتى من تراث المجتمع والعلوم الإنسانية وهي التصور الاجتماعي الذي يتحدد من خلال معايير المجتمع (Jean golfin جان قو لفان، 1972: 148).

5-3-3- القيم مكتسبة:

إذ يتعلمها الفرد عن طريق التربية الاجتماعية والتنشئة في نطاق الجماعة.

3-5 -4- القيم تترتب هرميا:

وينظر محمود السيد أبو النيل للقيم بأنها تترتب هرميا: " لأن هذا يعني أن هناك قيما لها الأولوية في حياة الفرد عن باقي القيم ، كالقيمة الدينية عند رجل الدين تقع في المنزلة الأولى لديه عن باقي القيم بل

تعتبر باقي القيم خاضعة لسيطرتها ، نفس الأمر بالنسبة لرجل التجارة فالقيمة الاقتصادية لها الأولوية " (فهمي ، القطان ، 1979: 207).

5-3-5- القيم المجردة:

أي أن القيمة لا تمثل شيئا محددا فهي أكثر عموما وشمولا وتجريدا من ا لإتجاهات ، كذلك لا تتحدد بموضوعاتها على نحو مباشر (مرعي، 1984 :121).

5-3-6- القيم الذاتية والشخصية:

ترتبط القيم بشخصية الفرد وذاته إرتباطا وثيقا وتظهر لديه على صور مختلفة من التفضيلات والإهتمامات وا لإختيارات والحاجات وا لإتجاهات والأحكام مما يجعلها قضية ذاتية شخصية يختلف الناس حول مدى أهميتها وتمثلها بإختلاف ذواتهم وشخصياتهم . وهي بذلك تؤثر وتتأثر بذاتية الفرد وإهتماماته وميوله ورغباته وتأملاته وطبيعة ذوقه.

5–3-7- القيم النسبية:

بمعنى أنها غير ثابتة في كل مكان وزمان، وإنما تختلف من وقت لآخر ومن ثقافة لأخرى ومن شخص إلى آخر (ولكن الثبات النسبي يسمح بالتغير والتعديل).

5– 3-8- القيم الذاتية:

لأنها تعتبر من العناصر الشخصية الذاتية، كل منا يحسها على نحو خاص به، لأن القيمة مسألة إنسانية شخصية. أراد الفرد ذلك وصدقت عزيمته (الهاشمي، 1984: 142).

5–3-9- القيم الرمزية:

إنها رمزية وتوجه السلوك كما يفسر السلوك في ضوئها (جلال، 1984 :98).

5-3-10- القيم التجريدية:

هي معان مجردة تتسم بالموضوعية والإستقلالية، تتضح معانيها الحقيقية في السلوك الذي تمثله والواقع الذي تعيشه ، فالعدل من حيث هو قيمة يحمل معنى ذهنيا مجردا غير محسوس، لكنه يتخذ قيمة من الواقع الحي الملموس (www.educapsy.com).

و تتفق الباحثة مع هذه الرؤية حيث ترى أن الإنسان دائم البحث و الإنتقاء عن الصفات السلوكية التي تميزه عن غيره ، حيث يحاول وضع نوع من التوازن بين القيم التي تبناها و قيم جماعته . فهذا التوازن يشعره بالسعادة و الرضا عن الحياة و يجعله يعيش في صحة نفسية دائمة نسبيا ، كما يحاول ترتيب قيمه حسب حاجته إليها و أن لا تكون متعارضة مع الجماعة التي ينتمي إليها . وهذا لا يعني أن هذا الترتيب هو دائم، بل هو في حركية و مرونة حسب الظروف التي يمر بها. كما يجب أن نؤكد على وجود قيم مشتركة تبقى دائمة و لا تحتاج إلى تغيير مكانها . كالقيم التي حثنا عليها القرآن الكريم و السنة النبوية.

5 -4- وظائـف القيـم:

- تساهم القيم في توجيه وإرشاد الأدوار الاجتماعية وتحدد مهام ومسؤوليات كل دور مما يؤدي إلى تناسق الأدوار في النظام الإجتماعي، وبتحقق هذا التناسق تزداد عوامل قوة النظام ا لإجتماعي، ويكون ذلك أيضا من عوامل صلابته وإثرائه وتطوره إلى الأفضل.
- تلعب القيم دورا أساسيا في التغير الإجتماعي إذ أن هناك علاقة تأثر وتأثير متبادل بين القيم وهذا التغير.
- يحدد نظام القيم أهدافا ومثلا عليا ينبغي على الأفراد والجماعات الوصول إليها من أعمالهم وفق منظور معين سواء تمثل بذلك إشباع الرغبات و الغرائز أو الوصول إلى المثل العليا والغايات السامية. (www.educapsy.com).

إذا ما أمعنا النظر في مسألة القيم نجدها على علاقة وثيقة بالسلوك الإنساني ، فمعرفتنا بقيم الفرد و إتجاهاته تجعلنا نتنبأ أو نتصور رد فعله ومنحى الذي سوف يكون عليه سلوكه . و يرى أبو العينين (1988) أنها تعمل على ضبط الفرد لشهواته و مطامعه ، كي لا تتغلب على عقله و وجدانه، لأنها تربط سلوكه و تصرفاته بمعايير و أحكام يتصرف في ضوئها و على هديها . و يضيف خليل شكور (2000) أنها تساعد على وصف و تحديد نوع الثواب و العقاب للأفراد و الجماعات في إطار علاقاتهم الاجتماعية و سلوكهم، وهي تتمتع بالقوة خاصة في هذا الصدد، مم ا يحفظ الحقوق و الواجبات في المجتمع، و تجعله يلتزم بها (شرقي ،2017) .

5-5- مصـــادر القــيم:

من البديهي أن يستمد الفرد قيمه على إختلاف أنواعها (القيم العامة ، الدينية ، الاقتصادية و الجمالية ...إلخ) من الأسرة منذ نعومة أظافره و هذا عن طريق التنشئة الاجتماعية ، حيث تقوم هذه الأخيرة بغرسها عن طريق المعاملة اليومية و السلوكات التي تصدر من الوالدين و الإخوة ، فيقوم الطفل بتقليد و محاكاة لهذه السلوكات و إجتيافها فتصبح جزء لا يتجزء من شخصيته . و يحاول على مر الزمن من تطويرها و إدخال عليها التعديلات، بحيث لا تكون منافية للقيم العامة للمجتمع. و بالتالي يتفادى الصراع مع قيم المجتمع، محافظا بذلك على صحته النفسية.

في حين اعتبرت العديد من الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالقيم values، أن المصدر الذي تنبع وتستقى منه القيم هو المجتمع وأفراده، من خلال التفاعلات الاجتماعية والبيئية.

فالدين و العقل والجدل حول أيهما المصدر الوحيد للمعرفة البشرية هل هو الله أم المجتمع؟

وهناك من يؤكد على أن مصدر القيم إجتماعي ثقافي أمثال بارسونز باعتبار " أن البناء الثقافي يحدد الأهداف المقبولة والبناء ا لإجتماعي يحدد وسائل تحقيق هذه الأهداف لتحقيق التكامل والتوازن " (عبد الباسط عبد المعطي، 1970 : 98) في حين ترى بعض الدراسات الأخرى أن للقيم مصدرين هما :

5-5 -1- المصدر الأول:

ويتمثل في الديانات السماوية الأولى التي يستقي منها الإنسان قيمه ، والدين الإسلامي ممثلا في كتاب الله عز وجل وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم ، حافل بكل ما يثبت دعائم القيم ويرسخ الأسس والمبادئ التي تستقيم معها الحياة الصالحة ، فالدين هو مصدر الأخلاق المثلى ، وكما أن تعاليم الدين تؤدي وظيفة مزدوجة في غرس القيم وتنميتها وإصلاح المعوج منها فهي تحدد السلوك الصادر من الأفراد تجاه الأشياء وتقوم بترشيد النسبة القليلة للسلوك الصحيح فالدين يقوم بوظيفة غير رسمية في تهذيب السلوك وتحويله إلى سلوك إنساني وهي ميزة تنفرد بها الديانات وخاصة الدين الإسلامي وبالتالي فإن الدين ا لإسلامي نجح في رسم العلاقة بين ا لإنسان والمجتمع من حوله وا لإرتقاء بسلوك الفرد وتنظيم تكوينه النفسي الداخلي (الأمارة ،2000 : 120) و يضيف العيسوي (2002) : أن مرحلة المراهقة تتميز بالإهتمام الديني ، حيث أن معظم الدراسات التي أجريت وجدت أن الغالبية الساحقة من المراهقين يؤمنون بالقيم الدينية و يرتادون أماكن العبادة ، فالدين قوي في حياة الشباب. ونقصد بها المبادئ و الأحكام و السلوكات المستمدة من الدين الإسلامي . (شرقي :2017).

5-5-2- المصدر الثاني:

ويتمثل في العالم الخارجي بما فيه من البشر والمحسوسات ونذكر منها:

أ- الأسرة:

تعد الأسرة من أهم و أولى المؤسسات التربوية الاجتماعية لما لها من دور أساسي في إكتساب الأفراد القيم وتشكيل شخصياتهم وتكاملها، فهي المسؤولة عن بث روح المسؤولية، و القيم تعود الأبناء على إحترام النظام والتواصل مع الآخرين، كما للأسرة دور حيوي في نقل التراث ا لإجتماعي من جيل لآخر.

ب- المؤسسات التعليمية:

وتبدأ هذه المؤسسات بدور الحضانة و رياض ا الأطفال ثم المدرسة بمراحلها ثم مرحلة التعليم الجامعي فلكل هذه المؤسسات دوره لمواصلة دور الأسرة في التنشئة الإجتماعية وذلك بما تقوم بغرسه من قيم إجتماعية وإنسانية للفرد فتكسبه القدرة على تحليل الواقع الذي يعيشه ، ومواجهته للتحديات والأخطار المحدقة داخليا و خارجيا ولهذا فإنه يجب أن تتضمن المناهج الدراسية قيما تساهم في البناء السوي لشخصية المتعلم. و يرى الشرقاوي (1988) أنه يجب على هذه المؤسسات التعليمية أن تعمل على تكوين إتجاه إيجابي نحو نظمها و لوائحها و قوانينها و إلا تشيع جوّاً من الرهبة و الضعف و الخوف من خلال ما تسنه من قواعد داخل المدرسة . بل يجب توعية التلاميذ بها و تعريفهم أن النظم و اللوائح المدرسية هي أ شياء مهمة ، وضعت لحماية التلميذ و ليس للحد من حريته ، ويساعد على تكوين هذا ا لإتجاه التزام إدارة المدرسة بالنظم و القواعد و العدالة في تطبيق اللوائح . و أما مغاريوس (1974) فيرى أن المدرسة يجب أن تبنى لتكون مدرسة ، و أن تراعي في تصميمها أن تفي بإحتياجات التلاميذ من الخدمات الصحية و النفسية و الاجتماعية و الثقافية و الترويحية ، لا تقتصر على غرف الدراسة و مكاتب المدرسين و مكاتب الدراسة وحدها (أبو نواس ،51:2002).

تجد الفرد منا يتخبط بين ماهو موجود و ما يجب أن يكون ، حيث كثيرا ما تصطدم سلوكاته مع جدار القيم و معتقدات زمرته ، فيظهر الصراع بين الطرفين ، القيم كأسلوب حياة رسمته الجماعة ، و بين سلوك الفرد الذي ينشد خليط من التحرر و التميز و ا لأنانية و حب الذات ، فهنا تظهر الشخصية المتوازنة حيث تسعى إلى التوازن بين الطرفية في إتخاد أسلوب حياة معتدلة و متوازية، أو تنهزم أمام هذا التحدي الصعب ، فتكشف عن ضعفها و تصدعها فتقع فريسة للمحضور و الممنوع . و هذا ا لإمتحان الصعب يواجه المراهق كثيرا في المرحلة ا لأولى من المراهقة و قد يستمر مع بعض الأفراد حتى السنوات ا لأولى من الرشد . و يشير خليفة (2001) إذا نظرنا إلى منظومة القيم في

المجتمعات العربية في ضوء ما كشفت عنه البحوث و الدراسات السابقة ، نجد أننا بصدد مناقشة قضيتين رئسيتين:

الأولى : تتعلق بالتناقض أو المقارنة بين القيم و السلوك .

ثانيا: تتمثل في الصراع القيمي بين الآباء و الأبناء. (شرقي ،2017).

في حين يرجع الجلادي (1988) سبب تدهور القيم لدى التلميذ إلى الدور الوظيفي الذي يجب أن تقوم به مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، حيث توصلت نتائج الدراسة التي أجراها إلى وجود مؤشرات ذات دلالة إحصائية على قصور المدرسة في هذه المرحلة في الإهتمام بالقيم الأخلاقية الأربعة : الصدق ، الأمانة ، الحياء و الشجاعة وهذه المؤشرات تتناول مؤشرات خاصة بالمدرسة و المعلم و العاملين في المدرسة و المتعلمين و بأن هناك معوقات تقف في سبيل تحقيق المدرسة الإبتدائية لدورها في إكتساب التلاميذ القيم الأخلاقية من بينها : إنعدام العلاقة بين المنزل و المدرسة ، ضعف العائد المادي للمعلم ، عدم وجود متخصص للتربية الدينية ، القصور في توظيف الأنشطة التربوية و عجزها عن تحقيق أهدافها (شرقي ،2017).

ت- جماعة الرفاق :

تعتبر جماعة الرفاق مصدرا من مصادر إكتساب القيم بحيث يتأثر الفرد بأفكار وسلوك من حوله وتتوقف درجة تأثر الفرد بقيم وإتجاهات رفاقه بمدى تقبله وإنتمائه لأفكار هذه الجماعة . و يذهب عبد المجيد نشواتي (2003) و يرى أن عملية التفاعل الصفي و أثرها في أداء الطلاب الأكاديمي ليست مقتصرة على التفاعل معلم طالب فقط ، بل هناك نوع من التفاعل يقوم بين الطلاب له الأثر البالغ في إنشاء العلاقات الاجتماعية و الصدقات المبنية على الإحترام و المودة و النمو الإجتماعي و لقد أشارت بعض البحوث إلى أن للأقران أثرا قويا على بعضهم البعض ، يتناول المجلات المعرفية و الإنفعالية على حد السواء ، كما يجزم محمود سعيد الخولي (2011) أن هذه العلاقة تتحدد بمدى

التجانس ، و الخلفيات الاجتماعية و الثقافية للطلاب و أساليب التنشئة المتبعة في تربيتهم ، كما قد تتسم هذه العلاقة بالسلبية نتيجة سوء معاملة التلاميذ لبعضهم البعض ، فيصابون بالإحباط و الكراهية للمدرسة . فالتلميذ حين يلتحق بالمدرسة أو ينتقل من صف دراسي إلى آخر ، أو حين يتحول من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، يواجه متطلبات اجتماعية و تعليمية جديدة ، إما أن يتكيف معها ، وإلا واجه مشكلات تحتاج إلى المساعدة (صولي ، 2014 :19).

ث- وسائل الإعلام:

تتعدد وسائل الإعلام فتشمل الإذاعة، التلفزيون، الصحافة السينما، المسرح، الكتب، والإنترنيت . وتلعب هذه الوسائل الإعلامية دورا فعالا في إك تساب الأفراد القيم وتوجيههم نحو السلوك السوي، كما تلعب دورا في نشر بعض العادات السيئة والدخيلة على المجتمع، وهنا تظهر الحاجة لنشر القيم السليمة وكبح السلوكات غير السوية.

وعليه فإن القيم هي مجموعة الأحكام التي يصدرها المرء على أي شيء مستندا في ذلك على مبادئ مستوحاة من القرآن والسنة وما يكتسبه من التنشئة الإجتماعية حيث يظهر دور الأسرة ، المدرسة والمجتمع بما فيه في ترسيخ القيم لدى أفراد المجتمع (www.educapsy.com).

الخلاصة :

تعتبر المدرسة أهم الإختراعات التي عكف ا لإنسان على تشييدها ، فعملها لا يقتصر على تزويد الطفل بالمعلومات و المعرفة فقط بل يتعدى ذلك كونها مصدر إلهام روحي للتلميذ و مكان تفتح أفكاره و صقل شخصيته، و فيها ينمي صدقاته و قد تدوم حتى الكبر، فمكوته داخل أسوارها طيلة النهار يجعله يرتبط بها إرتباطا و ثيقا لا يستطيع أن يفهمه الكبير أو يوليه ا لإهتمام . فهذه العلاقات الانسانية تساعده على نمو الإنضباط الذاتي لديه وسيما الإنضباط الخارجي أي مع غيره (في الأسرة ، و في المدرسة) و زيادة فرص التعبير عن الذات و توكيدها و تحمل المسؤولية الفردية و الجماعية و العمل ضمن الجماعة و تعلم الأخلاق الطيبة و القيم فعندما يحض التلميذ و يتلقى من المدرسة بما فيها الإدارة ، و المدير ، و المعلم ا لإحترام و التقبل و التقدير و تثمين مجهوداته يعزز هذا ثقته بنفسه و يشعره بالطمأنينة و ا لأمن النفسي و تقبل الذات مما يزيد من دافعيته للإنجاز و ينعكس بالطبع على توازنه الإنفعالي و الشعور بالرضا ، و إشباع حاجاته .

و تلاميذ الثانوية هم مراهقون و تأثير هذه المرحلة بصفاتها و إنعكاساتها يختلف من مراهق لآخر ، لأن كل فرد وحدة تختلف عن الوحدة الأخرى في صفاتها و تكيفها و تأقلمها مع الأوضاع وطريقة حل مشاكلها ، حيث تترك هذه المرحلة أثرا على شخصية الفرد و تقبله لذاته ولمحيطه . إذ تطغى على أغلب الحالات القلق والخوف من المجهول ومن مستقبله الأكاديمي و المهني و الإجتماعي و يحاول ضبطه والسيطرة عليه و التحكم في إنفعالاته أو أن يترك الفرصة للسلوكات الخاطئة أن تطغى على حياته و تتحكم بها . ولكن يجب الإشارة أن هذه الخصائص العمرية لا تتشابه عند كل المراهقين و كذلك مدة دوامها أو بقائها و حدتها .

أما التلاميذ الذين يتمتعون بالصحة النفسية المنخفضة فقد أرجعناها لعدة أسباب منها مشاكل علائقية تفاعلية ، عدم التكيف ، الخجل ، العنف و مشاكل مدرسية مثل التأخر المدرسي ، والغياب عن المدرسة و الرسوب وغيرها من المشاكل التي تلقي بض لالها على ا لأسرة والمدرسة . كما لا يجب أن

ننسى بتأثير المشاكل الأسرية على الصحة النفسية للمتعلم، من طلاق ، فقر و كحولية الولدين ، أو وفاة أحد الأباء ، و موقع الطفل بين إخوته و علاقته معهم . إذن نستطيع الجزم أن تدني الصحة النفسية للتلميذ ليس مقرون فقط بالمشاكل التي تصادف التلميذ بالمدرسة ، بل تأخد الأسرة قسطا من تذني ، أو إرتفاع الصحة النفسية للتلميذ .

الفصل الرابع: المردود التربوي

تمهيد

1 - تعريف المردود التربوي

2 - النظريات المفسرة للمدود التربوي

3 - العوامل المؤثرة في المردود التربوي

4 - أهداف الإدارة المدرسية

5 - الإدارة الذاتية للمدرسة

6 - مراحل المردود الجيد

7 - أهداف المردود التربوي

8 - معايير التقويم الجيد

9 - العلاقة بين التقويم التربوي و العملية التربوية

10 - طبيعة القياس و التقويم

خلاصة

تمـــــــهيد:

إن لدخول المنظمات على أنواعها و أشكالها العالمية جعلها تغير من أساليبها وإستراتجياتها وبالتالي التغيير من قيمة المخرجات والنواتج المحصل عليها . فبعد أن كانت بسيطة ومقبولة أصبحت تبحث في مسارها عن المخرجات الإيجابية و الفعالة. وهذا ما تصبوا إليه المنظمات التعليمية من خلال الإستثمار في هذا العنصر المهم و الفعال ألا و هو الطفل .

بات الطفل مركز إهتمام كل من المشرفين التربويين و العلماء و الأخصاء النفسانين دون نسيان الأسرة . فأخدت تولي الإهتمام بصحته و معاشه النفسي ، وتطوره ، وسلوكه فسنت القوانين و اللوائح من أجل حمايته. كحقه في الصحة ، وحقه في التعليم ،وحقه في الراحة ومن خلال هذه السلسلة التتبعية حاولت ضبط سلوكه و تعديله ،مع بعض التحفظات التي تأخد بعين الإعتبار الإديولوجيات ، و الأديان والمستوى الاقتصادي و الإجتماعي ، و الثقافي ، و لا سيما بعض الفروقات ا لأخرى ، كالفروقات الفردية من هذا المنطلق يتسنى لنا القول بأن الطفل هذا المخلوق الصغير أصبح يحتل مكانة رئيسية في الأسرة و المجتمع معا. وبات لازم على أي دولة أن تخصص له كل الطاقات وتزوده بالقيم وا لأخلاق وتنمية ميوله وقدراته ، وإستعداداته ، وتوفير فرص التعلم ومجانيته والخروج من طرق التدريس أحادية الإتجاه غير مشوقة ولا تثير إنتباه المتعلم إلى طرق ثنائية ا لإتجاه أو أكثر من إتجاه ، أي بعدما كان التلميذ سلبي، تابع ويتم حشد رئسه بالمعلومات . أصبح التلميذ أكثر فاعلية و إيجابية، و واثق من نفسه.

التعليم مهمة تربوية قبل كل شيئ ، تعزز الكثير من أنواع السلوك ا لإيجابي وتحميه من الإنحرافات و تسعى إلى تعديل سلوكه عن طريق غرس القيم و تعاليم الدين ، و العادات وتقاليد مجتمعهم و بالتالي تحافظ على صحته الجسمية و النفسية معا و الوصول به إلى الإستقرار النفسي .

تعتبر المدرسة البيت الثاني للمتعلم، كونه يمضي جل وقته في أحضانها و ا لأشخاص المتواجدين بها هم بمثابة أسرته. فالمدرسة الجيدة هي التي تشعر أفرادها بالفرح و السعادة والإطمئنان و الأمن ، وتشعرهم بأهمية أفكارهم و مقترحاتهم و تدعمهم في بناء مستقبلهم ا لأكاديمي و المهني . مما يدفع هذا المتعلم إلى إحترامها و الشعور با لإنتماء إليها وبضرورة حمايتها و تقديرها و الولاء لها و تطبيق قوانينها. و على العكس فالتلميذ الذي يشعر بالنفور من الزملاء و ا لأقران و المعلمين و ا لإدارة تقل علاقاته و تفاعله مع الجماعة و ينقص نشاطه و تقل الرغبة في العمل معهم فتزيد الهوّ بينهم و بالتالي ينعكس على مردوده التربوي و تحصيله .

1- تعريف المردود التربوي:

المردود أو المردودية كثيرا ما كنا نسمع عنه في المجالات الاقتصادية كالتجارة و الصناعة وتحت عدة تسميات و تعريفات فمنهم من يطلق عليه الإنتاجية أو الإنتاج ومنهم من يطلق عليه بالعائد. أما الآن فقد أصبحنا نصادف هذه المفردات في مجال الموارد البشرية ، وهو يختلف بإختلاف وجهات نظر و الإطار أو المجال الذي وضعت لدراسته . و يعتبر المردود التربوي للمتعلم من المفاهيم الجديدة في عالم التربية و التعليم ،لا لشيئ سوى لإهتمام المؤسسات بمواردها البشرية ، وهذا للتعرف على مستواه الأكاديمي . وهو يختلف بإختلاف وجهات نظر و البيئة التي نشأ فيها هذا المفهوم .

وتعدد التعريفات التي أعطاها الباحثين لهذا المصطلح إنما تدل على حيرة المختصين في المجال التربوي أكثر مما يدل على التنوع la diversite علما أننا لا ننكر التنوع . فبفضل هذا الأخير أطلقنا العنان للكثير من ا لأفكار التي كانت حبيسة ذواتنا ، فاصبحت إبداع و إبتكار. وفي دراستنا هذه قد تم تعريف المردود إجرائيا بالتحصيل الدراسي school achievement وهو بلوغ مستوى معين من الكفاءة أو الأداء في الدراسة وهو عبارة عن نتائج إختبارات مقننة وغير مقننة . وفي دراستنا هذه قد تم تعريف المردود إجرائيا بالتحصيل الدراسي،أو ا لأكاديمي school achievement وهو بلوغ مستوى معين من الكفاءة أو الأداء في الدراسة.

والتحصيل الأكاديمي هو مقدار ما تعلمه الدارس في مؤسسة تعليمية ما ، أي كل أداء يقوم به. من خلال (المعدل التراكمي) الذي يحققه ، وهذا من خلال موضوعات مختلفة ي جتازها في مختلف المواد التي درسها قياسا إلى ما حققه آخرون في نفس المواد وفي نفس السنة الدراسية (سويلم ،2007). وهو عملية اكتساب المعارف و المعلومات المدرسية بطريقة منظمة (راشد ،2000).

يعرفه قاموس التربية و علم النفس (1960) بأنه: " إنجاز عمل أو إحراز التفوق في مهارة ما أو في مجموعة من المعلومات. وبأنه المعرفة المكتسبة ، أو تطور المهارات في المواضيع المدرسية ، والتي تحدد عادة عن طريق درجات إختبار أو بتقديرات المعلمين أو كليهما " (الوكيل، 1989 :32) و أما العيسوي (1974) فيرى بأنه الكم و المقدار من المعرفة و المهارة . ويقاس بإختبارات متداولة في المؤسسة التربوية و التعلمية . ويتعرف عليه من خلال الإمتحانات الفصلية و تقييم نشاط الطالب و يعبر عنه بالمعدل العام (عياش ، 71:2015).

والمردود الأكاديمي هو مقدار ما تعلمه الدارس في مؤسسة تعليمية ما. وهذا من خلال (المعدل التراكمي)الذي يحققه ، باجتيازه الإختبارت في مختلف المواد التي درسها قياسا إلى ما حققه آخرون في نفس المواد وفي نفس السنة الدراسية (سويلم ،2007). و يعرفه البعض على أنه يتمثل في المعرفة التي يتحصل عليها الفرد من خلال برامج أو مناهج دراسية قصد تكيفه مع الوسط المدرسي ، ويظهر في جميع التغيرات التي تحدث للفرد جراء تعرضه لمواقف تعليمية و ممارسة عمل تعليمي معين ، كما عرفه ابراهيم عبد المحسن :"كل أداء يقوم به المتعلم في الموضوعات المدرسية المختلفة ، و التي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق الدرجات التي تحصل عليها من خلال الإختبار أو تقديرات المعلمين ،أو في آخر العام الدراسي من خلال الإنتقال أو النجاح أو الرسوب " (حميدان ،11:2016).

وهو عملية إكتساب المعارف و المعلومات المدرسية بطريقة منظمة (راشد ،2000) وقد عرفه كل من باسو (Passo) وكونان(Connant) وديور (Dur) وكونان(Carson) و كارسون وعبد السلام عبد الغفار ، وأحمد محمد علي التركي ، بأنه هو ا لإنجاز ، كما هو التحصيل الدراسي (عبد اللطيف،1999 :104).

تتفق الباحثة و ما جاء به ابراهيم عبد المحسن الكتاني على أنه : كل أداء يقوم به التلميذ في المواضيع الدراسية المختلفة ، والذي يمكن إخضاعه للقياس عبر درجات ا لإختبار و تقديرات المدرسين أو كليهما .

كما يرى الطريري كونه مرتبط مباشرة با لأداء الدراسي للتلميذ لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى التلميذ و تقاس بإختبار التحصيل ، وهي أدوات قياس لمدى تحصيل الفرد لما اكتسبه من معرفة أو مهارة معينة نتيجة التعليم أو التدريب (حميدان ،67:2016) .

من هنا نؤكد على أن المردود التربوي للمتعلم يسمح لنا من معرفة سير العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة و نقدها و إدراك نقاط ضعفها و إصلاحها . كما يسمح لنا من صياغة و إعادة صياغة الأهداف التربوية و من التقرب من المتعلم و التعرف على نقاط تعثره و إصلاحها و هذا بزيادة دافعيته و بتحبيب المدرسة لديه ويتم ذلك بتعزيز المناخ المدرسي بها حيث تنمو المهارات و القدرات و الطاقات و المعارف و معالجة مشاكله التعلمية ، والعلائقية مع معلميه و زملاءه كذا مشاكله النفسية و الاجتماعية .

2 - النظريات المفسرة للمردود التربوي :

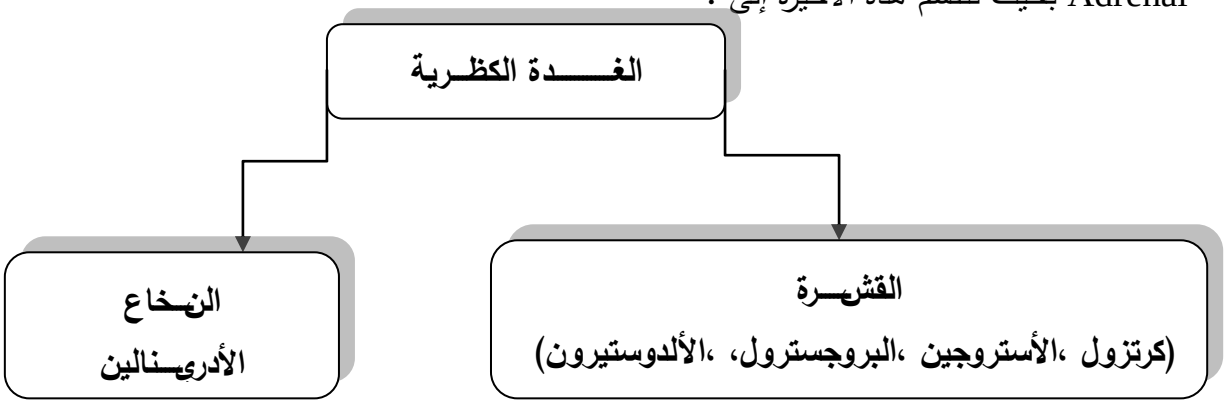
هناك عدة نظريات المفسرة للمردود الدراسي منها (المرضية ،الفسيولوجية ،الورا بثة ،التحليل النفسي ،علم النفس الفردي ،الدافعية ا لإنجاز ،البيئة ،و النظرية الكمية و التكاملية) و سوف نعرضها من وجهة نظر مدحت عبد اللطيف (1999) و حنان عبد العزيز(2014).

2 -1- النظرية المرضية:Pathological theory

تعتبر من أقدم النظريات، ترى هذه ا لأخيرة أنه تمت علاقة بين التفوق و الجنون. و أن من الجنون فنون، كما كانت ترى أن العبقرية أسلوب شاذ يشق على ا لإنسان العادي فهمه أو تفسيره. ومن علماء هذه النظرية لامبروزو (Lombroso) كرتشمير (Kretschemer) حيث يرون أن المرض العقلي منتشر أكثر بين العباقرة عن العاديين .

2 -2- النظرية الفسيولوجية :Physiological Theory

ترى هذه النظرية أن ا لأذكياء لهم قدرة هائلة على التفوق و التحصيل بحيث لهم نشاط نخاعي أدرينالييني أكثر من العاديين ، كما أن الأدرينالين Adrenaline يفرزه النخاع ، أي نخاع الغدة الكظرية Adrenal بحيث تنقسم هذه الأخيرة إلى :



الشكل رقم(02) :يبين نشاط الغدة الكظرية

وهما يختلفان بنائيا ووظيفيا . ومن أشهر علماء هذه النظرية كل من بيرمان Bergman .R و ماجنوس D.Magnson قاما بدراسة تح ت عنوان: عملية ا لإفراط في التحصيل وعلاقتها بإفراز الأدرينالين أكثرمن دوي التحصيل العادي و المنخفض . و الذكور أكثر من ا لإناث في التحصيل العالي.

2-3- النظرية الوراثية :Hereditie Theory

ترى هذه النظرية أن التكوين العقلي للفرد يتحدد بالعوامل الوراثية أكثر مما يتحدد بالعوامل البيئية. ومن أشهر علماءها : سير فرانس ، جالتون ، وكونراد ، وجونز وغيرهم .

2 -4- نظرية التحليل النفسي الفرويدي :

فسر فرويد النجاح و التفوق الدراسي و الإبتكار الى وجود ميكانيزم التسامي ، أو الإعلاء ، أو التصعيد Sublimation أي تقبل ا لأنا للدافع الغريزي. وهذا مع تحويل طاقته من موضوعه ا لأصلي إلى موضوع بديل ذي قيمة ثقافية، واجتماعية.

2-5- نظرية علم النفس الفردي : Theory of individuel Psychatry

مؤسسها ألفرد أدلر A.Adler أرجع ظاهرة التفوق و التحصيل الدراسي إلى وجود مركب النقص ، أو القصور. بحيث يجب التعويض Coposation بخلق عقدة التفوق والنجاح ويكون بصفة مباشرة مثل مانجده عند ا لأدباء والشعراء، و الرسامين مثل ا لأدب عند طه حسين ، وهلين كلير والحس الموسيقي عند بتهوفن .

ويرى أدلر أن وجود حافز التفوق من أقوى موجهات السلوك الاجتماعي ، وممارسته أمر أساسي للنمو الفرد ، بحيث تكمل دواتنا من خلال قبول الأخرين لنا و لإنجازاتنا .

2 -6- نظرية الدافعية للإنجاز : Accomplichment Motivation Theory

صاحب هذه النظرية هنري مواري H.Murry يرى أن تحقيق ا لأشياء التي يراها الآخرون صعبة، و السيطرة على البيئة والتحكم في الأفكار ، وسرعة الأداء ، و الإستقلالية والتغلب على العقبات وبلوغ معايير التميز ، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم ، والإعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة. ويراها كل من Atkinson أتكنسون، وفيثر Feather أن الدافع للإنجاز عبارة عن إستعداد ثابت نسبيا عند الفرد .

2 -7- نظرية البيئة :Environemental Theory

جاءت هذه النظرية لتنفي وتنافس النظرية الوراثية ، وهي تقوم على أساس أن التفوق و النجاح الدراسي يتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة . بمعنى أن العوامل البيئية المواتية يمكنها أن تساعد على التفوق وهي كل ما يحيط بالفرد ، وهذا ما جاء في دراسة نيومان Neuman وهولزنجرHolzinger .

2-8- النظرية الكيفية (الكيفية):Qualitative Theor

تفسر هذه النظرية العبقرية بعزلها عزلا تاما عن قدرات الفرد العادي ، وتذهب للقول أيضا أن الإختلاف بين أي فيلسوف عادي وبين أرسطو هو إختلاف في النوع أكثر من إختلاف في الدرجة ،أي هؤلاء العباقرة يتميزون بقدرات و مواهب لا تظهر عند الفرد العادي .

2 -9- النظرية الكمية (القياسية): Quantitative Theory

جاءت لتظاهي و تعاكس النظرية الكيفية التي ترى أن الفرق بين المتفوقين وغير المتفوقين هو فارق في النوع ،أو الكيف . بينما هذه النظرية ترى أن الفرق في الكم أساسه تفاوت في درجة وجود السمات المختلفة لدى المتفوقين و غير المتفوقين.

2 -10- النظرية التكاملية: Integrative Theory

ترى هذه النظرية أن التفوق و التحصيل الدراسي الجيدان يخضعان لبعض العمليات وا لأنشطة الفسيولوجية كالذكاء، والدافعية للإنجاز والتفوق والتسامي ، وبعض القدرات المساعدة على التفوق. وكذلك توفير الظروف البيئية المناسبة ، والإستعانة بالمقاييس النفسية و ا لأساليب الإحصائية في إيجاد الفروق الفردية في التفوق . ويمكننا القول أيضا أن هذه النظرية جاءت جامعة و ملمة لجميع النظريات التي سبقتها (عبد اللطيف ، 1999 :109).

2 -11- نظرية التعلم الاجتماعي أو نظرية الانموذج :

يعد باندورا Bandura أول من وضع نظرية التعلم الإجتماعي و يشير فيها إلى أن كثير من أنواع السلوك مرضية كانت أم عادية قد تكونت بفعل التعلم من الآخرين عن طريق الملاحظة أو المحكاة أو النمدجة و من خلال المحكاة يتعلم أول دروسه (عزيز ،2014 :107).

3- العوامل المؤثرة في المردود التربوي:

عرفت المدرسة الجزائرية فترة ركود و إنحطاط و إنتهاج إستراتجيات و إصلاحات عقيمة، في طريقة القاء الدروس و غياب الحداثة و المرونة في المنهاج ، و سلبية المتعلم حيث كان عنصر غير فعال و إتكالي، تابع وغير مشارك في العملية التعليمية التعلمية رغم أنه هو عصب هذه العملية وهو أهم مدخلاتها و مخرجاتها. و أما اليوم ومع مجموعة ا لإصلاحات فقد أمس عنصر فعال يتمتع بالإستقلالية، فعال و إيجابي. وهذا راجع لعدة اعتبارات كالتفتح على الآخر و العولمة و ا لأفكار العابرة للقارات حيث إنعكس على العملية التعليمية برمتها و تم إدخال إصلاحات تأخذ بعين ا لإعتبار و في المقام الأول مصلحة التلميذ كتغيير من طرق و وسائل التعليم و المنهاج و السهر على راحة ضمان الصحة النفسية للتلميذ عبر تطبيق آليات تراعي و تحفظ مصلحة الموارد البشرية قبل كل شيئ .

تواجه الطفل المتمدرس عدة عقبات و مشاكل ، يعود بعضها لمنبع داخلي أي ما يخص المتعلم ذاته كنقص التركيز والدافعية ، و مشاكل جسمية كنقص السمع و البصر، أو لإعاقات جسدية وغيرها، كم توجد مشاكل ترتبط بمحيطه كعدم الإهتمام و المرافقة الوالدية ، مشاكل إقتصادية و إجتماعية تعرفها العائلة ، زيادة إلى ذلك عدم التكيف الطفل مع بيئته في الصف الدراسي (وجود علاقات سسيومترية ضعيفة مع المعلمين ، الزملاء).

يشير بعض الباحثين إلى أن تدني التحصيل و المردود التربوي للتلميذ يعد شرخا و فجوة و تناقض بين أداء الطفل الدراسي و الطاقة المختزنة لقدراته الفعلية مثل الذكاء و الإبداع (غنيم 1988) و(عبد المعطي و عبد الرحمان 1989) و (العزة 2000) و (عبد الله 2004) بهجات و غيرهم (Dowdall & Colangelo,2004) و(الجغيمان،189) و هذا راجع لأسباب عدة كالضغوط المدرسية و هي القوى أو المشكلات التي تصادف المتعلم في مشواره الدراسي زيادة إلى الضغوط النفسية و الاجتماعية والثقافية...إلخ. و أما فيما يخص الضغوط النفسية التي يتعرض إليها المتعلم فهي نتاج عدة أسباب مثل المشاكل الأسرية و هذه المواقف الحادة قد تكون سببا في تدهور الحالة النفسية للمتعلم فيصاب بالتعب و الإنهاك النفسي و الجسمي و عدم القدرة على التكيف و التأقلم مع الوضعيات التي تصادفه ، أو تكون ضغوط إيجابية كما ينظر إليها علماء النفس محفزة على العمل و الجد . وفي هذا المقام يشير سي موسى (2002) إلى أن الضغط الإيجابي يجعل الجسم في إستعداد للفعل ، هذا إضافة إلى قدراته العقلية التي يتم توجيهها نحو تقسيم الخطر و تقويمه و تسخير الإمكانات لمواجهته ، في حين أن محمد قاسم (2001) يقول بأن الضغوطات البسيطة تساعد الفرد على الأداء و الإنجاز و زيادة الكفاءة ، لأنها بمثابة حافز للنشاط ، ذلك أن للضغط دور فعال في جعل الإنسان يبدع و يخترع، مع القيام بأعمال مفيدة (حميدان ،29:2016).

كما لا يجب التقليل من حجم الضغوط البئية المناخية الموجودة في الغلاف الجوّي كإرتفاع درجة الحرارة و شدة البرودة و التلوت البيئي و الضوضاء . و هنا يشير يوسف قطامي أن تهيئة المناخ الصفي المدرسي من حيث حجم الصف ، شكله ، الأثاث و الستائر و كل الظروف المحيطة بالتلميذ تؤثر بالإيجاب أو السلب على إتجاهاته ، ذلك أنها تمثل نوعا من الضغط ، كون ضعف الإضاءة و الإرتفاع الشديد في درجة الحرارة تشعر التلميذ بالضجر و الملل (حميدان ، 29:2016) زيادة على الأسباب النفسية الهدامة لكل تطور بالنسبة للطفل كالخجل و القلق و نقص في تقدير الذات و الإحباطات و قلق الإمتحان و الرسوب و الخوف من المدرسة و من الزملاء والمدير كلها أحاسيس و مشاعر تصادف الطفل في مشواره الدراسي ، ناهيك عن المشاكل العائلية كالفقر و طلاق الولدين و المشاكل الاقتصادية و صغر حجم البيت ، ومشاكل سلوكية مثل كحولية أحد الوالدين أو موت و غيرها من المشاكل و الصراعات التي تؤثر على الصحة النفسية للمتعلم .

و هناك عدة دراسات التي تناولت هذا الطرح كدراسة عبدي ، تحث عنوان :" الضغط المدرسي و علاقته بسلوكيات العنف و التحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس" و هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين الضغط المدرسي الذي يتعرض له التلميذ و سلوكيات العنف و التحصيل الدراسي و كانت النتائج كالآتي : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي و التحصيل لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي. و دراسة فرحان بعنوان: " البيئة المدرسية و علاقتها بالتأخر الدراسي " وكان هدفها إبراز دور البيئة المدرسية في التأخر المدرسي، على عينة مكونة من (453) تلميذ و (32) أستاذ. و كانت النتيجة كالآتي : أن العلاقة بين البيئة المدرسية و التأخر المدرسي هي علاقة فورية ، ذلك أن التلاميذ المتأخرون دراسيا لا يهتمون بشكل كبير بالمدرسة (حميدان ،20:2016).

ويرى صالح هندي (2011) في هذا الصدد أن العديد من العلماء النفسانين و التربوين يجزمون أن الكثير من المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة إنما تنشأ من عدم إتاحة الفرص للتلميذ بالإتصال الفعال مع البيئة المدرسية و عدم وجود علاقات إجتماعية سليمة و مشبعة داخل المدرسة و بالتالي الشعور بعدم الإنتماء و الأمن في المدرسة ، مما قد يؤثر سلبا في تحصيلهم الأكاديمي و مستوى توافقهم النفسي (صولي ، 2014 :6) و يضيف عقل (2008) أن العملية التعليمية عملية شراكة بين المعلم و المتعلم ، من خلال ما يسمى بالجو العائلي و البيئة الآمنة و العلاقة الودية السائدة بين الطرفين (براهمي ،بكاي ،78:2017).

و سوف نتطرق فيها يلي إلى بعض العوامل التي تؤثر في المردود التربوي للتلميذ و منها:

3 -1- العوامل الخاصة بالفرد :Indivudual Factors

الصحة النفسية المدرسية تعتمد معيار الفشل ، إذ يذهب الرخاوي (2007) إلى أن التلميذ ذي الصعوبة المدرسية فردا تمثلت فيه منبئات الصعوبات المدرسية و كل الإختلالات التي ترد في أدلة شذوذ التعليم. إن الإضطراب النفسي التعليمي إعاقة سلوكية تصيب المتمدرس، سواء كانت وظيفية أم بذنية ، ينعكس عنها إعتلال في شخصيته ، و غالبا ما يكون الإضطراب البادي نفسي المنشأ، يرسم في صورة عرضية سيكوسوماتية متقلبة كما يذهب الرخاوي (2007) و إبن خلدون (2013) في أن عرض المشكلات التعليمية ليس له علاقة مرضية في كل ا لأحوال ، فقد يخدم العرض النفسي الدراسي و يقيم الإنشراح (أوزنجة ،463:2014).

ربط العديد من الباحثين المردود الدراسي للتلميذ بالتوافق و بالذكاء (t.Q) مثل تيرمان Terman هولنجروت Hollingworth. ولكن سرعان ما قبلت هذه الأفكار بالإنتقادات ، بحيث لا يمكن حصر المردود و التوافق الدراسي بالذكاء فقط ، بل يوجد عدة محكات ، كالتحصيل ، و القدرات و الإبتكار وغيرها من السبل.

يوجد بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بالمردود الدراسي للمتعلم مثل : النجاح الدراسي ، التأخر الإفراط و التفريط التحصيلي ، و الرسوب و الإبداع . و سوف نحاول إدراجها كالتالي:

3 -1 -1- ضعف الدافعية :

تلعب الدافعية دورا هاما في التخطيط لأي مشروع مستقبلي سواء كان مشروع أكاديمي ، أو مهني والشخص الذي لا يملك الدافعية هو شخص يأس ، خامل ، لا يملك من الأحلام و الطموح نصيب هكذا هو الحال بالنسبة للتلميذ الذي يعرف مستوى منخفض أو منعدم من الدافعية . إذ يؤثر بصفة مباشرة على أداءه الدراسي . وهذا ما لمسته الباحثة خلال مشوارها التعليمي . إذ صادفت حالات من الأطفال تحصيلهم الدراسي متدني ، رغم مستواهم المعيشي الجيد و تمتعهم بصحة جيدة ولكن كانت تعوزهم الدافعية للإنجاز و التحصيل . حيث تجزم الباحثة أن من أسباب نقص الدافعية عند المتعلم ، هو تدني تقدير الذات لديه و نقص ثقته بنفسه و القلق الدائم على مستقبله الدراسي من جهة و مستقبله المهني من جهة أخرى. و قد ذلت عليه العديد من الدراسات مثل دراسة سارسون و ماندير (1952): في دراستهما حول " العلاقة بين القلق و التحصيل الدراسي " أن هناك علاقة و طيدة بين مستوى القلق و التحصيل الدراسي ، بحيث كلما زاد القلق ، انخفض مستوى التحصيل الدراسي و أكد ستيلسون (1984) في دراسته حول العلاقة بين " تقدير الذات من جهة و القلق و التحصيل من جهة أخرى . حيث كانت النتائج كما يلي : هناك علاقة سالبة بين تقدير الذات و القلق من جهة و التحصيل الدراسي من جهة أخرى أي كلما زاد القلق انخفض مستوى تقدير الذات مع انخفاض مستوى التحصيل الدراسي (صولي ،2014 :5).

لقد سبق الإشارة إلى دور المناخ الإيجابي في زيادة دافعية الإنجاز لدى الطالب و في زيادة حبه للمدرسة و شعوره بالراحة النفسية و الإطمئنان ، و الأمن . حيث أشار كل من ماريا ر. رييس ، مارك أ. براكيت ، سوزان إي ريفرز ، مارك وايت ، وبيتر سالوفي في دراستهم :" المناخ العاطفي

للفصل الدراسي ، ومشاركة الطلاب ، و الإنجاز الأكاديمي" هدفت هذه الدراسة التفاعلات القائمة بين المناخ العاطفي في الفصل والإنجاز الأكاديمي ، بما في ذلك دور مشاركة الطلاب كوسيط. و كانت النتائج كالآتي : يوجد العلاقة بين المناخ العاطفي للفصل الدراسي والدرجات من خلال المشاركة الطلابية. و يضيف هؤلاء أن مشاركة الطلاب أمر حيوي في التحصيل الأكاديمي، حيث وجدوا نوعين من الطلاب إن صح التعبير. النوع الأول هم طلاب يشاركون في مناقشات الفصل ، يبذلون الجهد في الأنشطة الصفية ، وإبداء الإهتمام والتحفيز على تعلم (فريدريكس ، بلومنفيلد ، وباريس ، 2004 ؛ ماركس ، 2000 ؛ سكينر وبلمونت ، 1993) و أما النوع الثاني فهم الطلاب المنفصلين عن الصف الدراسي لا يبدون الإهتمام ، يصبحون مدمرون ، هم أقل إحتمالا للطموح إلى أهداف تعليمية أعلى ، لديهم درجات أقل ، وهم أكثر عرضة للتسرب من المدرسة (كابلان ، وبيك ،1997) فهم يرون أن الطلاب الذين لا يشاركون هم أيضًا متعلمون سلبيون يشعرون بالملل أو القلق أو حتى الغضب من التواجد الفصل (سكينر وبلمونت ، 1993) و أن التعلم الفعال يتوقف على مدى مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم داخل الفصل(Chen، 2005؛Finn & Rock ، 1997؛أوسترمان ، 2000 ؛ Q. Wang & Pomerantz، 2009)(رييس ، براكيت ، وآخرون،2012).

3 -1-2- العادات الدراسية الغير المناسبة:

لا يختلف إثنان بأن معظمنا كان لديه في وقت من الأوقات عادات دراسية غير مستحبة أو غير مناسبة لتفعيل المردود التربوي . و كثيرا ما كانت الأسرة تتدخل أو المعلم في تغيير أو تعديل هذا السلوك، كأن يسهر لساعات متأخرة من الليل في الحفظ ، أو الإستماع إلى الموسيقى الصاخبة ، و العمل في الضجيج كلها مؤثرات من شأنها أن تشتت إنتباهه أو عدم مراجع دروسه في وقتها و تركها تتراكم و تتكدس. زيادة على ما سبق ذكره هناك عامل نقص مستوى كالذكاء. و قد أشار عبد الحميد

مدحت في هذا الصدد أن هناك العديد من الدراسات أقرت العلاقة القائمة بين الذكاء و التفوق الدراسي كدراسة سير بيرت و نوند ، و تيرمان (عبد اللطيف ،1999).

وهذا ما جعل الباحثة تجزم على ضرورة إتباع أسلوب التعزيز وتهيئة الجو للمتعلم سواءا في البيت أو المدرسة لإثارة دافعيته وصقل قدراته وتوجيه سلوكه نحو الإيجابية . دون إهمال دور الطموح الذي يعتبر المحرك الأساسي نحو الإبداع و التفوق ، و زيادة عجلة التنمية .

وزيادة على هذه العوامل هناك عامل الرضى عن الدراسة ، بحيث تشدد الباحثة على وجود علاقة وطيدة بين شعور التلميذ بالرضى عن زملاءه في الصف و العلاقات الطيبة التي تجمعه بأساتذته و التحصيل الدراسي للتلميذ .

و لقد أشار حميدان إلى نقطة مهمة وهي غياب و فقدان التنظيم و الذي يعتبر عاملا من عوامل الجدية و العمل المثمر حيث يقول :" لا يجب إهمال عنصر غياب التنظيم في إسترجاع المعلومات سواءا يرجع ذلك إلى الكتابة الرديئة و الغير المفهومة ، أو للطريقة الغير المنظمة في استرجاعها كالتكرار مثلا فقد أكدت العديد من الدراسات أن طريقة التكرار الموزع على فترات أحسن من التكرار في آن واحد (حميدان ،2016 :78).

3-1-3- مستوى الطموح:Aspiration Level

الطموح شيء ضروري للنجاح و للتفوق، فهو بمثابة المحرك الذي يدفع بعجلة العلم و التفوق و الإبداع و بالتالي المردود الجيد. و قد عكفت العديد من الدراسات على تناول هذا المتغير مثل دراسة الصافي تحت عنوان :"المناخ المدرسي و علاقته بدافعية الإنجاز و مستوى الطموح " و دراسة جولدن (Golden ,1996) و دراسة صالح مرحاب (1984) بدراسة عنوانها التوافق النفسي و علاقته بمستوى الطموح لدى المراهقين ، أقيمت الدراسة في مدينة الرباط المغربية على عينة قوامه (432) طالب و

طالبة و كانت النتائج كالتالي : وجود علاقة موجبة و دالة إحصائيا بين التوافق النفسي العام و مستوى الطموح لدى المراهقين و المراهقات بمدارس الرباط (بوفاتح ،15:2005) و أما دراسة طه (1981) فقد هدفت إلى دراسة علاقة التحصيل الدراسي و الذكاء و سمات الشخصية و مستوى الطموح ، ولهذا الغرض إختارا عينة من (376) طالب و طالبة موزعين بالتساوي بين الذكور و الإناث و كانت النتائج كالآتي : (رحمة،337:338:2011).

- لم يكن هناك إرتباط دال إحصائيا بين التحصيل الدراسي و سمات الشخصية .
- هناك إرتباط موجب و دال إحصائيا بين الذكاء و التحصيل .
- إرتباط التحصيل الدراسي بمستوى الطموح إرتباطا موجبا دال إحصائيا.

و في الأخير ترى الباحثة أن واقع المدرسة الجزائرية بعيد و لا يعكس طموحات التلميذ الجزائري هي حقيقة و يجب عدم إهمالها، فطفل اليوم ليس بطفل البارحة، فطفل اليوم انطباعاته و طموحاته و تطلعاته فيها شئ من الحداثة و العصرنة و العالمية ، كلها أمور إستوحاها من عالم الأنترنيت بحيث أصبح هذا العالم قرية صغيرة و يسهل الإتصال و التواصل به ، فبات لا يرضى بهذا القليل الذي تقدمه له المدرسة و ا لأسرة معا، حيث تبلورت تصوراته و أصبح قادرا على رسم مشروعه المستقبلي الأكاديمي و المهني و هذا لا يمنع من تدخل الأسرة و المدرسة في التخطيط لهذا المشروع و صقله .

ومن هنا بات من الضروري إعادة النظر في الإستراتجيات و البرامج المتبناة من الوزارة الوصية إستراتجيات تتماشى و الركب الحضاري و طموحات هذا الطفل، إذن فمشروع المؤسسة لا يجب أن يكون بعيد عن مشروع الطفل بل يحتويه و يكفله.

3 -1-4- الرضا عن الدراسة :

أكدت العديد من الدراسات العلاقة الموجودة بين الرضا عن الدراسة و التحصيل الجيد، مثل دراسة سهام حطاب على طلبة الثانوية ، فوجدت أن هناك علاقة بين الرضا عن الدراسة، حيث أن تحصيل الطلبة الراضين عن الدراسة مرتفع عن الطلبة أقل رضا عن الدراسة . و دراسة كاظم ولي أغا بحيث أسفرت النتائج على ما يلي :أن الطلبة أكثر رضا حصلوا على درجات أعلى من الطلبة ا لأقل رضا في إمتحانات نهاية السنة مما يدل على إرتفاع مستوى تحصيلهم و كذلك هو الحال بالنسبة لدراسة و جيه محمود و غيره (عبد اللطيف،119:1999).

زيادة على عنصر الرضا يمكن إدراج عنصر الإفراط و التفريط في التحصيل الدراسي. و ربطه بالعامل الوجداني أي حب ما يتعلمه و حب معلميه و أقرانه و المؤسسة التي ينتمي إليها ، مثل دراسة ريكلاك Rychlak و توبن Tobin (1981) على مجموعتين من الطلاب ، الأولى تظم ذوي الإفراط في التحصيل و الثانية ذوي التفريط في التحصيل و كانت النتائج كالتالي : تعلم الطلبة المحبين للدراسة أسرع من الطلبة الغير محبين لها (عبد اللطيف،119:1999).

3 -1-5- الخبرة الشخصية :Personal Experience

هناك العديد من الدراسات التي درست العلاقة القائمة بين الخبرة الشخصية و المردود الدراسي للمتعلم و هذا ما إلتمسناه من خلال تعاملنا اليومي مع التلميذ، فأثناء بداية كل حصة يقوم المعلم بإختبار مدى تذكر و إستعاب التلميذ للدرس السابق و إلى أي درجة يمكنه توظيف مكتسباته القبلية وهذا بطرح أسئلة تكون إما مباشرة أو غير مباشرة . فمن خلال خبرته الشخصية يتم الإجابة عن الأسئلة و حل المشكلات . و يرى باندورا (Bandura,1977) أن المصدر الآخر الذي يستمد منه الناس فاعليتهم الشخصية هو الخبرة البديلة ، إذ أن مشاهدة الآخرون وهم يتعاملون مع التهديدات و ينجحون

في التعامل معها ، و في التغلب عليها ، من شأنه أن يخلق التوقعات لدى الملاحظين من أنهم سيكونون قادرين على تحقيق بعض التحسن في الأداء ، شريطة أن يكثفوا من جهودهم و أن يتواصلوا في بذلها (عسكر ،106:2013).

يرى ألبورت في نظرية السمات أن العوامل التي تؤدي دور كبير في النمو النفسي السليم تتمثل في الحصول على الخبرات النفسية المتعلقة بالأمن النفسي و الطمأنينة و الحب عندما يشبع الفرد هذه الحاجات يكون مهيئا للنمو النفسي السليم (كاظم ميرة،341:2012)

3 -1 -6 - المشكلات الشخصية :Personal Problems

من العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا على التحصيل الدراسي للمتعلم المشاكل الشخصية التي تواجه المتعلم كعلاقاته الاجتماعية و الصفية مع زملاءه ومعلميه والتي تتسم بالتنافر و التباعد بينهم و عدم الإحترام و التقدير و الحب و السخرية منه من طريقة لبسه أو كلامه كأن يعاني مشاكل في النطق كالتأتأة أو نقص في المستوى الدراسي ، أو يعاني من مشكل صحي كالإعاقة الجسدية (الصم و البكم و مشكل حركي) مما يشعر التلميذ بالقلق والخوف و النفور من الجماعة و بالتالي عدم الرغبة في الإنتماء إليها و الرغبة في الهروب و الإنعزال، فتكون مجمل علاقاته هشة سريعة التفكك. و هنا يظهر دور المعلم حيث يسعى إلى إحتواء المشكل ومنعه من التفاقم و من أن يتخذ منحى آخر، زيادة على ربط جسر التواصل بينه و بين أولياء التلميذ و كذلك الإتصال بالمرشد المدرسي لإطلاعه على الأمر ليتخذ هو بدوره الإجراءات اللازمة . و ترى ملال (2017) أن هذه الضغوط النفسية هي بمثابة المحرك الأساسي لسلوك التلميذ ، حيث ترى أن مدى توفيق الفرد بين هذه الضغوط و حاجاته الشخصية ، يحدد مدى تكيفه النفسي، لذا استهدفت دراسة كيسر، أوزر (Kaiser ,Ozer,1997) موضوع" الإتزان الإنفعالي على الضغوط لدى الطلبة " و تكونت العينة من (264) طالب و طالبة ،السنة الأولى جامعة

كاليفورنيا ، حيث توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الإتزان الإنفعالي و كل من الضغط التوقعي و الرجعي (ملال ،68:2017).

لا يجب إهمال خصائص المرحلة العمرية التي يمر بها هذا التلميذ و هي مرحلة المراهقة و ما تتميز به من صفات على المستوى الجسمي و النفسي و العلائقي و تقلب في الميزاج و الإنفعالات بسبب أو دون سبب و لقد لخصها الباحث محمود نواس فيما يلي :

- الإهتمامات الجنسية و الجسمية .
- النضج العقلي و النمو الإنفعالي .
- الإستقلال الإجتماعي و الوجداني .
- الولاء لمجموعة الأقران .
- الإهتمامات الدينية والإنسانية .
- الإتجاه النقدي (أبو نواس ،41:2002).

يرى جخيم (1997) أن حياة الإنسان لا تخلو من المشكلات المتباينة نوعا وكما ولمن في فترة المراهقة وبداية الشباب تكاد تكون هذه المشكلات أكثر حدة لما يصاحبها من تقلبات و تغيرات إنفعالية و جسمية و اجتماعية و عقلية لابد أن تترك أثارا و بصمات قد تضفي بجملتها دلالة نفسية غير مريحة وأن التربية الصحية بمفهومها الحديث تهدف إلى أن يكون الإنسان سليما من الأمراض الجسمية بكل صورها...متكاملا من الناحية النفسية ومن الناحية الاجتماعية . ويقصد بالتكامل النفسي أن يكون ممتعا بالإستقرار النفسي ، بحيث يمكنه التوفيق بين رغبته وبين الحقائق المادية و الإجتماعية المحيطة به و قادرا على تحمل الأزمات و مواجهتها بكفاءة (الكيكي، بشير ،281:2013).

1-3 -7- العوامل الجسدية:

يؤكد محمود و مرسي (1986) أن الصحة النفسية لا تقل أهمية عن الصحة الجسمية، بل تبقى الصحة الجسمية العامة عاجزة عن إضفاء السعادة على الإنسان ما لم تتوفر له الصحة النفسية، و أن الإهتمام بالصحة النفسية هو تعبير عن الإهتمام بالصحة العامة إذ لا غنى عن صحة النفس و لا غنى عن صحة الجسم (الكيكي، بشير:2013،282) حيث أكدت دراسات الصحة النفسية العلاقة الإرتباطية و التأثيرية بين صحة البدن و النفس ، فإذا أصيب شطر منها تداعى له الشطر الآخر، ولا يختلف إثنان أنه بمجرد أن يصاب الفرد منا بالمرض العضوي مثل الانفلونزة حتى يشعر بالضيق و الملل و يتغير ميزاجه و تقل شهيته وإقباله على الحياة . وخير دليل على ذلك ما أصاب البشرية جمعاء بسبب وباء الكورونا (Covid 19) فبينما تخط الباحثة هذه السطور يئن العالم تحث وطئة هذا الوباء حيث أصبح العالم يتخبط بين الوساوس و الشك و الإنعزال و الهلع من العدوى و الموت ، فأفرز عدة نتائج و ردود الأفعال متباينة الشدة و المدة كالتباعد الإجتماعي و الإنساني و صعوبة التكيف و التأقلم مع الوضع ، فأصاب الأسر في العالم التصدع و الخوف من المجهول، و إنعكس بالتالي على معاشهم اليومي ،الصحي، الإجتماعي و الإقتصادي ، و قلت فاعليتهم و جودة حياتهم . و هناك عدة دراسات أثبتت تأثير هذه الثنائية على حياة و وجود الفرد بصفة عامة مثل دراسة حسين محمد طاهر (1993) أن مصادر الضغط تكمن في الإجهاد الناتج عن أحداث الحياة و التي تحدث الضيق النفسي و تسبب إضطرابات سلوكية تؤدي في النهاية إلى الإصابة بأمراض نفسية و عضوية . و يرى بوستا و آخرون أن التعرض للضغط النفسي المزمن الذي لا يمكن تجنبه يؤدي بالفرد نحو الإنهاك. أين يكون جهاز التكيف عديم الفعالية ، عندها تظهر مختلف الأمراض النفسية (صولي ايمان ، 2014 :5).

في حين هناك أطفال ذوي تكوين جسماني جيد وآخرون أجسامهم ضعيفة فكل منهما سوف يؤثر تكوينه الجسماني في نوع التفاعل الذي يتم بينه وبين بيئته.

3 -2 - العوامل الخاصة بالبيئة:

هناك عدة عوامل متداخلة من ش أنها أن تعيق مسار الدراسي للتلميذ كإتجاهات الوالدين نحو تحصيل أبناءهم.

3 -2 -1- الأســـــرة:

إن التفاهم و الحب الموجود في أحضان الأسرة يشعر أفرادها بالسعادة و الإحترام لبعضهم البعض و يزيد من رفع تقديرهم لذواتهم و لذوات غيرهم . بحيث يجلي هذا التفاهم الفكر و يجعله تفكير إيجابي يطغى على جميع أمورهم الحياتية و لا سيما على المعاش النفسي للطفل، هذه الحلقة المهمة في تكوين الأسرة . فيعطيه الثقة بالنفس لمواجهة كل صرعاته النفسية وتخطيها، و يعطيه الدافعية الإيجابية للتأمل الذاتي و التوافق النفسي و الإجتماعي و التعليمي و التكيف مع جميع الخبرات الجديدة ، بل و إلى بناء جدار واقي من الصدمات و المشاكل الطارئة ، بإستعمال مهارات و ميكنزمات إستمدها من صلابته النفسية و التي يعود الفضل فيها إلى الدعم و المرافقة الوالدية و يحدث هذا عن طريق التنشئة الإجتماعية التي يتلقاها من الأسرة و المدرسة ، حيث يرى هوني (Honey,1950) و بولبي(Bowlbey, 1959) أن التنشئة الإجتماعية هي حجر الزاوية في بناء شخصية الفرد ، وهي عملية تدريب المتعلم للمشاركة في المجتمع و إعداده ليكون عضوا فعالا ، حيث يعتمد الأطفال إعتمادا كبيرا على الوالدين في السنوات الأولى من عمرهم في أخذ أدوارهم و تكيفهم مع البيئة (عزيز :90،2014) فيندفع بكل إيجابية إلى حب الحياة و تحمل مسؤلياته و رسم مستقبله بخطى واضحة هادفة وثابتة ، مستعملا الضبط الداخلي لإنفعالاته و سلوكه . هذا ما يفرقه عن الطفل الذي يعيش جوّا مشحون مليئ بالمشاكل و التوتر . و في هذا الصدد يرى خليل (2002) أن الأمن النفسي و الصحة النفسية مرتكزان على دعامتين أساسيتين هما الإطمئنان النفسي و المحبة ، وهي مسيرة الحياة الطبيعية وأن إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي ضرورية للنمو النفسي السوي و التمتع بالصحة النفسية في جميع

مراحل الحياة ، وقد بينت الدرسات أن الأشخاص الأمينين متفائلون و متوافقون مع مجتمعهم و مبدعون في أعمالهم و ناجحون في دراساتهم و حياتهم . و أما عبد الرحمان (2001) فيرى أن للهناء النفسي آثار واضحة على من يتمتعون بالهناء النفسي فيكونوا أكثر ثقة بالنفس و أكثر تقديرا لأنفسهم و أكثر كفاءة إجتماعية و لديهم إستعداد لحل مشكلاتهم بطرق أفضل (قشطة :2016).

يرى زهران (1978) أن علماء التحليل النفسي أكدوا على أهمية الخبرات الأسرية الأولى في سلوك الأبناء و إتجاهاتهم ، و التي لها تأثير هام في نموهم النفسي و الإجتماعي ، و تكوين شخصيتهم وظيفيا و ديناميا ، فالأسرة السعيدة تعد بيئة نفسية صحية للنمو السوي و تؤدي إلى سعادة الأبناء و صحتهم النفسية ، أما الأسرة المضطربة تعد بيئة نفسية سيئة للنمو ، فهي تكون بمثابة مرتع خصب للإنحرافات السلوكية و الإضطرابات النفسية و الإجتماعية . فطبيعة ما يخبره الطفل من علاقات في كنف أسرته هي التي تحدد و إلى حد كبير ما إذا كان سينمو نموا نفسيا سليما أم لا (رشيد ،1995)(ابراهيم خليل ،483:2006).

هذا لا يعني أن كل الأطفال يملكون نفس الفرص التي تقدمها لهم الحياة ، فهناك في زاوية من زواياها أطفال يعيشون الإ همال من آباءهم و إنشغالهم بأمور حياتهم الخاصة وعدم ثقتهم بقدورات أبناءهم و عدم تشجيعهم لهم و عدم إحترام الوالدين للمرحلة العمرية التي يمر بها أطفالهم بما تتميز به هذه المرحلة الحرجة من عمر المراهق من صفات و ميزات قد تفوق أحيانا قدرته التحملية . كلها أمور تؤثر تأثير كبيرا على تحصيل المتعلم و على مردوده التربوي بصفة و على تقته بنفسة و على صحته النفسية و توافقه النفسي و الإجتماعي و توافقه ال عام . وهذا ما يشعر الطفل بالوحدة و الإهمال و الرفض و يجعله يدور في دوامة من التساؤلات (لمن أدرس؟ و ما فائدة النتائج الجيدة التي أتحصل عليها إن لم يكن وراءها التثمين والتحفيز و من يهمه أمري ؟... إلخ) مجموعة من ا لأسئلة لا يجد لها جواب سوى الإنسحاب و الإنغلاق على نفسه . و أحيان كثيرة إلى إقتراف أخطاء و سلوكيات لا لشئ

سوى لفت إنتباه المحيط و خصوصا العائلة ، كالتأخر وعدم الذهاب باكرا إلى المدرسة ، أو الغياب المتكرر، و الشجار مع رفاق الصف ، حيث تصل أحيانا إلى العدوانية. حيث يرى الفرويديون أمثال (Hurlock,1971) في هذا المقام أن الأطفال الذين تربوا في بيوت خالية من الدفء العاطفي و التفاعلات الحميمة ما بين أفرادها ، يجدون صعوبة في إرضاء "الأنا " و لا يتمكنون من إقامة علاقات جيدة مع الآخرين ، و هذا ما يؤدي إلى ظهور الإضطرابات النفسية لديهم . وأما بوليبي (1952 ,Bowlby) فيرى أن الأطفال الذين لديهم خبرات سعيدة عن طفولتهم ، فإنهم يتمتعون بنمو نفسي سليم و يصبحون أكثر تكيفا كمراهقين و بالغين ، من أولئك الذين تتركز خبراتهم حول تجارب تعيسة في أسرهم . وأما أصحاب النظرية الإنسانية أمثال روجز فيؤكدون على أهمية معاملة الوالدين و تأثيرها الكبير في تكييف الطفل و تكوين مفهوم ايجابي نحو نفسه (ذاته) و يرى أن الذات هي شيئ مكتسب يكتسبه الطفل من خلال تفاعله مع بيئته و ما يرافقه من مؤثرات ، و تبرز أهمية و أثار التنشئة و طبيعة التفاعل الإجتماعي في الأسرة و العلاقات الاجتماعية بين أفرادها على تكوين مفهوم الذات الإيجابي لدى الطفل و أما ماسلو ، فيرى أن الإنسان يتميز بكثرة حاجاته و تعددها و تنوعها ، و التي لها أثر واضح على سلوكه . وتعد الأسرة هي المنشئ الأول و يكاد يكون الوحيد المشبع لمثل هذه الحاجات، خاصة في المراحل الأولى من حياة الفرد. و إشباع الحاجات النفسية يعد أمرا مهما و ضروريا لضمان إتزان شخصية الفرد و لتحقيق السلامة و الصحة النفسية (خليل ،2006 : 487،488) و يرى المعايضة أنه لا يكفي أن يتعرض الفرد للإتجاهات والقيم ليكتسبها إذ لا بد من وجود الدافع الذي ييسر عملية إكتسابها ومن العوامل الميسرة تقمص صورة الوالد بالتفاعل ، ومن العوامل أيضا تكوين الأسرة فالطفل الأول في الأسرة له شخصية غير الطفل الأوسط غير الطفل الأخير ، ومن أهم العوامل سلطة الآباء وتكوين الأسرة وبنيانها وكيف يمارس الآباء هذه السلطة . فإذا كان الأب متسلطا ومتعسفا في سلطته فإن هذا يؤدي إلى تكوين اتجاه نحو العالم محوره القهر والديكتاتورية (المعايطة: 214).

إن شعور المراهق بالحرمان الناتج عن عدم قدرة الأسرة على توفير حاجاته ، الرفاعي (1989) قد يكون سببا في جنوحه و يدفع بالمراهق إلى إشباع حاجاته بطرق غير شرعية ، أو التخلي عن الدراسة للعمل من أجل مساعدة عائلته . فالشعور بالنقص يأتي من خلال المقارنات التي يقوم بها المراهق بين أسرته و أسر أخرى (شرقي ،2017).

أثبتت العديد من الدراسات إرتباط تفوق الأبناء بإتجاهات الوالدين الإيجابية مثل دراسة جارلاند (Garlan ,1980) حيث أسفرت النتائج أن الخلفية الأسرية و القيم الوالدية و إدراك المدرسين لتلك القيم و الإتجاهات و التوقعات و عوامل تأثير الوالدين و المدرسين لها أثر كبير على ا لأبناء(عبد اللطيف،120:1999) كما يرى محمدي (2006) أن البيت المناسب هو ذلك البيت الذي يوجد فيه إنسجام و تعاون بين الأباء بعضهم البعض و بين الأباء و أطفالهم ، و يوجد فيه الإستقرار الإقتصادي الذي يدفع بالأعضاء الكبار في الأسرة يقمون بدورهم في توجيه الصغار ، ذلك البيت الذي يوجد فيه تحديد دقيق يفرق بين الكبت و القمع ، و يوجد فيه الحب و الحماية للطفل ، بصورة متاحة و غير فاشلة ، ذلك البيت يوجد فيه الإهتمام بالمجتمع من خلال مفهوم صحي و ترفع فيه الروح المعنوية بين أعضاءه (عياش ،38:2015).

زيادة على هذا هناك عامل تثمين و تعزيز المكتسبات التي وصل إليها التلميذ، فكلما تلقى التلميذ التعزيز المناسب على مجهوداته من الأسرة كلما ترك في نفسيته إنطباع وأثر طيب مما يدفعه إلى تعميم هذا الأثر في جميع مساره الدراسي و سلوكه الأكاديمي و خاصة إذا ما كان التعزيز مباشرة بعد ظهور النتيجة و هذا ما أثبتته الدراسات و التجارب التي قامت بها المدرسة السلوكية .في حين إن لم يتم مكافئة التلميذ عل إنجازاته فسوف يترك ذلك الأثر السلبي و يحدث الإطفاء و نقص الإرادة والعزيمة و الدافعية و في بعض الأحيان النفور من الدراسة و التقاعس .

هناك علاقة كبيرة بين توفير الإمكانات المساعدة لعملية تفوق الدراسي للتلميذ بالمستوى الإجتماعي و الثقافي و الإقتصادي للأسرة، دون أن ننسى أن الطفل أثناء إحتكاكه بأقرانه هو في عملية مقارنة دائمة بينه و بينهم من حيث المستوى المعيشي لديهم و ما يتحصل عليه الآخرون من هم في سنه من إمتيازات، مما يشكل الهو بينهم و بالتالي عدم التقبل و ا لإنتماء وهذا ما يجعل الطفل يدور في حلقة فارغة . و قد سبق أن ناقشنا سابقا في الباب ا لأول أهمية تلبية الحاجات على نفسية الطفل و تأثيرها على مستواه الدراسي. و هذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة ماسلو، و سوف نتطرق هنا إلى دراسة هيلين لي كيم (Hiline Kim ,1980) في جامعة تمبل على أطفال ذوي تحصيل عالي و أطفال ذوي تحصيل منخفض على عينة قوامها (40) تلميذ كوري ، و كانت النتائج كالتالي :أن أطفال التحصيل العالي تميزوا بطول قام اتهم في الولايات و بتوفر الكتب و المراجع في متناول أيديهم ، و توفر الألعاب و الرياضة ، كما تلعب المكانة ا لاجتماعية و مدة إقامة الوالدين فيها ومستوى الإشراف الواعي للأبناء من قبل الوالدين(عبد اللطيف ،1999 :121).

كما يجب أن لا نتجاهل بعض العناصر المتداخلة فيما بينها مثل حجم الأسرة و أثره على تربية الأطفال ، فالطفل الوحيد تكون كل مطالبه مستجابة فتقع الأسرة في فخ التدليل المتزايد ، فالشيئ إذا زاد عن حده إنقبل إلى ضده كما يقال ، فيصبح هذا الطفل إتكالي حساس و هش المشاعر ، كما نلاحظ بروز سلوكات سلبية كالأنانية و حب السيطرة والتملك وهذا ما يضفي على علاقاته الهشاشة و السطحية. على عكس الطفل الذي ينشأ في أسرة كبيرة و ممتدة ، حيث يسمح له ذلك بمخالطة كل الأمزجة و يصقل شخصيته و يعزز من قوة ذاته و تحمله للمسؤولية و إتخاد القرارت المصيرية . لابد من الإشارة أنه ليس كل أسرة ممتدة تكون فقيرة بالضرورة و لديها مشاكل إجتماعية و إقتصادية و لا تستطيع تلبية حاجات أفرادها ، كما لا نجزم أن الطفل الوحيد يعيش أفضل من الطفل الذي لديه إخوة ، بل الواقع المعاش أثبت لنا أن حجم الأسرة و تركيبتها و المستوى التعليمي و الثقافي للوالدين هي عوامل

أساسية تفرز تأثيرات تختلف حدتها من أسرة لأخرى ومن مجتمع لآخر و من ثقافة لثقافة . و الأساس الذي تصبوا إليه كل أسرة هو إنشاء أفراد أصحاء نفسيا . و هذا ما أكده برو(2010) حيث يرى أن الجوّ الأسري بما يحتوي من إستقرار و إنسجام وتآلف و الإتصال الجيد و التفاهم و الحوار المتبادل يبعث فيه الراحة و الطمأنينة و يزيد من إستعداده للتعلم و تحقيق التوافق الدراسي و العكس (عياش ، 29:2015).

أما دراسة كل من أناستزي (1956 و دوجلاس 1964 ودافي 1972) فترى أن الأطفال المنتمين إلى الأسر ذو حجم كبير غالبهم يكون إنجازهم أقل مستوى من إنجاز نظائرهم المنحدرين من الأسر المحدودة العدد . فحسب الباحثين فإن أطفال الأسر الكبيرة الحجم كثيرا ما يضطرون لمغادرة مقاعد الدراسة (مولاي 2004) وذلك لتدني المستوى الإقتصادي و البنية الشكلية الأسرية و مشاغل الأسرة اليومية . كما دلت مختلف الأبحاث التي أجريت أن أباء التلاميذ المتفوقين يتميزون بتقديرهم العالي لسمات الإستقلالية و الكفاءة و الإنجاز . كما يشير راتر و مادج أن خروج الأمهات إلى العمل و إبتعاد الأباء عن الأسر و إنفصال الأزواج ، فهذه كلها عوامل تؤثر على التحصيل و المردود التربوي للتلميذ . كما أكدت دراسة أمريكة هني(1999) أن التلاميذ الذين هم من بيئة أسرية سعيدة تبعث في نفوسهم دوافع التكلم و الترثرة ، وتزداد درجة الذكائهم عن نظائرهم الذين لديهم حالة كبت لا يسمح لهم بالتكلم إلا في حالات قليلة فقط ، حيث أن اللغة هي أداة الفكر و وسيلة للتعبير و الإتصال مع الآخرين ، فكلما تكلم الفرد صقلت مواهبه و ظهر إبداعه و تجسدت قدراته الفكرية (عياش،82:2015).

وفي نفس المعنى يرى بيدر و كريس (2012) بأن تركيب العلاقات الدافئة و المشجعة من قبل الكبار من شأنها رفع مستوى إحترام الذات و انخفاض خطر الإصابة بالإضطرابات السيكويوماتية و تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي و الإنجاز الاكاديمي و تعديل السلوك و الصحة النفسية (Debarbieux et autre ,2012).

2-2-3 - علاقة الطالب بالمعلم:

لقد سبق و أن تناولنا علاقة الطالب بالمعلم في الفصل ا لأول ، وقلنا أن دور المعلم ليس فقط من أجل عملية التعليم بل يتعدى دوره إلى كونه المرافق و الصديق والمثل ا لأعلى للمتعلم و أي خلل في هذه العلاقة قد يخل بعملية التعليم و التعلم برمتها وينعكس على تحصيله الدراسي و على صحته النفسية .

فعلاقة التلميذ الجيدة بالمعلم في القسم تجعله يحس بالإنتماء و الحب و ا لأمن و بالتالي تدفعه لزيادة نشاطه و إشباع فضوله من المعرفة و العلم و تدفعه لتحمل المسؤولية وتقديس العمل الجماعي و الإحترام المتبادل . و يرى زيدان (1996) أن على المعلم أن يكون على دراية بمراحل النمو النفسي و الجسمي و غيرها و خصائص كل مرحلة ليعرف كيف يؤثر في المتعلم بطريقة فعالة ، كما يجب أن يكون مقتنعا بطرق التربية الحديثة التي تعالج الفرد المتعلم من جميع نواحيه النفسية ، و الاجتماعية ... إلخ. علاوة على هذا فإن شخصية المدرس القوية تدفع المتمدرس إلى التحصيل الجيد (عياش ، 2014 :79).

يجب مرعاة النمو الإنفعالي للمراهقين يشير السيد (1975) و أن نوجهه الوجهة الصحيحة و أن ندرب المراهق بفهم إنفعالاته و طرق رعايتها حتى لا يضل قصد السبيل لأن إهمال الرعاية قد يؤدي إلى زيادة التوتر و إلى إعاقة مظاهر النمو السوي فتتأثر بذلك صحته النفسية و البدنية (أبو نواس ،59:2002) و يرى زهران(2003) على المعلم أن يتمتع هو أولا بالصحة النفسية قبل أن يضمن الصحة النفسية للمتعلم و عليه أن يعيش حالة من الإستقرار النفسي و التوافق و التخفيف من المشكلات المتعلقة بالنواحي الإجتماعية ،الإقتصادية و... إلخ . فالمعلم واضح التأثير في الطلاب ، ثم يذهب ويقول بأنه نموذج سلوكي يحتذ به الطالب و يتوحد معه و هو ملقن علم ومعرفة . كما يعمل على تنمية مطالب النمو لديه ، من خلال تنمية مفهومه لذاته و تنمية الجانب المعرفي لديه و إكتشاف قدراته و مهاراته و

سقلها من أجل مساعدته في التخطيط لبناء مشروعه المستقبلي . كما يسعى المعلم إلى إشباع دوافع ورغباته ، كحاجته إلى الأمن و تقدير الذات (زهران ،2003 :159).

كما أضاف علي أحمد (1979) أن المعلم المستقر و المطمئن نفسيا عادة ما ينقل هذا الإحساس إلى طلابه ، بعكس المعلم القلق المتشائم و المضطرب ، فإنه عادة ما يوصل هذه المشاعر النفسية السيئة إلى طلابه ، مما يؤثر تأثيرا سلبيا على صحتهم النفسية . لذلك نقول أنه إذا أردنا أن ندعم الصحة النفسية للطلاب فمن اللازم الإهتمام أولا بالصحة النفسية للمعلم و خلق الظروف المناسبة المحيطة بهذا المعلم التي تمكنه من الهدوء النفسي و الإستقرار و تمكنه من الإحساس بالطمأنينة و الأمن النفسي مع زيادة إحساس المعلم بقيمة إيمانه بعمله (أبو نواس ، 55:2002).

و يرى الصافي (2001) أنه يجب على المعلم أن يسلك مسلكا إيجابي لتعزيز دافعية الإنجاز عند المتعلم بخلق جو يسوده الثقة و الإطمئنان (بن دريدي ، 30:2009). كما أضاف إبراهيم أن المعلم يعد عاملا أساسيا و مؤثر في العملية التعليمية و أن المدير يتأثر بخصائص و طبيعة المعلم لما يحمله من قيم و ثقافة و مفاهيم ومكونات السلوك (أحمد ابراهيم ،1998 :3) .

كما ذكر البدري (2005) مجموعة من النقاط لخص فيها دور المعلم و هي كالآتي : (براهيمي ، بكاي ،78:2017).

- تهيئة و إعداد الطالب إجتماعيا و زرع عوامل التعاون و التكافل و العدل و النظام و الإحترام و تحبيب صيغ التقارب فيما بينهما .
- ترسيخ مبدأ تقديم الخدمات و المساعدات و بذل الجهد و الإيثار و التعليم المتبادل بين الطلبة .
- بلورة سلوكات التكيف مع البيئة المدرسية و التقيد بمواصفات المناخ الصفي و العمل على صياغة سلوك التكيف الفردي ثم الجماعي .

- توظيف عنصر التنسيق و الإنسجام لرغبات و حاجات الطلبة عموما قيميا و عمليا ووجدانيا .
- تنمية الخصال العامة و تفضيل المصلحة العلمية و المؤسسية على الخصال الفردية .
- إبعاد الصف عن الصراعات و حالات التكتل و الفردية و ما ينشأ عن ذلك من أمراض نفسية .
- إدارة نشاطات الصف من خلال خلق أنواع قيادية طلابية تقع عليها المسؤولية جزء من برامج الفعاليات و الأنشطة .
- توفير المناخ الديمقراطي القائم على إشاعة إحترام الرأي و التعبير .

وقد أكد علماء النفس على عملية التدعيم Reinforcement التي يتلقاها التلميذ في المدرسة و من بينها دراسة ولكرWolker و هوبز(Hops, 1986) حيث تم إلقاء الضوء على عملية زيادة التحصيل الدراسي و ذلك عن طريق تدعيم الممارسة الأكاديمية المباشرة ، أو الإستجابات غير الأكاديمية المسهلة على عيينة 16 تلميذ مقسمين إلى مجموعتين : الأولى يتلقى فيها الأطفال معاملة خاصة، حيث تلقوا تعزيزات سلوكية للممارسة الأكاديمية ، بينما تلقت المجموعة الثانية ممارسة أكاديمية فعلية في فصول الدراسة العادية . وقد أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين و الضابطة لصالح التجريبية التي تلقت التعزيزات السلوكية و هذا في تحصيل القراءة الرياضيات و مستوى السلوك اللائق(عبد اللطيف:1999،122).

كما قام كاش(Cash) و برنز (Bruns ,1988) بإلقاء الضوء على عملية حدوث النشاطات المعززة أو المدعمة في علاقتها بالقدرة على التحكم و توقعات النجاح و الفشل و الجاذبية الفيزيقية وهذا بإستعمال مقياس توسكي(toski) لقدرة التحكم و قائمة ا لأحداث السارة (P.E.S)على عيينة قوامها 84 طالبا و كانت النتائج كالتالي : بالنسبة للذكور فقد ارتبطت توقعات النجاح و الفشل و الجاذبية الفيزيقية لديهم إرتباطا دالا مع النشاط المعزز المرتفع.

وكذلك أجرت مولي دراستها (Mouly,1986) حيث هدفت إلى معرفة السلوك القيادي للمعلم و مستوى الطموح لدى التلاميذ على عينة متكونة من 74 تلميذ و 62 تلميذة ، و أسفرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إتجاهات المعلمين و التي تتسم بالديمقراطية و التقبل و التشجيع على البحث و الإستكشاف و مستوى الطموح لدى التلاميذ . كما أكدت على وجود خصائص المميزة للمعلم تعمل على رفع مستوى الطموح مثل الكفاءة و الدافعية و المرونة و السيطرة على الذات (بوفتاح: 12،2005).

من خلال المسار المهني للباحثة لاحظت في بعض المدارس وجود فرق في معاملة الأساتذة للذكور عن الإناث ، ففي بعض الأحيان تتسم علاقة المعلم بالتلميذ الذكر بالقسوة ، و أما مع الإناث فيغلب عليها اللين و هذا راجع لطبيعة الإناث النفسية . و قد أوضحت كاترين بلار (2015) أن علاقة التلاميذ الذكور تكون أكثر تعقيدا و هذا حسب دراسة رديسل (Rudasil et Coll , 2014) و هذا يكون في جميع المستويات ، أما الإناث فلهم علاقات إيجابية مع الأساتذة (Delaet et Coll, 2015) والقليل من الصراع و قريبات من الأساتذة (Drugli , 2013) و عموما العلاقات بين الأساتذة و التلاميذ تختلف من بلد لآخر و من إيديولوجيا لأخرى ، فمثلا في بلد الثيوان Taiwan تكون قيمة المعلم و إحترامه كبيرا و هو شيئ مقدس عند التلاميذ و أولياءهم (Hsu ,2014)(Blaya,2015 :2).

وقد عرفها كوتريل(Cottrell,1999) المهارة بأنها :"القدرة على الأداء و التعلم الجيد وقتما نريد " و المهارة نشاط متعلم يتم تطوره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة، و كل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها (أبو أسعد:29،2009).

ومن خلال عملية التعلم التي يتلقاها الطفل في القسم يقوم المعلم بتلقينه عدة مهارات تكون داعمة ومساعدة في العملية التعلمية التعلمية و سوف نوجزها فيما يلي :

2-3 -2 -1- مهارة حل المشكلات:

و من بين المهارات التي يجب على المعلم تعليمها للمتعلم ، مهارة حل المشكلات، فالمشكلة حسب سميت،هي موقف نسعى من خلاله البحث عن الوسائل الكفيلة لحله،أي موقف يبعث على الحيرة و التساؤل ، نخمن و ندرس جميع الاحتمالات و الجوانب كي نتخذ القرار الصحيح، فلا ينظر ا لأفراد إلى الأمور بنفس المنظور أو الزاوية فهناك مبدأ الفروقات الفردية و إختلاف في الأديولوجيات و الجنس و المستوى الاقتصادي و ا لإجتماعي و الفكري و الثقافي و غيره .فما يعتبره البعض مشكلا يستدعي الحل يعتبره البعض الآخر أمر عادي،لا يستدعي الحيرة .

تتفق الباحثة و ما جاء به نوري (1988) على أن أسلوب حل المشكلات هو اجراء يتبعه الفرد عند تطوير الخطط للاستجابة لتحديات الحياة و هو مهارة توافقية عملية مفيدة من الناحية النفسية و الممارسة الجيدة لاسلوب حل المشكلات . ثم يذهب و يقول نوري أنه عاملا مساعدا في بناء الثقة و الإحساس بالكفاءة والسيطرة الذي يتم دعمه عندما يعرف بانه يمتلك مهارة حل المشكلات و أن الذين يحلون مشاكلهم بشكل جيد يتقبلون حقيقة أن التغلب على تحديات الحياة يتطلب بذا جهود شخصية (عبادة ،ضيف :2014،43).

عندما نتحدث عن مهارة حل المشكلات و لابد من التحدث عن طرق التفكير و تنميته لدى المتعلم وكيفية إدخال تحسينات من أجل تمكين المتعلم من إيجاد حلول بديلة للمشاكل التي تصادفه سواء في تناوله للدروس الموجودة في المنهاج ،أو في المشاكل التي تصادفه في تعامله اليومي مع الأقران و الإدارة و غيرها من المشاكل التي من شئنها التأثير على مستقبله الأكاديمي و المهني و غيره. ويضيف مختار (1993) أن أفضل طريقة للإهتمام بتنمية التفكير الناقد هو إعادة صياغة المنهج المدرسي و تصميمه ، بحيث يعكس التركيز و الإهتمام بتنمية قدرات التفكير حتى تكون فرصة نجاح التعليم أفضل ، فإذا أراد المجتمع تربية الأطفال إلى مرحلة الرجولة ، عليه عندئذ التعرف على الحاجات

منذ البداية لتحديد الأهداف الفاعلة .إن تنمية الأطفال إلى مرحلة الرجولة تحتاج إلى الوضوح و الثبات و الصدق لإكتشاف القضايا العميقة ، و تدريبهم على السماع بإحترام لوجهات النظر المغايرة . وإلى البحث عن الأدلة و البراهين ، و إلى النظر ببصيرة إلى المتناقضات (مختار ،53:1993).

إذن خلاصة القول على المعلم تدريب التلاميذ كيفية التخطيط و وضع إستراتجيات لحل المشكلات التي تصادفهم و قد أوجزها هبنر (Heppner , 1982) في خمس مراحل أساسية : (أبو أسعد ،30:2009).

- التوجه العام نحو المشكلة.
- تعريف المشكلة.
- توليد البدائل الممكنة للحل .
- إتخاد قرار يتعلق بالبدائل الفاعلة .
- تقييم النتائج.

3 -2 -2 -2 - مهارة تنظيم الوقت:

ومن بين المهارات التي يسعى المعلم إلى تلقينها للمتعلم هي مهارة تنظيم الوقت ، و هذا بتوزيع الوقت بين المذاكرة و الراحة و ممارسة الهوايات ، و تنظيم الوقت يشعر التلاميذ بالراحة النفسية و يعزز ثقتهم بأنفسهم ، مما يزيد من دافعيتهم للإنجاز و الإبتكار و تحسين أداءاتهم و إتقانها و في بدل مجهود أكثر. و يعتبر التعزيز و تثمين مجهودات التلميذ حافز له لتعميم هذه الإستجابات على جميع سلوكاته كما تزيد من وثيرة التنافس بين المتعلمين و بت روح العمل الجماعي و المثابرة داخل حجرة الصف . و قد ذكر شاندلر(Chandler):"أنه يمكن لأي طالب أن يقوم بعمل متقن ورائع من خلال

التنظيم الفعال للوقت ، كما أن بإمكانه المشاركة في النشاطات الإجتماعية و الترويحية التي هي ضرورية للصحة النفسية (أبو أسعد:2009،37).

3-2-2- 3- مهارة الإتصال :

و من بين المهارات التي يجب على المعلم تلقينها للمتعلم مهارة الإتصال اللفظي و غير اللفظي مع أقرانه و مع معلميه. مع الإشارة أن هذه المهارة قد تم تعلمها من الأسرة من خلال التنشئة الإجتماعية و من خلال التفاعل الإجتماعي الذي غرسته فيه عملية التطبيع الإجتماعي ، و في هذه المرحلة يقوم المعلم بصقلها و بلورتها و إعطاءها الصيغة المتحضرة و هذا كله من أجل هدف واحد وهو غرس القيم و الأخلاق الفاضلة و إحياء تعاليم الدين الحنيف و سنة رسول الله قولا و فعلا، و الذين كما قال الرسول الكريم "الذين معاملة " و الإبتعاد عن كل أنواع العنف داخل و خارج المدرسة سواء العنف اللفظي كالشتم و السب أو العنف الغير اللفظي كالضرب و تخريب ممتلكات الغير و السرقة و غيرها من الأفعال التي يستطيع المعلم عن طريق توعية التلميذ تجنيبه القيام بها .

3-2-2-4 - مهارة لإستذكار والتعلم Positive Learnig Habits:

تعتبر مهارة الإستذكار من بين أهم المهارات لمل لها من علاقة مباشرة مع المردود و التحصيل الدراسي حيث من واجب المعلم إعطاءها الأولوية و الوقت . حيث يذهب و يعرفها جراهام و روبنسون (Graham&Robinson ,1989):" بأنها القدرات النوعية التي من المحتمل أن يستخدمها الطلاب منفردين أو جماعات لتعلم محتوى مناهجهم الدراسية من بداية قراءتها إلى تناول الإمتحان فيها " وهي حسب نبيه(1990) أنماط سلوكية مكتسبة، تكرر في المواقف المتشابهة، و تساعد على توفير الوقت و الجهد و إتقان الخبرات التعليمية للطلاب و تختلف بإختلاف التخصصات و الأفراد (أبو أسعد ،41:2009) .

من بين هذه العادات هو إستخدام المتعلم الطريقة الكلية في ا لإستذكار بدلا من الطريقة الجزئية، الإحتفاظ بمستوى معين من الدافعية، بدون تفريط أو إفراط ،أي دون أن يبذل جهدا كبيرا دفعة واحدة، بل يجب أن يقسم عمله على فترات تتخللها فترات من الراحة و التسلية و ممارسة هواياته كممارسة الرياضة و الإستماع إلى الموسيقى، وهذا لتجديد طاقته و لكي لا يشعر بالملل و الضغط النفسي و لكي لا تصبح الدراسة عبئ يثقل كاهله .

هناك أيضا مهارة تنظيم المعلومات حيث يتم إسترجاعها بسهولة و هذا ما يميز التلميذ المجد حيث يقوم بتنظيم المعلومات وهذا باستعمال تقنية الألوان و الكتابة الواضحة و وضع سطر على المعلومة المهمة و غيرها من طرق التنظيم .

4 – أهداف الإدارة المدرسية:

هناك عدة أهداف تسعى الإدارة المدرسية إلى تحقيقها و لا سيما المدرسة الجزائرية ، أهداف خفية و أخرى علنية ، بعضها مستوحى من ثقافتها و إنتماءها الديني و البعض الآخر استوردته من وراء البحار علما أن العالم اليوم أصبح قرية صغيرة و بات الإتصال و التواصل سهل عن ذي قبل ، وسوف نوجزها فيما يلي :

4-1- حسب العمايرة: (2012)

أوجزها العمايرة في أربعة نقاط وهي كالآتي :

– العمل على تزويد المتعلم بخبرات متنوعة و متجددة يستطيع من خلالها و بواسطتها مواجهة ما يعترضه من مشكلات .

– تهيئة الظروف و تقديم الخدمات و الخبرات التي تساعد على تربية الطلاب، و تعليمهم و تحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم .

– الإرتقاء بمستوى أداء المعلمين للقيام بتنفيذ المناهج المقررة على أكمل وجه، من خلال إطلاعهم على ما يتجسد من معلومات ومعارف و وسائل و عقد الندوات و الدورات لهم . (أبو وردة ، 20:2015).

4-2- حسب العجيمي (2000):

فقد أوجزها في أربعة مجموعات وهي كالآتي:

4-2 -1- مجموعة الأهداف الثقافية و المدرسية : و تتمثل في الإهتمام بتنمية قدرات التلميذ بتزويده بالمعلومات و الأفكار و الخبرات المناسبة لسنه و قدراته، و تشجيعه على التأمل و الإبتكار .

4-2-2- مجموعة الأهداف الاجتماعية : و تتمثل في تعريف التلميذ بدوره نحو مجتمعه و أفراد أسرته، و تشجيعه على إقامة علاقات اجتماعية سليمة بينه و بين الآخرين من أجل التعاون البناء لتحقيق أهداف المجتمع .

4-2 -3- مجموعة الأهداف الدينية و الأخلاقية : و تتمثل في التأكد من فهم التلميذ للعقيدة الإسلامية فهما سليما مع الإهتمام بغرس القيم و الأخلاق و الآداب الإسلامية في شخصية التلميذ .

4-2 -4- مجموعة الأهداف الإقتصادية : و تتمثل في تعريف التلميذ بمصدر الثروة الطبيعية في مجتمعه و كيفية المحافظة عليها و تنميتها من أجل تطوير المجتمع و تقدمه في ضوء الإمكانات المتاحة و مشكلات المجتمع (الحسني ، 21:2016).

4 -3- أهداف المدرسة حسب علي أحمد (1979):

1. أن يسود المدرسة جوّ من الديمقراطية و الحرية ، يمكن الطلاب من إشباع حاجاتهم النفسية والإجتماعية .
2. أن تزود المدرسة الطلاب بالخبرات الإجتماعية التي تمكنهم من العيش بسعادة و إيجابية في المجتمع الكبير عندما يخرجون إليه .

3 -أن تساعد المدرسة الطلاب على أن يضعوا بأنفسهم أهدافا واقعية و أن تزودهم بالقدرة على تحقيقها.

4 -الإعتراف بالفروق الفردية القائمة بين الطلاب و عدم توقع مستوى تحصيل واحد من جانب الجميع الطلاب .

5 -الإهتمام بالصحة النفسية للمتعلم و تحقيق رضاه النفسي .

6 -تزويد الطلاب بالخبرات و المعلوما و المواقف داخل المدرسة و التي تمكنهم من فهم أنفسهم و من فهم الآخرين الذين يتعاملون معهم (أبو نواس ،49:2002) .

5- الخدمة الإجتماعية المدرسية :

تحدث المختصون في السنوات القليلة عن الخدمة الإجتماعية المدرسية و تعتبر هذه الأخيرة من بين أهداف المدرسة التي تسعى جاهدة لتحقيقها ، و لقد أخدت عدة مسميات . فرضت نفسها على الواقع التعليمي وهذا للتطور التكنولوجي و الإقتصادي و الإجتماعي الهائل و تغير بعض المفاهيم و زوال أخرى عن الساحة العالمية ، حيث زادت هذه الأخير من ظهور بعض المشاكل و الصعوبات ، و عدم التكيف و التأقلم ، إذا يتفاوت تاثيرها من شخص لآخر ، و من مجتمع لآخر و من إيديولوجية لأخرى . حيث أثرت كذلك على المتعلم في المدرسة علما أن العالم أصبح قرية صغيرة تسّوق فيه الأفكار العابرة للقارات. و للتخفيف من حدتها و وطئتها على المتعلم أوجد المختصون و العلماء عدة طرق كفيلة بذلك و من بينها الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي .

عرفها نيوكمب (1962) بأنها مجموعة من الأنشطة الهادفة لمساعدة طلاب المدارس المشكلين ، أو المعرضين للمشكلات على التكيف مع الحياة المدرسية من خلال إستخدام طرق و مهارات الخدمة الإجتماعية. كما يعرفها كمال أحمد : على أنها جهود مهنية منتظمة تعمل على رعاية النمو الإجتماعي للطلاب بقصد تهيئة أنسب الظروف الملائمة لنموهم وفق ميولهم و قدراتهم و بما يتفق مع ظروف وحاجات المجتمع الذي ينتمون إليه أو يعيشون فيه .كما عرفها أحمد بدوي : بأنها مهنة تهتم

بتنظيم الحياة الإجتماعية بالمدرسة و بمعالجة المشكلات و توثيق العلاقات بين التلاميذ و هيئة التدريس و بين المدرسة و المنزل و إستثمار كل الإمكانات التي تتيحها بيئة المدرسة و المجتمع الخارجي ، فيما له علاقة بحياة التلميذ المدرسية (عفيفي ،10،11:2007).

إذن خلاصة القول أن أهداف الإدارة المدرسية قد تعدت و تجاوزت تسيير شؤون المدرسة (الإدارية،المالية،العتاد،الأبنية...) وضبط النظام بداخلها و حشو رؤوس التلاميذ بالمعلومات الجافة حيث بات فردا تابعا غير مبدعا، و غير مشاركا في عملية التغيير و فاعلية المدرسة و أهدافها المسطرة، و أما ا لأن و مع المخاضات التي عرفتها المدرسة الجزائرية أصبحت فاعلية التلميذ الهدف الأول الذي تسعى إلى تحقيقه.

كما تسعى المدرسة إلى بناء شخصية الطالب بناء متكاملا علميا و عقليا و جسميا و تربويا و إجتماعيا و نفسيا ، كما تسعى إلى الإشراف التام على تنفيد مشاريع المدرسة حاضرا و مستقبلا و إيجاد العلاقات الحسنة بين المدرسة و البيئة الخارجية عن طريق مجالس الآباء و النوادي و الجمعيات و المؤسسات الثقافية الموجودة في البيئة ، وأخيرا تهيئ الجو المناسب في المدرسة من أجل تحقيق هذه الأهداف و تجنيد كافة الإمكانيات داخل المدرسة و خارجها و التأكد من سلامة الوسائل المؤدية لتحقيقها (الحسني ، 21:2016).

6- الإدارة الذاتية للمدرسة : School-Based Management

لقد سبق التطرق إلى تبعية المدرسة للمركزية في إتخاد القرار و إدارة شوؤن المؤسسة . كما سبق و أشرنا أن المدرسة هي عبارة عن كيان، له شخصيته تميزه عن غيره من المؤسسات التعليمية ، وهذا من خلال الطريقة التي تواجه بها مشاكلها و تديرها. حيث أصبح الآن الحديث يدور حول المدرسة الحديثة ، ليس فقط في مواكبتها للعولمة التكنولوجية و الإقتصادية ، و الإجتماعية . بل وكذلك الحديث

عن ما يسمى الإدارة الذاتية للمدرسة ، وهي بمثابة خطوة جريئة تكسر بها قيود القيادة المركزية، إلى اللامركزية و هذا بالإعتماد و كما يقال "بوسائلها و ادواتها الخاصة " Les moyenes de bord " راسمة بذلك شخصيتها ، فهي خليط سلس من المشاركة الجماعية الايجابية. حيث تتظافر جهود كل من المدير و المعلمين و المتعلمين و الأولياء و المجتمع المدني ، في ضبط مشاكل المدرسة و دراستها و تشخيصها و وضع الحلول البديلة المناسبة لها ، و تكون دائما في الأستعداد لمواجهة تغيرات البيئة المحيطة بها . و هذا ما سعت إليه الدول المتقدم من دي قبل حسب العجمي (2007) كالولايات المتحدة الامريكية (1995) ، و هولاندا (1998) و جنيف و الشيلي (2000) و غيرها من الدول المتقدمة. و هذا راجع لإيمان العديد من الباحثين و الممارسين في مجال التربية و منهم : Sergiovanni ,T ,J.(1990),Candolli C .I.(1995),Murphy,J& Beck,L.G (1995) Spliman,C.E.(1996 بأنه في تطبيق هذا المدخل حلول منطقية لكثير من المشكلات و القضايا التربوية المعاصرة ، ففي ظل الإدارة الذاتية للمدرسة : تصبح المدرسة هي وحدة الحكم الذاتي الأساسية، بل و لها القدرة على حل مشكلاتها الخاصة بها ، وتقوم بتنمية التعاون و إقتسام المسؤوليات بين كافة المشاركين في الحياة المدرسية. وتشير دراسة كل من نجدة نجدة ابراهيم سليمان (1998) و دراسة نوال نصر (2001) و دراسة مجدي صالح (2004) و دراسة سعدية الشرقاوي (2005) إلى أن الإدارة المدرسية مازالت بحكم موقعها في السلم الإداري تتلقى الأوامر بشكل مركزي عبر النشرات و التعليمات من السلطة العليا ، أيا كان مصدرها ، وعليها التنفيذ دون مناقشة أو تبرير ، ومازالت بعيدة عن آليات السوق و المبادرة الذاتية و المناقشة ، و مازالت مثقلة بترات كبير من المشكلات الناتجة عن هيمنة المركزية على إتخاذ القرارات بجانب عدم رغبة أولياء الأمور و المجتمع المحلي في التعاون مع إدارة المدرسة وضعف ثقة الإدارة العليا في إدارة المدرسة لشؤنها. (العجمي ، 13:2007). وتضيف الباحثة أن هذا النوع من الإدارة لا يتطلب فقط تضافر الجهود و العمل الدؤوب الجماعي ، بل هناك عنصر هام آخر متداخل و هو المسائلة الإدارية للأفراد و العمل في الشفافية و المصداقية ، إنطلاقا من المدير

إلى الإداريين مرورا بالمعلمين و وصولا إلى حاجب المدرسة . كما تضيف الباحثة أن لهذه الإدارة الذاتية جانبين على حدي النقيض ، من جهة تبعت على الحرية و من جهة تحث على المسؤولية و الصرامة و العمل المثقن .و يضيف العجمي في هذا الصدد أن ينظر إلى اللامركزية الإقليمية بإعتبارها شكلا من أشكال الحرية يمكن أعضاء المؤسسة من المشاركة في إدارة شئونهم في ظل مناخ ديمقراطي فاللامركزية كنمط إداري تؤدي إلى تخفيف الأعباء عن الإدارة اللامركزية مع مرعاة الأسس العامة لسياسة الإدارة (العجمي ،2007:29،28).

6-1- تعريف الإدارة الذاتية المدرسية:

لقد إهتم العديد من الباحثين و المختصين في هذا المجال بدراسة الطرق الكفيلة بتطوير المدرسة و النهوض بها ، و الوصول إلى تحقيق الجودة الشاملة ، و سوف نوجز بعض التعاريف كآتي:

عرفها جون دافيد David ,J.L(1996) بأنها :" طريق صياغة مهام الإدارة المدرسية وفق ظروف المدرسة ذاتها و سماتها و إحتياجاتها ، و بذلك يصبح أعضاء مجلس إدارة المدرسة أكثر إستقلالية و مسؤولية في توظيف الموارد المتاحة لحل المشكلات و تفعيل الأنشطة التربوية الفاعلة لتطوير المدرسة على المدى البعيد " ويرى Cheng .Y.C(1996) بإعتبارها :" عملية تتضمن مجموعة من الأنشطة و الأليات المخططة و المنظمة التي ينفذها كافة العاملين بالمدرسة لتحسين العمليات التعليمية و التنظيمية لحل مشكلات المدرسة و لتفعيل دور العاملين فيها من اجل أداء أفضل " (عفيفي ، 14:2007) .

6 -2- أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة :

رجوعا إلى أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة فقد حدد العديد من العلماء من بينهم Sergionni,T.J(1990),Candoli,C.I (1995) و هلين ف .لاد (2001) أبرز ما يمكن ان تحققه الادارة الذاتية من أهداف على صعيد المدرسة ، و هي كالآتي :

- ضمان تطبيق الجودة الشاملة على مستوى المدرسة ، و من ثم تحقيق نوعية متميزة من المخرجات التعلمية .
- تدعيم الروابط بين فريق إدارة المدرسة و أولياء الأمور وكذا المهتمين بقضايا التعليم على صعيد المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة ، مما يتيح فرصة تحديد العوامل المسهمة في خفض الأداء بالمدرسة و تفسيرها بموضوعية كبيرة ، ومن ثم صياغة مجموعة من الحلول الإبتكارية للقضاء على هذه العوامل.
- توفير الرعاية الكافية لجميع تلاميذ المدرسة بما يضمن تفوقهم و يؤثر بالإيجابية على مستوى تعليمهم و يشجع بدوره التفوق و المنافسة بين المدارس .
- يمنح كافة أصحاب المصالح المدرسية الفرصة و التشجيع الضروريين لدعم مشاركتهم في مسؤولية وسلطة صناعة القرارات المتعلقة بالعمليات المدرسية و اتخادها .
- بينما حدد كل من Scheerens,J.(1995) ,David,J.L.(1996),Ouborg,M,J.(1995) Moelands,H.A.& ,Goldstein,Ld.(1997) مايحققه التطبيق الفعال لمدخل الادارة الذاتية للمدرسة من أهداف في :
- تفعيل آليات المشاركة بين كافة العاملين بالمدرسة و أولياء الأمور و قيادات المجتمع المحلي المحيط و مؤسساته ضمانا ،لتطبيق اللامركزية في إدارة المدرسة .
- تفويض مجلس إدارة المدرسة في اتخاد القرارات التي تؤدي إلى تحسين أدائها و جودتها .
- تشجيع الرقابة الذاتية لدى العاملين بالمدرسة، و ذلك من خلال الاتفاق معا على مواصفات الأداء الفعال لكل منهم و ربط الحوافز بمستويات أدائهم (العجمي،2007:22،23).

7- مراحل المردود الجيد:

لكي يتمكن الفرد من تطوير مهاراته و قدراته و مردوده العلمي فإنه يمر عبر المراحل التالية :

7-1 - الجزاء:

أكدت نظريات الإرتباطية و السلوكية على أهمية مبادئ و دور الجزاء في التعليم ، و ي أخد شكلين إما الثواب أو العقاب، فالتلميذ يقبل على التعليم اذا ما إرتبط ذلك بالخبرات السارة المحببة ، أو إكتساب تقدير الأستاذ و تشجيعه و هذا يؤدي إلى التحصيل الجيد (عياش ،82:2015).

7 -2 - الحداثة و التجديد:

من طبع الإنسان هو الحركة و الإبتعاد عن الروتين و الأشياء التي سبق و أن سمعها أو رأها من ذي قبل. فهو في رحلة دائمة للبحث عن الجديد ، لأن هذا الجديد يشعره بالنشاط و الطاقة و يبعده عن الكسل . و تعتبر كل من الأسرة و المدرسة المسؤول الأول عن هذه المهمة ،أي إدخال كل ما هو جديد و نافع لمصلحة التلميذ . فيسعى المعلم و عن طريق خباراته و إستعداده الأكاديمي بشرح و تناول الدروس بطريق سلسة جديدة و مشوقة ، تبعث الحماسة و النشاط في نفس التلميذ فيسعى إلى المزيد تارك العنان لدافعية الإنجاز لديه للإبتكار و الإبداع . و في حال لم يستطع المعلم ايصال الفكرة لكل تلاميذ القسم ، يظهر براعته و كياسته و يعيد الدرس بطريقة اخرى أكثر تشويق من ذي قبل . وهذا ما يميز المعلم الجيد عن المعلم الكسول ، فيدخل عليها مهاراته التواصلية و بعض" التكتيكات " كالتنويع في وسائل الإيضاح المستعملة و حبدة لو كانت قريبة من محيط المتعلم لأنها سوف تكون أكثر إقناعا له ، ذات ألوان جذابة لإنتباهه .كما يلجأ المعلم من حين لآخر لاخد استراحة لإكتشاف الجانب الفني من التلميذ إن صح التعبير لدقائق معدودة كأن ينشد المتعلمين أو يلقون قصة مضحكة و مسلية و

موحية ذات عبرة . فالمعلم هو ربان سفينته و هو أقدر على فهم متطلبات تلاميذه و قد أشرنا سابقا إلى عنصر فهم متطلبات المرحلة العمرية و الفروقات الفردية بين التلاميذ.

7 -3- الواقعية:

وفي الأخير لايسعنا سوى القول أنه كي يتم صقل هذه المهارات و تعزيزها و الحصول على الجودة الشاملة بالنسبة للمتعلم أو العملية التربوية يجب كذلك تعزيز شروط المردود الجيد ، كالتدريب المركز ، و التدريب الموزع و النشاط الذاتي و التقويم الذاتي و أخيرا الوضعية التعليمية و التوقيت ، كلها مفاهيم تربوية يستطيع بها المتعلم الوصول إلى الإكتفاء الذاتي وإبراز قدراته و طاقاته وكل هذا يتلقاه على يد المعلم . أو أخصائي الإرشاد و التوجيه داخل المؤسسة التنظيمية .

يشجع المعلم من خلال عملية التدريب التلاميذ في القسم عملية التعلم التعاوني و العمل داخل الجماعة ، وهذا من أجل تشجيع بقية أفراد المجوعة لبذل مجهوذات أكثر و بث روح التنافس الشريف و التآزر . كما يرى مجموع من العلماء أن مستوى تعلم التلميذ من أقرانه أحسن من تعلمه من الأستاذ و الكبير بصفة عامة ، وهذا بواسطة عملية المحكاة للسلوك و المواقف اليومية و محاولته في مجاراتهم و اللحاق بهم أو التفوق عليهم وطبيعة هذا التعلم التعاوني إما يكون تلقائي أو موجه أو تعاقدي و يشير المصطلح حسب (Brideget .M.Smysert) إلى تلك الأنماط التدرسية الخاصة بالمعلم المفضلة لديه، ينجز فيها التلاميذ من خلال مساعدة كل منهم الآخر في عملية التعلم ، حيث يعملون مع المعلم و مع بعضهم البعض بهدف تعلم مواد المقررة .

وترى بن غشير (2017) في هذا الصدد أن التدريب المركز هو الذي يتم في وقت واحد و في دورة واحدة ، ولكن مايعيبه أنه يشعر المتعلم بالتعب و الملل .و أما التدريب الموزع فترى بأنه ذلك التدريب الذي يتم على فترات متباعدة ، تتخللها فترات راحة .و أما بالنسبة النشاط الذاتي فهو يدفع بالفرد إلى التعلم الجيد و هذا من خلال البحث، الإطلاع و التنقيب و إستخلاص الحقائق بدل من تلقيها

جاهزة (بن غشير ، بلعيد الاطيرش :2017،216) إضافة إلى هذه الشروط هناك عنصر فعال و مهم في العملية التعلمية و هو تواجد العناصر الفيزيقية كالإضاءة و التهوية و لون الغرفة المناسب و توفير قاعة لممارسة الرياضة وهوايات المتعلمين و قاعة للأنترنات و قاعة للرسم و غيرها من وسائل الترفيه و التفريغ الإنفعالي للمتعلم المحفزة للوضعية التعلمية. وفي خضم هذا كله لا يمكن تجاهل القوة الذاتية للمتعلم و التي يستمدها من إستعداته الداخلية للتحصيل و بلوغ أهدافه ، و كذلك من الطاقة التي يتحصل عليها من محيطه المدرسي و الأسري .

8- أهداف المردود التربوي:

للمردود التربوي أهمية بالغة بالنسبة للمتعلم و للعملية التعلمية بصفة عامة و سوف نوجزها حسب ما جاء بها كل من (محمود 2007 و حميدان 2006) :

- يسمح التحصيل بمتابعة سير التعلم ، وتقدير الأمور التي تمكن منها المتعلم ، الأشياء التي إستعصى و صعب عليه إدراكها . وهذا يساعد كثيرا كل من المعلم و الإدارة .

- يسمح له بإعادة صياغة الأهداف التعليمية و التي ترتبط بخصائص نمو التلميذ ،آخذين بعين الإعتبار قدراتهم و معارفهم و ميولهم ، وكل هذه الأمور يمكن الحصول عليها من خلال تقويم أداء المتعلمين .

- تعمل النتائج المتحصل عليها في عملية التحصيل الدراسي على زيادة الدافعية للتعلم من حيث إعطاء النقاط و العلامات بعد إجراء الامتحانات ، فالتعليق الإيجابي أو السلبي على أدائهم يرتبط بسيكولوجية التعزيز (بوسة :2007).

- تحديد الإستجابات الواجب تعزيزها ، فمن خلال نتائج التحصيل يتمكن المعلم من التعرف على التحسينات و التقدم الذي طرأ على سير أداء أو تعلم التلميذ . وكذا الصعوبات التي تعترضه و

تعيق سير وصول المعلومات ، و تدفعه إلى إختيار الحلول أو البدائل المناسبة ، مما يزيد على إقبال متعلميه على التعلم ، ويكون ذلك عنصرا محفزا و محببا للتعلم .

– الإرشاد و التخطيط التربوي ، حيث يقوم الطالب بالتخطيط السليم للدراسة ، إذ اختار ما يناسب قدراته و استعداداته و قدراته الخاصة (حميدان ،69:2016).

9 - الإرشاد و التوجيه التربوي :Educational Guidance and Counseling

لا يختلف إثنان إن الإنسان إجتماعي بطبعه يؤثر و يتاثر بالجماعة من خلال سلوكه و تصرفاته و أفكاره و في طريقة إدارتها و من خلال هذا الإحتكاك يجد نفسه في بعض الأحيان يتخبط في صراعات قد يجد لها الحلول أو يعجز عن حلها . فيسعى إلى طلب المساعدة و المشورة من غيره كالأسرة و الرفاق و بعض الجهات المختصة . ويرى دويدار (2005) هذا السلوك الإجتماعي هو تفاعل بين الأفراد و ليس من الضروري أن يكون التفاعل الإجتماعي وجها لوجه ، فالسلوك الإجتماعي هو سلوك الذي يحدث في حضور الأخرين ،أو أثناء غيابهم . غير أنه يتأثر بهم لأنهم يمثلون حقائق في المجال النفسي للفرد (دويدار ،16:2005).

في خضم ما تم عرضه من عناصر و معلومات فلابد من التطرق إلى عنصر الإرشاد و التوجيه التربوي لما له من أهمية في العملية التربوية و هو عنصر من مجالات التوجيه و الإرشاد الجماعي.

يمكن تقديم التوجيه و الإرشاد التربوي لجميع الطلبة في حالة مقابلتهم لمشاكل دراسية ، أو في سعيهم للبحث عن حلول لبعض القضايا ، أو المسائل الدراسية و الأكاديمية ،أو ذات العلاقة بها ، غير أننا نلاحظ أن حاجة بعض فئات الطلبة ، و بخاصة طلبة السنوات النهائية بمرحلتي التعليم الاساسي و التعليم الثانوي ، قد تكون أكثر إلحاحا من غيرها . فطالب السنة التاسعة بمرحلة التعليم الاساسي قد يجد نفسه في حاجة إلى معرفة اي أنواع التعليم ، أو التدريب يختار ، و نفس التساؤلات تواجه طلبة

السنة النهائية من التعليم الثانوي فيما يخص فرص التعليم المتاحة أمامهم في الجامعة(القدافي ،1992:330).

10- التقويم المدرسي:

تعتبر رسالة التربية من أنبل و أسمى الرسالات، لأنها تعني بتنشئة الجيل و بناء شخصية الإنسان الذي من خلاله يبنى المستقبل، و لكي تحقق التربية هذه الأهداف التي تصبو إليها، فهي بحاجة ماسة لإدارة فعالة و هادفة و متطورة ،و الادارة المدرسية أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية التي تؤدي في النهاية للإرتقاء برسالة التربية (عدوان :2016،2).

إن عملية التعليم برمتها تعتبر عملية ديناميكية ، وفي سيرورة دائمة . وهذا ما دفع بعدة دول إلى إعطاء الاهمية لهذا القطاع ،لا لشيئ سوى أنها تهتم بعنصرها البشري و هو الطفل .محققة من خلاله طموحات و تطلعات مجتمعها .ولكي تصل إلى مقاصدها ،سطرت سياسات و برامج لتحديت العملية التعليمية التعلمية ، كتحديث المناهج و التقويم بأنواعه و طرق التدريس و إطفاء لمسة تقدمية مواكبة للعصرنة و التطور الحضاري ، فبات لزاما عليها الإلتحاق بالركب الحضاري.

وفي هذا الصدد يشير مصطفى نمر (2008) أن هناك أربعة أنواع من التكنولوجيا التطبيقية التي تعتمد عليها الثورة المعرفية في عصرنا الحالي و خاصة في قطاع التعليم :

أ –**تكنولوجيا التعليم:**

و تتمثل في وسائل السمعيبصرية و أجهزتها و تجهيزاتها المطبقة في عالم التربية .

ب **تكنولوجيا المعلومات:**

مجموعة من ا لأدوات التي تساعدنا في إستقبال المعلومة و معالجتها و تخزينها ...إلخ بشكل الكتروني بإستخدام الحاسوب .

ت تكنولوجيا الإتصال:

و تتمثل في الالياف البصرية ووصلات المكرويف والأقمار الصناعية .

ث **التكنولوجيا الرقمية:**

وهي التي تمكن ا لإنسان من خلالها تحويل كافة مواد تكنولوجيات التعليم و المعلومات و الإتصال ، إلى اشكال رقمية مثل المجهر الرقمي (مصطفى نمر: 8،2008) ولكن من خلال إحتكاك الباحثة اليومي بالمدرسة و الجامعة التمست نقصا كبيرا في هذا المجال ، وخاصة في المدرسة (الإبتدائية، المتوسط و الثانوي) فمازالت المدرسة الجزائرية تعرف نقصا في هذا الميدان ، وتعتمد الطرق التقليدية . ولكن هذا لا يمنع من وجود مجموعة من ا لإصلاحات التي تقوم بها الوزارة الوصية مند الإستقلال إلى يومنا هذا .

يرى كرومباخ Crombach أن تقويم ا لأداء يكون مهم لكل من المدرين و تلك المؤسسات ،حيث يساهم في تطوير القدرات الذاتية للأفراد كونه يبصرهم بجوانب ضعفهم و يدلهم بصورة تلقائية على معالجة الضعف لديهم ،كما يساهم في رفع معنويات ا لأفراد الذين يكون مستوى أدائهم مرتفعا و يبرز العلاقات الإنسانية بين العاملين(ستراك :49،2004) .

إذن فالتقويم يهدف إلى كشف الأخطاء و تحليل جوانبها، كما تدفع المدير إلى النظر في طريقة إدارة المدرسة و إلى ا لأساليب ا لإدارة و إلى طريقة معاملته لمرؤوسيه و تقويم أداءهم تحث لواء الديمقراطية و إعادة جدولة أهداف المدرسة حسب المستجدات ومتطلبات المشكلة .و في هذا الصدد يرى بهاء الذين الزهوري أن التقويم التربوي يتضمن و بشكل خاص تحديد مستويات الطلاب و إنجازاتهم و معدلات تقدمهم في جميع الخبرات التي تقدمها المدرسة لهم سواء كانت هذه الخبرات نظرية أو عملية مرتبطة بحياتهم الخاصة أو بحياة المجتمع الذي يعشون فيه (دعمس:11،2008) .

فالتقويم كما يرى بلوم (Bloom , 1967) هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال، أو الحلول أو الطرق ، أو المواد و أنه يتضمن إستخدام المحكات(Criteria) و المستويات (Standard) و المعايير (Norms) لتقدير مدى كفاية الأشياء و دقتها و فعاليتها.

وعرفه جرونلند(Gronlun ,1976) بأنه عملية منهجية تحدد مدى ما تحقق من أهداف التربوية من قبل الطلبة، و أنه يتضمن وصفا كميا و كيفيا ، بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة .

التقويم هو عملية منفصلة عن عمليتي التعليم والتعلم ،إذ يأتي بعد فصل دراسي أو عام دراسي عادة (إختبارات النهائية) وهذا ما يعيب التقويم المتبع في المدرسة الجزائرية، بحيث لا يكون بمقدور المتعلم التعرف على أخطاؤه و معالجتها إلا بعد فوات الآوان ،زيادة على ذلك فالتقويم لا يراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين .و في هذا الصدد يرى ابراهيمي (2009) ان من بين العيوب الاخرى غعتماد التقويم التربوي كليا على الاختبارات التحصيلية التي بدورها تفتقد إلى الشروط الموضوعية في الإعداد و المحتوى و الصياغة و التصحيح و يعتبر اعتمادها كمرجع أساسي في تقدير إمكانات التلاميذ و القبول و التوجيه المدرسي سبب في حصول أخطاء كثيرة ضحيتها التلاميذ الذين تبدو نتائجهم جيدة لكن بعد إنتقالهم إلى المستويات الاعلى تتردى و تضعف و ذلك لأن :

- أسئلة الإختبارات توضع بطريقة انطباعية و شخصية و لا تبنى وفق الأهداف المنتظرة من البرنامج المقدم .
- إنها تقيس جزءا بسيطا من القدرات العقلية للمتعلم و هو الذاكرة ، ويندر أن تلامس مستويات الفهم و التحليل و التركيب و التطبيق و التقويم .
- إنها تفقد إلى الشمول، أي أنها تكون جزء من البرنامج، مما يفسح مجال الحظ في النجاح .

- صياغة الأسئلة في الغالب تكون غير مفهومة أو تبنى على ألغاز(Question Piege) بدعوى قياس الذكاء أو ليقال أن الاستاذ متمكن ، و هذا ما يجعلها غير قادرة على كشف مستوى المتعلمين، لتدعيم جوانب القوة و علاج جوانب النقص .

- بعض المواد تطرح أسئلة طويلة متعددة الأهداف و المطالب مما يجعلها غير واضحة عند المتعلمين ،و ينسيهم بعض المطالب الجزئية المطلوبة في السؤال الواحد .

- يلعب تقدير المعلم للتلميذ تأثيرا في التصحيح فيحصل التساهل أو التشديد في التصحيح بناءا على ذلك .

- إستخدام أسلوب إنقاص النقاط كوسيلة ردعية، و هو ما يعيق أخد صورة حقيقية على المستوى الحقيقي للتلميذ، و قد يدفعهم إلى التمرد، مما يجعل تحليل النتائج المدرسية بلا معنى (ابراهيم طاهر:2009،113).

وتذهب الباحثة إلى ما ذهبت إليه سناء إبراهيم (2016) حيث ترى ان معظم جهود الإصلاح أصبحت تركز على مفهوم تقويم التعليم Assessment for Learing وهو إستخدام التقويم الصفي (التقويم الذاتي للطلاب وتقويم الأقران) وهذا النوع من التقويم يسمح للتلميذ التأمل في تعلمه وتحديد الإحتياج لمزيد من التعلم و يعطيه فرصة لوضع أهدافه الشخصية ، ويزيد من دافعيته وتحسين الإتجاهات الإيجابية نحو معلمه .

تجزم الباحثة أن أساليب التقويم متنوعة تخدم مصلحة المتعلم مثل (أسلوب حل المشكلات الإبداع ،المذاكرة ...إلخ) وتكون مستنبطة من المنهاج . كما يجب على المعلم بأن لا يكتفي بأسلوب واحد لتقييم مستوى التلاميذ و قدراتهم العقلية كالإختبارات الفصلية مثلا. بل يجب أن يتعداه إلى ما وراء ذالك باستعمال ذكائه العملي و مرونته و تجاربه و مرعاة طرق التدريس كإدخال عنصر التشويق

و التنوع و التجديد عليها لإعطاء الفرصة للمتعلم لإثبات ذاته و تعليمه طرق التفكير العلمي و الإستنباط و الإستنتاج و الإستدلال .كما يجب أن تكون طرق التدريس متوازية مع المنهاج لا متقاطعة معه ، تشبع حاجاته و ميوله. و على المعلم أن يشيد بنجاحات المتعلم . فإصراره على النجاح في موقف معين سوف يتخد شكل التعميم و الشمولية على بقية المواقف ، علما أن الإختبارات الفصلية تقيس بعض جوانب الإبداع و الذكاء و فاعلية المتعلم .

وما خلصت إليه الباحثة أن التقويم التربوي هو عملية شاملة جامعة لكل الجانب . ليس فقط كما كان معمول به آنفا ، بحيث كانوا يعتمدون على الإختبارات القبلية ،أو البعدية .بل أصبح يخص جميع جوانب المتعلم و العملية التعليمية بحد ذاتها .و في هذا الصدد يرى مصطفى نمر ان التقويم التربوي هو تصحيح تعلم الطالب و تخليصه من نقاط ضعفه و يشمل تقويم كل من :

- تقويم إنجازات الطلاب في التعليم .
- تقويم المعلم و طريقة تدريسه .
- تقويم طرق ، و إستراتجيات التدريس .
- تقويم المنهج المدرسي .
- تقويم الإمكانيات المختلفة .
- تقويم كل ما يتعلق بالعملية التربوية و التعليمية و ما يؤثر بها(دعمس :2008،15).

10-1- معايير التقويم الجيد :

- ترى سناء إبراهيم أنه كي نتمكن من من الحصول على تقويم جيد يجب أن يتوفر على النقاط التالية : (سناء ابراهيم ،2016).
- يبنى على كفايات مهمة .
- يتناول العمليات و النتائج .

- مدمج مع المنهج و عملية التدريس .
- أسلوب التقويم المستخدم يعتمد على الهدف من التقويم.
- أداة التقويم متوائمة مع النتاج التعليمي .
- معايير الأداء واضحة و مفهومة .
- التقويم يقدم معلومات يمكن الإستفادة منها في توجيه التعليم .
- مشاركة المتعلم في عملية التقويم .
- يقدم التغدية الراجعة شاملة عن تقدم الطالب باستخدام مقاييس متعددة و على مدى زمني طويل.

10-2- العلاقة بين التقويم التربوي و العملية التربوية :

يعد العنصر البشري موردا هاما من موارد المنظمة، وأصلا من أصولها، إذ لا يمكن للمنظمة أن تحقق أهدافها دون الموارد البشرية الماهرة المدربة و التي تتمتع بولاء عال للمنظمة، و التنظيم المدرسي عبارة عن عملية تقسيم الأعمال و المهام المدرسية بين العاملين فيها،كل حسب الوظيفة التي يشغلها (عدوان، 2:2016) ولكن العنصر أو المهمة المشتركة بين هؤلاء هو عملية التقويم، فالمدير يقوّم مرؤوسيه ، و المعلم يقوّم التلاميذ .

إن الإنسان منذ نعومة أظافره وهو يشهد عملية التقويم ، سواء على النحو الإيجابي، أو السلبي تقويم ذاتي داخلي يسعى الفرد من خلالها إلى تقويم ذاته، وتصرفاته وسلوكاته، وتفاعله اليومي والملاحظ هنا أن القلة من الناس يصلون إلى هذا السمو في الشخصية و الفاعلية والثقة بالنفس . فهذا النوع من الأشخاص لا يترك المجال لغيره ليضعه قيد الملاحظة و التجربة و النقد.أما التقويم الثاني فهو تقويم خارجي، وه و ما يواجهه الفرد منا يوميا، من خلال تقويم الآخر لتصرفاته، وسلوكه و لشخصه بصفة عامة.

وفي هذا الصدد يرى كل من أرنسون و ميتر (Aronson &Metter ,1968):" أن التقييم العالي للذات و الدرجة العليا لمفهوم الذات يؤدي إلى سلوك ناضج و تكيف عالي في المجتمع، عكس درجة الدنيا لمفهوم الذات الذي يقود إلى السلوك الغير السوي "، و قد أجريا هذه الدراسة على مجموعة من المراهقين (سعاد معروف،2014 :15).

و يرى وولفوك(Woolfolk ,2001) أن تقييم و تقدير الذات يبدأ منذ الطفولة و يعتمد تطوره على إتجاهات الوالدين و آراء الآخرين إلى جانب خبرة الأطفال في السيطرة على البيئة التي يعيشون فيها في السينين الأولى من العمر . و بمرور الوقت يصبح لتطور تقدير الذات صلة بالجماعات الأخرى، مثل الأصدقاء و الأسرة إذ يحاولون أن يجدوا مكانهم في الجماعات من خلال ا لأصدقاء و الأندية (أبو أسعد،69:2009).

وأما فيما يخص عملية التقويم التربوي فهي ليست وليدة الحاضر. بل هي ضاربة بجذورها في الماضي، حيث كان يقوم المتعلم سواء عن طريق إجراء إختبارات كتابية أو شفوية، وما زادها تطورا و أهمية هو إدخال إختبارات الذكاء (الفرد بينه سيمون) إلى مجال عملية التعليم . فبات يعتمد عليها في التوجيه المدرسي و لا سيما المهني، و في التوظيف . يرى مصطفى نمر في هذا الباب أن التقويم هو أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له و تنفيذه من عمليات التعليم و التعلم. و نقاط القوة و الضعف فيها و من تم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة و تدعيمها و تلافي مواطن الضعف و علاجها(نمر، 10:2008).

تؤكد الباحثة على هذا الطرح الذي جاء مصطفى نمر على أن عملية التقويم هي عملية أساسية و هي بمثابة حجر الزاوية لأي تطور في مجال العملية التعليمية . فهي عملية شاملة و عامة . أما في المدرسة فيكون بتقويم كل من المدير بإعتباره ربان السفينة و المسؤول عن كل مرؤوسيه ، وهذا بتقويم طريقة قيادته(السلوك القيادي) و تقويم مدخلات،و مخرجات المؤسسة التنظيمية ،تقويم المرؤوسين،المعلم

(سلوك،طريقة التدريس،العلاقة بين المتعلمين ... إلخ) و في الأخير تقويم المتعلم و قياس تحصيله، و مردوده التربوي. و أما التقويم العام فهو الذي تقوم به الوزارة الوصية (وزارة التربية و التعليم) كتقويم المنهاج، و كتاب المتعلم و طرق التدريس...إلخ.

3-10- طبيعة القياس و التقويم:

عندما نتحدث على مفهوم التقويم و لابد أن نتحدث على مفهوم هام و هو القياس لما حصل من إلتباس و خلط بين المفهومين. وعليه فالباحثة ترى أنه تمت إختلاف بينهما، فالتقويم لا يعني القياس. بالرغم أن هذه الرؤية كان متعامل بها في الزمن القريب في التربية التقلدية.

فالقياس يعني العدد و الكم. حيث يرى مصطفى نمر أن مصطلح القياس يقترن بالمفهوم العددي و المادي، كأن نقدر محسوسا فنعطيه قيمة ما. لكن إذا ما تعلق ا لأمر بسلوكات الطالب مثلا وقدراته العقلية و ا لإنفعالية و درجة استعابه للدرس . فإن القياس لن يكون بالموضوعية نفسها فهو، يعطي فكرة جزئية عن الشيئ الذي يقيسه. ثم يذهب و يقول أن التقويم غير القياس، حيث يقدر القياس الجزء. و يتناول التقويم الكل ، فالتقويم أشمل من القياس و ليس العكس، و هو أحد معالم تطوير العملية التعليمية،إذ لا يمكن احداث تطوير في أقطاب هذه العملية إلا بالرجوع إلى نتائج و مؤشرات التقويم.(نمر ،2008 :22).

الخلاصة:

تعد المدرسة الآلة أو الوسيلة التي اخترعها الإنسان لصنع حياة اجتماعية للأفراد و الجماعات، حيث تصقل شخصيته و تبلورها و تمر عبر عدة منعرجات و منعطفات حتى تكتمل وتجد سبيلها في مدرسة الحياة.

إن من خلال الخبرات اليومية التي يعيشها التلميذ في كنف المدرسة و إحساسه بأنها بيئة مساعدة و داعمة ، يشعره بالأمن و الطمأنينة ، ينعكس لا محالة على أدائه اليومي ، في حجرة الصف مع معلميه و أقرانه و الإدارة المدرسية و جميع العاملين ويزيد من شغفه و حماسه و دافعية الإنجاز والعمل المثقن والمجد ، كما يشعره هذا التفاعل الاجتماعي بالرضا عن المدرسة و الإنتماء إليها و ينمي لديه إحساس المواطنة و أن مصلحة الجميع قبل كل شيئ ، فيسعى جاهدا للمحافظة عليها و على ممتلكاتها .

الفصل الخامس: إجراءات المنهجية

تمهيد

1 -الدراسة الإستطلاعية

2 -الدراسة الأساسية

3 -منهج الدراسة

4 -ظروف إجراء الدراسة الأساسية

5 -خصائص عينة الدراسة الأساسية

6 -الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة

تمهيد:

تناولت الدراسة في الفصول السابقة المناخ المدرسي و تحدثنا فيه عن أنواع المناخ و أبعاده و أهم النظريات التي تكلمت عن المناخ المدرسي ، ثم تطرقنا إلى الصحة النفسية و أبعادها ، و مدارسها، و في الأخير تناولنا موضوع المردود التربوي ، و تحدثنا عن أهم النظريات التي تناولت هذا الطرح و كذلك تطرقنا إلى التقويم التربوي و أهميته في العملية التعليمية . هذا من الجانب النظري ،إلا أننا لم نكتفي بهذا الجانب فقط بل عززنا عملنا هذا بالجانب التطبيقي لإطفاء القدر الوفير من المصداقية و الجدية العلمية و هذا من خلال القيام بالدراسة الميدانية ، و قد بدأناها بالدراسة الاستطلاعية ، حيث تطرقنا فيه إلى المنهج المتبع و إلى صفات العينة و الأساليب الإحصائية المستعملة ، و للتأكيد من صحة الأداة المستعملة أي استبيان المناخ المدرسي و استبيان الصحة النفسية قمنا بإجراء الدراسة الأساسية و استخلاص نتائجها عن طريق الأدوات الإحصائية المستعملة و بالتالي تأكيد أو نفي الفرضيات التي سطرناها من ذي قبل . و أخيرا خرجنا ببعض التوصيات التي صادفتنا في مشوارنا البحثي على شكل تساؤلات و نرجو أن لا تبقى مجرد علامات استفهام، ويأتي بعدنا جيل يحمل عنا مشعل البحث و يجيب عن كل تساؤلاتنا.

1 -الدراسة الإستطلاعية :

بعد ا لإطلاع على الأدبيات التربوية و الدراسات السابقة ، إستعملت الباحثة إستبيان المناخ المدرسي ، وهذا إستنادا على إستبيان كل من الباحثين الصافي (2001) و محمود الخولي (2011) و كذلك على دراسة الباحثين عواريب ، وصولي (2013) بحيث تم إعادة صياغة بعض فقراته وحذف بعضها. و هذا بعد عرضه على مجموعة من الأساتذة و المحكمين. ويتضمن مجموعة من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل تلاميذ الثانوية. اذ صممت استمارة تقيس أبعاد المناخ المدرسي (المناخ المغلق ، المناخ المفتوح) وهذا حسب تصنيف لينونبورج والذي قسم المناخ إلى مناخ مفتوح ومناخ مغلق ويتمثل في النموذجين التالين :

1 **المدرسة الحارسة:** تتصف بالقسوة و المحافظة على النظام وقبول القرارات دون نقاش.

2 **المدرسة الإنسانية:** يسودها التفاعل الإيجابي و التعاون و الإتصال المفتوح بين المعلم و التلميذ (صولي ،2014: 2013) . و يتكون المقياس من الآتي :

- المتغيرات الشخصية : (الجنس ،السن ،إسم المؤسسة ،المستوى الدراسي، و التخصص و المعدل الفصلي).
- وكل بعد يحتوي على خمسة فقرات، حيث وصلت عدد فقراته 33 فقرة و إعتمدت الباحثة طريقة ليكرت(Likert) حيث تم وضع خمس بدائل للإجابة على الفقرات و هي (ينطبق دائما، ينطبق غالبا ،ينطبق أحيانا، ينطبق نادرا، لا ينطبق أبدا) لمعرفة مدى تأثير المناخ المدرسي على التحصيل الدراسي للتلميذ.انظر الملحق رقم (02).

1 1- المجال الزمني والمكاني:

تم إجراء هذه الدراسة في ثانوية عبد القادر الياجوري ب مدينة وهران وهذا خلال السنة الدراسية 2019/2018.

1 2 - عينة الدراسة الإستطلاعية و مواصفاتها:

من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم اختيار عينة متكونة من (50) طالب و طالبة ، مستوى السنة الثانية ثانوي ، عن طريق إستعمال القرعة و تم استخدام قصاصات تحتوي على أسماء المؤسسات التعليمية بمدينة وهران و الجدول التالي يبين عينة الدراسة حسب الجنس (ذكور – إناث):

جدول رقم (01) : يبين توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الجنس (ذكور – اناث)

الجنس	تكرار	النسبة المئوية
ذكور	20	%40
اناث	30	%60
المجموع	50	%100

هذا التوزيع يبين عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس (ذكور – إناث) حيث بلغت نسبة الذكور 40% و نسبة الإناث 60%.

و فيما يخص التخصص فهو(أداب وفلسفة، علوم تجريبية) ولقد تم اختيار السنة الثانية ثانوي لعدة اعتبارات ومن بينها :أن تلميذ السنة الأولى لم يتكيف مع هذا المحيط الجديد ، من حيث عدد

التلاميذ والأوجه الغير المألوفة، و اتساع المبنى والقوانين أكثر صرامة والمنهاج كلها أمور قد تبعث في نفسه القلق و الحيرة و الإغتراب وهذا بحد ذاته شيء سلبي و محبط ، قد يعيق عملنا كما لم يتم اختيار السنة الثالثة ثانوي باعتبار أنهم في صدد اجتياز امتحان شهادة الباكالوريا . والجدول التالي يبين عينة الدراسة حسب التخصص (آداب و فلسفة – علوم تجريبية):

جدول رقم (02) : يبين توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص (آداب و فلسفة – علوم تجريبية)

التخصص	تكرار	النسبة المئوية
آداب و فلسفة	**20**	**%40**
علوم تجريبية	**30**	**%60**
المجموع	**50**	**%100**

يبين هذا التوزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص (آداب و فلسفة– علوم تجريبية) حيث بلغت نسبة تخصص علوم تجريبية 60% و نسبة تخصص آداب و فلسفة 40%.

2- أدوات الدراسة و خصائصها السيكومترية :

أولا: استبيان المناخ المدرسي:

أثناء هذه المرحلة تم معالجة موضوعية المضمون من حيث الصدق و الثبات أي النتائج تبقى ثابتة لا تتغير بتغير الباحثين، يتم من خلالها قياس المتغيرات.

يتم معرفة صدق الإستبيان من خلال الإجابة على هذا السؤال: هل إستبيان المناخ المدرسي يقيس ما وضع لقياسه؟

1 -صدق استبيان المناخ المدرسي:

1-1- صدق المضمون: يقوم صدق المضمون على أساس التأكد من أن الفقرات التي شكلته تعكس و تمثل فعلا السلوك المراد قياسه (مزيان ،151:2006).

1-2- الصدق الظاهري: وهو الوجه الخارجي للإستبيان نتمكن من خلاله معرفة قدرة التعليمات التي جاءت فيه.إذ تم عرض استبيان المناخ المدرسي و إستبيان الصحة النفسية على مجموعة من الأساتذة في جامعة وهران2 أحمد بن حمد ، قسم علم النفس و الأرطوفونيا ، حيث وجهوا للباحثة مجموعة من الملاحظات فيما يخص فقرات الإستبيان و طريقة صياغتها و ضبطها و حذف البعض منها لتكون في متناول المبحوثين.

وعليه أصبح الإستبيان في صورته النهائية مكون من (33) عبارة موزعة على ستة أبعاد كما هو موضح في الجدول التالي

جدول رقم(03): يبين توزيع الفقرات على أبعاد استبيان المناخ المدرسي

الأبعاد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	المجموع
البعد الأول: علاقة المدير بالأستاذ	02-03-05-07-17-18-27-31	/	08
البعد الثاني:علاقة التلميذ بالأستاذ	01-04-06-14-15	/	05
البعد الثالث:علاقة التلميذ بالتلميذ	08-23	21	03
البعد الرابع: علاقة التلميذ بإدارة المؤسسة	09-11-13-25-28-29-30-32-33	/	09
البعد الخامس: علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي	24-26	10-12	04
البعد السادس: علاقة الأستاذ بصنع القرار	16-19-20-22	/	04
المجموع	30	03	33

3-1-صدق التمييزي :

تم حساب الصدق التمييزي للإستبيان عن طريق إيجاد الفروق في الأداء على الإستبيان لكل من الفئة العليا 27% من مجموع إستجابات أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية والفئة الدنيا 27% من مجموع إستجابات أفراد العينة الدراسة الإستطلاعية و التي يتكون كل منهما من 14 أفراد و الجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول رقم (04): يوضح صدق التمييزي لإستبيان المناخ المدرسي

أساليب احصائية / المتغير	الفئات	ف	انحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ت	مستوى الدلالة
المناخ المدرسي	الفئة الدنيا	14	6,685	93,86	6,977	دال إحصائيا عند 0,000
	الفئة العليا	14	9,870	74,79		

تفسير:

يظهر الجدول رقم(04) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا و الدنيا و أن قيمة ت المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,000 بين الفئة العليا و الفئة الدنيا في درجة المناخ المدرسي وعليه إذا يمكن القول أن الإستبيان له القابلية النسبية على التمييز بين الأفراد ومن تم فهو جاهز للتطبيق.

2- ثبات الإستبيان المناخ المدرسي:

يقصد بثبات المقياس أن يعطي المقياس النتائج نفسها تقريبا إذا أعيد تطبيقه على الطلبة أنفسهم مرة ثانية في نفس الظروف (الغريب،1981: 635)، أي تقدير السلوك بشكل لا يتغير بتغير الظروف و

الزمان و ينتج قيما متساوية إذا ما تكرر إجرائه عدة مرات (مزيان ، 154:2006) ولقد قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقتين هما :

أ -حساب الثبات بطريقة ألفلكرونباخ:

يطبق معامل ألفاكرونباخ بطريقة التناسق الداخلي لقياس ثبات المقياس وكانت النتيجة (0,809) مما يدل على أن هذا المقياس ذو ثبات عالي ويناسب لما أعد لقياسه في الدراسة الأساسية.

ب حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تجزئة فقرات المقياس إلى جزأين الأسئلة التي تنتمي للنصف الأول و الأسئلة التي تنتمي للنصف الثاني،ثم حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين النصف الأول من المقياس و النصف الثاني من المقياس و هو (0,67) و بعد أن تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون (Sperman Brown) أصبح تساوي (0,803) و هذا يؤكد ثبات المقياس.(ثورندايك و هجين، 1991: 78).

حيث أن معادلة سبيرمان براون = 2ر/1+ر = 2×0,672 /1,672= 0,803

و في ضوء ما سبق نجد أن الصدق و الثبات قد تحققا بدرجة عالية يمكن أن يطمئن الباحثة على تطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة الدراسة.

ثانيا : إستبيان الصحة النفسية:

بعد تطلع الباحثة على الدراسات السابقة الأجنبية و العربية كدراسة كولدبيرغ (Goldberg) ودراسة الزبيدي وسناء مجول الهزاع ، (1997) و دراسة مروان عبد الله دياب (2006) وعلى دراسة

الباحث أبو نواس (2002) تبنت الباحثة إستبيان القريطي و الشخص (1992) بلغت عدد بنوده في الصورة الاصلية (105) بندا . و سوف نتطرق إلى تفاصيل أبعاده الفرعية كما يلي :

1 -الشعور بالكفاءة و الثقة بالنفس:

يعني إحساس الفرد بقيمته و أن لديه من الامكانات ما يجعله قادرا على العطاء و على مواجهة الصعاب و التحديات و التغلب عليها دون الاعتماد على الآخرين و يندرج تحته الارقام التالية: 22-78-71-64-85-92-99-1-8-15-57-5-43-46-29.

2 -القدرة على التفاعل الاجتماعي :

و يقصد به مقدرة الفرد على عقد الصدقات و تبادل الزيارات و تكوين علاقات إنسانية مشبعة قوامها الثقة و الإحترام و الود و التآلف مع الآخرين و مقدرته على الإسهام بدور إيجابي في المناسبات و الأنشطة الحياتية و أرقامه كالتالي: 72-65-58-51-44-37-30-23-16-09-02-100-93-86-79.

3 -النضج الإنفعالي و المقدرة على ضبط النفس :

ويعني المقدرة على مواجهة الصراعات النفسية و السيطرة على الإنفعالات و التعبير عنها بصورة مناسبة و مقبولة اجتماعيا ، كما يعني ثبات الإستجابات الإنفعالية للفرد و إستقرارها إزاء المواقف المتشابهة و عدم الإستسلام للقلق و التوتر و أحلام اليقظة و أرقامها كالتالي : 101-94-87-80-73-66-59-52-45-38-31-24-17-10-03.

4 -القدرة على توظيف الطاقات و الإمكانات في الأعمال المشبعة :

و يعني سعي الفرد إلى تحقيق ما لديه من طاقات و ا لإستفادة مما لديه من إمكانات في أعمال مثمرة ،لا تتعارض مع مصالح الآخرين و تشعره بالرضا و ا لإشباع مما يستلزم ذلك من إقبال على

الحياة بحيوية و نشاط ، و ا لإعتماد على النفس و التخطيط و المثابرة و إتقان العمل و تندرج تحث بنوده الأرقام التالية: 67-60-53-46-39-32-25-18-11-4-102-95-88-81-74.

5 -التحرر من الأعراض العصابية :

و يعني خلو المرء من ا لأنماط السلوكية الشادة المصاحبة للإضطرابات و ا لأمراض النفسية و العقلية و إنتقاء كل ما يعوق مشاركته في الحياة الاجتماعية و يحد من تفاعله مع الآخرين و الحياة معهم بشكل عادي و تندرج تحث بنوده ا لأرقام التالية : 103-96-89-82-75-68-61-54-47-40-33-26-19-12-5.

6 -البعد الإنساني و القيمي :

و يقصد به تنبئ المرء بإطار قيمي يهتدي به و يوجه سلوكه ،يراعي فيه مشاعر الآخرين و يحترم مصالحهم و حقوقهم و يلتزم من خلاله بالقيم الاخلاقية الواجبة في العلاقات المتبادلة كالوفاء و الصدق و الامانة و المساعدة و يندرج تحث بنوده ا لأرقام التالية: 104-97-90-83-76-69-62-55-48-41-34-27-20-13-06.

7 -تقبل الذات و أوجه القصور العضوية :

يعني تقبل الفرد لذاته كما هي على حقيقتها و رضاه عنها بما يشتمل عليه و عدم النفور أو الخجل مما تنطوي عليه ومن معوقات جسمية و إستغلال ما يتمتع به من إمكانات و العمل على تنميتها إلى أقصى مستوى و تندرج تحث بنوده ا لأرقام التالية : 105-98-91-84-77-70-63-56-49-42-35-28-21-14-07.(محمود نواس : 120،119،2002) .

سوف نمر بنفس المراحل المستعملة في الإستبيان الأول (المناخ المدرسي) و نبدأ بتوزيع الفقرات و هي على النحو كالآتي:

جدول رقم(05): يبين توزيع الفقرات على أبعاد استبيان الصحة النفسية

الأبعاد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	المجموع
البعد الأول: الشعور بالكفاءة و الثقة بالنفس	29-26-12	-24-11-06 -35-34-30-25 37	11
البعد الثاني :المقدرة على التفاعل الإجتماعي	38-23-07	39-36-28	06
البعد الثالث :النضج الإنفعالي و المقدرة على ضبط النفس	31	-08-05-02 -40-27-15-13 41	09
البعد الرابع :القدرة على توظيف الطاقات و الإمكانات في الأعمال المشبعة	-17-14-09-03 32	/	05
البعد الخامس :الإنساني و القيمي	-16-10-04-01 22-21-20-19	33-18	10
المجموع	20	21	41

2 - الخصائص السيكومترية لإستبيان الصحة النفسية :

2-1- صدق إستبيان الصحة النفسية:

2-1-1 - صدق التمييزي :

تم حساب الصدق التمييزي للإستبيان عن طريق إيجاد الفروق في الأداء على الإستبيان لكل من الفئة العليا 27% من مجموع إستجابات أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية والفئة الدنيا 27% من مجموع إستجابات أفراد العينة الدراسة الإستطلاعية و التي يتكون كل منهما من 14 أفراد و الجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول رقم (06): يوضح صدق التمييزي لإستبيان الصحة النفسية

أساليب احصائية / المتغير	الفئات	ف	انحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ت	مستوى الدلالة
الصحة النفسية	الفئة الدنيا	14	2,401	58,07	-16,398	دال إحصائيا عند 0,000
	الفئة العليا	14	1,657	70,86		

يظهر الجدول رقم(06) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا و الدنيا و أن قيمة ت المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,000 بين الفئة العليا و الفئة الدنيا في درجة الصحة النفسية وعليه إذا يمكن القول أن الإستبيان له القدرة على التمييز بين الأفراد ومن تم فهو جاهز للتطبيق.

2-2-ثبات الإستبيان الصحة النفسية :

أ - حساب الثبات بطريقة ألفلكرونباخ(أنظر ملحق رقم):

يطبق معامل ألفاكرونباخ بطريقة التناسق الداخلي لقياس ثبات المقياس وكانت النتيجة (0,712) مما يدل على أن هذا المقياس ذو ثبات عالي ويناسب لما أعد لقياسه في الدراسة الأساسية.

ب حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تجزئة فقرات المقياس إلى جزأين الأسئلة التي تنتمي للنصف الأول و الأسئلة التي تنتمي للنصف الثاني،ثم نقوم بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين النصف الأول من المقياس و النصف الثاني من المقياس و هو (0,609) و بعد أن تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة

سبيرمان براون (Sperman Brown) أصبح تساوي (0,756) و هذا يؤكد ثبات المقياس.(ثورندايك و هجين،1991: 78).

حيث أن معادلة سبيرمان براون = 2ر/1+ر = 2×0,609 /1,609= 0,756

و في ضوء ما سبق نجد أن الصدق و الثبات قد تحققا بدرجة عالية يمكن أن يطمئن الباحثة على تطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة الدراسة.

3- الدراســة الأساسيـة:

بعد اجراء الدراسة الغستطلاعية خرجت الباحثة بمجموعة من الملاحظات الهامة التي كانت الدعامة للدراسة الأساسية حيث تم على أثرها تعديل إستبيان المناخ المدرسي والصحة النفسية و حرصت على النقاط التالية :

- صياغة الفقرات بصورة واضحة سليمة لغويا، مناسبة لمستواهم الدراسي و الفكري.
- شطب، تعديل و إضافة لبعض الفقرات و الجمل تراها الباحثة مناسبة لغرض الدراسة.
- معرفة المدة الزمنية المناسبة ليتمكن المبحوث من إتمام الاستبيان.
- التقرب من ظروف العمل لمعرفة نوع المشاكل و الصعوبات التي سوف تصادف الباحثة لتفاديها بإيجاد الحلول لها.
- التعرف على مجتمع الدراسة عن قرب لمعرفة نوعية مشاكلهم اليومية.

من بين الملاحظات التي وجهت للباحثة من طرف الأساتذة المحكمين و الأستاذ المشرف هو طول الإستبيان وفي هذه الحالة سوف يشعر التلميذ بالدجر و الملل و القلق و عدم الإهتمام ، مما دفع الباحثة إلى حذف بعدين من الإستبيان وهما (بعد تقبل الذات و أوجه القصور العضوية ، و بعد التحرر من الأعراض العصابية) بذلك أصبحت أبعاد إستبيان الصحة النفسية في المرحلة النهائية من تطبيقه

خمسة أبعاد و هي (البعد الإنساني و القيمي، بعد القدرة على توظيف الطاقات و الإمكانات في الأعمال المشبعة، بعد النضج الإنفعالي و المقدرة على ضبط النفس ، بعد القدرة على التفاعل الاجتماعي ، بعد الشعور بالكفاءة و الثقة بالنفس) أنظر الملحق رقم (04).

3-1- منهج الدراسة:

تتبنى الباحثة المنهج الوصفي حيث يهدف الى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ويصفها كما هي موجودة في الواقع بين متغير وآخر أو بين مجموعة من المتغيرات.

و يقصد بالبحث الإرتباطي ، ذلك النوع الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر ، ومن تم معرفة درجة تلك العلاقة ، فهو يقتصر على معرفة العلاقة من عدمها ، وفي حال وجودها فهل هي طردية أو عكسية، سلبية أم موجبة (صالح بن غشير، الاطيرش،أحمد طالب،221:2017) و تتضح هذه العلاقة بهذا البحث بين المناخ المدرسي و الصحة النفسية و المردود التربوي .

3- 2- وصف مجتمع الدراسة:

للإشارة توجد في مدينة وهران تسع دوائر تعليمية وهي (دائرة وهران ، دائرة بئر الجير ، دائرة عين الترك ، و دائرة السانيا، دائرة أرزيو ، دائرة قديل ، و دائرة بطيو، دائرة بوتليليس ، و دائرة واد تليلات). بلغ عدد التلاميذ بدائرة وهران (46366) تلميذ وتلميذة ، مقسمين إلى (85) ثانوية . و قد اختارت الباحثة دائرة وهران لأنها تمثل أكبر نسبة تمثيل.

4-عينة الدراسة الأساسية و موصفاتها:

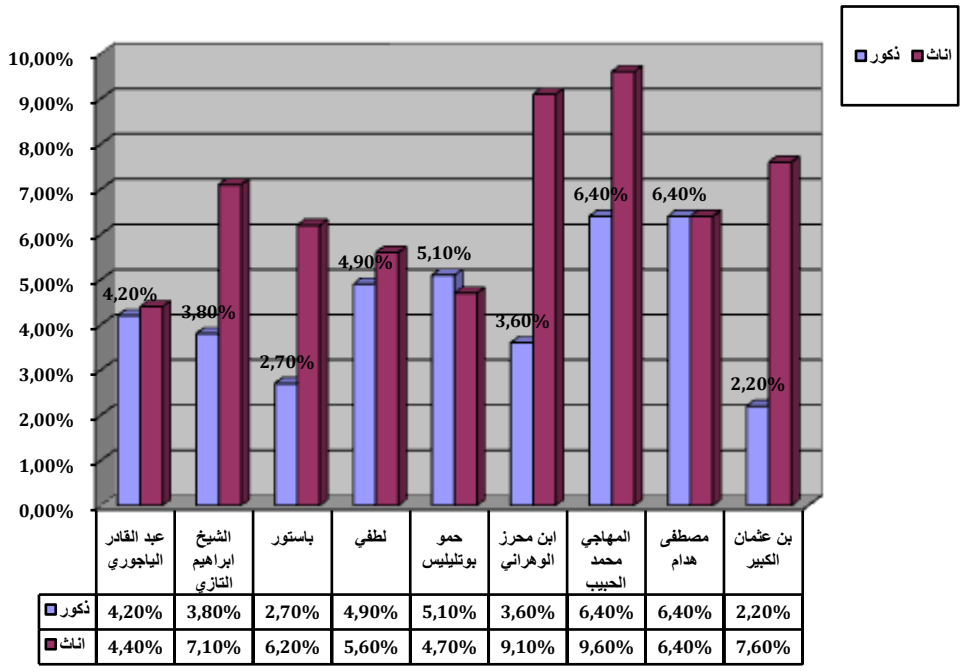
3-1- وصف عينة الدراسة :

عينة الدراسة هم طلبة السنة الثانية من التعليم الثانوي ،للعام الدراسي 2019/2018 إلى 2020/2019 و الذين بلغ عددهم(450) طالب و طالبة من كلا التخصصين (آداب و فلسفة ،علوم تجربية) موزعين على المدارس الثانوية بمدينة وهران و البالغ عددهم (9) ثانويات. وكما يرى (Embertson, 2000) أنه من الافضل أن يتراوح حجم العينة (250- 500) فرد لكي يمكن الحصول عل تقدير مستقر للبارامترات (رحيم ،230:2010).

لقد شرحنا سابقا طريقة إختيار عينة الدراسة و المثمتلة في (9) ثانويات بمعدل (450) طالب و طالبة و الجدول الموالي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس :

جدول رقم (07): يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس لثانويات مدينة وهران

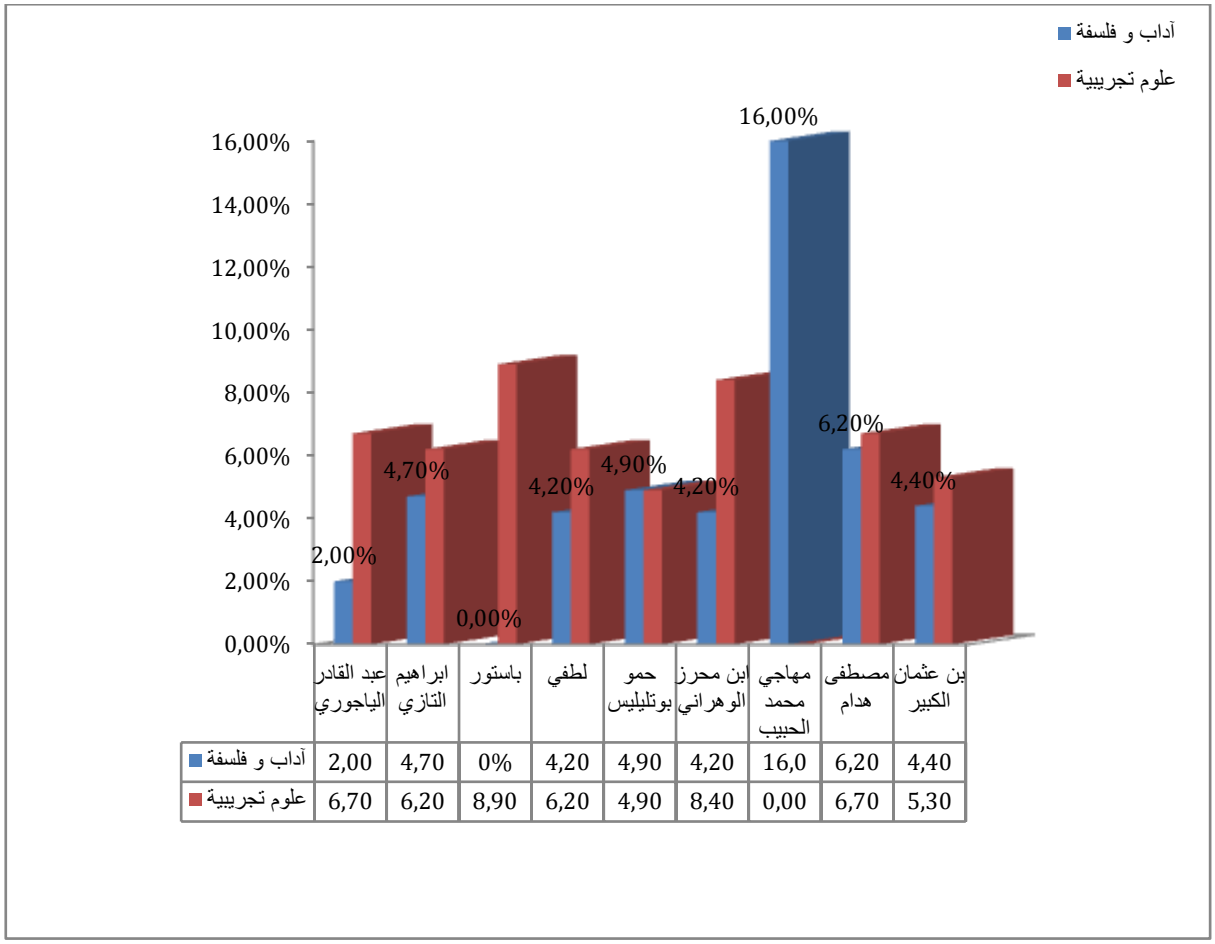
الجنس / المدارس الثانوية	ذكور		اناث		المجموع	
	تكرار	نسبة المئوية	تكرار	نسبة المئوية	تكرار	نسبة المئوية
ثانوية عبد القادر الياجوري	19	% 4,2	20	%4,4	39	% 8,7
ثانوية ابراهيم التازي	17	% 3,8	32	%7,1	49	% 10,9
ثانوية باستور	12	% 2,7	28	% 6,2	40	% 8,9
ثانوية لطفي	22	% 4,9	25	% 5,6	47	% 10,4
ثانوية حمو بوتليليس	23	% 5,1	21	% 4,7	44	% 9,8
ثانوية ابن محرز الوهراني	16	% 3,6	41	% 9,1	57	% 12,7
ثانوية مهاجي محمد بن الحبيب	29	% 6,4	43	% 9,6	72	% 16,0
ثانوية مصطفى هدام	29	% 6,4	29	% 6,4	58	% 12,9
ثانوية بن عثمان الكبير	10	% 2,2	34	% 7,6	44	% 9,8
المجموع	177	% 39,3	273	% 60,7	450	% 100



الشكل رقم (04) يبين توزيع عينة مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس لثانويات مدينة وهران

جدول رقم (08): يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص لثانويات مدينة وهران

التخصص / المدارس الثانوية	آداب و فلسفة		علوم تجريبية		المجموع	
	تكرار	نسبة المئوية	تكرار	نسبة المئوية	تكرار	نسبة المئوية
ثانوية عبد القادر الياجوري	9	%2,0	30	%6,7	39	% 8,7
ثانوية ابراهيم التازي	21	%4,7	28	%6,2	49	% 10,9
ثانوية باستور	00	%0,0	40	%8,9	40	% 8,9
ثانوية لطفي	19	%4,2	28	%6,2	47	% 10,4
ثانوية حمو بوتليليس	22	%4,9	22	%4,9	44	% 9,8
ثانوية ابن محرز الوهراني	19	%4,2	38	%8,4	57	% 12,7
ثانوية مهاجي محمد بن الحبيب	72	%16,0	00	%0,0	72	% 16,0
ثانوية مصطفى هدام	28	%6,2	30	%6,7	58	% 12,9
ثانوية بن عثمان الكبير	20	%4,4	24	%5,3	44	% 9,8
المجموع	210	%46,7	240	%53,3	450	% 100



	عبد القادر الياجوري	ابراهيم التازي	باستور	لطفي	حمو بوتليليس	ابن محرز الوهراني	مهاجي محمد الحبيب	مصطفى هدام	بن عثمان الكبير
آداب و فلسفة	2,00	4,70	0%	4,20	4,90	4,20	16,0	6,20	4,40
علوم تجريبية	6,70	6,20	8,90	6,20	4,90	8,40	0,00	6,70	5,30

الشكل رقم (05): يبين توزيع عينة مجتمع الدراسة حسب التخصص (آداب و فلسفة – علوم تجريبية)

5-ظروف إجراء الدراسة الأساسية:

سبق وقلنا أن الدراسة الإستطلاعية مهمة جدا في عملنا هذا و أنها بمثابة الحجر الزاوية التي سوف يبني عليها الباحث عمله، كما أنها تمثل الخريطة التي سوف يمشي بها في مشواره البحثي.

فقد سمحت هذه الأخيرة بضبط الدراسة الأساسية من حيث(الاستبيانات ،الثانويات المراد زيارتها ،الوقت المحدد للزيارة ...) حيث تم اختيار المؤسسات عشوائيا، و قامت الباحثة بالتعرف على الثانويات عن كثب (الزيارات الميدانية) وإجراء مقابلة مع مدير المؤسسة وشرح الغاية وراء هذه المقابلة مع تقديم

جميع المستندات التي تثبت شرعية العمل الذي سوف تقوم به و أن هدفها هو علمي لا لسبب آخر حيث تم بعدها وضع برنامج من طرف المدير لتسطير رزنامة الزيارات .

بعد التعريف بالباحثة و سبب الزيارة، تم شرح النقاط الموجودة في الإستبيان للتلاميذ، أ ي شرح الفقرات و طريقة الإجابة، و تقديم نموذج للإجابة عن الأسئلة الموجودة في الفقرات و يتم ذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، أي أمام الإجابة التي يراها المفحوص صحيحة. و يتم الإتفاق على مدة الإجابة و تتراوح بين (40–45 دقيقة)، وأن هذا الإستبيان هو شخصي لا يمكن تبادل المعلومات مع الزملاء ، كما تقوم الباحثة بشرح للمفحوصين سرية العمل الذي سوف ينجزونه.

5 الأساليب الإحصائية المعتمدة :

لمعالجة نتائج الدراسة الإستطلاعية تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الانسانية(SPSSنسخة 20.0) تم حساب :

- المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات.
- معامل الإرتباط بيرسون.
- اختبار T-test للمقارنة بين عينتين مستقلتين.
- الإنحدار المتعدد .

الخلاصة:

يعتبر هذا الفصل حجر الزاوية لهذه الدراسة ، حيث يتم تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية كما سبق و أن أشرنا إليه . فهي القاعدة ، أو الأساس الذي سوف يبنى عليه الجانب التطبيقي ، و هذا بداية من الدراسة الإستطلاعية و تحديد زمنها و مكانها ، و العينة التي تناولتها كبداية للدراسة و الاستبيانات (المناخ المدرسي،الصحة النفسية) و هي الوسيلة للوصول إلى النتائج ، حيث تم إختبار صدقها و ثباتها ، وهذا ما أظفى على الدراسة الأساسية المصداقية ، إذ تم التعرف من خلالها على مجتمع الدراسة وعينة الدراسة الأساسية و ظروف إجرائها و الأساليب الإحصائية المستخدمة وسوف يتم من خلال الفصل الموالي (عرض و تحليل الفرضيات) تعزيز مصداقية كلى الإستبيانان.

الفصل السادس:عرض وتحليل و مناقشة الفرضيات

تمهـــــــيد

1 - عرض وتحليل ومناقشة نتائج السؤال الأول

2 - عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3 - عرض وتحليل ومناقشة نتائج السؤال الثالث

4 - عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5 - عرض وتحليل ومناقشة نتائج السؤال الخامس

6 - عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

7 - عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

8- المقترحات و الخاتمة

تمهـــيد:

تم في هذا الجزء من الفصل عرض النتائج المتوصل إليها بدءا بالتعرف على نمط المناخ المدرسي الشائع و مستوى الصحة النفسية و المردود التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، ثم الكشف عن دلالة الفروق في نمط المناخ المدرسي و مستوى الصحة النفسية و المردود التربوي على التوالي تبعا للفروق في المتغيرات التالية : الجنس ، التخصص ، و أخيرا اختبار مساهمة كل من المناخ المدرسي و الصحة النفسية في تفسير مستوى المردود الدراسي لدى التلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي، وهذا بإستعمال الإنحدار المعياري كأداة للقياس.

1-عرض نتائج السؤال الأولي : ينص هذا السؤال على " **ما هو نمط المناخ المدرسي في مدارس التعليم الثانوي ؟** ".

و لإختبار هذه الفرضية تم حساب التكرارات و النسب المئوية، و كانت النتائج كمايلي:

الجدول رقم (09):المناخ الشائع في المدارس الثانوية

المناخ المدرسي	التكرار	النسبة المئوية %
المناخ المغلق	174	%38,7
المناخ المفتوح	276	%61,3
المجموع	450	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن المناخ المدرسي المفتوح هو الشائع حيث بلغت نسبته %61,3 مقابل 38,7% بالنسبة للمناخ المدرسي المغلق، و عليه يمكن القول بتحقق الفرضية الأولى.

2-عرض نتائج الفرضية الثانية: تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغيري الجنس و التخصص"، و تم تقسيم هذه الفرضية الى فرضيتين جزئيتين.

2-1-عرض نتائج الفرضية الجزئية (2 .1): تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغير الجنس"

و لإختبار هذه الفرضية تم إستخدام إختبار كا^2 ، و كانت النتائج كما يلي :

الجدول رقم (10): اختلاف المناخ المدرسي تبعا لاختلاف الجنس (ذكور-إناث)

	المناخ المدرسي
كا² المحسوبة	8,32
درجة الحرية	1
مستوى الدلالة	0,01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن كا^2 المحسوبة أكبر من كا^2 الجدولية عند درجة حرية تساوي "01" و مستوى دلالة 0.01 ، و هو ما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في نوع نمط المناخ المدرسي.

و لتوضيح إتجاه الفروق بين الذكور و الإناث، تم الكشف عن نسبة توزيع نمط المناخ المدرسي (مفتوح- مغلق) لدى الجنسين، و كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (11): توزيع نمط المناخ المدرسي حسب متغير الجنس

المتغير	**المناخ المدرسي**				**المجموع**	**النسبة المئوية %**
	المناخ المفتوح		**المناخ المغلق**			
الجنس	**التكرار**	**النسبة المئوية %**	**التكرار**	**النسبة المئوية %**		
ذكور	91	20,22	182	40,44	273	60,66
إناث	83	18,44	94	20,88	177	39,33
المجموع	174	38,66	276	61,33	450	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(11) أن نسبة الذكور في المناخ المفتوح هي 20,22% مقابل 18,44% للإناث كما نلاحظ أن نسبة الذكور بالنسبة للمناخ المغلق هي 40,44% مقابل 20,88% بالنسبة للإناث.

و عليه يمكن القول بتحقق الفرضية الجزئية (2 .1) أي وجود فروق في نمط المناخ المدرسي (مغلق– مفتوح) تبعا للجنس (ذكور– إناث)

2-2-عرض نتائج الفرضية الجزئية (2 .2): تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغير التخصص"

و لإختبار هذه الفرضية تم إستخدام اختبار كا^2 ، و كانت النتائج كما يلي :

الجدول رقم (12): إختلاف نمط المناخ المدرسي تبعا لإختلاف التخصص (آداب وفلسفة– علوم تجريبية)

	المناخ المدرسي
كا² المحسوبة	5,60
درجة الحرية	1
مستوى الدلالة	0,05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن كا^2 المحسوبة أكبر من كا^2 الجدولية عند درجة حرية تساوي "01" و مستوى دلالة 0.05 ، و هو ما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في نمط المناخ المدرسي تبعا للتخصص.

و لتوضيح إتجاه الفروق بين الأدبيين و العلميين ، تم الكشف عن نسبة توزيع نمط المناخ المدرسي (مفتوح– مغلق) لدى التخصصين ، و كانت النتائج كما يلي :

جدول رقم (13): توزيع نمط المناخ المدرسي حسب متغير التخصص(آداب وفلسفة- علوم تجريبية)

المتغير	المناخ المدرسي				المجموع	النسبة المئوية %
	المناخ المفتوح		المناخ المغلق			
التخصص	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %		
آداب و فلسفة	69	15,33	141	31,33	210	46,66
علوم تجريبية	105	23,33	135	30,00	240	53,33
المجموع	174	38,66	276	61,33	450	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(13) أن نسبة تخصص آداب وفلسفة في المناخ المفتوح هي 15,33% مقابل 23,33% لتخصص علوم تجريبية ، بينما نلاحظ أن نسبة تخصص آداب وفلسفة بالنسبة للمناخ المغلق هي 31,33% مقابل 30,00% بالنسبة للتخصص علوم تجريبية.

و عليه يمكن القول بتحقق الفرضية الجزئية (2.2) ، أي وجود فروق في المناخ المدرسي (مغلق- مفتوح) تبعا للتخصص (آداب و فلسفة- علوم تجريبية).

و من خلال عرض نتائج الفرضيتين الجزئيتين (2. 1) و (2.2) يمكن القول بتحقق الفرضية الثانية، أي يوجد فروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغيري الجنس(مناخ مغلق- ذكور) و التخصص (مناخ مفتوح- العلوم التجريبية).

3-عرض نتائج السؤال الثالث: تنص هذه الفرضية على " ماهو مستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟ " و لإختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي و النظري.

وأما المتوسط النظري=عدد الفقراتx (أعلى بديل +أدنى بديل)/2

فكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم:(14): يوضح مستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي لمدينة وهران

المتغيرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري
1- بعد الشعور بالكفاءة و الثقة بالنفس	17,704	16,5
2- بعد المقدرة على التفاعل الاجتماعي	9,068	9,00
3- بعد النضج إنفعالي و المقدرة على ضبط النفس	12,575	13,5
4- بعد القدرة على توظيف الطاقات و الإمكانات في الأعمال المشبعة	8,486	7,5
5- بعد الإنساني و القيمي	17,955	15,00
الصحة النفسية	65,79	61,5

يتضح من الجدول رقم(14) أن مستوى الصحة النفسية لدى أفراد العينة مرتفع حيث أن قيمة المتوسط الحسابي للصحة النفسية (65,79) تفوق قيمة المتوسط النظري (61,5) .

أما بالنسبة للأبعاد فكانت كما يلي:

- **بعد الشعور بالكفاءة و الثقة بالنفس** قيمة المتوسط الحسابي ((704 ,17 أكبر من قيمة المتوسط النظري (16,5).
- **بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي** قيمة المتوسط الحسابي (9,068) أكبر من قيمة المتوسط النظري (9,00).
- **بعد النضج الإنفعالي و المقدرة على ضبط النفس** قيمة المتوسط الحسابي (12,575) أصغر من قيمة المتوسط النظري (13,5).
- **بعد القدرة على توظيف الطاقات و الإمكانات في الأعمال المشبعة** قيمة المتوسط الحسابي (8,486) أكبر من قيمة المتوسط النظري (7,5).

- **البعد الإنساني و القيمي** قيمة المتوسط الحسابي (17,955) أكبر من قيمة المتوسط النظري (15,00).

و عليه يمكن القول بتحقق الفرضية الثالثة، أي أن مستوى الصحة النفسية بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي لمدينة وهران مرتفع.

4-عرض نتائج الفرضية الرابعة: تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في مستوى الصحة النفسية تبعا لمتغيري الجنس و التخصص"، و تم تقسيم هذه الفرضية الى فرضيتين جزئيتين.

4-1-عرض نتائج الفرضية الجزئية (4 . 1): تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في مستوى الصحة النفسية تبعا لمتغير الجنس"

و لإختبار هذه الفرضية تم إستخدام إختبار ت لعينتين مستقلتين ، و كانت النتائج كما يلي :

الجدول رقم(15):الفروق في مستوى الصحة النفسية تبعا لمتغير الجنس (ذكور- اناث)

	الجنس	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الصحة النفسية	ذكور	177	66,69	5,22	- 2,96	448	دال إحصائيا عند 0,01
	إناث	273	65,21	5,20			

يبين الجدول رقم (15) وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الصحة النفسية بين الذكور و الإناث و ذلك لصالح الذكور، حيث جاءت نتيجة اختبار ت تساوي 2.96 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 و أن هذا الفرق لصالح الذكور و هو ما تعكسه المتوسطات الحسابية لكلا المجموعتين حيث أن المتوسط الحسابي الذي تبلغ نتيجته 66.69 أكبر من المتوسط الحسابي للإناث الذي تبلغ نتيجته 65.21.

و عليه يمكن القول بتحقق الفرضية الجزئية (4 . 1)، أي يوجد فروق في مستوى الصحة النفسية تبعا لمتغير الجنس.

4-2-عرض نتائج الفرضية الجزئية (4 . 2): تنص هذه الفرضية على "يوجد فروق في مستوى الصحة النفسية تبعا لمتغير التخصص".

و لإختبار هذه الفرضية تم إستخدام إختبار ت لعينتين مستقلتين ، و كانت النتائج كما يلي :

الجدول رقم (16): الفروق في مستوى الصحة النفسية تبعا لمتغير التخصص (آداب و فلسفة- علوم تجريبية)

	التخصص	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الصحة النفسية	آداب و فلسفة	240	65,59	5,27	-7,56	439,74	غير دال إحصائيا
	علوم تجريبية	210	65,97	5,25			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) وجود فروق غير دالة إحصائيا في مستوى الصحة النفسية بين تلاميذ العلوم التجريبية و تلاميذ آداب و فلسفة ، حيث جاءت نتيجة اختبار ت تساوي 7,56 وهي غير دالة احصائيا و هو ما تعكسه المتوسطات الحسابية لكلا المجموعتين حيث أن المتوسط الحسابي الذي تبلغ نتيجته 65,59 بالنسبة لتلاميذ آداب و فلسفة يساوي المتوسط الحسابي لدى تلاميذ العلوم التجريبية و الذي تبلغ نتيجته 65.97.

و عليه يمكن القول بعدم تحقق الفرضية الجزئية (4 .2)، أي لا يوجد فروق في مستوى الصحة النفسية تبعا لمتغير التخصص.

و من خلال عرض نتائج الفرضيتين الجزئيتين (1.4) و (2.4) يمكن القول بتحقق الفرضية الرابعة جزئيا، أي يوجد فروق في الصحة النفسية تبعا لمتغير الجنس (لصالح الذكور) بينما لا توجد فروق في الصحة النفسية تبعا لمتغير التخصص.

5-عرض نتائج السؤال الخامس: ينص هذا السؤال على " ما مستوى المردود التربوي لدى تلاميذ السنة الثانية من طور التعليم الثانوي لمدينة وهران ؟". و لاختبار هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي و النظري ، و كانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (17): يوضح مستوى المردود التربوي لدى تلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي لمدينة وهران

المتغيرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الإنحراف المعياري
المردود التربوي	11,71	10,00	2,40

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن قيمة المتوسط الحسابي للمردود التربوي بلغت (م=11,71) و هي تفوق نوعا ما قيمة المتوسط النظري (10,00) .

و عليه يمكن القول بعدم تحقق الفرضية الخامسة، أي أن مستوى المردود التربوي متوسط بالنسبة للتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

6-عرض نتائج الفرضية السادسة: تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في مستوى المردود التربوي تبعا لمتغيري الجنس و التخصص"، و تم تقسيم هذه الفرضية الى فرضيتين جزئيتين.

6-1-عرض نتائج الفرضية الجزئية (6 .1): تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في مستوى المردود التربوي تبعا لمتغير الجنس"

و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين، و كانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(18): الفروق في مستوى المردود التربوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور- اناث)

المردود التربوي	الجنس	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	ذكور	177	11,16	1,78	3,95	448	دال إحصائيا عند 0,01
	إناث	273	12,06	2,66			

نلاحظ من خلال الجدول رقم(18) وجود فروق دالة احصائيا في مستوى المردود التربوي بين الذكور و الإناث لصالح الإناث، حيث جاءت نتيجة اختبار ت تساوي 3.95 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 وأن هذا الفرق لصالح الإناث و هو ما يتضح من خلال المتوسطات الحسابية لكلا المجموعتين. حيث ان المتوسط الحسابي للإناث الذي تبلغ نتيجته 12.06 أكبر من المتوسط الحسابي للذكور و الذي تبلغ نتيجته 11,16.

و عليه يمكن القول بتحقق الفرضية الجزئية (6 . 1)، أي يوجد فروق في مستوى المردود التربوي تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

6-2-عرض نتائج الفرضية الجزئية (2.6): تنص هذه الفرضية على "يوجد فروق في مستوى المردود التربوي تبعا لمتغير التخصص"

و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين، و كانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(19): الفروق في مستوى المردود التربوي تبعا لمتغير التخصص (آداب و فلسفة- علوم تجريبية)

	التخصص	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المردود التربوي	آداب و فلسفة	210	11,71	2,56	0,008	448	غير دال إحصائيا
	علوم تجريبية	240	11,71	2,25			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) وجود فروق غير دالة إحصائيا في مستوى المردود التربوي بين تلاميذ العلوم التجريبية و تلاميذ آداب و فلسفة ، حيث جاءت نتيجة اختبار ت تساوي 0,008 وهي غير دالة احصائيا و هو ما تعكسه المتوسطات الحسابية لكلا المجموعتين حيث أن المتوسط الحسابي الذي تبلغ نتيجته 11,71 بالنسبة لتلاميذ آداب و فلسفة يساوي المتوسط الحسابي لدى تلاميذ العلوم التجريبية و الذي تبلغ نتيجته 11,71.

و عليه يمكن القول بعدم تحقق الفرضية الجزئية (2.6)، أي لا يوجد فروق في مستوى المردود التربوي تبعا لمتغير التخصص.

و من خلال عرض نتائج الفرضيتين الجزئيتين (6. 1) و (2.6) يمكن القول بتحقق الفرضية الرابعة جزئيا، أي يوجد فروق في المردود التربوي تبعا لمتغير الجنس (لصالح الاناث) ، بينما لا توجد فروق في المردود التربوي تبعا لمتغير التخصص.

7-عرض نتائج الفرضية السابعة: تنص هذه الفرضية على " يساهم كل من المناخ المدرسي و الصحة النفسية في تفسير مستوى المردود الدراسي لدى التلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي ".

و لإختبار هذه الفرضية تم إستخدام الإنحدار التدريجي بطريقة خطوة بخطوة (pas à pas)،

و ذلك للتعرف على مساهمة متغيري المناخ المدرسي و الصحة النفسية و أبعادهما في مستوى المردود الدراسي لدى التلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي، و كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (20): يوضح مؤشرات نموذج الانحدار للمردود الدراسي: العلاقة بين أبعاد الصحة النفسية و المناخ المدرسي

	معامل الارتباط	R.deux	R.deux المعدلة	الخطأ المعياري
بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي	0.20	0,04	0.038	2,35
بعد علاقة التلميذ بالأستاذ	0,24	0.05	0.053	2,33
بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي	0.26	0,06	0.063	2.32
بعد علاقة الأستاذ بالمدير	0,28	0,08	0,075	2,33

يتبين من خلال الجدول رقم (20) وجود علاقة بين أبعاد متغير الصحة النفسية بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي، و بين أبعاد متغير المناخ الدراسي التالية: بعد علاقة التلميذ بالأستاذ، بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي ، بعد علاقة الأستاذ بالمدير ، حيث قدرت هذه العلاقة بـ 0.28 عند مستوى دلالة 0.01 ، و هي علاقة تفسر أن هذه الأبعاد معا تفسر نسبة تباين تقدر بـ 28,54 % من متغير "المردود الدراسي" .

و يدل مربع معامل ا لإرتباط المصحح (R deux المعدلة) على قدرة تعميم النموذج (بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي / بعد علاقة التلميذ بالأستاذ / بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي / بعد علاقة الأستاذ بالمدير / المردود الدراسي) على المجتمع المعني بالدراسة

و من أجل معرفة أي من هذه الأبعاد أكثر تأثيرا على مستوى المردود الدراسي، تم القيام باختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق بين كل من هذه الأبعاد و المردود الدراسي، و كانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (21) : تحليل التباين للمؤشرات التالية (بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي / بعد علاقة التلميذ بالأستاذ / بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي / بعد علاقة الأستاذ بالمدير)

النماذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي	1. الإنحدار 2. البواقي 3. المجموع	103,96 2484,56 2588,26	1 448 4493	103,69 5,54	18.69	0.01
بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي بعد علاقة التلميذ بالأستاذ	1. الإنحدار 2. البواقي 3. المجموع	152,11 2436,14 2588,26	2 447 449	76,05 5,45	13,95	0.01
بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي بعد علاقة التلميذ بالأستاذ بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي	1. الإنحدار 2. البواقي 3. المجموع	177,30 2310,95 2588,26	3 446 449	59,10 5,40	10.93	0.01
بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي بعد علاقة التلميذ بالأستاذ بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي بعد علاقة الأستاذ بالمدير	1. الإنحدار 2. البواقي 3. المجموع	215,15 2373,10 2588,26	04 445 449	53,78 5,33	10,08	0.01

يتبين من خلال الجدول (21) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية من حيث البعد بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي، حيث بلغت قيمة ف= 18,69 عند مستوى دلالة 0.01 ، و انخفضت قيمة "ف" عند إدخال بعد علاقة التلميذ بالأستاذ حيث بلغت قيمة ف= 13,95 عند مستوى دلالة 0.01 ، ثم انخفضت قيمة "ف" عند إدخال بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي حيث بلغت قيمة ف= 10,93.

عند مستوى دلالة 0.01 ثم انخفضت قيمة "ف" عند إدخال بعد علاقة الأستاذ بالمدير حيث بلغت قيمة ف= 10.08.

عند مستوى دلالة 0.01 و يستدل من هذه النتائج إلى أن المتغير الأكثر تأثيرا على مستوى المردود الدراسي هو بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي، يليه بعد علاقة التلميذ بالأستاذ ، ثم بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي ، و أخيرا بعد علاقة الأستاذ بالمدير، في حين أن بقية أبعاد الصحة النفسية و المناخ الدراسي لا تؤثر فيه.

كما يلاحظ من خلال نتائج تطبيق اختبار T جدول(21) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعات من حيث بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي ، بحيث بلغت قيمة T= 3,54 عند مستوى دلالة 0.01 .

جدول رقم(22): أهم أبعاد الصحة النفسية و المناخ المدرسي المساهمة في حدوث المردود الدراسي

	نموذج الإنحدار	المعاملات غير المعيارية		معاملات معيارية	T	الدلالة الإحصائية
		A	الخطأ المعياري	B		
1	Constante	8.30	0.79		10,41	0.01
	بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي	0,32	0,07	0,20	4,32	0.01
2	Constante	7,20	0,87		8,26	0,01
	بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي	0,27	0,07	0,17	3,60	0,01
	بعد علاقة التلميذ بالأستاذ	0,08	0,02	0,14	2,98	0,01
3	Constante	8,02	0,94		8,47	0,01
	بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي	0,27	07,0	0,17	3,63	0,01
	بعد علاقة التلميذ بالأستاذ	0,11	0,03	0,18	3,60	0,01
	بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي	0,06-	0,03	0,10-	2,15-	0,05
4	Constante	7,64	0,95		8,04	0,01
	بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي	0,26	0,07	0,16	3,54	0,01
	بعد علاقة التلميذ بالأستاذ	0,09	0,03	0,15	3,09	0,01
	بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي	0,09-	0,03	0,14-	2,85-	0,01
	بعد علاقة الأستاذ بالمدير	0,07	0,02	0,13	2,66	0,01

كما تبين النتائج إلى أن معلمة الميل تشير إلى أن وجود بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي يؤدي إلى ارتفاع مستوى المردود الدراسي بمقدار 0,26 أي يمكن التنبؤ بوجود المردود الدراسي بالإعتماد على بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي

كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعات من حيث بعد علاقة التلميذ بالأستاذ حيث بلغت قيمة T=3.09 عند مستوى دلالة 0.01.

و تبين النتائج أن معلمة الميل تشير إلى أن بعد علاقة التلميذ بالأستاذ يؤدي إلى ارتفاع مستوى المردود الدراسي بمقدار 0,09 أي يمكن التنبؤ بوجود المردود الدراسي إعتمادا على بعد علاقة التلميذ بالأستاذ.

كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعات من حيث بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي حيث بلغت قيمة T=- 2,85 عند مستوى دلالة 0.01.

و تبين النتائج أن معلمة الميل تشير إلى أن بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي يؤدي إلى انخفاض مستوى المردود الدراسي بمقدار – 0,09 أي يمكن التنبؤ بوجود المردود الدراسي اعتمادا على بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي.

كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعات من حيث بعد علاقة الأستاذ بالمدير حيث بلغت قيمة T= 2,66 عند مستوى دلالة 0.01.

و تبين النتائج أن معلمة الميل تشير إلى أن بعد علاقة الأستاذ بالمدير يؤدي إلى ارتفاع مستوى المردود الدراسي بمقدار 0,07 ، أي يمكن التنبؤ بوجود المردود الدراسي اعتمادا على بعد علاقة الأستاذ بالمدير.

و تشير معاملات ا لإنحدار المعيارية لكل من بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي وبعد علاقة التلميذ بالأستاذ و بعد علاقة الأستاذ بالمدير إلى أن زيادة انحراف معياري واحد فيها يؤدي إلى ارتفاع مستوى المردود الدراسي بـ 0,16 و 0.15 و 0,13 انحراف معياري على التوالي ، في حين أن زيادة انحراف معياري واحد في بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي يؤدي إلى انخفاض مستوى المردود الدراسي بـ - 0,14 انحراف معياري.

و بالتالي يمكن كتابة نموذج الإنحدار من خلال هذه المعادلة كالآتي:

المردود الدراسي = 7,64 + 0,26 (بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي) + 0,09 (بعد علاقة التلميذ بالأستاذ) – 0,09 (علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي) – 0,07 (بعد علاقة الأستاذ بالمدير)

و عليه يمكن القول بتحقق الفرضية السابعة، أي يساهم كل من المناخ المدرسي **(علاقة التلميذ بالأستاذ / علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي / علاقة الأستاذ بالمدير)** و الصحة النفسية **(المقدرة على التفاعل الاجتماعي)** في تفسير مستوى المردود الدراسي لدى التلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي.

2-مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول: ما هو نمط المناخ المدرسي في مدارس التعليم الثانوي لمدينة وهران؟.

تجدر الإشارة إلى أن تفسير النتائج الذي اعتمدته الباحثة لا يقوم على أساس دلالة درجة القوة التي تحصلت عليها كل فقرة ، بل عمدت على تفسير النتائج على أساس الدرجة الكلية للاستبيان لأنها تمثل وحدة لا يمكن تجزئتها ، فهي مترابطة و ذات علاقة تأثيرية قوية.

بعد الوصف التحليلي ا لإحصائي لإرتباط أبعاد المناخ المدرسي و النمط السائد في ثانويات مجتمع الدراسة يمكن تلخيص إستنتاجات الدراسة فيما يلي :

أشارت الدراسة أن المناخ المدرسي المفتوح هو الشائع في الثانويات مجتمع الدراسة و هذا راجع لعدة اعتبارات وهي :

و هذا ما أكدته دراسة سكينر وبال مون (Skinner Et Bel mont ,1993) حيث أكدا أن كفاءة المعلم العلمية و المهنية من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطالب ، التي ينبغي أن تكون فعالة في زيادة دافعية الطالب نحو التحصيل الدراسي ، و يرى أن من أهم سلوكيات المعلم هي حرصه على الإرشاد و الحماس و الإطراء المخلص و تعزيزه و إهتماماته التي تقود الطلاب إلى عمل الإستدلال عن قدراتهم و جهودهم ، مما يسهم في تحصيلهم الدراسي (شتوان ، دس:86) .

تقليص الهوّ بين المتعلم و الإدارة المدرسية وهذا باستعمال هذه الأخيرة لطرق مرنة أكثر انسانية و تحض، زيادة على توفير جميع مستلزمات العملية التربوية (مستلزمات مادية كالتدفئة ، المكتبة،توفير شروط النظافة ،الملعب و قاعة ا لأنترنات و غيرها) و فيما يخص أبعاد الإستبيان فكانت النتائج كالتالي :

1 **بعد علاقة التلميذ بالتلميذ :**

إتفقت دراستنا و دراسة مصطفى الشرقاوي (1988) حيث أن تقبل الفرد من قبل أقرانه ينمي الأنا الجمعي داخل الجماعة ، فهو يقوي من معنوياتهم ويعطيهم الشعور بالثقة و الطمأنينة و روح الإنتماء للجماعة (أبو نواس ، 2002 : 59). كما تتفق مع دراسة غرافيلد بيستر (2007) عن تنمية شخصية المراهق و علاقته بأقرانه بالمقابل علاقته مع الولدين . والتي أجريت على ثمان و تسعين (98) مراهق من الصف الثامن و كانت نتائج البحث كالتالي : وجود أثر لجماعة الأقران أقوى من تأثير الوالدين في نمو شخصيتهم (صولي ، 2014 :69).

2 – بعد علاقة الأستاذ بالتلميذ:

زيادة التواصل الصفي و الاجتماعي بين المعلم و المتعلم مما أدى إلى تقليص الهوّ بين الطرفين فأصبح الطالب لا يحس بالإغتراب و التهميش مما إنعكس على تحصيله الدراسي . وهذا ما أثبتته دراسة جيبس إليزابيت (Jibs Elizabeth,2000) في دراستها حول ادراك المعلمين للمناخ المدرسي و علاقته بالتحصيل الدراسي للتلميذ ، حيث أسفرت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين التحصيل الدراسي و ضغوط العمل (صولي ، 2014 : 73) و تتفق كذلك و دراسة الزبيدي (2007) حيث أشارت إلى أن النتائج ا لأكاديمية الجيدة قد يمكن الحصول عليها عندما يساعد المعلم الطلاب على رؤية أنفسهم في صورة أكثر إيجابية و أن يكونوا واقعيين فيما يتعلق بقدراتهم (ديب ،2010 :191).

و كما أشار سكينر و بلمونت (Skinner Et Bel mont ,1993) على أن كفاءة المعلم العلمية و المهنية من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطالب ، التي ينبغي أن تكون فعالة في زيادة دافعية الطالب نحو التحصيل الدراسي ، و يرى أن من أهم سلوكيات المعلم هي حرصه على الإرشاد و الحماس و الإطراء المخلص و تعزيزه و إهتماماته التي تقود الطلاب إلى عمل الإستدلال عن قدراتهم و جهودهم ، مما يسهم في تحصيلهم الدراسي (شتوان ، دس :86) .

3 – بعد علاقة التلميذ بالإدارة:

أصبح المتعلم مفتاح العملية التعليمة التعلمية فزاد إهتمام الوزارة الوصية بهذا الأخير ، فلأولته الإهتمام و يظهر جليا في خلق فضاءات و مجلات يمكنه من خلالها تفجير كل طاقاته و إبتكاراته كالنوادي العلمية ، و الرياضية ، و الأدبية و غيرها من الفضاءات ، حيث سمحت له هذه ا لأخيرة في التفتح على الأخر و التفاعل معه و في نضجه ا لإنفعالي وكذا في توجيه ميوله و رغباته و طاقته حيث

تتفق دراستنا مع دراسة بويل وبيرجين Poyl & Birgin في دراستهما التي تناولت العلاقة بين متغيرات البيئة المدرسية المقاسة بالإتجاهات نحو الجوانب المختلفة للعمل المدرسي و مظاهر الصحة النفسية ، وقد تمت دراسة هذه الجوانب قد تؤثر على مستوى التفوق العقلي و الدراسي و درجة الدافعية نحو الإنجاز و التوافق الاجتماعي المدرسي و الإتزان الإنفعالي و بالتالي تؤثر على الصحة النفسية بصفة عامة (ملوكة ، 10:2014).

و تتجسد فاعلية المدرسة في عدة مهام و أدوار تقوم بها و منها وجود الأخصائي النفسي داخل المؤسسة و الذي يلعب دورا كبيرا ب‌إعتباره حلقة وصل أو الوسيط بين ا لإدارة و المتعلم ، حيث يجب الإشارة إلى دور التوجيه المدرسي و علاقته الوطيدة بالتحصيل المدرسي و سبب من أسباب نجاح الطالب ،إذ يستند على تحليل شخصية الطالب و معرفة ميوله و رغباته و قدراته. و يتعدى دوره التوجيه بل ويذهب حتى مناقشة مشاكل الشخصية للمتعلم كعلاقته با لأسرة و ا لأصدقاء و غيرها من ا لأمور التي تؤرقه و تؤثر على تركيزه في الدراسة . و تتفق دراستنا مع دراسة زيركل و آخرون (2001) حول أهمية الدعم النفسي الذي يقدمه الأخصائي النفسي ، حيث يؤثر تأثير موجبا على التوافق الاجتماعي و الأكاديمي لدى الأطفال المتأخرين (صولي ، 2014 :70).

كما ساعد وجود الأخصائي النفسي داخل الثانوية إلى تغير دور المتعلم من السلبية و الإتكالية إلى الإستقلالية و الإتكال على النفس في تطوير ذاته وزيادة معلوماته و لم يقتصر على تلقي المعلومات من المعلم بل أصبح أكثر فضولا و أصبح يبحث عنها خارج أسوار المدرسة.

4 – بعد علاقة المدير بالمتعلم:

أصبحت العلاقة بينهما تتسم بالشفافية و المرونة وا لإحترام المتبادل، وهذا راجع لعدة اعتبارات فمدير اليوم ليس مدير ا لأمس، فهذا ا لأخير تلقى تكوين أكسبه الخبرة ووسع من آفاقه و أخرجه من بوتقة المدير إلى القائد الناجح ،علما أن ليس كل مدير هو قائد .وهذا النجاح يظهر في طريقة إدارته

للمدرسة و كيفية إهتمامه بمرؤوسيه (المعلم و المتعلم) و توفير المناخ الصحي المناسب و توفير سبل الراحة و ا لأمن و ا لإطمئنان مما يشعرهم بالرضا و ا لإنتماء لهذه المؤسسة وينعكس با لإيجاب على مردودهم و نوعيته و على أغلب ممارساتهم و سلوكياتهم، تتجه كلها نحو تطوير وتطبيق أهداف المدرسة. حيث أكدت مجموعة من الدراسات ما توصلت إليه دراستنا مثل ما أشار إليه بويد (Bowid1998) في دراسة حول : " العلاقة بين المناخ التنظيمي و دافعية الإنجاز لدى التلاميذ " بأنه هناك علاقة إيجابية بين انفتاحية المناخ المدرسي و دافعية الإنجاز لدى التلاميذ ، من المحتمل أن تكون أعلى في تلك النظم المدرسية ذات المناخ المفتوح و من نتائج هذه الدراسية أن المناخ التنظيمي للمدرس التحضرية أكثر انفتاحا من المناخ التنظيمي للمدارس غير التحضيرية (صولي ، 2014 :6).

5 - بعد علاقة المدير بالمعلم :

في المناخ المدرسي المفتوح تتسم العلاقة بينهما بالثقة و الإحترام المتبادل و تشجيع المدير لأي مبادرة إيجابية تصدر من المعلم ، و يشعره بقيمته و فاعليته بالنهوض بالعملية التربوية و كذا بالمسؤولية و هذا بترك له المجال في إبداء رأيه و طرح أفكاره ، زيادة على الحوافز و المكافآت المادية، و الترقية و المشاركة في إتخاد القرار وهذا ما يدفعه للولاء لهذه المنظمة ، حيث إتفقت دراستنا مع دراسة كل من بورتر و أخرون في دراستهم أن الولاء التنظيمي هو قوة تطابق الفرد و إندماجه مع منظمته و إرتباطه بها و أن الفرد الذي يظهر مستوى عالي من الولاء لديه صفات القبول بأهداف المنظمة و الإستعداد لبدل أقصى جهد من أجل المنظمة ، و رغبة قوية في المحافظة على الإستمرارية فيها (أبو علبة ، 2015 : 37) و على العكس من ذلك ففي المناخ المغلق المدير يطغى على جميع القرارات ، فكل القرارات تكون مركزية تسلطية لا يترك الفرصة للنقاش و التشاور مع باقي الطاقم المدرسي .

ولقد إتفقت دراستنا مع دراسة حمود (2000) إذ ركز على أهمية المشاركة حيث يرى بأنها إتاحة الفرص للعاملين في ابداء الرأي و ا لأفكار و ا لإقترحات ، التي من شأنها أن تؤدي إلى تحس ين طرق العمل و تقليص الصراع ورفع الروح المعنوية للأفراد و الجماعات .وهذا أيضا ما أوضحته نتائج دراسة بوغلار و سوماش (Bogler &Somech,2005:240)، والتي أجريت على عينة من تسع مائة وثلاث وثمانون (983) معلما في مدارس حيفا إلى وجود علاقة إيجابية بين شعور أفراد المنظمة بإهتمام المنظمة بأفكارهم و اسهاماتهم ينعكس على سلوكياتهم و بالتالي على وجود مناخ إيجابي مفتوح. زيادة على دراسة بالمر Palmer1996 والعنزي (2000)، و البدران (2001)، و واي و موغن (wei&morga ,2004 و Neal&al) ودراسة المحمودي (2005) ودراسة (2007). كلها دراسات أكدت على أهمية المناخ المدرسي المفتوح وت أثيره على المردود التربوي للمعلم و المتعلم معا و على المدرسة ككل Lee &Al في تحقيق أهدافها (ناصر، دس:216،217).

هناك علاقة وطيدة بين رضا المعلم و المتعلم عن المدرسة بصفة خاصة وعن المناخ السائد بها ، فكلما كان المناخ المدرسي إيجابي و مفتوح كلما زاد رضا المرؤوسين وهذا ما أثبتته عدة دراسات و نذكر منها ا لأنموذج النظري الذي قدمه ستيرز Steers1977 حيث وضح العلاقة القائمة بين المناخ و الرضا و هذا ما أثبتته دراسة Filed(1982) و دراسة عكاشة (1989) و القيروتي (1994) و دراسة Welsch&Lavan(2006) و دراسة ميبلر(2007) Miebuler و Wright2009 (سندس رضيوي ،2012 :241) وفقًا لهوارد ، Brainard (1987 & Howell) ، يجب أن يلبي المناخ المناسب الإحتياجات البشرية الأساسية: الفسيولوجية ، والأمن ، والقبول والرفقة ، والإنجاز وا لإعتراف ، وتعظيم إمكانات الفرد. لقد ثبت أنه في تلك المدارس التي يتم فيها تحقيق الأهداف التعليمية المقترحة ، والتي توفر مناخًا إيجابيًا وآمنًا ، ومجتمعًا متماسكًا وروح الفريق ، هناك رضا مهني ، ومشاركة الطلاب

وأولياء الأمور ، ونوع العلاقة التي تنشأ بين المعلم والطالب التواصل الجيد وعندما يواجهان سلوكيات منحرفة ، لا يستجيبان بالإكراه ولكن يتم التعامل معهما بطريقة علاجية(زباطة، 2012: 40).

و تتفق دراستنا مع دراسة صالح هندي (2011) في دراسته حول :" واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن " حيث أوضحت أن النمط السائد في مدارس الأردن مفتوح ، ويتضح ذلك من خلال جودة العلاقات السائدة بين التلاميذ أنفسهم و بين التلاميذ و المعلمين ، وكذا الإدارة المدرسية، ويلعب مدير المدرسة دورا حاسما في توفير نمط المناخ المدرسي المفتوح الذي يعطي إعتبارا كبيرا للتلميذ و المعلمين و حاجاتهم . وذلك من خلال السياسات الواضحة و الواقعية التي يتبناها في تسير المدرسة التي يديرها (صولي ، 2014 :67).

كلها دراسات أثبتت العلاقة الوطيدة بين المناخ ا لإيجابي المفتوح و شعور ا لأفراد بالرضا و الطمأنينة ، و الإنتماء و الولاء للمؤسسة و مما ينعكس بالإيجاب على مردودهم و فاعليتهم.

زيادة إلى الدراسات التي أجراها هوارد والمتعاونون معه (cit. In Arón and Milicic ،1987، 1999، p.32) حيث خلصت أن المدارس ذات المناخ الاجتماعي الإيجابي هي تلك التي توجد فيها:

– المعرفة الأكاديمية والاجتماعية المستمرة: يتمتع المعلمون والطلاب بظروف تسمح لهم بتحسين مهاراتهم ومعرفتهم الأكاديمية والاجتماعية والشخصية بشكل ملحوظ.

– الإحترام : لدى المعلمين والطلاب شعور بأن جو من الإحترام المتبادل يسود المدرسة

– الثقة : يعتقد أن ما يفعله الآخر خير وما يقوله صحيح.

– معنويات عالية: يشعر المعلمون والطلاب بالرضا عما يحدث في المدرسة. هناك رغبات لتحقيق المهام الموكلة والناس لديهم الإنضباط الذاتي التماسك: تمارس المدرسة درجة عالية من الجاذبية على أعضائها ، تسود روح العمل الجماعي والشعور بالإنتماء إلى النظام.

– فرصة للمدخلات: أعضاء المؤسسة لديهم إمكانية المشاركة في قرارات المدرسة إلى الحد الذي يساهمون فيه بالأفكار ويتم أخذها في الإعتبار.

– التجديد: المدرسة قادرة على النمو والتطور والتغيير.

– الرعاية: هناك جو يشبه الأسرة، حيث يهتم المعلمون ويركزون على احتياجات الطلاب إلى جانب العمل بشكل تعاوني في إطار منظمة تدار بشكل جيد.

إضافة إلى ما سبق، يضاف (Arón and Milicic 1999):

– الإعتراف والتقويم: فوق النقد والعقاب

– البيئة المادية المناسبة

– القيام بأنشطة متنوعة وترفيهية

– التواصل المحترم: هناك نزعة سائدة بين الفاعلين في النظام التعليمي للإستماع إلى بعضهم البعض وتقدير بعضهم البعض ، إهتمام وحساسية (زباطة ،2012: 34).

أما فيما يخص المدارس التي تتسم بالمناخ المدرسي السلبي و المغلق فهو أيضا راجع لعدة أسباب سوف نوجزها فيما يلي:

لقد تم ا لإشارة سابقا إلى ا لإحتكاك اليومي للباحثة بحكم عملها في المدرسة الجزائرية وهذا ما جعلها مُلاَحَظْ ومُلاَحظْ في ذات الوقت و ما هيئ لها التربة الخصبة للبحث و التعرف على الظاهرة خام و في وقتها و ترجع أسباب المناخ السلبي إلى النقاط التالية :

شعور المتعلم باللأمن وعدم الرضا عن الدراسة و الإنتماء للمؤسسة .زيادة على وجود علاقات اجتماعية هشة سطحية يسودها التوتر وعدم ا لإحترام و الثقة سواءا بين المتعلمين ، أو المعلمين فيما بينهم أو علاقتهم مع الإدارة ، فكثيرا ما نرى المتعلم يشتكي على ا لإدارة طريقة معاملتها كفرض القوانين و اللوائح الصارمة الغير مرنة و أحيانا غير واضحة له و عدم مسايرتها للتقدم الحضاري الذي يعرفه

العالم اليوم . عدم رضا المتعلمين عن التخصصات التي يدرسونها و التي لا توافق ميولاتهم و رغباتهم و طموحاتهم و لا تشبع فضولهم العلمي و كثيرا ما يكون اختيار لهذه التخصصات نزولا عند رغبة الأولياء لتحقيق ما تبقى من أحلام الطفولة .

عدم تشجيع المدرسة للمهارات و ا لأفكار و عدم توفير ،أو نقص في المستلزمات الضرورية التي من شئنها تحقيق ذلك كقاعة الرياضة ،المكتبة ،الإنارة و التدفئة والتهوية اللازمة و خلق فضاءات التنافس بين التلاميذ و بين المعلمين.

إتباع بعض المدراء لأساليب القيادة الخاطئة كالتسلط و مركزية إتخاد القرارات و المحسوبية و الجهوية و في أوقات أخرى ا لإهمال و اللامبالات و ا لإتكال على أطراف أخرى في تسيير المؤسسة ، أشخاص تنقصهم الخبرة و تعوزهم القدرة القيادية ،كما لاحظنا وجود عنصر الغيرة بين المدير و بعض المعلمين، وهذا لإمتلاك هذا المعلم لقدرات و مهارات و مستوى علمي يفوق مستوى المدير، فيحاول هذا الأخير طمسها و إطفاءها عن طريق الضغوطات و الممارسات اليومية التي يلقيها على المعلم ،هذا السلوك يجر وراءه عدة سلوكيات أخرى خاطئة كالتفاف بعض ا لأطراف نحو الطرفين مما يوسع الهوّ بين ا لأفراد و يضعف من قوتهم و تذهب ريحهم و تزول روحهم المعنوية ، فيفشلوا في تحقيق أهداف المنظمة و ينعكس هذا بالضرورة على مردودهم و انتاجيتهم و يصبح المناخ المدرسي مكهرب محبط و معدي .

حيث إتفقت دراستنا مع دراسة Schnieder &Reichers إذ يرى أن المناخ المدرسي المغلق يؤثر على ابداع العاملين و الذي يفهم بشكل واضح من مشاعر المعلمين و مواقفهم و اتجاهاتهم السلوكية و تأثيرها على إبداع المنظمة ككل (حسو،98:2012) .

و في الأخير نرى أن إبداع الجماعة لا يكمن في إبداع مجموعة أفراد بل يفوقه و يتعداه بحيث يكمن الإبداع في قوة الجماعة و تماسكها و سعيها الدؤوب لتحقيق أهداف المنظمة .

زيادة على مقاومة بعض المدراء لفكرة التغيير سواء لخوفهم على مناصبهم و منزلتهم بين الطاقم التربوي، أو لخوفهم من فكرة التغيير بحد ذاتها وعدم كفاءتهم القيادية لمواجهة هذا التغيير ، و كما سبق الذكر ليس كل مدير قائد قادرا على تحمل المسؤولية .

و أخيرا إن النتائج المتحصل عليها تعكس لنا حقيقة أن أبعاد المناخ المدرسي في علاقة ترابطية تأثيرية ،أي أن كل بعد يؤثر على البعد الآخر و مرتبط به ،هذا ما أكدته القراءات ا لأدبية التي تم إجراءها فمثلا علاقة المدير سواء أكانت جيدة أو سيئة بالمعلم تأثر على علاقة هذا ا لأخير بالمتعلم و على صحته النفسية ومردوده التربوي .

مناقشة نتائج الفرضية الثانية: تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغيري الجنس و التخصص" و تم تقسيم هذه الفرضية الى فرضيتين جزئيتين:

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية (2 .1): تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغير الجنس".

بعد تحليل البيانات وجدنا أن نسبة الذكور في المناخ المفتوح أكبر من نسبة الإناث كما نلاحظ أن نسبة الذكور بالنسبة للمناخ المغلق هي أكبر من نسبة الإناث.و هذا راجع لعدة إعتبارات نذكر منها:

تواجه الإنات المتمدرسات ضغوط مختلفة نتيجة الإعياء و المسؤولية و كثرة المهام المنزلية و المدرسية و محاولاتها المتكررة في وضع التوازن في حياتها سواء في الأسرة مع الوالدين وترتيبها بين الأخوة ، أو في المدرسة مع الزميلات والزملاء ومع المعلمين بربط علاقات اجتماعية سليمة متوازنة ، تحاول جاهدة الحفاظ عليها وتخاف من إضطرابها، أو زوالها . كما تسعى إلى احترام الإدارة المدرسية و قوانينها وضغوط المنهاج الدراسية و صعوباتها. و تتفق دراستنا مع ما توصل إليه كل من بيرسون ورو Person & Roo إلى أن هناك علاقة موجبة بين شدة الضغوط و القلق و التحصيل و أن مستوى الأعراض كان لدى الإناث أعلى منه عند الذكور ، كما وجد كل من ميدفيدوفا (1995)

Medovedova و وكومس و بوزنتال Posenthal(2000) أن الإناث أكثر قلقا و أكثر تعرضا للضغوط و أكثر إكتئابا(هبة الله ، 29:2016) زيادة على محاولاتهن الحصول على حاجاتهن الفيزيولوجية والنفسية التي تجعلهن دائمات التوتر . حيث تؤثر هذه العوامل على تحصيلها الدراسي و تكيفها النفسي و الاجتماعي و الأكاديمي، وفي مفهومها وتقديرها لذاتها و إنضباطها داخل المدرسة و هذا ما أشارت إليه دراسة عثمان (2000) أن ضغوط المتمدرس النفسية يمكن أن تؤدي إلى إضطراب النمو و عدم الثقة بالنفس و كراهة الذات و عدم وضوح مفهوم الذات لدى الشخص ، و ضعف الانا و تصدع الهوية و الميل للاغتراب ،وهذه تجعل منه عرضة للمرض النفسي والعقلي (بن غشير،الأطيرش، طالب، 2017 : 220) زيادة إلى تلك الضغوط النفسية ،هناك قلق الإمتحانات و محاولتها الحصول على نتائج جيدة خصوصا إذا ما كانت تلميذة مجتهدة ومثابرة ، فتحاول دائما أن تكون في مستوى توقعات الأسرة و المعلمين ، و هذا التصور في حد ذاته يشكل لها التوتر و القلق ، حيث تطرق خنيش(2015) له من خلال نتائج دراسته ، حيث توصلت إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة بين الضغوط النفسية و قلق الإمتحان (هبة الله ،2016 :29).

إضافة إلى دراسة مني الحموي (2010) حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس في مدارس دمشق ،على عينة (180) ذكور و إناث .و كانت النتائج كلآتي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في أدائهم على مقياس مفهوم الذات و درجاتهم التحصيلية على مستوى دلالة (0.01) و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور و الإناث في أدائهم على مقياس مفهوم الذات و وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية لذكور و إناث العينة لصالح الإناث . كما تتفق و دراسة شريف (1985) و دراسة الاغا (1989) و دراسة عكاشة (1989) .

و تختلف نتائج دراستنا مع دراسة المنسي (1989) و الربيحات (1993) و المصري (1994) و دراسة برايس(1999) .

زيادة على وجود عوامل أخرى متداخلة مع بعضها البعض كالتنافس و الغيرة بين الجنسين (ذكور و إناث) و إعطاء فرص التعبير و المشاركة المتساوية للجنسين ، زيادة على أن الذكور يبدون إستعداد أكبر من الإناث للبروز و الظهور و خصوصا ودخولهم إلى عالم الأنترنات و التواصل من بابه الواسع مما أدى إلى إتساع أفق الذكور نحو الدراسة و التعليم أكثر من ذي قبل .

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية (2 .2): تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغير التخصص" من خلال تفسير نتائج الفرضية الثالثة نلاحظ وجود فروق في المناخ المدرسي (مغلق– مفتوح) تبعا للتخصص (آداب و فلسفة– علوم تجريبية) لصالح تخصص علوم تجريبية و هذا راجع لعدة اعتبارات منها :

يتميز طلبة علوم تجريبية بالتفكير العلمي و المنطقي و الإصرار على بلوغ الهدف و دراسة الظاهرة و تحليلها و تركيبها و إعطاء البدائل لحلولها و هذا ما أثبتته عدة دراسات إذ يرى بدوي فايز (1995) فهي تعين الطالب على التفكير العلمي و المثابرة العلمية ، فالفرد الذي يفكر تفكيرا علميا سليما لابد أن تكون لديه رغبة ملحة في المعرفة و الفهم ، كما انه يكون كثير التساؤل عن الظواهر و الأشياء و الأحداث التي تدور حوله و يستخدم المنطق السليم في التفكير ، نابدا الخرفات. وأما عبد الرحمان طلعت (1986) فيرى ان المراهق يهتم في هذه المرحلة بالإستدلال و الإستنتاج و الحكم على الأشياء و حل المشكلات ، وتنمو لديه القدرة على التحليل و التركيب و المفاهيم المعنوية مثل الخير و الفضيلة و العدالة و الميل إلى رؤية الأشياء على مستوى مفاهيمي (شرقي ،2017).

كما تتفق نتائج دراستنا مع دراسة المحبوب (1997) حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن إدراك الطلاب و الطالبات للمناخ الأكاديمي و تشتمل الدراسة على عينة قوامها (234) طالبا و طالبة من المستوى الثاني و الرابع في التخصصات العلمية و الأدبية ، و أسفرت النتائج على مايلي :

- إن متغيرات المناخ عوامل مؤثرة و إيجابية في تصور الطلاب و الطالبات للمناخ الاكاديمي .
- تختلف نتائج دراستنا و دراسة المحبوب في هذا المتغير حيث وجد أن متغير التخصص الأكاديمي ليس عاملا إيجابيا في تصور الطلبة في أبعاد المناخ المختلفة .
- كما تختلف نتائجنا في دراسة متغير الجنس حيت وجد الباحث تفاعل لمتغير الجنس و التخصص الأدبي و كذلك يوجد تفاعل لمتغير المستوى الدراسي و التخصص الأكاديمي في إدراك متغير المناخ (أبو نواس ،2002 :78) .

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ينص هذا االسؤال على " ما هو مستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟ ". إن من خلال النتائج المتحصل عليها توصلنا إلى أن غالبية تلاميذ المدرسة الثانوية يتمتعون بصحة نفسية جيدة وهذا راجع لعدة إعتبارات سوف نلخصها من خلال الأبعاد:

بعد الشعور بالكفاءة و الثقة بالنفس :

يسعى المتعلم جاهدا لتحقيق حاجاته و لا يكل في مسعاه وسرعان ما يحقق حاجة كان يصبو إليها حتى يبحث عن حاجة أخرى ليحققها .إذن نستطيع القول أن سعي الطالب في تحقيق حاجاته هي في استمرارية وديمومة ومرونة ،اذ تعتبر هذه عاملا اساسيا في تكوينه النفسي .حيث كلما حقق حاجة ما شعر بالرضا و السعادة وهذا ما يجعل منه فردا يتمتع بالصحة الجسمية و النفسية الجيدة، كما أن تحقيق حاجاته هو في إرتباط وثيق مع جماعته سواء في البيت ،أو في المدرسة ،أو مع جماعة الاقران

والرفاق وغيرهم من الأشخاص الذين يتأثر بهم و يؤثر فيهم بطريقة ما أو بأخرى. وعليه يجب أن يتمتع الطفل بصفة عامة و الطفل المتمدرس بصفة خاصة بصحة نفسية جيدة و مرتفعة لكي يتمكن من القيام بواجباته المدرسية و المنزلية معا ، ويكون فردا فعالا في مجتمعه وهذا ما يشعره بالثقة بالنفس والسعادة ويدفعه للعمل المجد و الناجح فهذا التوافق يجعل منه شخص ناجح يستطيع أن يحقق ذاته و يطورها و يستغل كل إمكاناته و قدراته في أعمال مشبعة تستحق التشجيع و الثناء . و تتفق هذه النتائج مع ما أفادت دراسة تفاني و لوش (Tavani Et Losh ,2003) أن الدافعية و الثقة بالنفس تعتبران منبئات للأداء الأكاديمي و أسفرت على وجود إرتباط إيجابي بين الثقة و الأداء الأكاديمي للطلاب (شتوان ، دس: 76) .

و دراسة أوليزي و آخرون (Oleazy,1992) حيث أظهرت أن الأفراد ذوي فاعلية الذات و الثقة بالنفس عالية هم أكثر ميلا إلى البحث و الدقة و يلبسون حزام الأمان عند قيادتهم لسياراتهم ويقبلون على التطعيم الواقي من الأمراض و يقومون بالنشاطات التي تؤمن سلامة الجسم و يبذلون جهد في المحافظة على وزن أجسامهم ،أي أنهم أناس يطعون النظام أكثر في الحياة (عسكر ، 99:2013). كما تتفق دراستنا مع دراسة وايتو Wheoto (1985) حيث هدفت الدراسة إلى معرفة التأثير المباشر لبعض سمات الشخصية على مستوى الصحة النفسية للفرد و شملت عينة الدراسة (463) فردا و أسفرت النتائج التي توصل إليها الباحث إلى :

يوجد إرتباط موجب و دال إحصائيا بين الصحة النفسية للفرد و سمة الثقة بالنفس (أبو نواس ،2002 :100).

و إرتفاع نسبة الصحة النفسية للمتعلم مرتبط بعدة عوامل و سبق الإشارة إليها في الجانب النظري كدور الأسرة في تعزيز الصحة النفسية لديه ، كما يجب الإشارة إلى الإختلاف القائم بين الأسر في تبني موضوع المرافقة الوالدية للأبناء لما له من أهمية في تعزيز الصحة النفسية للأبناء و في

إرتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي . كما يجب الإشارة إلى نوع آخر من الأسر ، وهي الأسر المحافظة ذات إنفتاح منخفض تجاه كل ماهو جديد، تـأبى التجربة ، و المغامرة ، تقلدية في قراراتها و تعاملتها و ينعكس هذا على طرق التنشئة الاجتماعية لأولادهم فترى أطفالها يتخبطون دائما في محاولاتهم لكسر هذه القوانين مما يزيد في إتساع الهوّ بينهم و بالتالي يؤثر على الثقة بالنفس و إستقرارهم النفسي و صحتهم النفسية بصفة عامة .

ويعتبر المحيط الغير الداعم والغير المحفز لتحقيق حاجاته التي يطمح إليها، هو محيط معيق أمام تفتحه ونموه النفسي و الشخصي والعلائقي و هذا ما يجعله يتخبط في اليأس و الغضب و الكره لهذا المحيط ، فنراه يلجأ إلى عدة طرق لمعاقبته كإستعمال العنف أو الهروب و الإنطواء و إستعمال الحيل الدفاعية .

فالطفل الذي يملك صحة نفسية منخفضة تنعكس على تحصيله الدراسي و على مستقبله الدراسي و المهني و علاقاته الاجتماعية و على نظرته لذته و نظرة المجتمع له .هذا يجعله يتخبط في سلسلة من ا لإحباطات و الفشل تقوده إلى الإنحراف عن المسار السوي الذي رسمته له ا لأسرة و المجتمع .

وأما إذا تطرقنا إلى **بعد توظيف الطاقات و الإمكانات في الاعمال المشبعة** قد يرجعها البعض إلى التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الطفل في البيت و طرق التربية و إلى المعاملة الوالدية وإلى إهتمامهم و حبهم فيشعره ذلك بالراحة النفسية و الإطمئنان فينعكس ذلك لا محالة على سلوكاته ، فتأخذ المنحى الصحيح و الإيجابي و زيادة على دور الأسرة هناك دور المدرسة والذي لا يختلف عليه اثنان، و لقد أشرنا سابقا إلى دور المدرسة وسعيها الدؤب في تلقين التلميذ الأخلاق الحسنة و قيم و تعاليم الدين والمعاملة الحسنة و يكون ذلك من خلال تعامله اليومي مع أقرانه و المعلمين و الإدارة و من خلال كذلك المنهاج الدراسي الذي سطرته الوزارة من قبل . في جوّ إيجابي محفز، باعت على التأمل

الذاتي و حب العمل و زيادة الدافعية لديه و ينعكس بالضرورة على نتائجه التحصيلية و على سلوكه ، فتميزه بالإيجابية و الإتقان ، وكرد الجميل للجماعة التي ينتمي إليها ، فيحاول جاهدا تفجير كل طاقاته في إنجاز واجباته المدرسية و تثمين علاقاته الاجتماعية والإنسانية داخل أسوار المدرسة و حب التعاون ومساعدة الغير في أعمال مثمرة و مفيدة و الإقبال عليها بكل ثقة وحيوية و نشاط .

و قد إتفقت نتائج دراستنا مع دراسة السيد حيث أشار في دراسته (1975) أن إنفعالات المراهقين تتميز بأنها منبع خصب للأعمال البنائية الإنشائية ، كما أنها تدفع الفرد نحو العمل و الطموح لذلك تؤثر تأثيرا حسنا على مستوى نشاط الفرد الذي يؤهله للقيام بعمل يفوق طاقته العادية في شدتها ومداها . فلا يكاد يحس بالتعب و هو يمضي منفعلا لإنجاز عمله (أبو نواس ،133:2002) إذن قيام الطالب بالأعمال المشبعة مرتبط بتقدير الذات و فاعليتها ، فاحساسه بفاعلية الذات يثمتل ب إقتناع المتعلم أنه بالإمكان تنفيد السلوك المطلوب لتحقيق نتاج معين بنجاح .إذ أنها تشمل الشعور بالإتقان لأنها تؤثر على سلوك الفرد من خلال ثلاثة أساليب ، أولها إختيار نشاطات التي يندمج بها الفرد و ثانيها نوعية أداء الفرد ، و ثالثها المثابرة لإتمام المهام الصعبة ، فالفاعلية الذاتية تساعد الفرد على إحتمال الفشل و الأفراد الذين ليس لديهم الشعور بالفاعلية عادة ما يواجهون قصورا و يعتقدون بانهم من دوي إمكانات متدنية و معيقة بدرجة كبيرة (عسكر، 2013 :99).

و أما فيما يخص بعد **التفاعل الاجتماعي** فيجب الإشارة إلى أهمية العلاقات الاجتماعية التي يكونها التلميذ داخل أسوار المدرسة وكيف يحاول جاهدا المحافظة عليها فهي تزيد من سعادته و بهجته و في تقديره لذات و حبه للمدرسة و العمل و المشاركة في نشاطات مدرسية هادفة ، فتبدأ شخصيته في التبلور و الوضوح و على غرار ذلك ففقدانها يبعث التعاسة في نفسه و يحبط من عزيمته و إصراره كما يبعث في نفسه الخمول و التقاعس . حيث إتفقت دراستنا وما يرى كانوي و آخرون (1993, Cannoui) إذ لم يتحصل المراهق على حب الآخرين ، يفقد ثقته بنفسه و يصبح عدوانيا ، ولا يستطيع

الحفاظ على مكانته بين رفاقه فيبقى تابعا لهم حتى يحصل على حبهم و تقديرهم . فالفرد يتحلى بالقيم الاجتماعية يرى هاشم و آخرون (2002) ليكون مقبولا من الجماعة التي يعيش معها وكلما زادت خبرة المراهق زاد معها وعيه بمشكلات المجتمع . فيميل إلى خلق علاقات و صدقات كثيرة و يسعى إلى مساعدة رفاقه و أما مرسي أبو بكر(2000) فيرى أن نطاق الإتصال الشخصي يتسع لديه و يسعى نحو الإستقلال الجماعي و الغنتقال من الإعتماد على غيره إلى الإعتماد على الذات و يتضمن هذا تطلع المراهق إلى تحمل المسؤوليات الاجتماعية و القيام بدوره الاجتماعي (شرقي ،2017).

تتفق نتائج دراستنا مع دراسة الزوبعي (1999) هدفت إلى بناء مقياس الصحة النفسية لدى الطلبة و التعرف على علاقة بين الصحة النفسية والتفاعل الاجتماعي على عينة مكونة من (220) طالب و طالبة ، و أشارت الدراسة بإرتفاع صحتهم النفسية ، و أن هناك علاقة إيجابية بين الصحة النفسية و التفاعل الاجتماعي (كاظم ، 1991).

وطلبة الثانوية هم مراهقون و تأثير هذه المرحلة بصفاتها و انعكاساتها يختلف من مراهق لآخر ، لأن كل فرد وحدة تختلف عن الوحدة الأخرى في صفاتها و تكيفها و تأقلمها مع الأوضاع وطريقة حل مشاكلها ،حيث تترك هذه المرحلة أثرا على شخصية الفرد و تقبله لذاته ولمحيطه . إذ تطغى على أغلب الحالات القلق والخوف من المجهول ومن مستقبله الأكاديمي و المهني و الاجتماعي و يحاول ضبطه والسيطرة عليه و التحكم في إنفعالاته أو أن يترك الفرصة للسلوكات الخاطئة أن تطغى على مسار حياته و تتحكم بها . ولكن يجب الإشارة أن هذه الخصائص العمرية لا تتشابه عند كل المراهقين و كذلك مدة دوامها أو بقائها و حدتها .

بعد النضج الإنفعالي و المقدرة على ضبط النفس :

بحكم اجتماعية الإنسان نراه يستخدم ذكائه الإنفعالي في التعامل مع الآخر ، فيسعى لإعطاء حياته صبغة التوازن و الإعتدال في سلوكاته و تصرفاته ، ويظهر جليا في المواقف التي يوضع فيها ، أي المواقف الحياتية التي يعيشها فيبتعد عن تحقيق أقصى مصالحه الشخصية التي تضفي عليه صبغة الأنانية ، كما يسعى إلى تحقيق أقصى المنافع الاجتماعية . وهذا طبعا من خلال سمفونية التفاعل الاجتماعي و الإيثار ، و التعاون ، و الأعمال المشبعة . كما لا يتأتى له ذلك إلا من خلال التنشئة الاجتماعية التي غرستها ا لأسرة و المدرسة معا في بناء شخصيته مما يجعله يتمتع بالصحة النفسية المرتفعة و هذا ما لمسناه من خلال تحليل نتائج إستبيان الصحة النفسية ، حيث يتمتع الأطفال المنتمين إلى هذه الفئة بالتوازن والتكيف ، و الإستقرار ، و التفاعل الاجتماعي و الرجوع إلى قيم مجتمعهم و عاداته ، و تقاليده من خلال عملية التكيف و التفاعل الاجتماعي . و ينظر أبو علام و شريف إلى الأطفال الذين يتمتعون بالنضج الإنفعالي أنهم محبوبون من أقرانهم و يسعون إلى الميل للمبادرة و المشاركة و الإستعداد لبذل الجهد و تقديم المساعدة للآخرين و القدرة على تكوين الصدقات و التمتع بسمات مقبولة اجتماعيا ، وأنه طموح ، يعتز بنفسه و يثق بها و يملك القدرة على نقد ذاته و الإحساس بعيوبه ، وأنه يتقبل الإقتراحات و النقد من الآخرين دون أن يؤثر ذلك في إستعداداته و أنه يميل إلى المرح و البهجة وروح الدعابة ، و أن تفاعلاته الاجتماعية واسعة و شاملة ،لأنه يندمج سريعا في الجماعات ، وهذا ما أثبتته كذلك عدة دراسات مثل دراسة كل من جاردنر (1983) وبار_أون (1988) وسالوفي و ماير (1990) وجولمان (2000) وشابيرو (2001) على أهمية تمتع الشخص بقدر عال من النضج و الذكاء الإنفعالي ،من أجل تمكنه من الحياة بمستوى معقول من الصحة النفسية ، ولا شك بأن مفتاح السعادة العاطفية يكمن في ضبط الإنفعالات المزعجة بصورة دائمة(المللي ، 159:143:2010).

زيادة إلى كل هذه الدراسات هناك دراسة مايير و آخرون (Mayer & all(1990 استهدفت تعريف النضج الإنفعالي و فحص مكوناته و دراسة قدرة الطالب على التعرف على المستوى الانفعالي للمثيرات البصرية و الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي للطلاب ،على عينة (139) طالب و طالبة ، حيث تم عرض عليهم فلم سار ، و آخر غير سار . وأسفرت النتائج أن الطلاب الذين لديهم نضج و ذكاء انفعالي كانوا أكثر دقة في تقدير حالتهم الإنفعالية . كما كان تحصيلهم الدراسي مرتفعا عن ذوي الذكاء الإنفعالي المنخفض .

البعد القيمي و الإنساني :

كثيرا ما يجد الطالب نفسه في صراع يومي بين تطبيق القيم التي إستمدها من الأسرة و المجتمع و بين تجسيد سلوكاته في أرض الواقع و التي إستمدها من قناعته الشخصية و من فاعليتها و جدواها و بين تطبيق آراء مجموعة الرفاق ، فطبيعته الاجتماعية تحثه على إستمداد قوته ورسم معالم شخصيته من المجموعة ، كما انها تحقق له السعادة و الأمن و الإنتماء ، فهي بمثابة الغلاف النفسي الذي يحميه . كما وجدنا أن الطلبة الذين يهتمون بالقيم الدينية يزيد عندهم التوافق النفسي و الاجتماعي، حيث اتفقت نتائجنا مع ما أشارت دراسة الناشئ (1999) عن القيم الدينية و علاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من (400) طالب و طالبة من جامعة بغداد ، حيث توصلت أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة بين القيم الدينية و الصحة النفسية (شرقي ،2017).

كما تتفق دراستنا مع دراسة الجموعي (2013) عن القيم الاجتماعية و الانسانية و علاقتها بالصحة النفسية و التوافق لدى الطلبة على عينة مكونة من (502) طالبا من السنة الثانية و الثالثة و كانت النتائج كما يلي :إن القيم الاجتماعية ترتبط إرتباطا موجبا بالصحة النفسية و التوافق النفسي . وكذلك اتفقت مع دراسة حميد (2006) تحث عنوان "القيم السائدة و علاقتها بالتوافق النفسي و الاجتماعي لدى الطلبة " (ناصر ، 2014 :515) و كدا دراسة جونز Jones (1999) هدفت الدراسة

إلى معرفة العلاقة القائمة بين القيم الروحية و الدين و الصحة النفسية للأمريكان على عينة قوامها (255) فرد و توصل الباحث إلى : يوجد علاقة قوية بين القيم الروحية و الدين و القيم الروحية و الصحة النفسية (أبو نواس ، 2002 :103).

هناك مجموعة من القيم تحاول الأسرة و المجتمع غرسها في أبنائهم عن طريق التنشئة الاجتماعية و التفاعل الاجتماعي ، وبالاضافة إلى القيم الدينية يتبنى المراهق القيم الإقتصادية لما لها من دور في بناء مستقبله المهني فهي تحقق له الكفاية المادية و الإستقلال عن الآخر و تعزز من فاعليته و ثقته بنفسه. و يعزز العوا (1986) كلامنا و يرى في هذا الصدد أن القيم الإقتصادية تستهدف تحقيق كرامة الانسان فردا و جماعات بالإنطلاق من تامين حاجاته الضرورية و الكمالية ، تاميننا يقوم على إنتاج خيرات و تقديم خدمات و توزيع هذه الخيرات و الخدمات لتصبح موضع إفادة المستفدين و إستهلالك المستهلكين (شرقي ،2017).

زيادة على اهتمام المراهق بالقيم الإقتصادية فإنه يهتم كثيرا بالقيم الجمالية ، فتراه يهتم بهندامه و جماله الخارجي و بالموسيقى و الرسم و الألوان و كل ما يبعث على الحياة فتراه مقبلا عليها بشغف كبير، متوازن إنفعاليا حيث يضيف الشامسي (2005) أن القيم الجمالية تعتبر مؤشر عقلي لمستوى رفيع ،هادئ متزن بشكل إرادي عقلاني يستجيب لمطالب الحياة و مقتضياتها الملحة بعيدا عن الإنفعالية ، حيث يدخل السكينة و السلام للقلب و يدعو إلى التوافق لدى الفرد (شرقي ،2017).

1-يعتبر سيموند SimonTools من الأوائل الذين اهتموا بدراسة القيم من المنظور السيكولوجي ولقد أجرى دراسة حول القيم وعلاقتها بالجنس ،وتوصل إلى أن الذكور يعتبرون المال أهم مشكلة تواجههم وتشغلهم أما الفتيات فيركزن على جاذبيتهن الشخصية وهي محور اهتمامهن كما وجد أن الجنس له علاقة بالتقييم فالإناث أكثر تمييزا في الترتيب التقييمي للسلوك المرغوب فيه والمرغوب عنه اجتماعيا مقارنة بالذكور www.educapsy.com .

يعاني بعض طلبة الثانوية الذكور و الإناث من مشاكل نفسية ، ترجع أسبابها لمخلفات مجتمعية متجدرة و متأصلة فيه ، فتنعكس بالسلب على الطالب و هذا بحكم التنشئة الاجتماعية ، و التفاعل الاجتماعي و قيم المجتمع و ثقافته و نسقه القيمي و الانساني ، فترسم له هذه الأخيرة معايير و حدود تسعى جاهدة بان لايتجاوزها . ومن خلال هذا المسعى و كنوع من الإستجابة يسقط الطالب في فخ الحيرة و الشك بين المشي بخطى هذه القيم ،أو رسم مشواره الذي طالم حلم به فنراه و بدون قصد إما يثور عليها و يمضي في مشواره و يثبت ذاته ، أو يكن ويرضا بما تقدمه له هذه المخلفات الاجتماعية.

وحسب حسن (2006) فإن الأسرة العربية لا تزال تنشأ أطفالها على أسس من التسلط و عدم الإستقلالية و على التهرب من الواقع الذي يؤدي إلى الخجل و ال غطوائية و التردد وعندما يكبر هذا الطفل يكون في حالة من الترقب و التوقع الذي يضعه فيه جيل الكبار ، مما يعطل تنمية القدرات المختلفة لديه ،كما يفقده القدرة على اصلاح الخطأ و عدم الإيمان بالجماعة (كاظم ،1991).

و في الأخير نستخلص أن سبب تدني مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الثانوي إلى أن الطلبة يعيشون حالة من الخوف و القلق و التوتر الناتج عن ظروف معينة كالضغط النفسي الذي يواجهه يوميا في المدرسة من صعوبة البرنامج و إكتضاض الأقسام و طول ساعات الدراسة و العنف المدرسي (البدني واللفظي) سواء أكان موجه للمتعلم أو الموجه للمعلم .زيادة إلى أسباب أخرى لمسناها كبعد الثانوية عن المنزل مما يجعل المتعلم يقضي وقته في الشارع بعد انتهاء الفترة الصباحية بذل من أخد قصط من الراحة في البيت ، قلق الوالدين على أبنائهم و تحميلهم مسؤولية النجاح و هذا بتوقعهم لنتائج تفوق مستوى أبنائهم مما يجعل المنزل في حالة إستنفار طيلة العام الدراسي، من دروس خصوصية و "رجيم " معين من مأكل ومشرب وممارسة رياضة معينة و غيرها من الأساليب التي ترهق كاهل المتعلم و تجعله يعيش القلق و التوتر.

4-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في مستوى الصحة النفسية تبعا لمتغيري الجنس و التخصص"، و تم تقسيم هذه الفرضية الى فرضيتين جزئيتين.

4-1-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية (4 .1): تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في مستوى الصحة النفسية تبعا لمتغير الجنس" .

رغم إنفتاح الأسرة الجزائرية على عالم ا لأنترنت و العولمة إلا أن هذا لا يمنعها من حفاظها و تشبثها في جذورها الإسلامية و العربية و أصالتها و تقاليدها و أعرافها و يظهر جليا في طريقة تعاملها مع أبناءها (كلا الجنسين) فتكون أكثر صرامة و تفطن مع الإناث أكثر منه مع الذكور، ولكن هذا لا يمنع من بروز ظاهرة المرافقة الوالدية على الساحة الاجتماعية أكثر من ذي قبل ، فاصبحث تحرص على تلبية حاجات و رغبات أطفالها (الفسيولوجية من مأكل و مشرب، و حاجات نفسية كالحب و الحنان و العطف و زرع الثقة في أطفالها) لعلمها باهمية هذه العوامل في بناء شخصيتهم و إعدادهم لمواجهة صعوبات الحياة .

لا يجب أن ننكر تاثير خصائص المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب في الثانوية أي مرحلة المراهقة و ما تعرفه من تغيرات جسمية ، و نفسية و عقلية و اجتماعية ، و انفعالية . تجعل المراهق يعيش حالة من الإضطراب واللتوافق مع الذات ومع الغير، وهذا ما أثبتته عدة دراسات عربية و أجنبية حيث أكدت أمل المخزومي في دراستها أن مرحلة المراهقة مرحلة هامة لما تملكه من طاقات جسدية و فكرية و لما يميز هذه المرحلة من اقدام و خسارة و تطلع نحو تحقيق الاهداف ، فهي مرحلة التالق و الظهور و الانتاج و الابداع و الحركة و مرحلة البناء الحقيقي نحو المستقبل (نعمان شعبان ، 27:2014).

تتفق دراستنا ودراسة روجز و تانيك (1979) و برادلي (1980) هاملتون و بفيرلي (1988) و جمعة سيد يوسف (1994) و التي تفيد بأن الإناث أكثر عرضة و أدراك للأحداث الضاغطة للحياة ، وبالتالي انخفاض مستوى صحتهم النفسية مقارنة بالذكور (صولي ، 2014 :78) وتختلف دراستنا مع دراسة أبو هاشم (2010) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى وجود فروق بين متوسطات الذكور و الإناث في الهناء والصحة النفسية بمكوناته الفرعية التي طبقت على عينة مكونة من (405) طالبا وطالبة

بكلية التربية . أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات الذكور والإناث في الهناء و الصحة النفسية و مكوناتها الفرعية (قشطة ،2016) .

تختلف دراستنا و دراسة الجنابي (1991) حيث هدفت الدراسة إلى بناء مقياس الصحة النفسية تبعا لمتغير الجنس و التخصص بلغت العينة (460) طالب وطالبة اختيرت بالطريقة العشوائية ، و أشارت نتائج الدراسة أن نسبة المعاناة و الشكاوي النفسية كانت منخفضة بالنسبة (9,8%) ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس و التخصص ودراسة الزبيدي والهزاع (1997) هدفت الدراسة إلى قياس الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة و كانت العينة (103) طالبا و طالبة ، و أشارت النتائج إلى أن الطلاب يعانون من بعض المشاكل الوجدانية مما يعد علامة من علامات اضطراب الصحة النفسية ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس (كاظم ،1991).

و زيادة على ما سلف هناك عامل آخر يتسبب في عرقلة مشوار الدراسي للمتعلم و هو عصاب النجاح Success Nevrosis و الخوف من النجاح Fear Of Success ، حيث يوجد عامل أساسي يتدخل في حسم نتيجته، وهو الفروقات الفردية حيث يختلف كل متعلم في إستعمال ميكنزمات و طرق دفاعية و استراتيجيات للمراجعة و الاستذكار و التحضير للإمتحان . و من بين الدرسات التي تناولت هذا الموضوع دراسة هيلين هاست H.W.Haste لإلقاء الضوء على الفروق الجنسية في الخوف من النجاح بين الطلاب الإنجليز بلغ قوامها (210) طالب و طالبة ، حيث توصلت أن الذكور أكثر قلقا تجاه الفشل ، كما يوجد فوبيا المدرسة School phobia و التي تتضمن كره المؤسسة التعليمية و رفضها و الخوف منها (عبد الحميد ، 125:1999) .

4-2-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية (4 .2): تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في مستوى الصحة النفسية تبعا لمتغير التخصص" .

من خلال تفسير نتائج الفرضية اتضح لدينا انه لاتوجد فروق بين التخصصين علوم تجريبية و آداب و فلسفة و هذا راجع لعدة إعتبارات منها ما هي داخلية كزيادة دافعية الإنجاز و الطموح لدى كلا الجنسين و الصلابة النفسية و الثقة بالنفس و تقديرها ، و فاعليتها وإستعمال المتعلم لطرق صحيحة في المراجعة و الإستذكار و إرتفاع مستوى الذكاء عند بعض المتعلمين ،و وعيهم بضرورة بناء مستقبلهم الأكاديمي و المهني .كما توجد عوامل خارجية و تتمثل أولا في الرعاية المنزلية و المرافقة الوالدية بما تحمله من مزايا و الظروف العائلية الاجتماعية منها و الاقتصادية و موقع الطفل داخل أحضانها و المناخ المدرسي الإيجابي الذي يدرس فيه و علاقاته الاجتماعية و الانسانية بينه و بين أقرانه و المعلمين و الإدارة و التي يحاول جاهدا الحفاض عليها .

في التخصص علوم التجربية يكون الطلبة واقعيين ، أكثر تحمسا و جدية في طلب العلم و المعرفة من تخصص آداب و فلسفة زيادة على طغيان عامل التنافس في تحصيل أعلى النتائج من أقرانهم .و هذا لا يعني إفتقار تخصص آداب و فلسفة للجدية و العمل و المثابرة . فالنجاح مقرون بعدة عوامل تختلف من شخص لآخر. كما يجب عدم إهمال عامل آخر مهم و هو محاولة الآباء أن يورثوا أحلامهم و طموحاتهم للأبناء، في أن يصبحوا أطباء و مهندسين. ..و غيرها من التخصصات ، فيحاولون جاهدين في توفير كل الظروف المادية والمعنوية لتحقيق ذلك .

5-مناقشة نتائج السؤال الخامس: ينص هذا السؤال على " " ما مستوى المردود التربوي لدى تلاميذ السنة الثانية من طور التعليم الثانوي لمدينة وهران؟ ".

من خلال تفسير النتائج التي توصلنا إليها يمكننا القول بأن مستوى المردود التربوي مرتفع في ثانويات مدينة وهران وهذا راجع لعدة إعتبارات و سوف نحاول تسليط الضوء عليها :

دخول المدرسة الجزائرية العولمة و ما تحمله من تطورات في الأفكار و إستعمال للوسائل الحديثة وهذا ما زاد من إحتكاك التلميذ للعالم الخارجي. فأصبحت هذه الأفكار العابرة للقارات تؤثر تأثيرا مباشرا على سلوكه ومعاشه اليومي . و لقد إتفقت نتائج دراستنا مع دراسة كوسي (2009) في دراسته على تقسيم فعالية البيئة التعليمية المدعمة بالأجهزة التكنولوجية ، حيث إستهدفت في ذلك عينة التلاميذ في المدارس الأساسية ، وخلصت نتائجه إلى أن التعليم في البيئة المدعمة بالأجهزة التكنولوجية أكثر فعالية من بيئة التعليم التقلدية (صولي ، 2014: 74) بالإضافة إلى الوسائل المادية المحفزة للتلميذ هنالك عناصر أخرى متداخلة في تأثيراتها مثل الإتصال داخل المؤسسة و المتمثل في العلاقات الانسانية و الاجتماعية بين المتعلم و زملاءه و بينه وبين المعلمين و الإدارة ، وقد سبق أن ناقشنا هذا الطرح في الجانب النظري

زيادة على المناخ السائد في المؤسسة التعليمية هنالك عوامل داخلية تخص المتعلم ، مثل زيادة الثقة بالنفس و إيجابية مفهوم الذات ، بحيث كلما زادت ثقة المتعلم بنفسه و فاعلية ذاته للقيام بالأعمال المشبعة و المفيدة ، كلما زادت فاعليته الذاتية و انعكست على مخرجاته التحصيلية و السلوكية زيادة على وجود الدافعية للإنجاز و المثابرة في العمل و الجد و الإتجاه الإيجابي نحو الزملاء و المعلمين و المدرسة بصفة عامة ، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي وهناك عدة دراسات أثبتت إرتباط و إنتماء المتعلم للمدرسة مما توفره من أسباب الراحة النفسية ، بحيث لا يشك عاقل أن الفرد الذي لا يشعر بالحب و الإطمئنان للمكان المتواجد فيه سرعان ما يشعر بعدم الإنتماء و بالتالي الولاء لهذه المجوعة مما ينتج عنه الإبتعاد و النفور ، حيث اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة برودي Broudi حيث قام بدراسة العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو العمل المدرسي من جهة و الدافع إلى الإنجاز الدراسي على عينة قوامها (505) طالبة بالمرحلة الثانوي و توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين متغيرات الدراسة (ملوكة ،11:2014) كما تتفق و دراسة ولبرج Wolberg(1969) حيث يرى أن

تلاميذ المرحلة الثانوية إذا أحبو المدرسة يشعرون أن لديهم القدرة على النجاح و أنهم يفضلون الجلوس في المقاعد الأمامية ، كما وجد أن التلاميذ الذين يجلسون بالقرب من المعلم يجدون متعة أكبر في الصف عن الذين يجلسون عن بعد (المنسي ، 314:2007).

كما تتفق مع دراسة منى الحموي (2010) بعنوان :" **التحصيل الدراسي و علاقته بمفهوم الذات**" حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التاثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في مدارس دمشق و إستصقاء أثر الجنس في هذه العلاقة على عينة من (180) تلميذ و تلميذة . كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في أدائهم على مقياس مفهوم الذات و درجاتهم التحصيلية عند مستوى الدلالة (0.01) و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور و الإناث في ادائهم على مقياس مفهوم الذات و وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية لذكور و إناث العينة لصالح الإناث (بن غشير ، الاطيرش ، 2017 :218:219).

و تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة عبد الله السيد (1981) : حيث درس العلاقة بين التوافق النفسي و التحصيل الدراسي ، وقد كانت العينة (600) طالب و طالبة في الصف السادس الإبتدائي موزعين وفق متغير القرية و المدينة ، وقد جاءت نتيجة الدراسة أن التوافق النفسي للطالب يزداد كلما إرتفع تحصيله الدراسي (سعاد معروف ، :11:2014) .

زيادة على الدراسات السابقة فإن دراستنا تتفق و دراسة مدحت 2002 :حيث قامت بالدراسة للتعرف على العلاقة بين تقدير الذات و التحصيل الاكاديمي عند الطلبة ، بحيث تكونت العينة من (194) طالبا من مستوى الصف الرابع و (152) طالبا من الصف السابع ، وقد أظهرت النتائج إلى وجود إرتباط ذي دلالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي و تقدير الذات (ذيب ،2010 ،218).

من جملة الإضطربات التي تصيب المتعلم خلال مشوره الدراسي و تفقده تفوقه عصاب النجاح Success Nevrosis و الخوف من النجاح Fear Of Success و من بين الدرسات التي تناولت هذا الموضوع دراسة هيلين هاست H.W.Haste لإلقاء الضوء على الفروق الجنسية في الخوف من النجاح بين الطلاب الإنجليز بلغ قوامها (210) طالب و طالبة ، حيث توصلت أن الذكور أكثر قلقا تجاه الفشل ، كما يوجد فوبيا المدرسة School phobia و التي تتضمن كره المؤسسة التعليمية و رفضها و الخوف منها (عبد الحميد ،1999 :125) .

يرى سترنباخ (1988) في أساليب التفكير حسب الجنس أنه يوجد اتساق في نتائج الدراسات عن صفات الذكور و الإناث . فالذكور يتصفون بالمغامرة و التفرد و الإبداع و التحرر و حب المخاطرة ، بينما تتصف الإناث بالحذر و الخجل و الخضوع ، وأن إكتشفاتهن ناقصة ، وهذه الصفات ربما لا تعبر عن صفات مطلقة و إنما قد تنتج عن أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يعتمد على توقع المجتمع لدور الذكور و دور الإناث . فتنتج هذه الأنماط فيما يخص أسلوب التفكير فأنهم أكثر احتمال لخلق الأدوار في وسط المجتمع (العاشور ،2007) .

بالإضافة إلى جملة الأسباب المؤدية إلى إرتفاع مستوى التحصيل الدراسي فإن كلا الجنسين يتحصلون على نفس الرعاية في الغالب ،سواء على مستوى البيت أو المدرسة ، أي مستوى التربية متزن بين الجنسين . زيادة على وجود برامج تعليمية يتلقاها المتعلم طيلة السنة ، سواء تثقيفية ،أو ترفهية . من شئنها أن تساعد على التفريغ الإنفعالي للمتعلم .حيث يشير لوي و كينون Loy (1981) &Kenyon وروبرت و بوش Robert&Bush (1959) في دراستهم أن الألعاب الترويحية و الرعاية النفسية ، هي الطريق إلى معرفة العالم و الوساطة بين التجربة و الإدراك و قد سجل وجودها عبر التاريخ من خلال جدور تمتد إلى عمق ممارستنا الأساسية و تعد الألعاب شائعة عبر حضارتنا

الانسانية (عزيز ،2014) .كما لا يجب اهمال دور الأخصائي النفسي في الارشاد و التوجيه المتعلم للتخفيف من حدة المشاكل النفسية و الضغوط الدراسية .

6-مناقشة نتائج الفرضية السادسة: تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في مستوى المردود التربوي تبعا لمتغيري الجنس و التخصص"، و تم تقسيم هذه الفرضية الى فرضيتين جزئيتين.

6-1-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية (6 .1): تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في مستوى المردود التربوي تبعا لمتغير الجنس" .

تتميز فترة المراهقة بسمات تكون أكثر حدة عند الذكور منه عند الإناث و لكن هذا لا يمنع بوجود سمات إيجابية تنعكس على سلوكات الذكور مثل زيادة روح التفاعل و التعايش و المبادرة للمساعدة و الإنضباط و الالتزام بواجباته . زيادة على إنفتاح الشباب الجزائري على الأنترنات و على العالم الخارجي و دعم الأسرة ،المادي و المعنوي ،كلها عوامل من شئنها أن تساعد الطالب على الضبط الانفعالي و الاجتماعي و وضوح الرؤى لذيه و ميله للتخطيط لمستقبله .و لقد اتفقت دراستنا مع دراسة سناء ابراهيم (2016) حيث ترى أنه هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في مستوى التحصيل عند مستوى الدلالة (0.01) و ترجع الباحثة ذلك إلى العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي كالعامل العقلي نسبة الذكاء و الإدراك و عامل الفروق الفردية.

و قد اتفقت دراستنا مع نتائج دراسة نازلي صالح (1974) : حيث هدفت دراستها إلى التعرف على الفروق الجنسية في التفوق الدراسي و أسبابه حيث قامت بدراستين : و كانت النتائج الدراسة الأولى كالآتي حيث أبرزت تفوق البنين عن البنات في الدراسة ، ولقد فسرت ذلك في ضوء الولد في هذه المرحلة الإبتدائية للدراسة أكثر من البنت . و أما الدراسة الثانية في الثانوية ، كانت النتائج عكسية

و تتفق دراستنا مع دراسة أبو جلالة و الجمل (2007) حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (204) طالباو طالبة و أوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الذكور

والإناث التحصيل(المردود) لصالح الذكور و أنه ليس هناك فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في تنمية اتجاهات الطلبة نحو الدراسة تعزى لمتغير الجنس (قشطة ،2016) .

تختلف نتائج الدراسة مع دراسة سترنباخ (1988) حيث يرى في أساليب التفكير حسب الجنس أنه يوجد إتساق في نتائج الدراسات عن صفات الذكور و الإناث . فالذكور يتصفون بالمغامرة و التفرد و الإبداع و التحرر و حب المخاطرة ، بينما تتصف الإناث بالحذر و الخجل و الخضوع ، وأن إكتشفاتهن ناقصة ، وهذه الصفات ربما لا تعبر عن صفات مطلقة و إنما قد تنتج عن أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يعتمد على توقع المجتمع لدور الذكور و دور الإناث . فتنتج هذه الانماط فيما يخص أسلوب التفكير فأنهم أكثر احتمال لخلق الأدوار في وسط المجتمع (العاشور ،2007) .

6-2-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية (6 .2): تنص هذه الفرضية على " يوجد فروق في مستوى المردود التربوي تبعا لمتغير التخصص" .

ترجع الباحثة عدم و جود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير التخصص علوم تجريبية و آداب و فلسفة إلى طرق التنشئة الاجتماعية المتوازنة بين الذكور و الإناث و إعطائهم نفس الحب والعناية وكذلك إلى الإهتمام الذي توليه الوزارة الوصية لتعليم الشباب الناشئ لما يملك هذا الأخير من قوة شبابية للعمل و العطاء بالإضافة إلى البرامج المسطرة من قبلها خلال الموسم الدراسي للتفريغ الانفعالي و الدعم الفكري و النفسي و الاجتماعي ، زيادة على وجود مرشد نفسي داخل المؤسسة إذ أعطى دفعا كبيرا امواجهة المتعلم للصعاب التي تواجهه و لا سيما مشكلات التخصص و مشاكله القائمة بينه وبين أقرانه و معلميه و الإدارة و بل حتي مشاكله العائلية و الاجتماعية و لقد اتفقت دراستنا مع دراسة أبو هاشم (2010) و تختلف مع دراسة أبو جلالة (2007) و مع دراسة بنجات و هيرناند.(2001)Benjet & Hernandes .

فمتعلم اليوم هو أكثر وعي بضرورة التعليم ، و أنه بدون حقيبته الأكاديمية سوف يكون مشواره صعب التحقيق و هذا الوعي راجع كما قلنا إلى التنشئة الاجتماعية و إحتكاكه بالعالم الخارجي مما زاد تعميق حلمه و إصراره على الوصول .

6 3 -مناقشة نتائج الفرضية السابعة: تنص هذه الفرضية على " يساهم كل من المناخ المدرسي والصحة النفسية في تفسير مستوى المردود الدراسي لدى التلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي"

يعتبر الدعم المادي و المعنوي الذي توفره الأسرة لأطفالها حافزا ليتخطى المتعلم الصعاب الحياتية و العيش حالة من الإستقرار النفسي ، يأتي دور المدرسة ، الرحم الثاني الذي يقوم بصقل شخصسته عن طريق التواصل اليومي سواء في حجرة الصف مع الزملاء و المعلم أو مع باقي أفراد المؤسسة التعليمية فينسج هذا التفاعل الاجتماعي والانساني نوع من العلاقات المهمة في بناء شخصيته و تحفيزه على العمل الجاد و المثقن و بالتالي يزيد من مردوده الدراسي .

نلاحظ أن هناك علاقة موجبة و دالة إحصائيا بين المناخ المدرسي و الصحة النفسية و المردود التربوي لدى تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة وهران ، أي كلما كان المناخ المدرسي مفتوح إرتفعت الصحة النفسية للتلاميذ و بالتالي تنعكس على تحصيله الدراسي مردوده التربوي بصفة عامة .و دراسة هول ، سالم و غيرها من الدراسات التي ادرجناها سابقا دليل على ما توصلت إليه نتائج دراستنا ، فمن خلال تواجدنا اليومي مع المتعلم وجدنا أنه يعيش سلسلة من الأحداث و التوقعات و الإنفعالات تؤثر على معاشه ، فعندما يجد في المدرسة المكان الذي يبعث على الراحة النفسية و الأمن و الإطمئنان و علاقات اجتماعية إيجابية مع الزملاء و المعلمين و الإدارة بصفة عامة سوف يزيد من دافعية الإنجاز والحماسة لديه وتصبح المدرسة مكان مريح غير منفر له فيسعى جاهدا على اخراج كل طاقاته و قدراته كعربون ولاء و إمتنان . و بالتالي يعزز من ثقته بنفسه و صلابته النفسية و على سلوكه و نضجه الإنفعالي و النفسي و الاجتماعي و توافقه العام .

كما لا يجب إهمال علاقة المعلم بالمتعلم لما تحمله هذه العلاقة من أهمية في بعث النفوس و الهمم و في زيادة الصحة النفسية للتلميذ و قد سبق التطرق إليها بحيث يجب أن تكون علاقة حب و احترام و تقدير متبادل فالمعلم هو بالنسبة للمتعلم القدوة الحسنة و الحضن الذي يمده بالإطمئنان و السعادة و الأمن والرضا و الإستقلالية و الإعتماد على النفس والشعور بالهدف و الغاية وتعديل السلوك هذا ببناء تقديره لذاته التي يحاول المعلم رسمها بمعية المتعلم من خلال زرع القيم و الأعراف و حب الوطن و تشجيعهم على إثبات ذواتهم وإن حدث و وجد هنالك خلل كمناقضة المعلم لذاته ، أو شعور المتعلم بوجود هوة بينه و بين معلمه فسوف يؤدي إلى إطراب علاقتهم وإلى النفور و إنعزال المتعلم مما يدهور صحته النفسية و يؤثر ذلك على تحصيله الدراسي .كما يجب التأكيد على أن هذه العلاقة هي أقوى علاقة في المدرسة حتى و لو كانت علاقته بالمدير و ا لإدارة سيئة أو غير طيبة و حتى أيضا إن كان هنالك نقص في المستلزمات كالملعب للرياضة ، و عدم وجود مكتبة وغيرها كل هذه ا لأمور لا ترجح كفة العلاقة القائمة بين المعلم و المتعلم و هي أقوى و أسمى علاقة فالمعلم هو الأم و الأب .

دراسة فاندريفر (2005): تحت عنوان " العلاقة بين إدراك الطلاب للمناخ المدرسي و مخرجات الطالب الإيجابية " فإدراك الطالب لنمط المناخ السائد في مدرسته يعكس و بصورة واضحة مخرجات و المتمثلة في التحصيل الدراسي الجيد و التقليل من أثر المشكلات النفسية ، التي من الممكن أن تعترض الطالب و تحقيق مستوى جيد من الصحة النفسية (صولي ، 2014 :66).

دراسة نعيمة يونس (1983) التي تناولت :" علاقة المناخ المدرسي في المرحلة الثانوية بالتوافق النفسي للطلاب " حيث هدفت من خلالها إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي في المرحلة الثانوية و التوافق النفسي العام للتلاميذ . وطبقت الدراسة على عينة قوامها (600) طالب و طالبة. و أسفرت الدراسة على وجود علاقة طردية موجبة بين درجات الطلاب على مقياس المناخ المدرسي و التوافق النفسي (صولي : 2014،8).

دراسة سالم محمد سالم (1990): تحت عنوان :"السمات المزاجية للتلاميذ في أنواع مختلفة من البيئات المدرسية و علاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي " حيث خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنه هناك فروق دالة احصائيا في التحصيل الدراسي بين الطلاب في البيئة المدرسية المفتوحة و البيئة المدرسية المغلقة لصالح طلاب البيئة المدرسية المفتوحة (صولي ، 2014 :8).

تتفق دراستنا مع دراسة استور ونيبشتي (2005) حيث توصلا في دراستهما إلى نتيجة مفادها أن المناخ المدرسي الجيد يرفع من قيمة التحصيل ، بحيث له الأثر الأكبر في القدرة على التعلم و زيادة المهارات الأكاديمية بغض النظر عن العوامل الاجتماعية و الاقتصادية . كما تتفق دراستنا مع دراسة هول (2006) :" العلاقة بين المناخ المدرسي و التحصيل الأكاديمي " حيث توصل من خلالها إلى وجود علاقة بين نمط المناخ المدرسي السائد في المدرسة و مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ .كما برز في هذه الدراسة أثر متغير السنة الدراسية و الجنس ، حيث كانت تقديرات الطلبة الجدد و الإناث للمناخ أكثر ايجابية من الطلبة القدامى و الذكور (صولي ، 2014 :7).

كما أكدت دراسة عكاشة (1989) أن المدارس و الكليات ذات المناخ المفتوح يتمتع العاملون فيه بشيئ من الرضا الوظيفي أكثرمن المدارس التي تتبنى النظام المغلق ، وهذا يدل على أن العاملين يتطلعون إلى الحرية في التعبير و اختيار نوع العمل الذي ينسجم مع ما يمتلكونه من قدرات (علي ابراهيم ،2009).

وقد اتفقت دراستنا مع دراسة القريوتي تحت عنوان "تقسيم المناخ التنظيمي في الجامعة الأردنية " ومع دراسة عابدين و أبو سمرة (2001) بعنوان " المناخ التنظيمي في جامعة القدس " ومع دراسة كبس Kabes و دراسة باتريك . وقد أثبتت أن المناخ الجيد هو مناخ مفتوح يسمح بتطور أفراده و نضوجهم عكس من ذلك فالطفل الذي يملك صحة نفسية منخفضة تنعكس على تحصيله الدراسي و على مستقبله الدراسي و المهني و علاقاته الاجتماعية و على نظرته لذ اته و نظرة المجتمع له .هذا

يجعله يتخبط في سلسلة من الإحباطات و الفشل تقوده إلى الإنحراف عن المسار السوي الذي رسمته له الأسرة و المجتمع. كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة كاي 1977(Chai) فقد ألقى الضوء على الفروق بين ذوي التحصيل العالي و المنخفض في إدراك بعض القيم الإنسانية و المعاني ، فأسفرت النتائج عن تميز ذوي التحصيل العالي بمشاعر قوية و إتجاهات إيجابية في *بعض* المفاهيم و هي نحو المدرسة و الأساتذة و التخرج منها و ا لإعتماد على النفس و العمل الجاد و القدرات الدراسية و القيام بأعمال مشبعة و إتقانها و هذا بالمقارنة بذوي التحصيل المنخفض (عبد الحميد، 147:1999).

و إذا ما تمعنا نتائج دراستنا نجد أن بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي يؤدي إلى انخفاض مستوى المردود الدراسي بـ - 0,14 انحراف معياري . هذا أن المنهاج الدراسي المعتمد في المدرسة الجزائرية لا زال لم يعرف النضج و الإستقرار إن صح التعبير، فهو يتعرض للتغير الدائم، عقيم و لا يشبع فضول المتعلم و لا ينمي ذكاؤه و نضجه الإنفعالي ، وهذا ما أكده جولمان (1995) أن المؤسسات التعلمية تقف في ثبات عند القدرات الأكاديمية ، متجاهلة الذكاء و النضج الإنفعالي الذي له أهميته البالغة في مصيرنا كأفراد (المللي ، 181:2010) زيادة إلى ذلك فإن المنهاج لا يحترم مبدأ الفروقات الفردية و لا يأخد بعين الإعتبار المعاش النفسي و الاجتماعي للمتعلم عند إعداد هذه المناهج.

المقترحات:

بعد تحليل و تفسير النتائج نرجوا أننا قد وفقنا في دراسة الموضوع من كل النواحي (النظري و التطبيقي) كما نرجوا أن تجد هذه المقترحات مجالا للتجسيد :

- تبني استراتجيات و سياسات بناءة من شأنها تعزيز النواحي ا لإيجابية و الفعالة في المدرسة الجزائرية كتعديل المنهاج الدراسي ، يتماشى وقدرات المتعلم ورغباته وميوله ، وتقليص من الحجم الساعي للمواد التعلمية المقررة ،أي نوع المادة تطغى على كميتها .
- الإهتمام بالصحة النفسية للمتعلم و المعلم معا و لكل ا لأطراف المكونة للغلاف النفسي للمدرسة بلإعتبار أنها كيان ذو شخصية يعرف فترات من التطور ، و أخرى من الركوض.
- الإرتقاء بواقع المناخ المدرسي الجزائري و فتح أمامه بوابة العالمية ، وهذا ب إدخال التقنيات المعصرنة على العملية التربوية ، تثمين و تعزيز النواحي الإيجابية بين الكوادر .
- الخروج من المركزية علما أن كل مؤسسة تنفرد عن ا لأخرى في مشاكلها و طريقة معالجتها، و أسلوبها القيادي ،هذا ما يفسح المجال أمام المدير للإبداع في صنع القرار وفي طرق تطبيقه و إتخاده .
- فتح المجال أمام المـــعلـــم لتبادل الخبرات و المهارات في دورات تدريبية ، و هذه الدورات تشمل كذلك المعلمين القدامى ليس فقط الجد د و هذا من أجل تجديد معارفهم و تفتحهم على عالم الأنترنات .
- الإستفادة من نتائج البحوث خاصة العاملين في ميدان التدريس و ا لإدارة، زيادة على تحسيس المداراء بأبعاد المناخ التي تم معالجتها في هذه الدراسة و بالخصوص ا لإهتمام بالعلاقات الانسانية و الاجتماعية داخل المدرسة.

- في عملية التقويم لا يستفيد المتعلم كثيرا من نتائج الإمتحان، حيث لا يتعرف عن قرب على أخطاؤه و تصحيح ا لإختبارات لا يكون فوري ، و بالتالي لا يستطيع التعرف على مواطن الضعف لديه .
- إعادة النظر في السياسة التربوية و خاصة فيما يخص طرق التقويم و الأدوات المستعملة لتقويم المستوى الحقيقي للتلميذ ،لأن التقويم التقليدي عرض الكثيرمن التلاميذ لل ظلم و ا لإجحاف و كان سببا لرسوبهم لأنه لم يظهر قدراتهم وطاقتهم الحقيقية .أي غياب التغدية الراجعة بين المتعلم و محيطه المدرسي . كذلك عدم اشراك التلميذ في عملية التقويم الذاتي و التي تسمح له بمعرفة تطوره و تقدمه مرحلة بمرحلة و كذلك التأمل في مساره الدراسي و المهني و تعزيز نقاط القوة لديه .
- إجراء تقويم وطني سنوي جدي ، و ا لإبتعاد عن ا لأمور الروتينية لمناقشة مستوى التلميذ و تطور المنهاج و غيرها من ا لأمور التي تصب في صالح التلميذ ، و هذا بترك فرصة للأخصائيين (المعلم ،الأخصائي النفسي ،الأخصائي الاجتماعي ،.....الأولياء) و الإستفادة من التقويمات الدولية و تقنينها على البيئة الجزائرية ، مثل تقويم Pisa , Pirls , Timss و إخضاعها للغربلة و التصفية .
- ضرورة الإهتمام و التكفل بإنشغالات القائمين على العملية التعليمية نفسيا و ماديا و أكادميا و هذا لتفادي ولوج أو تسرب أي شائبة إلى المتعلم أو تأثر عليه و على مستواه الدراسي .
- ما يعيب المنظومة التربوية أنها تعتمد في تقييم المتعلم على المثيرات اللفظية و عليه من واجب الجهة الوصية اعتماد و الإهتمام بالذكاء الإنفعالي للمتعلم ، لما له من أهمية بالغة على الذكاء العقلي و بالتالي على التحصيل الدراسي .

الخـــــاتمة:

إن المناخ المدرسي هو حصيلة تفاعل مجموعة من العناصر تعمل فيما بينها لتصنع المناخ أو جوّ العمل داخل المؤسسة التنظيمية ، وأولها الإدارة المدرسية التي تعتبر قاعدة هذا الهرم بما تمثله من قيادة في المتابع و الإشراف و التوجيه للموارد البشرية و الهياكل الخاصة بالمؤسسة ، ثم يليها المعلم الذي يعتبر حلقة مهمة في هذا التنظيم الهرمي .كل حسب تخصصه و حقيبته الأكاديمية و إستعداداته و أساليبه في ترك بصمته على المتعلم و على المؤسسة بصفة عامة و في قمة الهرم نجد المتعلم في كافة الأطوار التعليمية حيث يعتبر أساس العملية التعلمية أو حجر الزاوية بها حيث تتظافر كل الجهود و تبنى المؤسسات وتوضع البرامج و السياسات لنموه و تطويره لجعله رجل الغد الذي تبنى عليه أساسات أي دولة. كما تسعى هذه الأخيرة أي المدرسة من الناحية التقنية إلى تعديل و تغيير سلوكات متعليميها و تنشئتهم على إحترام القيم و العادات و تقاليد وطنهم و إحترام الهوية الوطنية .

نستطيع الجزم بأن المناخ الإيجابي يثأتر به كل من المعلم و المتعلم و يزيد من فاعليتهما و دافعية الإنجاز و العمل و المثابرة و رفع الروح المعنوية و زيادة في المردود التربوي للمتعلم ، كما يدفعهما ذلك إلى الشعور بالإنتماء و الإلتزام و العرفان للمدرسة كونها مصدر للحب و الإحترام و تلبية مطامحهم و حاجياتهم .يرى بولاتشن و مالون (1994) في هذا الصدد أن المناخ المدرسي الجيد المتمثل في ثقة أعضاء المدرسة في بعضهم البعض و إنفتاح العلاقات الاجتماعية بينهم . و النظام المدرسي الجيد و القيادة و التعاون داخل المدرسة ، فضلا عن توفير الوسائل و الإمكانيات اللازمة ، يعد من أهم المتغيرات المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلميذ (صولي : 1،2014) و خلق المناخ المدرسي في المدرسة يساعد على : الإقلال من المشكلات الطلابية وسوء الظن بين المدرسين و إدارة المدرسة ، و يقلل من التوتر و المشاحنات بين المدرسين أنفسهم ، والمدير الناجح يسعى جاهدا إلى

إيجاد المناخ المدرسي الفعال في مدرسته كي ينجح في مهامه و يحقق أهداف مدرسته (السبتي، 2013 :1).

سبق و أن أشرنا أن التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الطفل في البيت و المدرسة كفيلة بغرس إطار قيمي يوجه حياتهم و يرسم مسارهم فيحاولون أن يكونوا أفراد معطائين مقبلين على الحياة بنشاط و عزيمة ، يراعون مشاعر غيرهم و يحترمونهم في أفكارهم ، أملاكهم وحريتهم . ولقد كان ديننا الحنيف و سنة نبينا محمد (صلى الله عليه و سلم) سباقين لذلك :" المسلم على المسلم حرام ، دمه و ماله وعرضه" فتراه تواقا للمحافظة على حقوق غيره و على آماناتهم و أن يكون في حاجتهم . ودراسة لمغاريوس (1884) تتفق مع دراستنا ، حيث أكدت أن التطور السريع الذي يمر به المراهق يؤدي إلى شدة الحساسية الإنفعالية لديه و تفيض من العاطفة و الحماس ، فيتجه إلى حب البشرية جمعاء و حب الفضيلة و الحق و الجمال و التعلق بالإهتمامات الانسانية العليا (أبو نواس :133،2002) .

يعتبر الدعم القيادي الذي يوفره المدير للمعلم والمتعلم وا لإعتناء بمعتقداتهم وأفكارهم وإسهماتهم، حيث يكون دور القائد أكبر من دور المدير ، بل يتعداه في الزمان و المكان ، لأن دور المدير ينتهي بمجرد إنتهاء المصلحة بين الطرفين بمجرد إنتهاء المصلحة بينهم سواء كانت مصلحة عامة ، أو خاصة ، أي تلمس بعض الأفراد ، سواء أكان ذلك في مؤسسات خاصة ، أو عامة . و أما دور القائد يتعداه و يخرج خارج أسوار المدرسة. و هذا ما أثبتته دراسة Line & Lee (2004) في دراسته عن الدعم القيادي بأنه أحد مؤشرات ممارسة سلوك نشر المعرفة من قبل العاملين في المنظمات (كاظم متعب : 114،2007) كما أكدت نظرتنا إلى الموضوع دراسة لصفر (2010) بعنوان " علاقة فعالية الأداء الفردي بالميزة التنافسية " والتي هدفت إلى الكشف عن الدور الذي تلعبه إدارة الموارد البشرية في تفعيل أداء الأفراد لدفع المؤسسة إلى إكتساب الميزة التنافسية ، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين محددات فعالية الأداء الفردي و الميزة التنافسية ، و توصلت الدرلسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الإرتباط الفردي و الميزة التنافسية (فاضل :58،2014) .

توجه المتعلم عدة ضغوط و مشاكل دراسية فنراه دائم البحث عن الحلول و تعلم مهارات أكاديمية لتقيه من شدة وطئتها ، مثل مهارة ضبط النفس في المواقف الصعبة و المحرجة ، وهنا يبرز دور المدرسة في عملية الضبط و التفريغ الإنفعالي و التي سبق و أن أشرنا إليها . ويكون هذا عن طريق تشجيع العمل الجماعي بإحياء المناسبات الدينية و الوطنية في المدرسة للبعث على التعاون و المحبة و حشد الهمم و التنافس و ربط المتعلم بتاريخه الديني و الوطني ، كذلك عن طريق القيام بجولات وخرجات و المشاركة في المنافسات الخارجية الرياضية و العلمية و التثقيفية .

لكن و رغم المحاولات المستمرة لإصلاح المنظومة التربوية و لا سيما القيادة التربوية على وجه الخصوص ،إلا أننا مازلنا نلمس بعض التجاوزات و المخالفات في حق العنصر البشري ، سواء بالنسبة للطفل أو المعلم ، وهذا راجع بطبيعة الحال لعدة إعتبارات كتسييس وزارة التربية في بلادنا و إتباع بعض المدراء لأنماط قيادية بالية و عقيمة قد و لى عليها الظهر و عدم مواكبتها للعصرنة و التحضر و التكنولوجيا، فبات من الضروري السعي لبناء استراتجيات بناءة تحقق النجاح الشامل و المستمر و المتكامل و هو الإستثمار الحقيقي و الفعال في الموارد البشرية علما أن الجزائر الحبيبة قد تجاوزت عدة مخاضات و ولادات عسيرة وآن الآوان أن تنال القسط الوافر من الحظ بعد أن عرفت في الآونة الأخيرة نقلة سياسية كبيرة .

قائمة المصـــادر و المراجـــع

1-المصـــادر:

القرآن الكريم.

2-المراجـــع باللغة العربية:

- إبراهيم ، محمد علي (2009). واقع المناخ التنظيمي في المدارس ا لإبتدائية كما يتصوره المديرون و المعلمون كلية التربية الأساسية .مجلة الفتح . حزيران .العدد الأربعون.
- ابراهيم خليل عفراء (2006). المناخ الأسري و علاقته بالصحة النفسية للأبناء .مجلة كلية التربية الأساسية . الجامعة المستنصرية . العدد التاسع و الأربعون
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2009). دليل المقاييس و ا لإختبارت النفسية و التربوية . ديبونو للطباعة و النشر و التوزيع .عمان الأردن .
- أبو دقة ، سناء ابراهيم (2016) . استراتجيات حديثة في التقويم التربوي . الجامعة ا لإسلامية غزة .
- أبو علبة ، نور محمد (2015) . القيادة ا لأخلاقية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث في محافظة غزة و علاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين . جامعة الأزهر غزة.
- أبو وردة ، محمد عبد العزيز (2015) . تصور مقترح لتطوير دور ا لإدارة العامة للإشراف و التأهيل التربوي. في رفع كفايات مديري المدارس الحكومية بمحافظة غزة كلية التربية .جامعة الأزهر غزة.
- أتير حسو، اسحاق (2012) . دور أبعاد المناخ التنظيمي في تعزيز ا لإبداع ا لإداري في المنظمات الصناعية كلية ا لإدارة و ا لإتصال. مجلة تكريت للعلوم ا لإدارية و الاقتصاد . مجلد 8 العدد 26.
- أحمد ابراهيم ،أحمد (1998) . الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية . دار الفكر العربي.

- إسماعيل، محمد ناصر (2012) . أثر المناخ التنظيمي في سلوك المواطنة التنظيمي دراسة تحليلية لأداء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية الرصافة . مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية . الثلاثون.
- إسماعيلي، يامنة عبد القادر (2010) . أنماط التفكير و مستويات التحصيل الدراسي . دار البيازوري العلمية للنشر . عمان الأردن .
- آسو، محمود رضا (2013).علاقة الصحة النفسية ببعض المتغيرات الوظيفية و مؤشر كتلة الجسم لدى ممارسي النشاط الرياضي. كلية التربية الرياضية.
- أمل صالح بن غشير ، فتيحة بلعيد الاطيرش (2017) .الضغوط النفسية و علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طالبات قسم معلم . المجلة العلمية لكلية التربية . جامعة مصراتة ليبيا . المجلد الثاني. العدد الثامن.
- أمل كاظم ، ميرة (2012) . الإستقرار النفسي و علاقته بمستوى الطموح عند الطلبة . مجلة كلية التربية لدى البنات .المجلد 23(2) .
- براهيمي محمد ، بكاي ميلود (2017) . التفاعل الإجتماعي الصفي المثير للتفوق و النجاح . مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية . العدد 6 .
- بطرس حافظ، بطرس (2008). التكيف و الصحة النفسية للطفل. دار المسيرة . الطبعة الأولى.
- بن دريدي، فوزي (2009) .المناخ المدرسي. دار العربية للعلوم ناشرون. مكتبة نرجس.
- بن علي ، مختار حسن (1993) . دور المعلم في تنمية قدرة التفكير الناقد لدى الطالب أحد موضوعات المحور السابع لمؤتمر المعلمين الثاني. كلية التربية. جامعة أم القرى .

- بوفتاح محمد (2005) . الضغط النفسي و علاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويّ دراسة ميدانية بولاية ا لأغواط . جامعة ورقلة كلية الآداب و العلوم الانسانية .قسم علم النفس .
- تهاني محمد عثمان منيب، عزة محمد سليمان (2007).العنف لدى الشباب الجامعي .جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .
- جاسم الأسدي سعيد ، عطاري محمد سعيد (2014) . الصحة النفسية للفرد و المجتمع مكتبة العلامة الحلي .الرضوان للنشر و التوزيع .
- الجبوري ،محمد عباس محمد (2017) . القابلية ل لإستهواء و علاقتها بالمناخ النفسي الاجتماعي (ا لإيجابي– السلبي) لدى طلبة الجامعة .جامعة بغداد .مجلة العلوم النفسية والتربوية.
- الجغيمان، عبد الله بن محمد (دس). دراسة لبعض المتغيرات التنبؤية للتحصيل المرتفع و التحصيل المنخفض لدى عينة من الطلبة الموهوبين في المدارس الإبتدائية.
- الجنابي ، شروق كاظم (1991) . دور الدولة و ا لأسر البديلة و أثرها على الصحة النفسية رسالة ماجستير. جامعة المستنصرية .بغداد العراق .
- الجنابي محمد حسين ، سعد عبد عامر (دس). أثر أخلاقيات العمل في التفوق التنظيمي . الكلية التقنية الإدارية .بغداد .
- الجنابي، محمد حسين (دس).أثر أخلاقيات العمل في التفوق التنظيمي . الكلية التقنية ا لإدارية. بغداد. العراق.

- الجويسي، مجدي (2014).مستوى الوعي بالصحة النفسية لدى طلبة جامعتي فلسطين التقنية والقدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة. قسم التربية التكنولوجية . جامعة فلسطين طولكرم .
- الجيلاني، حسان (2015) . الجماعات في التنظيم دراسة نفسية اجتماعية للجماعات في المنظمة . ديوان المطبوعات الجامعية.
- الحسن سالم، هبة الله محمد (2016). قلق ا لإختبار و علاقته بموضع الضبط و الضغوط النفسية و التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية . جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. العلوم التربوية. العدد الثالث.
- حمود عداي عبد الستار ، عبيس علياء نصير (2010) . الذكاء ا لإنفعالي و علاقته بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة كربلاء قسم العلوم التربوية و النفسية . كلية التربية للعلوم الانسانية .
- حميدان ، إحسان (2016) . ضغوط البيئة المدرسية و إنعكاساتها على المردود التربوي للتلميذ جامعة العربي التبسي. تبسة .
- حنان عزيز، عبد الحسين (2014) .العنف التربوي و إنعكساته على التحصيل الدراسي في المرحلة الإبتدائية . مركز البحوث التربوية و النفسية . جامعة بغداد .العدد 40 .
- حنفي، عبد الغفار (2007). السلوك التنظيمي و إدارة ا لأفراد . المكتب العربي الحديث . الإسكندرية.
- خصاونة سامر عبد الكريم ، أحمد العمري أحمد أيمن (دس).مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن المناخ الجامعي ا لأكاديمي و التطبيقي المهني في الجامعات ا لأردنية كلية العلوم التربية . جامعة الهاشمية الأردن .

- د أوزنجة ، العيد (2014) . أبعاد الصحة النفسية في الجزائر دراسة تحليلية لعوامل المعافاة النفسية التربوية لدى تلميذ الطور ا لأول من التعليم ا لأساسي . مجلة العلوم الانسانية جامعة الجزائر 2.عدد 42 .

- دعمس، مصطفى نمر (2008) . إستراتجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته.

- دويدار، عبد الفتاح محمد (2005) .علم النفس الاجتماعي أصوله و مبادئه قسم علم النفس كلية الآداب . جامعة الإسكندرية . دار المعرفة الجامعية .

- راشد، محمد (2000).التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي في مدارس دولة البحرين الحكومية و الخاصة رسالة ماجستير .كلية الآداب و العلوم الانسانية جامعة القديس يوسف . بيروت لبنان.

- رريب الله، محمد (1999) . المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية من وجهة نظرا ا لإدارة المدرسية و الهيئة التدرسية في وهران (الجزائر) رسالة ماجستير .كلية التربية ابن رشد. جامعة بغداد.

- رشدي، قريري(دس). فعالية الإشراف التربوي و علاقته بالرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي لدى أساتذة التعليم الثانوي. كلية علم النفس و علوم التربية .جامعة قسنطينة عبد الحميد مهري.

- رضوان ، سامر جميل (2009). الصحة النفسية . دار المسيرة للنشر و التوزيع .

- رضوي، خوين سندس (2012) .علاقة المناخ التنظيمي بالرضا الوظيفي دراسة استطلاعية في وزارة العمل و الشؤون الاجتماعية. مجلة كلية بغداد للعلوم الاجتماعية. العدد الثلاثون.

- زهران، حامد (2003) . الصحة النفسية و الارشاد النفسي.

- ستراك، رياض (2004). دراسات في الإدارة التربوية الطبعة الأولى . دار وائل للنشر.

- سحر عبد زيد ، زمن عبد جماح (2016) .الصحة النفسية و علاقتها بالتكيف المدرسي لدى طالبات كلية التربية للبنات . جامعة القادسية .
- سويلم ، أمل (2007) . التوافق الزواجي و علاقته بالتحصيل الدراسي الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .
- شتوان، الحاج ( ). علاقة التوافق النفسي الاجتماعي و مستوى الطموح الدراسي با لإنجاز الأكاديمي " رسالة ماجستير.
- شراب، عبد الله عادل (2013). فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية . جامعة عين شمس.
- شرقي، حورية (2017). النسق القيمي و علاقته بالتوافق النفسي و الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة و الثانوي شهادة الدكتوراه.
- الشناوي، أحمد (2001) . التنشئة الاجتماعية للطفل . دار الصفاء للنشر و التوزيع . عمان الأردن.
- الصافي، عبد الله طه (2001) .المناخ المدرسي و علاقته بدافعية ا لإنجاز و مستوى الطموح لدى عينة من طلاب و طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. جامعة الملك خالد السعودية .
- صهيود هاشم، رياض (2014).العجز النفسي و علاقته بالصحة النفسية لدى طلاب و طالبات كلية التربية الرياضية . بجامعة ميسان .
- صولي إيمان ، عواريب الاخضر (2014) . المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط و الثانوي مذكرة الماجستير في الصحة النفسية و التكيف المدرسي جامعة قاصدي مرباح ورقلة . كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية .

- ضياء عزيز، رياض (2013). المناخ التنظيمي و أثره في الرضا الوظيفي كلية ا لإدارة و الاقتصاد جامعة ميسان . مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية و الاقتصاد .المجلد 3 العدد 1.
- الطويل ، غالب محمود (2014). المناخ المدرسي مؤسسة شباب الجامعة . الإسكندرية.
- العاشور . علاقة بعض أساليب التفكير لستنبرج بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين . قسنطينة.
- عايدة ذيب محمد ، قطناني محمد حسين (2010) .ا لإنتماء و القيادة و الشخصية لدى الأطفال الموهوبين و العاديين . دار جرير .
- عبادة لطيفة ، ضيف الأزهر(2014) . التفاعل ا لإجتماعي و علاقته بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ رابعة متوسط بمتوسطة المقراني . جامعة الوادي . كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية .
- عباس السبتي 2013 :" دراسة أثر المناخ المدرسي في تفعيل دور ا لإدارة المدرسية " دراسة مكتبية .أوت 2013 .
- العبد الحسني، وسام محمد (2016). أثر جودة الحياة الوظيفية في تعزيز ا لإلتزام التنظيمي لدى الباحثين الاجتماعيين في وزارة الشؤون الاجتماعية بقطاع غزة.
- عبد الخالق محمد عفيفي 2007:" الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، من ا لألفية الثانية إلى الألفية الثالثة " المكتبة العصرية.
- العجمي ، محمد حسنين (2007). المشاركة المجتمعية و ا لإدارة الذاتية للمدرسة . كلية التربية جامعة المنصورة .المكتبة العصرية .

- عدوان ، م حمد أحمد عبد الله (2016). العدالة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين و علاقتها بالولاء التنظيمي . جامعة الأزهر .غزة . فلسطين
- العرفي عبد، الله بالقاسم (1993). ا لإدارة المدرسية أصولها و تطبيقاتها. جامعة قاريونس . بنغازي تونس.
- عزيزة ، رحمة (2011). الذكاء السائل و التحصيل الدراسي و علاقتهما ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق . مجلة جامعة دمشق .المجلد 27 العدد الأول .
- عسكر ، سهيلة عبد الرضا (2013) . المعتقدات الصحية و علاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة قسم العلوم التربوية و النفسية . جامعة المستنصرية . مجلة البحوت التربوية و النفسية. العدد
- عصفور، خلود رحيم (2010. إختلاف دالة الفقرة في مقياس الصحة النفسية . مجلة البحوت التربوية و النفسية . جامعة بغداد. العدد 28.
- العقون صالح ، دبلة عبد العالي (2011) . البيئة الاجتماعية المدرسية و علاقتها بالتحصيل الدراسي. جامعة محمد خيضر بسكرة .الجزائر .
- علوان نعمان شعبان ، عبد الرؤوف الطلاع (2014) . فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس و أثره في زيادة المرونة الإيجابية دراسة على عينة من أفراد الشرطة الفلسطينية مجلة جامعة الأقصى. سلسلة العلوم الانسانية .المجلد الثامن عشر . العدد الثاني ص 175- 211.
- عميرات ، فاطمة (2017) . أثر برنامج إرشادي مقترح قائم على ا لإرشاد المتمركز حول العميل في تنمية الثقة بالنفس لدى طلبة السنة الأولى جامعي. جامعة قاصدي مرباح . ورقلة.

- عواطف ملوكة (2014) . اتجاهات المعلمين نحو ممارسة مديري المدارس ا لإبتدائية للعلاقات الانسانية و علاقتها بالصحة النفسية رسالة ماجستر . جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- عياش، ليلى (2015) . البيئة ا لأسرية العصاب و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي رسالة ماجستير . جامعة وهران 2 كلية العلوم الاجتماعية .
- فاضل، فايزة (2014) . الثقافة التنظيمية و أثرها على فعالية أداء العمال دراسة ميدانية بالمجمع الصناعي . رسالة ماجستير. جامعة وهران.
- القدافي ، رمضان محمد (1992) . التوجيه و ا لإرشاد النفسي. المكتب الجامعي الحديث اسكندرية .
- قشطة ، مني (2016) . الهناء النفسي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة.
- القوصي عبد العزيز(دس). أسس الصحة النفسية .ملتزمة الطبع و النشر .مكتبة النهضة المصرية القاهرة .
- كاظم شروق ، صادق عبد الكريم ايمان(2010) . الصحة النفسية و علاقتها بالخجل لدى طلبة الجامعة قسم التربية و علم النفس. مجلة البحوث التربوية و النفسية . العدد الثامن و عشرون .
- كاظم متعب، حامد (2007). دور المناخ التنظيمي في تعزيز سلوك نشر المعرفة في المؤسسات التعلمية كلية الإدارة و الإقتصاد . القادسية للعلوم ا لإدارية والاقتصادية . المجلد التاسع العدد 4.
- كرماش السلطاني، حوراء عباس (2016) . التفاعل الاجتماعي. كلية التربية الأساسية. قسم التربية الخاصة .(مرجع إلكتروني).

- الكيكي محسن محمود ، مهنا بشير عبد الله (2013) . الصحة النفسية و علاقتها بالندم الموقفي لدى طلاب و طالبات ثانوية المتميزين في مدينة الموصل . مجلة التربية و العلم .المجلد 20 العدد 1.
- محمد دياب ،اسماعيل (2001) . الإدارة المدرسية. دار الجامعة الجديدة للنشر .
- مدحت ، عبد الحميد عبد اللطيف (1999).الصحة النفسية و التفوق الدراسي . جامعة الإسكندرية . دار المعرفة الجامعية .
- معروف ، أحمد (2003). شروط المدير الناجح. شركة التضامن بأتنيت للمعلوماتية و الخدمات المكتبية و النشر .الطبعة الأولى الجزائر.
- معروف الدوري، سعاد (2014). دراسات في الصحة النفسية و ا لإرشاد النفسي قسم علم النفس. كلية الآداب . جامعة بغداد مكتبة الوفاء الطبعة الأولى.
- ملال ، خديجة (2017) .السياقات النفسية و علاقتها بمستوى التكيف لدى الطلبة الجامعين جامعة وهران 2 . كلية العلوم الاجتماعية .
- المللي ، سهاد (2010) . الذكاء ا لإنفعالي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين و العاديين كلية التربية . مجلة جامعة دمشق .المجلد 26 .العدد الثالث.
- المنسي محمود عبد الحليم، حسين محمود أحلام (2007). الصحة المدرسية و النفسية للطفل . مركز الإسكندرية للكتاب .
- منصور سمية ، محرز نجاح (2017) . واقع المناخ المدرسي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء معايير المناخ المدرسي ا لإيجابي الداعم لتربية المواطنة . مجلة جامعة البعث . جامعة دمشق .المجلد 39.

- ناصر باي كريمة ، أبو ملاح أسامة ، علوان رفيق (2018) . الثقة بالنفس و علاقتها بدرجة التفاؤل لدى طلبة المقبلين على التخرج دراسة ميدانية على مستوى معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية بالبويرة . مجلة الجامع في الدراسات النفسية و علوم التربية .
- ناصر علي كريم ، غلام سوزان (2014) . المناخ التنظيمي في الجامعة المستنصرية من وجهة نظر الهيئة التدريسية . مجلة كلية التربية الأساسية .المجلد 20 العدد 84.
- الناهي، هالة غالب (2013). معوقات عمل ا لإبداع و علاقته بالمناخ التنظيمي . جامعة البصرة كلية الآداب.
- نجاتي، محمد عثمان (1989) .القرآن و علم النفس . دار الشروق القاهرة .
- نزاري ، حسام الدين. نماذج المناخ التنظيمي دراسة تحليلية .جامعة قسنطينة 2 الجزائر.
- نعمة الجنابي، أحلام حميد (2015) . مجالات المناخ التنظيمي في الجامعة و تأثيرها في المجتمع من وجهة نظر تدريسي جامعة القادسية. مجلة كلية التربية ا لأساسية للعلوم التربوية و الانسانية .جامعة بابل العدد 22.
- نعمة الجنابي، أحلام حميد (2015) . مجالات المناخ التنظيمي في الجامعة و تأثيرها في المجتمع من وجهة نظر تدريسي جامعة القاديسية . مجلة كلية التربية ا لأساسية للعلوم التربوية و الانسانية. جامعة بابل.
- نواس، سامي محمود (2002). المناخ المدرسي و علاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة .الجامعة الاسلامية غزة .
- هنود، علي (2013). التفاعل الاجتماعي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ الثانوي . رسالة ماجستير في علم النفس . جامعة خيضر . الجزائر.

- الوكيل، عبد الحكيم عبد العزيز أحمد (1989). ا لإتجاهات الوالدية و علاقتها بالتحصيل الدراسي و التفكير الإبتكاري . جامعة الملك سعود .

- يوسف، فاطمة (2018).النضج الإنفعالي. مرجع إلكتروني.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- *Academic Achievement. Journal of Educational Psychology.*
- *Bogglar,Ronit & Somech , Anita ,(2005) Organization behavior in School : How does it relate to participation in dicision making. Journal of educationl Administration .vol, 43,N°5 ,pp,420_438.*
- *Catrine. Blaya (2015)" Le Climat Scolaire : Un point central pour expliquer la victimisation et la rèussite Scolaire " Article en Canadian journal of education,Revue canadienne de l'èducation ,january 2015 .C.Blaya : Universitè Nice Sophia Antipolis E.Frentte :Laval .R. Poulin et C. Beauront.*
- *Debarbieux.E.Anton .N°(2012)" Le climat Scolaire : Dèfinition ,effets et conditions d'amèlioration . Rapport au comitè scientifique de La Direction De l'enseignement Scolaire " Ministère de l'èducation nationale .*
- *enseigner les pratiques évaluatives et leur influence sur le climat social de l'école: une étude de cas dans une école municipale rurale de la communauté de temuco universite de la frontera faculté d'éducation et humanités* thèse présentée pour obtenir le master en éducation.
- *Hall ,John.W.A (1970) " Comparison of Haplin ,Croft ,Organza Climates and systems " paper presented at Northeast. Educational research associational, annual convention,November.*
- *http:// Motives 66.blogcpot .com/p/blog-page6474.html..http:/ /w w w uobabylon.edu .iq.*
- *http:// www.educapsy.com*

- *http://motives66.blogspot.com/p/blog-page_6474.html.*
- *http://psycho.sudanforums.net.*
- *Maria R. Reyes, Marc A. Brackett, Susan E. Rivers, Mark White, and Peter Salovey(2012) Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and*
- *Marie-Christine Brault (2004) L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves :effet-établissement ou perception individuelle?. Département de sociologie.Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal.*
- *Mourice Mazaloto & Bernard Toulemonde 2016 : « Une ècole pour rèussir : l'effet ètablissement » .prèface de Bernard Toulemonde .*

الملاحـــــــق

الملحق رقم (01): استبيان المناخ المدرسي في صورته الأصلية

جامعة وهران 02 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و الأرطوفونيا

استبيان المناخ المدرسي

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
01	يساعدني أساتذتي على حل مشكلاتي الشخصية.				
02	زملائي في القسم لا يحبونني.				
03	ما أتعلمه في المدرسة يلبي حاجاتي.				
04	يساعدني مدير المدرسة على حل مشكلاتي المدرسية.				
05	يوجد في قسمنا تدفئة مناسبة في الشتاء.				
06	تربطني علاقة احترام و تقدير متبادل مع أساتذتي.				
07	اشترك مع زملائي في انجاز النشاط المدرسي.				
08	كل ما أتعلمه يتوافق مع إمكانياتي و قدراتي.				
09	يمكنني أن أتصل بالأستاذ عند الحاجة.				
10	يحتوي قسمنا على مكيف هوائي في فصل الصيف.				
11	لا يسأل عني زملائي عندما أتغيب.				
12	المنهاج الدراسي يُعدني إعدادا جيدا للمستقبل.				

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
13	تطبق القوانين في مدرستنا على جميع التلاميذ بالعدل و المساواة.				
14	توجد بمدرستنا ملاعب مناسبة لممارسة الرياضة.				
15	يساعدني أساتذتي على زيادة ثقتي بنفسي.				
16	أشعر بالارتياح مع زملائي في المدرسة.				
17	أحس بأن المواد الدراسية التي يحتويها البرنامج الدراسي متكاملة فيما بينها.				
18	تشجع إدارة مدرستنا جميع المواهب و الإبداعات.				
19	عندما ينضم طالب جديد يرحب به جميع الزملاء في القسم.				
20	أساتذتي جديرون بالحب و الاحترام.				
21	لا يرغب زملائي في التعامل معي.				
22	تدعم المواد الدراسية القيم الأخلاقية و الوطنية في نفوسنا.				
23	أتواصل مع إدارة المدرسة بسهولة عند الحاجة.				
24	دورات المياه في مدرستنا صالحة للاستعمال.				
25	أفضل أن أكون قريبا من زملائي.				
26	يراعي المنهاج الدراسي العادات و التقاليد الخاصة بمجتمعنا.				
27	أحب الخروج مع أساتذتي في الرحلات المدرسية.				
28	أقدر مدير المدرسة و العاملين فيها.				
29	الأقسام الدراسية مزدحمة بالتلاميذ.				

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
30	تساعدني المواد الدراسية التي ادرسها على حل المشكلات التي تواجهني في الحياة.				
31	أشعر أن بعض الأساتذة متحيزون لبعض التلاميذ.				
32	أفضل مراجعة دروسي مع زملائي في المدرسة.				
33	أجد متعة في محتوى المواد الدراسية التي أدرسها.				
34	يستقبلنا المدير كل صباح عند باب المدرسة.				
35	توجد بمدرستنا مساحات خضراء (أشجار و نباتات).				
36	يبدو لي أن بعض الأساتذة لا يراعون مصلحة التلاميذ.				
37	أتبادل الزيارات مع زملائي.				
38	أحس بأن محتوى المنهاج لا يحقق لي منافع كثيرة في الحياة.				
39	المراقبون في المدرسة يتعاملون معي بشدة و عنف.				
40	مياه الحنفيات الموجودة بمدرستنا صالحة للشرب.				
41	يعاملني أساتذتي بقسوة.				
42	مدرستنا ضيقة.				
43	لا يشجعني أساتذتي على التعبير عن رأيي.				
44	طريقة التدريس المستعملة في المدرسة تنمي لدي مهارة التفكير.				
45	المدرسة التي ادرس فيها غير نظيفة.				
46	في قسمنا لا يحب التلاميذ بعضهم البعض.				
47	ينصحني أساتذتي كلما احتجت إلى النصيحة.				

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
48	يساعدني زملائي على حل مشكلاتي.				
49	لا أستطيع ممارسة النشاط المدرسي في مدرستنا.				
50	يسأل عني أساتذتي كلما تغيبت عن الدراسة.				
51	الإضاءة في أقسامنا متوفرة بشكل كاف.				
52	يساعدني المراقبون على حل مشكلاتي المدرسية.				
53	يساعدني استعمال الأساتذة للوسائل التعليمية على فهم الدروس.				
54	لا أفضل مراجعة د روسي مع زملائي خارج المدرسة.				
55	لا تربطني أية علاقة مع الأساتذة خارج الدرس.				
56	لا يقدم لي مدير مدرستنا النصح و المشورة.				
57	أحب التعاون مع زملائي في عمل مشروعات مدرسية.				
58	أقسامنا واسعة و مناسبة للدراسة.				
59	يشجعني الأساتذة على طرح الأسئلة.				
60	ليست هناك ثقة متبادلة بيني و بين زملائي.				

الملحق رقم (02): استبيان المناخ المدرسي في صورته النهائية

جامعة وهران 02 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و الأرطوفونيا

استبيان المناخ المدرسي في صورته النهائية

تعليمة الإستبيان

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة :

فيما يلي مجموعة من العبارات ، أرجو منك أن تقرأ كلا منها و تفهمها جيدا، فإذا رأيت أن العبارة تتفق مع وجهة نظرك و ما تشعر به ضع عالمة(**x**) في الخانة أمامها ، تحت الإجابة الأكثر ملائمة بالنسبة إليك، مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

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

شكرا لتعاونك معنا

البيـــــــانات العامـــة

اسم المؤسسة:.....

الجنس: **ذكـر** ☐ **أنثى** ☐

القسم:..... **التخصص:آداب و فلسفة:** ☐ **تجريبية:** ☐

المعدل الفصلي الأول:..... **معدل الفصلي الثاني:**.....**معدل الفصلي الثالث:**.....

الرقم	العبـــــارات	غير موافق	موافق			
		أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
01	يساعدني الأستاذ في حل مشكلاتي الشخصية.					
02	يتقيد المدير بحدوده الوظيفية في التعامل مع الأساتذة.					
03	يوفر المدير أجواء ودية مريحة مع الأساتذة لضمان سير العمل.					
04	تربطني علاقة محبة و تقدير مع الأساتذة.					
05	يراعي المدير مصالح الأساتذة دون التفرقة بينهم.					
06	يتحكم الأستاذ في حجرة الصف و يضبط نظامها.					
07	يفصل المدر بين العمل و العلاقات الشخصية.					
08	أشترك مع زملائي في انجاز النشاط المدرسي.					
09	أتواصل مع الإدارة المدرسية بسهولة عند الحاجة.					
10	أشعر أن محتوى المنهاج لا يحقق لي النجاح في مساري الدراسي.					
11	تشجع الإدارة جميع المواهب و الإبداعات.					

الرقم	العبـــــارات	غير موافق	موافق			
		أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
12	أشعر أن المنهاج لا يراعي الفرو قات الفردية.					
13	تطبق الإدارة القوانين على جميع التلاميذ بالعدل و المساواة.					
14	يمد الأستاذ جسر التواصل مع الأولياء لمناقشة مشاكل أبنائهم.					
15	يراعي الأستاذ مبدأ الفرو قات الفردية و يعيد شرح الدرس.					
16	يتم تفويض الأستاذ باتخاذ القرارات في غياب المدير في مجالس الأقسام .					
17	يتم العمل داخل الثانوية بروح الفريق و تكوين علاقات طيبة مع المدير.					
18	ينسب مدير نجاح الثانوية لنفسه.					
19	القواعد و الأوامر في الثانوية مفهومة من قبل الجميع و تخدم الصالح العام.					
20	يتم اتخاذ القرار داخل الثانوية من قبل المدير.					
21	لا يرغب زملائي العمل معي.					
22	يشجع الأستاذ المبادرة و الإبداع و الاستقلالية.					
23	يشعر زملائي بغيابي و يسألون عني.					
24	أجد متعة في محتوى المواد الدراسية التي أدرسها.					
25	تشدد الإدارة على تبرير الغياب.					
26	يدعم المنهاج القيم الأخلاقية و الوطنية في نفوسنا.					

27	ينمي المدير إحساس الأستاذ بقيمته العلمية و بدوره في صنع القرار.					
28	يوجد في قسمنا التدفئة المناسبة في الشتاء.					
29	توفر الإدارة ملاعب مناسبة لممارسة الرياضة.					
30	توفر الإدارة فضاء الأنترنت وقاعة المطالعة.					
31	يتم حل مشاكل الأستاذ بفرض الحلول من قبل المدير.					
32	تستخدم الإدارة أسلوب الثواب و العقاب لضبط النظام داخل الثانوية.					
33	تحظى إدارة المدرسة بالاحترام و التقدير من طرف التلاميذ.					

انتهى

الملحق رقم (03):استبيان الصحة النفسية في صورته الأصلية

جامعة وهران 02 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و الأرطوفونيا

استبيان الصحة النفسية

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	أجد رغبة في الحديث عن نفسي وعن إنجازاتي أمام الآخرين.		
02	أستمتع كثيرا بالتعامل مع الناس.		
03	تتغير مشاعري – بين حب و كراهية– نحو الآخرين بصورة سريعة.		
04	أتمكن من مواصلة عمل ما لفترة طويلة حتى لو واجهتني بعض المشكلات والصعوبات.		
05	أعاني من إهتزاز (رعشة) في بعض أ جزاء جسمي في كثير من الأحيان.		
06	يجب ألا يحاول الإنسان تحقيق غاياته على حساب الآخرين.		
07			
08	أحرص على المشاركة في الأنشطة الترفيهية مع الآخرين.		
09	أشعر بنوبات(حالات)من الحزن و الفرح دون سبب معقول.		
10	يسعدني بذل أقصى جهد ممكن في أداء عملي مهما كلفني ذلك من مشقة.		
11	أعاني من ضيق في التنفس رغم عدم وجود سبب عضوي واضح.		
12	أعامل الآخرين بالأسلوب الذي أحب أن يعاملونني به.		
13	أرى أن الافراد ثقيلي الوزن(الناصحين) يكونون موضع سخرية الآخرين.		

الرقم	العبارات	نعم	لا
14	يعاملني والدي كما لو كنت طفلا صغيرا.		
15	أحرص على المشاركة في النشاطات الاجتماعية.		
16	أنني أغضب وأثور إذا ما ضايقني أحد و لو بكلمة صغيرة.		
17	أحرص دائما على بذل كل ما في وسعي لإتقان العمل الذي أقوم به.		
18	أعاني من نوبات من الصداع في معظم الأحيان.		
19	أميل إلى الإشادة بحسنات الآخرين و مزياهم أكثر من التنويه بعيوبهم.		
20	اشعر بأنني لا أصلح لشيء.		
21	أعتقد أن زملائي لا يهتمون كثيرا لما أبديه من آراء و أفكار.		
22	علاقاتي الجيدة مع أساتذتي تجعلني أتحدث معهم بحرية في مختلف أموري الخاصة.		
23	اشعر بالقلق تجاه المستقبل.		
24	أرى أن الإنسان يجب أن يكون مخلصا في عمله.		
25	أعاني من الأحلام المزعجة (أو الكوابيس)بصورة متكررة.		
26	أرى أن يستمتع الإنسان بمعرفة الناس دون مصالح.		
27	أشعر بأن زملائي و أصدقائي أفضل مني في مظهرهم العام.		
28	أشعر بعدم الكفاءة و القدرة على الإنجاز.		
29	اشعر بالضيق والتوتر في المواقف الغامضة.		
30	أحاول إنجاز أعمالي في موعدها المحدد عملا بالحكمة "لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد".		
31	أشعر بتوتر ووجع في رقبتي في كثير من الوقت.		

الرقم	العبارات	نعم	لا
32	أرى أن يلتزم الإنسان الفرد بالصدق و الأمانة.		
33	أفضل (أحب) التعامل مع من هم أصغر مني سنا.		
34	أشعر أني أفتقد إلى مواهب وقدرات كثيرة لدرجة تجعلني أخجل من نفسي.		
35	أحس بالسعادة في المشاركة في الحفلات والمناسبات الاجتماعية.		
36	أتصرف بتسرع في بعض المواقف دون حساب لما يترتب على ذلك من نتائج سلبية.		
37	أشعر بأن دراستي ستفيدني كثيرا في مستقبل حياتي.		
38	أشعر بفقدان شهيتي للطعام.		
39	أحترم مشاعر الآخرين حتى لو اختلفوا معي في الرأي.		
40	أنا راضي عن نفسي.		
41	يثق أقاربي في مقدرتي على مساعدتهم.		
42	أرى أنه من الأفضل أن يشارك الفرد بدور فعال في الأنشطة الاجتماعية.		
43	أشعر بعدم السعادة لأشياء قد يفرح لها الآخرون كثيرا.		
44	أحرص على التخطيط السليم لمختلف أمور حياتي.		
45	أشعر بالتعب و الإجهاد رغم عدم وجود سبب عضوي(جسمي) واضح لذلك.		
46	أوفي بوعدي لأن وعد الحر دين عليه.		
47	ينظر الناس إلى المعاقين سمعيا على أنهم أقل كفاءة من غيرهم.		
48	أشعر بعدم ثقتي بنفسي و بأنني عبء على غيري.		
49	تشجعني أسرتي على تبادل الزيارات مع أصدقائي.		

الرقم	العبارات	نعم	لا
50	يصعب عليّ نسيان ما يوجهه الآخرون لي من إساءة وانتقادات.		
51	أحل مشكلاتي بنفسي دون الاعتماد كثيرا على الآخرين.		
52	أشعر بصعوبة تذكر ما سبق لي دراسته أو قرائته.		
53	أرى أن كل إنسان سيجني حتما نتائج عمله سواء خيرا أم شرا.		
54	طلب المساعدة من المعاقين غير ضروري.		
55	اشعر بصعوبة إبداء رأيي مع الجماعة حتى لو كنت أعرف الموضوع الذي يتحدثون به.		
56	تربطني علاقات طيبة ببعض العائلات بحيث أشعر كما لو كنت بين أهلي.		
57	أستغرق (أسرح) في أحلام اليقظة بحيث لا أشعر بما يدور حولي.		
58	أشعر بالنشاط والحيوية عندما أكون مشغولا بعمل ما.		
59	أشعر بصعوبة التركيز أثناء القراءة أو سماع محاضرة في المدرسة.		
60	أحرص على حقوق الآخرين.		
61	يعاني الفرد قصير القامة(القصير)من الشعور بالنقص والخجل بين زملائه.		
62	أجد صعوبة في الدخول في منافسات مع الآخرين حتى لو كانوا في مثل سني.		
63	أستغرق في الخيال (أسرح) طويلا حتى لو كنت بين أصدقائي.		
64	أحرص على ممارسة هواياتي في أوقات فراغي.		
65	أتألم بسرعة كبيرة مما يجعلني أنتبه.		
66	أصدر(أقول)أحكام على الناس دون معرفة كافية بهم.		

الرقم	العبارات	نعم	لا
67	الفرد ذو الصوت الغليظ(الخشن)موضع سخرية واستهزاء من زملائه.		
68	أستغرق وقتا طويلا في حل المسائل مما يفوت علي فرصة اتخاذ القرار في مقته المناسب.		
69	أفكر في أهمية ما أعمله ومدى فائدته للمجتمع قبل أن أقوم به.		
70	أجد صعوبة في التخلص من بعض العادات السيئة مثل قضم الأظافر أو وضع أصبعي في فمي.		
71	أعتقد أن الإنسان يجب أن يكون ذو خلق حسن واحترام للآخرين فالعلم وحده لا يكفي.		
72	يخجل الفرد من أشياء وتشوهات في مظهره مثل تشوه أسنانه وشكله السيئ.		
73	أهرب من بعض المشكلات و المصاعب لعدم مقدرتي على مواجهتها.		
74	هناك أمور كثيرة في الحياة تثير اهتمامي و تحفزني على العمل.		
75	تعاودني تقلصات(أوجاع) في معدتي رغم عدم وجود سبب عضوي واضح لذلك.		
76	أحس بالسعادة عندما أخفف عن الآخرين وقت الشدائد.		
77	أحس رأي الناس عني أقل مما يجب.		
78	أحرص على تحمل المسئولية وأداء ما هو مطلوب مني قبل أن أطالب بمصالحي.		
79	أعاني من الأرق(عدم القدرة على النوم)بحيث لا أستطيع الاستغراق في النوم بدرجة كافية.		
80	أفكر كثيراً قبل أن أقوم بعمل قد يضر بمصالح الآخرين.		
81	يعتقد الناس أن المكفوفين أقل منهم لذا يتجنبون التعامل معهم.		
82	يعتقد الناس أن الشخص الضعيف(هزيل الجسم)غير قادر على إنجاز أي شيء مفيد.		

الملحق رقم (04): استبيان الصحة النفسية في صورته النهائية

جامعة وهران 02 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و الأرطوفونيا

استبيان الصحة النفسية في صورته النهائية

تعليمة الإستبيان

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة:

فيما يلي مجموعة من العبارات ، أرجو منك أن تقرأ كلا منها و تفهمها جيدا، فإذا رأيت أن العبارة تتفق مع وجهة نظرك و ما تشعر به ضع عالمة **(x)** في الخانة أمامها ، تحت الإجابة الأكثر ملائمة بالنسبة إليك، مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

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

شكرا لتعاونك معنا

البيـــــــانات العامـــة

اسم المؤسسة:.....

الجنس: **ذكـر :** ☐ **أنثى:** ☐

القسم:..... **التخصص:آداب و فلسفة:** ☐ **لوم تجريبية:** ☐

المعدل الفصلي الأول:.....**معدل الفصلي الثاني:**.....**معدل الفصلي الثالث:**.....

الرقم	العبـــــــارات	نعم	لا
01	يجب ألا يحاول الإنسان تحقيق غاياته على حساب الآخرين.		
02	أشعر بنوبات(حالات)من الحزن و الفرح دون سبب معقول.		
03	يسعدني بذل أقصى جهد ممكن في أداء وجباتي المدرسية مهما كلفني ذلك من مشقة.		
04	أعامل زملائي في المدرسة بالأسلوب الذي أحب أن يعاملونني به.		
05	أنني أغضب وأثور إذا ما ضايقني أحد و لو بكلمة صغيرة.		
06	أعتقد أن زملائي لا يهتمون كثيرا بما أبديه من آ راء و أفكار.		
07	علاقاتي الجيدة مع أساتذتي تجعلني أتحدث معهم بحرية في مختلف أموري الخاصة.		
08	أشعر بالقلق تجاه المستقبل.		
09	أحاول إنجاز وجباتي المدرسية في موعدها المحدد عملا بالحكمة "لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد".		
10	أرى أن يلتزم الفرد بالصدق و الأمانة.		
11	أشعر أني أفتقد إلى مواهب وقدرات كثيرة لدرجة تجعلني أخجل من نفسي.		

الرقم	العبـــــــارات	نعم	لا
12	أشعر بأن دراستي ستفيدني كثيرا في مستقبل حياتي.		
13	أشعر بعدم السعادة لأشياء قد يفرح لها الآخرون كثيرا.		
14	أحرص على التخطيط السليم لمختلف أمور حياتي.		
15	يصعب علي نسيان ما يوجهه زملائي لي من إساءة وانتقادات.		
16	أرى أن كل تلميذ سيجني حتما نتائج عمله سواء خيرا أم شرا.		
17	أحرص على ممارسة هواياتي في أوقات فراغي.		
18	أصدر أحكام على زملائي في المدرسة دون معرفة كافية بهم.		
19	أفكر في أهمية ما أعمله ومدى فائدته للمجتمع قبل أن أقوم به.		
20	أحس بالسعادة عندما أخفف عن الآخرين وقت الشدائد.		
21	أحرص على تحمل المسئولية وأداء ما هو مطلوب مني قبل أن أطالب بحقوقي.		
22	أحاول دائما احترام مشاعر الآخرين حتى لو اختلفوا معي في الرأي.		
23	عادة تشجعني أسرتي على تبادل الزيارات مع أصدقائي.		
24	أشعر بالخوف من الأماكن الغريبة أو الناس الغرباء.		
25	تخصص مهنتي له قيمة لكن ليس في بلدي.		
26	أشعر أنني راضي عن نفسي برغم ضغوط الحياة.		
27	منذ فترة و اليأس يملأ حياتي.		
28	رغم تصرفاتي الجيدة إلا أن الآخرين غير راضين عني.		
29	يضطرب تفكيري كلية عندما أضطر إلى إنجاز عملي بسرعة.		

الرقم	العبـــــــارات	نعم	لا
30	أشعر بالحاجة إلى النصيحة باستمرار من زملائي و عائلاتي.		
31	أحاول أن أتصرف بطريقة من خلالها يتقبلني أصدقائي.		
32	أحتاج إلى العمل ببطء حتى أضمن أن يكون أدائي لوجباتي جيدا.		
33	أموري المادية تسترعي اهتمامي أكثر من أي شيء أخر.		
34	أشعر بعدم الارتياح مهما كان نوع العمل الذي أؤديه.		
35	أشعر بالخوف عندما أكون وحدي.		
36	أشعر أن زملائي يسيء فهم تصرفاتي عادة.		
37	أعاني من الأرق منذ فترة طويلة.		
38	من السهل اكتساب الأصدقاء.		
39	أشعر بالحاجة لوجود أصدقائي بجانبي.		
40	أظهر للآخرين بأنني سعيد و لكنني عكس ذلك.		
41	أشعر بالغضب إذا لم أحصل على ما أريده في الحين.		

انتهى

الملحق رقم(05): قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

اسم الأساتذ (ة)	جامعة الإنتماء
1-الأستاذ منصوري عبد الحق	جامعة وهران02 أحمد بن أحمد
2-الأستاذ تغزى أمحمد	جامعة وهران02 أحمد بن أحمد
3-الأستاذ بن عبدالله محمد	جامعة وهران02 أحمد بن أحمد
4-الأستاذ ماحي ابراهيم	جامعة وهران02 أحمد بن أحمد
5-الأستاذ محمودي الهواري	جامعة وهران02 أحمد بن أحمد
6-الأستاذة قادري حليمة	جامعة وهران02 أحمد بن أحمد
7-الأستاذة طباس نسيمة	جامعة وهران02 أحمد بن أحمد

الملحق رقم(06): رخصة التربص الميداني للموسم الدراسي 2019/2018

قسم علم النفس والأرطوفونيا

مصلحة ما بعد التدرج

المرجع: /2019

التاريخ: 2019/02/28

إلى السيد

مدير التربية لولاية وهران

موضوع : طلب رخصة تربص ميداني .

في إطار تحضير (ها) أطروحة الدكتوراه ل. م. د في علم النفس.

تخصص : علم النفس المدرسي .

موضوع الرسالة : " المناخ المدرسي والصحة النفسية وعلاقتهما بالمردود التربوي لدى تلامذة التعليم الثانوي "

الأستاذ المشرف: رويب الله محمد.

نرجو من سيادتكم السماح للطالب(ة) : يحياوي فضيلة.

إجراء دراسته (ها) الميدانية بمؤسستكم وذلك خلال الموسم الدراسي 2019/2018.

مدة التربص: الفترة الممتدة من 2019/03/01 إلى غاية أواخر جوان .

و لكم جزيل الشكر .

رئيس القسم

الملحق رقم(07): رخصة التربص الميداني للموسم الدراسي 2019/2018

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية وهران
مصلحة التنظيم التربوي
الرقم : 255/م ت/م ت تر/ 2019

وهران في :2019/03/06

مـــدير التـــربـية
إلـى السيد (ة):
رئيس قسم علم النفس و الأرطفونيا
كليـــة العلـــوم الإجتماعية
جامعة وهران 2/محمد بن أحمد

الموضـــوع : رخصة إجراء تربص ميداني .

المرجـــع: مراسلة رئيس قسم علم النفس و الأرطفونيا /كلية العلوم الإجتماعية

ردا على مراسلتكم المشار إليها في المرجع أعلاه،وتسهيلا لمهمة الباحثة يحياوي فضيلة التابعة لقسم علم النفس و الأرطفونيا .

يشرفني منح الباحثة رخصة الإتصال بالمؤسسات المذكورة أدناه قصد إجراء تربصها الميداني لتحضير أطروحة الدكتوراه تحت عنوان "المناخ المدرسي و الصحة النفسية و علاقتهما بالمردود التربوي لدى تلاميذ " على أن يتم التقيد بما يلي :

- تقديم موضوع البحث و حصيلة الإستقصاء و الدراسة للمصلحة المعنية .
- تحدد فترة التربص خلال السنة الدراسية 2019/2018
- تسطير برنامج الزيارات بالتنسيق مع مدير.
- التقيد بالنظام الداخلي و احترام التنظيم التربوي للمؤسسة.
- عدم تقديم دروس للتلاميذ تتنافى و مضامين المقررات الوزارية.
- عدم طلب مستحقات مالية مقابل هذه الدراسة.

مدير التربية

المؤسسات المعنية:

الثانويات : - ثا/ الإبراهيم التازي- ثا/ حمو بوتليلس
- ثا/ العقيد لطفي- ثا/ باستور- ثا/ الياجوري
- ثا/ مصطفى هدام- ثا/ الياجوري- ثا / مهاجي محمد الحبيب
- ثا/ ابن محرز الوهراني- ثا/ بن نابي سليمان

نسخة موجهة إلى:
- مديري المؤسسات المعنية (للإعلام و التنفيذ)

مديرية التربية لولاية وهران – مصلحة التنظيم التربوي
العنوان: 10 شارع مولود فرعون وهران – رقم الهاتف 041.40.43.51 – رقم الفاكس: 041.40.28.79
الموقع الالكتروني WWWde-oran.com
البريد الالكتروني oraneducationpedag@gmail.com

الملحق رقم(08): الصدق التمييزي لمقياس المناخ المدرسي

Statistiques de groupe					
	GROUP	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المناخ المدرسي	الفئة الدنيا	14	93,86	2,685	,718
	الفئة العليا	14	74,79	9,870	2,638

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
المناخ المدرسي	Hypothèse de variances égales	15,750	,001	6,977	26	,000	19,071	2,734	13,452	24,691
	Hypothèse de variances inégales			6,977	14,914	,000	19,071	2,734	13,242	24,901

الملحق رقم(09): ثبات مقياس المناخ المدرسي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	**Nombre d'éléments**
,809	33

الملحق رقم(10): الصدق التمييزي لمقياس الصحة النفسية

Statistiques de groupe					
	GROUP	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الصحة النفسية	الدنيا	14	58,07	2,401	,642
	العليا	14	70,86	1,657	,443

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الصحة النفسية	Hypothèse de variances égales	2,779	,107	-16,398	26	,000	-12,786	,780	-14,388	-11,183
	Hypothèse de variances inégales			-16,398	23,098	,000	-12,786	,780	-14,398	-11,173

الملحق رقم(11): ثبات مقياس الصحة النفسية

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	**Nombre d'éléments**
,712	41

الملحق رقم(12): اختبار" ك²" لنمط المناخ المدرسي الشائع في مدارس التعليم الثانوي لمدينة وهران

المناخ المدرسي					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	المغلق	174	38,7	38,7	38,7
	المفتوح	276	61,3	61,3	100,0
	Total	450	100,0	100,0	

الملحق رقم(13): اختبار " ك² " لدلالة الفروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغير الجنس(ذكور- اناث)

Récapitulatif du traitement des observations						
	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
المناخ المدرسي * الجنس	450	100,0%	0	0,0%	450	100,0%

الملحق رقم (14) : توزيع نمط المناخ المدرسي حسب متغير الجنس

Tableau croisé SEX * CLIM_NIV					
			المناخ المدرسي		Total
			مغلق	مفتوح	
الجنس	اناث	Effectif	91	182	273
		% du total	20,2%	40,4%	60,7%
	ذكور	Effectif	83	94	177
		% du total	18,4%	20,9%	39,3%
Total		Effectif	174	276	450
		% du total	38,7%	61,3%	100,0%

Tests du Khi-deux					
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	8,325[a]	1	,004		
Correction pour la continuité[b]	7,763	1	,005		
Rapport de vraisemblance	8,284	1	,004		
Test exact de Fisher				,004	,003
Association linéaire par linéaire	8,306	1	,004		
Nombre d'observations valides	450				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 68,44.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

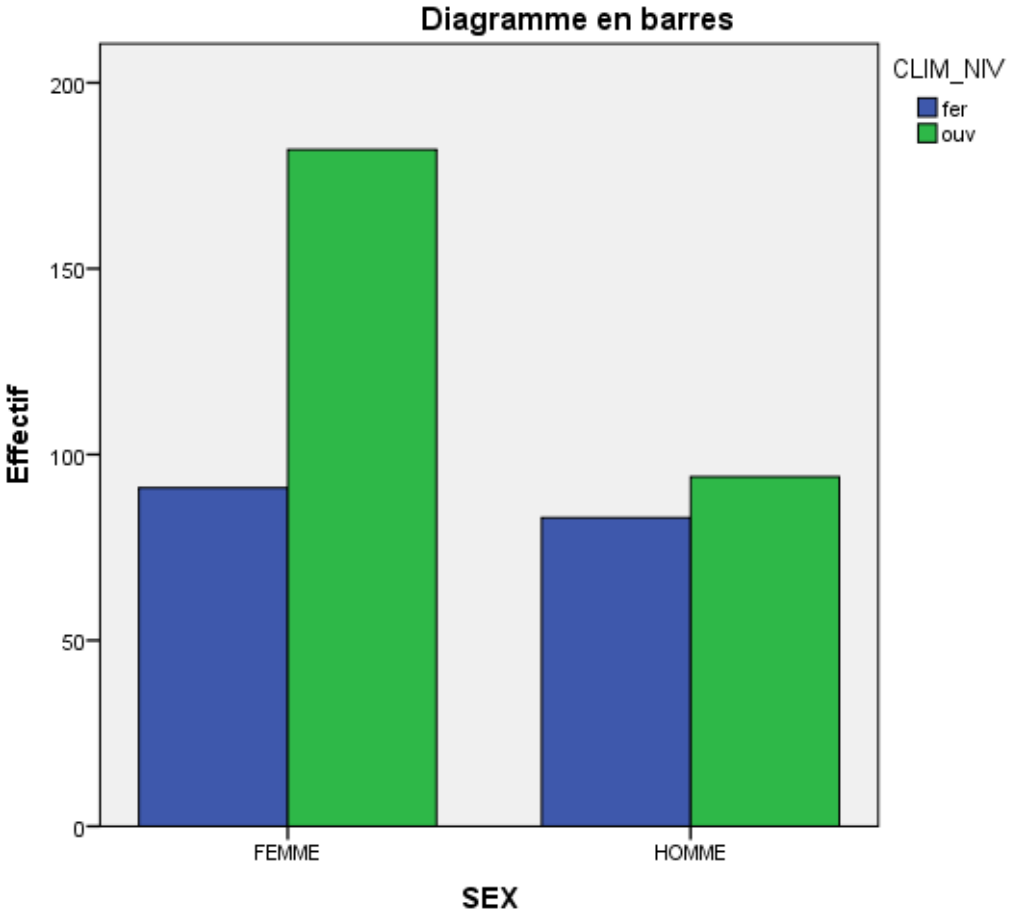


Diagramme en barres
CLIM_NIV
fer
ouv
Effectif
200
150
100
50
0
FEMME
HOMME
SEX

الملحق رقم(15): اختبار " ك² " لدلالة الفروق في المناخ المدرسي تبعا لمتغير التخصص (آداب و فلسفة– علوم تجريبية)

Récapitulatif du traitement des observations						
	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
المناخ المدرسي * التخصص	450	100,0%	0	0,0%	450	100,0%

الملحق رقم (16): توزيع نمط المناخ المدرسي حسب متغير التخصص

Tableau croisé SPECIALITE * CLIM_NIV					
			المناخ المدرسي		Total
			مغلق	مفتوح	
تخصص	آداب و فلسفة	Effectif	69	141	210
		% du total	15,3%	31,3%	46,7%
	علوم تجريبية	Effectif	105	135	240
		% du total	23,3%	30,0%	53,3%
Total		Effectif	174	276	450
		% du total	38,7%	61,3%	100,0%

Tests du Khi-deux					
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,604[a]	1	,018		
Correction pour la continuité[b]	5,154	1	,023		
Rapport de vraisemblance	5,631	1	,018		
Test exact de Fisher				,020	,011
Association linéaire par linéaire	5,591	1	,018		
Nombre d'observations valides	450				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 81,20.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

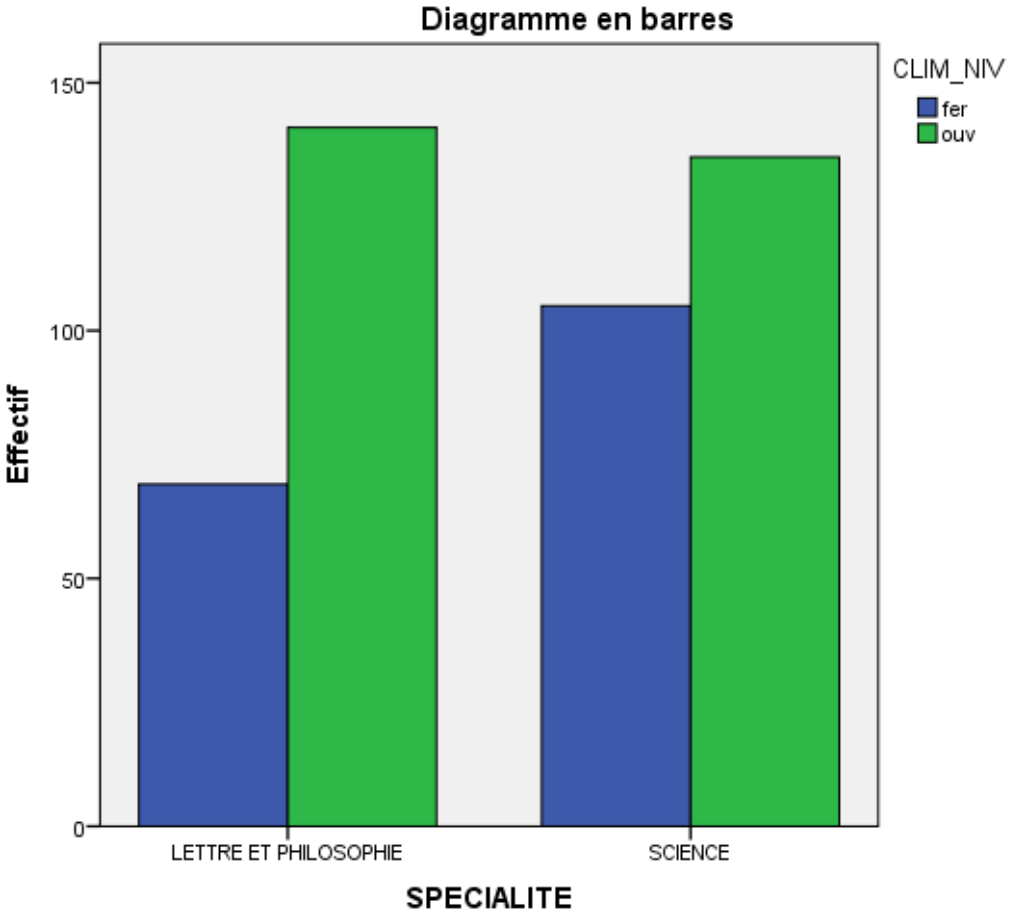


Diagramme en barres
CLIM_NIV
fer
ouv
150
100
50
0
Effectif
LETTRE ET PHILOSOPHIE
SCIENCE
SPECIALITE

الملحق رقم (17): يوضح مستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي لمدينة وهران

	Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Moyenne theorique	Ecart type
الصحة النفسية	450	65,79	61,5	5,260
الكفاءة و الثقة بالنفس	450	17,7044	16,5	2,02858
التفاعل الإجتماعي	450	9,0689	9	1,46744
النضج الإنفعالي و المقدرة على ضبط النفس	450	12,5756	13,5	2,05597
توظيف الطاقات و الإمكانات في الأعمال المشبعة	450	8,4867	7,5	1,18305
الإنساني و القيمي	450	17,9556	15	1,60255
N valide (listwise)	450			

الملحق رقم(18): اختبار " ت " لدلالة الفروق في الصحة النفسية تبعا لمتغير الجنس(ذكور– اناث)

Statistiques de groupe					
	SEX	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الصحة النفسية	اناث	273	65,21	5,208	,315
	ذكور	177	66,69	5,226	,393

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الصحة النفسية	Hypothèse de variances égales	,060	,806	-2,960	448	,003	-1,490	,503	-2,479	-,501
	Hypothèse de variances inégales			-2,958	374,974	,003	-1,490	,504	-2,480	-,499

الملحق رقم(19): اختبار " ت " لدلالة الفروق في الصحة النفسية تبعا لمتغير التخصص(آداب و فلسفة– علوم تجريبية)

Statistiques de groupe					
	SPECIALITE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الصحة النفسية	آداب و فلسفة	210	65,59	5,271	,364
	علوم تجريبية	240	65,97	5,255	,339

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الصحة النفسية	Hypothèse de variances égales	,011	,916	-,757	448	,450	-,376	,497	-1,353	,601
	Hypothèse de variances inégales			-,756	439,748	,450	-,376	,497	-1,354	,601

الملحق رقم (20): يوضح مستوى المردود التربوي لدى تلاميذ السنة الثانية من تعليم الثانوي لمدينة وهران

	Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Moyenne theorique	Ecart type
المردود التربوي	450	11,7127	10,00	2,40094
N valide (listwise)	450			

الملحق رقم(21): اختبار " ت " لدلالة الفروق في المردود التربوي تبعا لمتغير الجنس(ذكور– اناث)

Statistiques de groupe					
	SEX	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المردود التربوي	اناث	273	12,0670	2,66898	,16153
	ذكور	177	11,1663	1,78944	,13450

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
المردود التربوي	Hypothèse de variances égales	23,348	,000	3,950	448	,000	,90073	,22802	,45261	1,34885
	Hypothèse de variances inégales			4,285	447,484	,000	,90073	,21020	,48763	1,31383

الملحق رقم(22): اختبار " ت " لدلالة الفروق في المردود التربوي تبعا لمتغير االتخصص(آداب و فلسفة– علوم تجريبية)

Statistiques de groupe					
	SPECIALITE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المردود التربوي	آداب و فلسفة	210	11,7137	2,56293	,17686
	علوم تجريبية	240	11,7119	2,25510	,14557

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
المردود التربوي	Hypothèse de variances égales	1,058	,304	,008	448	,994	,00179	,22712	-,44457	,44814
	Hypothèse de variances inégales			,008	419,664	,994	,00179	,22906	-,44846	,45204

الملحق رقم(23): يوضح مؤشرات نموذج الانحدار التدريجي للمردود الدراسي : العلاقة بين أبعاد الصحة النفسية و المناخ المدرسي

Récapitulatif des modèles[e]										
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques					Durbin-Watson
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F	
1	,200[a]	,040	,038	2,35497	,040	18,698	1	448	,000	
2	,242[b]	,059	,055	2,33452	,019	8,884	1	447	,003	
3	,262[c]	,069	,062	2,32502	,010	4,660	1	446	,031	
4	,288[d]	,083	,075	2,30929	,015	7,096	1	445	,008	1,367
a. Valeurs prédites : (constantes), بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي										
b. Valeurs prédites : (constantes), بعد علاقة التلميذ بالأستاذ , بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي										
c. Valeurs prédites : (constantes), بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي, بعد علاقة التلميذ بالأستاذ, بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي										
d. Valeurs prédites : (constantes), بعد علاقة الأستاذ , بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي, بعد علاقة التلميذ بالأستاذ, بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي, بالمدير										
e. Variable dépendante : المردود الدراسي										

ANOVA[a]						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	103,697	1	103,697	18,698	,000[b]
	Résidu	2484,564	448	5,546		
	Total	2588,261	449			
2	Régression	152,117	2	76,058	13,956	,000[c]
	Résidu	2436,144	447	5,450		
	Total	2588,261	449			
3	Régression	177,309	3	59,103	10,933	,000[d]
	Résidu	2410,952	446	5,406		
	Total	2588,261	449			
4	Régression	215,152	4	53,788	10,086	,000[e]
	Résidu	2373,109	445	5,333		
	Total	2588,261	449			
a. Variable dépendante : المردود الدراسي						
b. Valeurs prédites : (constantes), بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي						
c. Valeurs prédites : (constantes), بعد علاقة التلميذ بالأستاذ , بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي						
d. Valeurs prédites : (constantes), بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي , بعد علاقة التلميذ بالأستاذ, بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي						
e. Valeurs prédites : (constantes), بعد , بعد علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج الدراسي , بعد علاقة التلميذ بالأستاذ, بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي, علاقة الأستاذ بالمدير						

Coefficients[a]								
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	95,0% % intervalles de confiance pour B	
		A	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Limite supérieure
1	(Constante)	8,300	,797		10,416	,000	6,734	9,867
	بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي	,322	,074	,200	4,324	,000	,176	,468
2	(Constante)	7,205	,871		8,269	,000	5,492	8,917
	بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي	,273	,076	,170	3,608	,000	,124	,421
	بعد علاقة التلميذ بالأستاذ	,085	,029	,140	2,981	,003	,029	,141
3	(Constante)	8,021	,947		8,474	,000	6,161	9,882
	بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي	,274	,075	,170	3,635	,000	,126	,422
	بعد علاقة التلميذ بالأستاذ	,112	,031	,184	3,605	,000	,051	,172
	بعد الدراسي علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج	-,068	,031	-,108	-2,159	,031	-,129	-,006
4	(Constante)	7,646	,951		8,043	,000	5,778	9,515
	بعد المقدرة على التفاعل الإجتماعي	,265	,075	,165	3,543	,000	,118	,412
	بعد علاقة التلميذ بالأستاذ	,097	,031	,159	3,091	,002	,035	,158
	بعد الدراسي علاقة التلميذ بمحتوى المنهاج	-,093	,032	-,148	-2,856	,004	-,157	-,029
	بعد علاقة الأستاذ بالمدير	,078	,029	,133	2,664	,008	,021	,136

a. Variable dépendante : المردود الدراسي