جامـــــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

قسم علوم التربية

أطروحـــــــة

للحصـــول علـى شهـــادة دكتـــوراه فـي العلـــوم

في علـوم التربيـــة : تخصص علـم النفس التربوي

إستراتيجيات إدارة الصف وعلاقتها برفع فاعلية الذات و رفع مستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة المتوسط من وجهة نظر أساتذتهم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب(ة): عبد القادر بن طيب

إشراف الأستاذ: منصور هامل

أمام لجنـة المناقشـة

اللقب والاسم	الرتبـــــة	المؤسسة الأصلـــية	الصـــــفة
منصور بوقصارة	أستاذ	جامعة وهران 2	رئيسا
منصور هامل	أستاذ	جامعة وهران 2	مشرفا ومقررا
الحاج عبو شرفاوي	أستاذ	جامعة بشار	مشرفا مساعدا
عباس بلقوميدي	أستاذ	جامعة وهران 2	مناقشا
الهواري محمودي	أستاذ محاضر-أ-	المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات وهران	مناقشا
أحمد زقاوة	أستاذ محاضر-أ-	جامعة غيليزان	مناقشا

2022 – 2021

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى روح أبي الطاهرة ... رحمة الله عليه.

إلي ينبوع الرحمة والحنان، إلي جواز سفري إلي الجنة، إلي أمـــي العزيزة .

إلى أسرتي الكبيرة، إلى كل من يعرف العبد الفقير إلى رحمة الله " عبد القادر"

اهدي ثمرة جهدي

بن طيبة عبد القادر

كلمة شكر و تقدير

♦ أشكر الله سبحانه وتعالى وأحمده على توفيقه وتقديره لي في إتمام هذه الأطروحة.

♦ يسرني أن أتقدم في بداية هذه الأطروحة بخالص عبارات الشكر والامتنان إلى أستاذي الفاضل المشرف " هامل منصور " الذي تعهد هذا الموضوع منذ أن كان فكرة، فاتحاً له أبواب معرفته، متكرماً عليه بعظيم توجيهاته، منفقاً عليه من وقته فجزاه الله عني خير الجزاء.

♦ ويسرني أن أتقدم بخالص عبارات الشكر و الامتنان إلي أستاذي المشرف المساعد " شرفاوي الحاج عبو" نظير كل ما قدمه لي من نصائح، و توجيهات، فجزاه الله عني خير الجزاء .

♦ و أتقدم بجميل الشكر و الامتنان إلى مدراء و أساتذة متوسطات " ولاية بشار " لاستجابتهم الفعالة في التطبيق الميداني للدراسة.

♦ و أتقدم بالشكر للسادة المحكمين لما قدموه من جهد، و وقت في تحكيم الاستبيان.

♦ و أتقدم بجميل الشكر للأساتذة المناقشين؛ لقبولهم مناقشة هذه الأطروحة.

♦ و أشكر جميع من مد لي يد المساعدة سواء من قريب أو بعيد، و لهم مني خالص التقدير، فجزاهم الله عني كل خير.

شكـــــراً

ملخص الدراسة

- **ملخص الدراسة**

هدفت الدراسة إلى التعرف على إستراتيجيات إدارة الصف وعلاقتها برفع مستوى فاعلية الذات ورفع مستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذتهم، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ويتكون مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لولاية بشار، ويبلغ عددهم (1225) أستاذا وأستاذة، للعام الدراسي (2019/2018)، تم اختار العينة بطريقة العينة الطبقية واشتملت على (232) أستاذ وأستاذة، منهم (59) ذكور و(173) إناث من مجتمع الدراسة الكلي.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم ثلاثة استبيانات كأداة للدراسة، الاستبيان الأول متعلقة بإستراتيجيات إدارة الصف، وأشتمل على (38) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي)، والاستبيان الثاني متعلقة بفاعلية الذات في مجال واحد؛ وأشتمل على (13) فقرة، والاستبيان الثالث متعلقة بمستوى الطموح في مجال واحد؛ وأشتمل على (16) فقرة، وتم التحقق من صدق الاستبيانات وثباتهم من خلال تطبقه على عينة استطلاعية مكونة من (56) أستاذاً وأستاذة، وقام الباحث باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (spss) لتحليل استجابات أفراد العينة.

ومن خلال استجابات أفراد عينة الدراسة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج:

1- كل أفراد عينة الدراسة يمارسون إستراتيجيات إدارة الصف

2- توجد علاقة ارتباط بين استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) في إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

3- توجد علاقة ارتباط بين استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) في إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

4- توجد علاقة ارتباط بين تفاعل مسوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموع الكلي لأبعاد استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار تعزى إلى المؤهل العلمي.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموع الكلي لمحاور إستراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار تعزى إلى سنوات الخبرة. و توجد فروق في محور التخطيط ووضع الأهداف تعزى إلى متغير سنوات الخبرة أقل من خمس (5) سنوات .

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة نحو مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ تعزى إلى متغير الجنس.

9- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة نحو مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح مجموعة الأساتذة الذين مؤهلهم العلمي ليسانس.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح لدى التلاميذ تعزى إلى متغير الجنس.

12- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح لدى التلاميذ تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

13- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مستوى الطموح لدى التلاميذ تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

14- يمكن لاستراتيجيات إدارة الصف التنبؤ بارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ

15- يمكن لاستراتيجيات إدارة الصف التنبؤ بارتفاع مستوى الطموح لدى التلاميذ

من خلال هذه النتائج إقترح الباحث إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات.

summary

The study aimed to identify classroom management strategies and their relationship to self-efficacy and level of ambition among middle school students from the point of view of their teachers.) Professor and professor, for the academic year (2018/2019), the researcher chose the stratified sample and the sample included (232) professors and professors, including (59) males and (173) females from the total study population.

To achieve the objectives of the study, the research designed questionnaires as a tool for the study. The first questionnaire related to classroom management strategies, and included (38) items distributed in three areas: (planning and goal setting, self-monitoring, self-evaluation), and the second questionnaire related to self-efficacy in one field; It included (13) items, and the third questionnaire related to the level of ambition in one field; It included (16) paragraphs, and the validity and reliability of the questionnaires were verified by applying it to an exploratory sample of (56) male and female professors.

Through the responses of the study sample members, the study reached several results, the most important of which are:

1- All study sample members practice classroom management strategies

2- There is a correlation between strategies (planning, goal setting, self-monitoring, self-evaluation) in classroom management and self-efficacy among middle school teachers.

3- There is a correlation between strategies (planning, goal setting, self-monitoring, self-evaluation) in classroom management and the level of ambition of middle school teachers.

4- There is a correlation between self-efficacy and the level of ambition among middle school teachers.

5- There are no statistically significant differences in the total dimensions of classroom management strategies for teachers of intermediate education in the state of Bashar that are attributed to the gender variable (male, female).

6- There are statistically significant differences between classroom management strategies among middle school teachers in the state of Bashar that are due to the academic qualification.

7- There are statistically significant differences between the total sum of the axes of classroom management strategies among middle school teachers in the Wilayat of Bashar due to years of experience, and there are differences in the axis of planning and setting goals due to the variable years of experience.

8- There are statistically significant differences between the study sample members towards the students' self-efficacy due to the gender variable.
9- There are statistically significant differences among the sample members towards the students' self-efficacy due to the educational qualification variable in favor of the group of professors who have a bachelor's degree.
10- There are no statistically significant differences between the averages of students' self-efficacy due to the variable years of experience.
11- There are statistically significant differences between the average students' level of ambition due to the gender variable.
12- There are statistically significant differences between the average students' level of ambition due to the educational qualification variable.
13- There are statistically significant differences between the sample members towards the level of ambition among the students due to the variable years of experience.
14- Classroom management strategies can predict the high level of self-efficacy of students
15- Classroom management strategies can predict the high level of ambition of students
Through these results, the researcher came up with a set of recommendations and suggestions.

sommaire

L'étude visait à identifier les stratégies de gestion de classe et leur relation à l'auto-efficacité et au niveau d'ambition des collégiens du point de vue de leurs enseignants. l'échantillon stratifié et l'échantillon comprenaient (232) professeurs et professeurs, dont (59) hommes et (173) femmes de la population totale de l'étude.

Pour atteindre les objectifs de l'étude, la recherche a conçu des questionnaires comme un outil pour l'étude. Le premier questionnaire portait sur les stratégies de gestion de classe et comprenait (38) éléments répartis dans trois domaines : (planification et définition des objectifs, autosurveillance, autosurveillance, -évaluation), et le deuxième questionnaire portait sur l'auto-efficacité dans un domaine ; Il comprenait (13) items, et le troisième questionnaire portait sur le niveau d'ambition dans un domaine ; Il comprenait (16) paragraphes, et la validité et la fiabilité des questionnaires ont été vérifiées en l'appliquant à un échantillon d'enquête composé de (56) professeurs hommes et femmes. Le chercheur a utilisé le progiciel statistique pour les études sociales (SPS) pour analyser les réponses des membres de l'échantillon.

Grâce aux réponses des membres de l'échantillon de l'étude, l'étude a atteint plusieurs résultats, dont les plus importants sont :

1- Tous les membres de l'échantillon de l'étude pratiquent des stratégies de gestion de classe

2- Il existe une corrélation entre les stratégies (planification, définition d'objectifs, autocontrôle, auto-évaluation) dans la gestion de classe et l'auto-efficacité chez les enseignants du collège.

3- Il existe une corrélation entre les stratégies (planification, fixation d'objectifs, autocontrôle, auto-évaluation) dans la gestion de classe et le niveau d'ambition des enseignants du collège.

4- Il existe une corrélation entre l'auto-efficacité et le niveau d'ambition des enseignants du collège.

5- Il ya de différences statistiquement significatives dans les dimensions totales des stratégies de gestion de classe pour les enseignants de l'enseignement intermédiaire dans l'état de Bachar qui sont attribuées à la variable genre (homme, femme).

6- Il ya de différences statistiquement significatives entre les stratégies de gestion de classe parmi les enseignants du secondaire dans l'état de Bachar qui sont dues à la qualification académique.

7- Il ya de différences statistiquement significatives entre la somme totale des axes des stratégies de gestion de classe parmi les enseignants du collège de la Wilayat de Bashar en raison d'années d'expérience, et il existe des différences dans l'axe de planification et de fixation des objectifs en raison de la variable des années d'expérience.
8- Il ya de différences statistiquement significatives entre les membres de l'échantillon de l'étude en ce qui concerne l'auto-efficacité des étudiants en raison de la variable de genre.
9- Il existe des différences statistiquement significatives entre les membres de l'échantillon en ce qui concerne l'auto-efficacité des étudiants en raison de la variable de qualification scolaire en faveur du groupe de professeurs titulaires d'un baccalauréat.
10- Il ya de différences statistiquement significatives entre les moyennes d'auto-efficacité des étudiants en raison des années d'expérience variables.
11- Il ya de différences statistiquement significatives entre le niveau d'ambition moyen des élèves en raison de la variable genre.
12- Il ya de différences statistiquement significatives entre le niveau d'ambition moyen des étudiants en raison de la variable diplôme.
13- Il ya de différences statistiquement significatives entre les membres de l'échantillon en ce qui concerne le niveau d'ambition des étudiants en raison des années d'expérience variables.
14- Les stratégies de gestion de classe peuvent prédire le niveau élevé d'auto-efficacité des élèves
15- Les stratégies de gestion de classe peuvent prédire le niveau élevé d'ambition des élèves
À travers ces résultats, le chercheur a formulé un ensemble de recommandations et de suggestions.

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

* الإهداء ..... أ
* كلمة شكر ..... ب
* الملخص الدراسة..... د
* قائمة المحتويات..... ح
* قائمة الجداول و الأشكال..... ل
* مقدمة عامة 01

✓ الجانـــب النظـــري

❖ الفصل الأول: تقديم البحث

1- أهميــة الدراسة 08
2- أهــداف الدراسة 09
3- تحديـد إشكاليـة الدراسة 10
4- تحديد فرضيات الدراسة.....13
5 التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة..... 13

❖ الفصل الثاني : إستراتيجيات إدارة الصف

أولاً: الإدارة الصفية

تمهيد.....18
- مفهوم الإدارة الصفية.....21
- خصائص الإدارة الصفية الفاعلة.....22
- أهداف الإدارة الصفية 24
- عناصر عملية الإدارة الصفية.....25
- أدوار المعلم في إدارة الصفية الناجحة 28
- أسس تصنيف أنماط الإدارة الصفية.....30
ثانياً: استراتيجيات إدارة الصف الدراسي 31
- مفهوم إستراتيجيات إدارة الصف 31
- الاستراتيجيات الذاتية في إدارة الصف 33
- استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف 33
- استراتيجية المراقبة الذاتية 34
- استراتيجية التقويم الذاتي 36
- علاقة إستراتيجية إدارة الصف ببعض المتغيرات الأخرى 40
- علاقة إستراتيجية إدارة الصف بإدارة الذات 40
- علاقة إستراتيجية إدارة الصف بالدافعية للتعلم.....42
- علاقة إستراتيجية إدارة الصف بتنظيم الذات 45
- علاقة إستراتيجية إدارة الصف بالتعلم المنظم داتيا 48

- علاقة إستراتيجية إدارة الصف بما وراء المعرفة 50

- أهمية الاستراتيجيات في الإدارة الصفية المعاصرة 53
- همية إستراتيجية إدارة الصف في التدريس 53
-أهمية الاستراتيجيات إدارة الصف في إدارة التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ 54
- أهمية استراتيجيات إدارة الصف في التعلم الذاتي للتلاميذ 55
- أهمية استراتيجيات إدارة الصف في ما وراء المعرفة لدى التلاميذ 56
ثالثا: الدراسات والبحوث السابقة 59
رابعا: التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة 64
الخلاصة 67

❖ الفصل الثالث: فاعلية الذات والدراسات والبحوث السابقة

أولاً: فاعلية الذات

تمهيد:.....71
- تعريف فاعلية الذات 72
- النظريات المفسرة لفاعلية الذات 74
- المفاهيم المرتبطة بفاعلية الذات 80
- أنواع فاعلية الذات 85
- أهمية فاعلية الذات 89
- مصادر فاعلية الذات 90
- خصائص فاعلية الذات 95
- التحليل التطوري لفاعلية الذات 97
ثانياً: الدراسات والبحوث السابقة 99
ثالثاً: التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة 111
خلاصـــــة.....114

❖ الفصل الرابع: مستوى الطموح والدراسات والبحوث السابقة

أولاً: مستوى الطموح

تمهيد: 118
- تعريف مستوي الطموح 119
- الأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح 122
- مظاهر الطموح 125
- الجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح 125
- أساليب تحديد مستوى الطموح 126
- مستويات الطموح 128
- النظريات المفسرة لمستوى الطموح 129
- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح 134
- خصائص و سمات الشخص الطموح 141
- العوائق والعوامل التي تحد الطموح 144

- وصايا مهمة لتحقيق الطموح 145
ثانياً: الدراسات والبحوث السابقة 146
ثالثاً: التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة 162
الخلاصة 165

✓ الجانـــــب التطبيقـــــي

❖ الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد 169
أولاً: الدراسة الاستطلاعية..... 169
1- أهدف من الدراسة الاستطلاعية 169
2- الاطار الزماني و المكاني للدراسة الاستطلاعية 169
3- مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية..... 170
4- توزيع عينة الدراسة 170
5- أدوات الدراسة الاستطلاعية 172
ثانياً: الدراسة الأساسية 193
1- منهج الدراسة الاساسية 194
2- الاطار الزماني و المكاني للدراسة الاستطلاعية 194
3- مجتمع وعينة الدراسة الاساسية 194
4- توزيع عينة الدراسة 197
5- أدوات الدراسة 199
6- طريقة إجراء الدراسة الاساسية 200
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة..... 201

❖ الفصل السادس: عرض النتائج الدراسة

تمهيد..... 205
عرض نتائج السؤال الاستكشافي 205
عرض نتائج الفرض الأول 207
عرض نتائج الفرض الثاني 210
عرض نتائج الفرض الثالث 212
عرض نتائج الفرض الرابع 213
عرض نتائج الفرض الخامس 223
عرض نتائج الفرض السادس 229
عرض نتائج الفرض السابع 229
عرض نتائج الفرض الثامن 230

❖ الفصل السابع: مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج

تمهيد..... 232
مناقشة نتائج السؤال الاستكشافي..... 232
مناقشة نتائج الفرض الأول..... 232

مناقشة نتائج الفرض الثاني 236
مناقشة نتائج الفرض الثالث 239
مناقشة نتائج الفرض الرابع 240
مناقشة نتائج الفرض الخامس 243
مناقشة نتائج الفرض السادس 246
مناقشة نتائج الفرض السابع 248
مناقشة نتائج الفرض السادس 248
ثانياً: الاستنتاج العام 250
توصيات 252
اقتراحات..... 254
قائمة المراجع 256
الملاحق 270

قائمة الجداول
والأشكال والملاحق

أولاً: قائمة الجداول

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
01	مجموع عينة الدراسة الاستطلاعية موزعة حسب الموقع الجغرافي ونوع والاساتذة المستثنون	170
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	171
03	توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	171
04	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة	172
05	محاور أدوات الدراسة في صورتها الأولية وعدد فقراتها	175
06	درجات مقياس ليكرت و طريقة الإجابة على الفقرات	176
07	الفقرات التي تم حذفها في مقياس استراتيجيات أدارة الصف	177
08	أهم التعديلات المدخلة على الاستبيان الأولى إستراتيجيات إدارة الصف	178
09	العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له	179
10	الفقرات التي تم حذفها من مقياس استراتيجيات أدارة الصف	180
11	معامل الارتباط بين مجموع كل محور والمجموع الكلي لفقرات الاستبيان	180
12	معامل الثبات ألفا كرومباخ لاستبيان استراتيجيات إدارة الصف	181
13	نتائج حساب معامل ثبات عن طريق التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات إدارة الصف	181
14	محاور استبيان فاعلية الذات في صورتها الأولية وعدد فقراتها	183
15	يبين درجات مقياس" ليكرت " وطريقة الإجابة على الفقرات	184
16	الفقرات المحذوفة من استبيان فاعلية الذات	185
17	أهم التعديلات المدخلة على الاستبيان الأولي استبيان فاعلية الذات	185
18	العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية استبان فاعلية الذات	186
19	الفقرات التي تم حذفها من المقياس فاعلية الذات	187
20	نتائج حساب معامل ثبات عن طريق التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات فاعلية الذات	187
21	محاور استبيان مستوى الطموح في صورتها الأولية وعدد فقراتها	189
22	درجات مقياس" ليكرت " و طريقة الإجابة على الفقرات	190
23	الفقرات المحذوفة من استبيان مستوى الطموح	191
24	أهم التعديلات المدخلة على الاستبيان الأولي استبيان مستوى الطموح	191
25	العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لاستبيان مستوى الطموح	192
26	الفقرات التي تم حذفها من المقياس مستوى الطموح	193
27	نتائج حساب معامل ثبات عن طريق التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات مستوى الطموح	193
28	مجموع عينة الدراسة الأساسية	196

29	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	197
30	توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	197
31	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة	198
32	مجالات استبيان استراتيجيات إدارة الصف وعدد فقراته	199
33	عدد فقرات استبيان فاعلية الذات	200
34	عدد فقرات استبيان مستوى الطموح	200
35	درجات مقياس" ليكرت " وطريقة الإجابة على الفقرات	201
36	المحك المعتمد في الاجابة عن السؤال الأول	206
37	رتبة وتقدير درجة ممارسات العينة لاستراتيجيات إدارة الصف	206
38	معامل الارتباطية بين استراتيجية التخطيط ووضع الاهداف وفاعلية الذات	207
39	معامل الارتباطية بين استراتيجية مراقبة الذات وفاعلية الذات	208
40	معامل الارتباطية بين استراتيجية التقويم الذاتي وفاعلية الذات	209
41	معامل الارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصف وفاعلية الذات	209
42	معامل الارتباطية بين استراتيجية التخطيط ووضع الاهداف ومستوى الطموح	210
43	معامل الارتباطية بين استراتيجية مراقبة الذات ومستوى الطموح	211
44	معامل الارتباطية بين استراتيجية التقويم الذاتي ومستوى الطموح	211
45	معامل الارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصف ومستوى الطموح	212
46	معامل الارتباطية بين فاعلية الذات ومستوى الطموح	213
47	نتائج اختبار (ت) للفرق بين إستراتجيات إدارة الصف التي تعزى لمتغير الجنس	214
48	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة الصف وفقا لمتغير المؤهل العلمي	216
49	دلالة الفروق بين متوسطات استراتيجيات إدارة الصف تبعًا لمتغير المؤهل العلمي	217
50	نتائج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة الصف وفقا لمتغير سنوات الخبرة	219
51	يبين دلالة الفروق بين متوسطات استراتيجيات إدارة الصف تبعًا لمتغير سنوات الخبرة	220
52	نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف تبعًا لمتغير سنوات الخبرة	221
53	نتائج اختبار (ت) للفرق في فاعلية الذات تبعًا لمتغير الجنس	222
54	دلالة الفروق بين متوسطات فاعلية الذات تبعًا متغير المؤهل العلمي	223
55	نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في فاعلية الذات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	224

56	دلالة الفروق بين متوسطات فاعلية الذات تعزى إلى متغير سنوات الخبرة	225
57	نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات مستوى الطموح تبعًا لمتغير الجنس	226
58	دلالة الفروق بين متوسطات في مستوى الطموح تعزى إلى متغير المؤهل العلمي	227
59	دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في مستوى الطموح تعزى إلى متغير سنوات الخبرة	228
60	يوضح نتائج نموذج الانحدار البسيط لاستراتيجيات إدارة الصف و تأثيره على فاعلية الذات	229
61	يوضح نتائج نموذج الانحدار البسيط لاستراتيجيات إدارة الصف و تأثيره على مستوى الطموح	230

ثانياً: قائمة الأشكال

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
01	علاقة الإدارة العامة و الإدارات التربوية بإدارة الصف	20
02	مخطط الممارسات المختلفة التي يقوم بها المعلم في غرفة الصف	29
03	يبين علاقة استراتيجيات إدارة الصف بفاعلية الذات ومستوى الطموح	40
04	مبدأ الحتمية المتبادلة في فاعلية الذات	75
05	العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج	77

قائمة الملاحق

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
01	استبيان استراتيجيات إدارة الصف في صورته الأولية	270
02	استبيان فاعلية الذات في صورته الأولية	273
03	استبيان مستوى الطموح في صورته الأولية	274
04	قائمة أسماء المحكمين و جامعة الانتماء	275
05	البيانات الأولية للعينة و تعليمات الاستبيانات	276
06	استبيان استراتيجيات إدارة الصف في صورته النهائية	278
07	استبيان فاعلية الذات في صورته النهائية	280
08	استبيان مستوى الطموح في صورته النهائية	281
09	نتائج الدراسة spss	282

مقدمـــــة

مقدمـــــة:

تعد الإدارة أحد عناصر الإنتاج الرئيسة لأنها موجودة مند ظهور الإنسان على وجه الأرض، حيث تتجلى أهمية تطبيق مفاهيم الإدارة في جميع شؤون حياتنا، و بالأخص حينما تشتمل الإدارة على التخطيط التنظيم و التوجيه. ولقد انتقل علم الإدارة إلى مجالات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث عقد أول اجتماع ناجح لرجال الإدارة التعليمية على المستوى القومي بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1947م في نيويورك؛ و يعد البداية الأولى لعلم الإدارة في ميدان التربية و التعليم. (دياب، 2001: 20) و شملت جميع عناصرها من الإدارة التربوية إلى الإدارة التعلمية و الإدارة الصفية.

و تعلق المنظومة التربوية بجميع هياكلها آمالاً كبيرة على التعليم داخل الصف وعلى الثمرة المرجوة منه، حيث تعتبر الإدارة الصفية وفق مفهومها الحديث من أهم ما توصل إليه العلم التربوي المعاصر؛ لأنه لم يعد مجرد تقديم المعرفة أو تفسيرها بل تعدى ذلك بحد كبير؛ وأصبح يقوم على الشراكة الواعية والموجهة فيما بين المعلم والتلميذ، وتحقيق أهداف المنظومة التربوية في وقتها المحدد. (حسين إبراهيم2009: 05)

يعيش المتعلم اليوم في مجتمع سريع التطور، يكثر فيه التغيرات والتحديات، وحتى يستطيع مواجهه هذه التحديات لبدا عليه أن يكون قادرا على قراءة المستقبل ومواجهة الصعاب واقتحام المخاطر، لذا فإن الفرد دائم الطموح للوصول إلى أهدافه. فالطموح سمة شخصية، وصفة موجودة لدى الأفراد بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وتعبر عن التطلع لأهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة، لذلك يعتبر الطموح مؤشرا يوضح ويميز أسلوب تعامل الفرد مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، وخاصة الفصل الذي يدرس فيه. كما يعد مستوى الطموح أحد أهم المتغيرات ذات التأثير البالغ في سلوك التلاميذ، ولعل الكثير من انجازات الدراسية، وتقدمهم في المجتمع يرجع إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح. (هدى عبد الرحمان، 2010: 23)

ومن العوامل التي تؤثر في مستوى طموح التلاميذ " الأسرة كمنظومة اجتماعية، وأساليب التنشئة الاجتماعية، وجماعة الرفاق، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، ومستوى النضج الانفعالي والاجتماعي والتحصيل الدراسي، ومستوى الذكاء، ومفهوم الذات وتقديرها. (زهران و آخرون، 2006 : 76)، وهو عامل إستراتيجيات إدارة الصف وخاصة إذا مورست باستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) التي تعمل على رفع مستوى فاعلية الذات و مستوى الطموح لدى التلاميذ (ينظر الفصل السابع).

ويرى خليفة قدوري " أن مستوى الطموح يؤثر بشكل مباشر على قدرة الأفراد على اتخاذ القرارات التي يمكن أن تؤثر على مستقبلهم" (خليفة قدوري، 2017: 10)، ويزداد مستوى الطموح لدى التلاميذ في عملية التعلم شريطة توافر درجة من الثقة بالنفس والاتزان

الانفعالي أثناء الدراسة، وهذا الارتفاع في مستوى الطموح يشمل جميع التلاميذ في مراحل التعليم، خاصة التلاميذ الذين يهدفون من خلال الدراسة إلى تحقيق طموحاتهم القريبة والبعيدة، وهذه الطموحات لاشك أن هناك أساليب وعوامل تحدد وتؤثر في مستوى ارتفاعه، ومن أهمها ممارسة الأستاذ لمهارات إدارة الصف.

. وبما أن إستراتيجية إدارة الصف تعمل على رفع مستوى طموح لدى التلاميذ فإنها أيضا تعمل على رفع مستوى توقعات التلاميذ، وبالتالي فإن فاعلية الذات تعمل على تنظيم الذات وتعزيز الدافعية في التعلم أو تعيقها، فالتلاميذ من ذوي فاعلية الذات العالية يختارون تنفيذ المهام التي تشكل تحديا بالنسبة اليهم وهم يضعون لأنفسهم الاهداف العليا ويتشبثون بها ويسعون لتحقيقها من خلال ما ينطبع على ذواتهم أثاء ممارسة الأساتذة لإستراتيجيات إدارة الصف، كما أن التلاميذ الذين يحملون معتقدات هادفة في ذواتهم يحسنون أدائهم، ويستثمرون المزيد من جهودهم، وعند حدوث فشل فإنهم سرعان يحافظون على التزامهم بالأهداف ويثابرون لفترة زمنية اطول من ذوي المعتقدات غير محفزة. (ينظر الفصل السابع)

ويأكد باندورا " أن مرتفعي فاعلية الذات غالبا ما يتوقعون النجاح مما يزيد من مستوى دافعيتهم نحو تحقيق أفضل أداء ممكن والوصول إلى حلول فعالة لما قد يعترضهم من مشكلات بعكس منخفضي فاعلية الذات الذين يتوقعون الفشل في مختلف المهام التي يقومون بها مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية و الأداء لديهم ." (علي المشيخي، 2009 : 05) و من هنا فإن فاعلية الذات تؤثر على كل من أنماط السلوك و مستوى الطموح و الدافعية والأداء و التحصيل الدراسي ....إلخ

إن السعي نحو تعلم منظم ذاتيا تتطلب تعدد أدوار الأستاذ داخل الصف والتي تجعله في حيرة من تحديد الأولويات؛ و برمجة المهام، لأنه لم يعد اليوم حبيس دوره التقليدي داخل الصف، بل اتسعت النظرة إليه على أنه خبير تكنولوجي، و قدوة لغيره، رائد اجتماعي، مربي فاضل، مرشد حي، زعيم روحي، ملاحظ سيكولوجي، و يجعله البعض رجل تنظيم وإستراتيجي في إدارة صفه.

ونظرا لأهمية دور الأستاذ في إدارة الصف، يحاول الباحث في هذا السياق الكشف عن إستراتيجيات إدارة الصف وعلاقتها بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، وفي الوقت الذي تقع فيه دراسة المرحلة المتوسطة ميدان الدراسة الحالية في فترة المراهقة المبكرة؛ والتي تعتبر مرحلة صراع على أسلوب الحياة يسودها قلق المستقبل، والرغبة في إثبات الذات، والتخطيط الجيد ورسم الأهداف الدراسية والسعي لتحقيقها، وهي مرحلة صعبة جدا، فإن الأستاذ يحتاج في هذه المرحلة أن تكون لديه المهارات اللازمة لتوجيه التلاميذ، ويحتاج إلى استراتيجيات فعالة في إدارة الصف الدراسي لتحقيق رغبات التلاميذ في هذه المرحلة.

وتحاول هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف، واستراتيجيه امراقبة الذات، واستراتيجية التقويم الذاتي في الإدارة الصفية وعلاقتها بفاعلية الذات ومستوي الطموح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذتهم، من خلال العناصر التالية:

الفصل الأول: خاص بتقديم الدراسة؛ وقد تضمن التأسيس للإشكالية، وتحديد الإشكالية، الفرضيات، أهمية الدراسة، الأهداف الدراسة، التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني: : إستراتيجيات إدارة الصف

أولاً: الإدارة الصفية، وتشتمل العلاقة بين الإدارة العامة والإدارات التربوية، ماهية الإدارة الصفية وخصائصها، أهداف الإدارة الصفية وأهميتها، عناصر عملية الإدارة الصفية، الإدارة الصفية الناجحة، أدوار المعلم فيها، وأسس تصنيف أنماط الإدارة الصفية.

ثانياً: استراتيجيات في إدارة الصف، وماهية إستراتيجيات إدارة الصف، والاستراتيجيات الذاتية في إدارة الصف، وعلاقة إستراتيجية إدارة الصف ببعض المتغيرات الأخرى، وأهمية استراتيجيات في الإدارة الصفية المعاصرة، والهدف من ممارسة استراتيجيات إدارة الصف في التعلم لدى التلاميذ.

ثالثا: الدراسات السابقة و التعقيب عليها، وخلاصة الفصل.

الفصل الثالث: فاعلية الذات

أولاً: فاعلية الذات و ماهيتها، والنظريات المفسرة لفاعلية الذات، والعوامل المؤثرة في فاعلية الذات، والمفاهيم المرتبطة بفاعلية الذات، أنواعها، أبعادها، أهمية فاعلية الذات، مصادرها، و التحليل التطوري لفاعلية الذات.

ثانياً: الدراسات السابقة والتعقيب عليها، و خلاصة الفصل.

الفصل الرابع: مستوى الطموح

أولاً: مستوى الطموح، ماهيته، والأهمية التطبيقية لدراسته، ونموه، طبيعته، مظاهره، الجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح، وأساليب تحديد مستوى الطموح، وأنواعه، ومستوياته، النظريات المفسرة لمستوى الطموح، والعوامل المؤثرة فيه، وخصائص وسمات الشخص الطموح، والعوائق التي تحد الطموح، وصايا مهمة لتحقيق الطموح.

ثانياً: الدراسات السابقة والتعقيب عليها، وخلاصة الفصل.

الفصل الخامس: خاص بالإجراءات المنهجية للدراسة، و تضمن:

أولاً- الدراسة الاستطلاعية: وتضمن أهدافها، ميدان البحث ومدة الدراسة، أدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية لها، إجراءات التصحيح و أهم التعديلات.

ثانياً- الدراسة الأساسية: وتتضمن مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، إجراءات الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل السادس: خاص بعرض نتائج الدراسة الأساسية حسب الفرضيات.

الفصل السابع: خاص بمناقشة النتائج حسب الفرضيات، واقتراح عدد من التوصيات استنادا على نتائج البحث.

- وثم إعداد المراجع المعتمد عليها، قائمة الجداول والأشكال، والملاحق الضرورية.

الجانــب النظــري

الفصـــل الأول

❖الفصل الأول: الإطار المفاهيمي

[1]- أهميــة الدراسة

2- أهـــداف الدراسة

3- تحديـد إشكاليـة الدراسة

4- تحديد فرضيات الدراسة

5 - التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة

➢ الفصل الأول: تقديم البحث:

1 - أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من محتواها وموضوعها، حيث إنها تتعرض لإستراتيجيات إدارة الصف وعلاقتها برفع مستوى فاعلية الذات ورفع مستوى الطموح، وتزداد أهمية هذه الدراسة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار مدى أهمية إستراتيجيات إدارة الصف (التخطيط ووضع الأهداف مراقبة الذات والتقويم الذاتي) في تنمية فاعلية الذات ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ وهذين الآخرين المرتبطين ارتباطا وثيقا بأدائهم التعليمي، وثقتهم بأنفسهم التي تدفعهم إلى التعلم، وسيطرتهم على نشاطهم الشخصي، وتنظيم دواتهم، ونموهم الاجتماعي والنفسي، وما يملكونه من فاعلية الذات مكتسبة من أساتذتهم تساعدهم على معالجة مشاكلهم التعليمية؛ وتخطي العقبات التي تعترض تحقيق طموحاتهم وأهدافهم، وذلك من خلال الإستراتيجيات المعاصرة والفعالة لإدارة الصف التي ينفذها الأستاذ.

والى جانب ذلك تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1- تبرز أهمية الدراسة في تطوير برامج تدريبية لإعداد الأساتذة و تكوينهم في مجال إدارة الصف.

2- تتضح أهمية الدراسة الحالية في تناولها إستراتيجيات إدارة الصف، والتأكيد على دورها الايجابي في رفع مستوى فاعلية الذات و مستوى الطموح حتى يتمكن التلاميذ من الشعور بالثقة بالنفس و النجاح الدراسي.

3- دعم الأساتذة كمعلمين ومربين والتلاميذ شباب المستقبل وهم في مرحلة التعليم المتوسط التي تعد مرحلة عمرية مهمة في التمهيد لتحقيق الذات والتفكير في المستقبل.

4 - تساهم هذه الدراسة في تحديد أهمية مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح، وتحقيق بعضاً مما أوصت به الدراسات السابقة؛ بإجراء بحوث ودراسات لهذه الابعاد.

5 - قد يستفيد من هذه الدراسة الأساتذة، المدراء، المفتشين والقائمين على المنظومة التربوية وغيرهم.

6 - إن العلاقة بين إستراتيجيات إدارة الصف (التخطيط و رسم الأهداف ، مراقبة الذات والتقويم الذاتي) برفع مستوى فاعلية الذات و مستوى الطموح لم يسبق لها أن بحثت - حسب علم الطالب الباحث - وهذا ما أدى بنا إلى تكبد عناء هذه الدراسة قصد تحقيق أهدافها المرجوة.

7- فتح هذه الدراسة عدَّة مجالات للبحث؛ و إثارة اهتمام الباحثين للقيام بدراسات مماثلة أو لها علاقة وثيقة بالإستراتيجيات الفعالة في نظام التعليم.

وتكمن أهمية هذه الدراسة أيضا في معالجة موضوع مهم في التعليم التربوي، وإعداد مقياس استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف، ودراسة المرحلة المتوسطة التي تعد مرحلة حساسة أيضاً في التعليم التربوي، مما يضفي على الاطروحة مكانة علمية مرموقة في تحسين مستوى التعليم.

2 - أهداف الدراسة:

ترمي الدراسة في المقام الأول إلى التعرف على العلاقة بين إستراتجيات إدارة الصف و رفع مستوى فاعلية الذات و رفع مستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساندتهم، والى جانب ذلك تهدف هذه الدراسة إلى:

1) - بيان مدى ممارسة أساتذة مرحلة التعليم المتوسط لاستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف مراقبة الذات والتقويم الذاتي) في الإدارة الصفية.
2) - التعرف على العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصف و رفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط .
3) - التعرف على العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط .
4) - التعرف على العلاقة الارتباطية بين تفاعل مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط .
5) - الكشف عن الفروق بين الاستراتيجيات السائدة في إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).
6) الكشف عن الفروق بين درجات متوسطات فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)
7) الكشف عن الفروق بين درجات متوسطات مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)
8) التنبؤ بارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ في ضوء ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف.
9) التنبؤ بارتفاع مستوى الطموح لدى التلاميذ في ضوء ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف.

3- تحديد إشكالية الدراسة

لقد أصبحت الحاجة ماسة للاهتمام بشخصية التلاميذ من جميع الجوانب، حيث لم يعد دور المدرسة أو المعلم يقتصر على تحويل التلميذ إلى وعاء للمعلومات أو مجرد مستقبل للمعارف؛ بل تنمية التلميذ من جوانبه المختلفة العقلية والنفسية والاجتماعية من خلال دوره الإداري والقيادي داخل غرفة الصف.

إن الإدارة الصفية هي ما يقوم به المعلم من أعمال لفظية أو عملية داخل غرفة الصف لخلق جو تربوي، ومناخ ملائم يمكن المعلم والتلاميذ من تحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة، والتي من شأنها أن تحدث تغييراً نحو الأفضل في سلوك المتعلمين ومعتقداتهم الذاتية، وتنمي ما عندهم من استعدادات وطموحات. (العطاني ، 2011 : 698)

ويذكر توفيق (2002) أن هناك ارتباطا ايجابيا قويا بين فاعلية الذات ومستوى الطموح وان إدراك الفرد للفعالية العامة لذاته يمثل الأساس الذي يبني طموحاته ويحدد أيضا دافعتيه للإنجاز للعمل على تحقيق هذه الطموحات.

كما أن مستوى الطموح متصل بفكرة الفرد عن نفسه، ورغبته في كسب احترام الجماعة التي يدرس معها، فإن أخفق في ذلك نقص تقدره لنفسه، وانخفض مستوى طموحه الذي هو أحد العوامل الأساسية التي تؤثر على مستوى التفوق الدراسي، حيث لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى طموح لائق لديه، لأن طموحه يلعب دوارً هاماً في الدفع به نحو تحقيق المزيد من النجاح.(بابكر الصادق 2016: 32)

وفي هذا الإطار أشار الطراونة (2005) إلى أن اعتقاد الفرد في فاعليته الذاتية يجعله أكثر تفهما لاهتماماته وأهدافه وسلوكه، كما يضع لنفسه أهدافا بعيدة المدى ويبذل الجهد في مواجهة الفشل، وأن تحقيق التغير الايجابي في السلوك يعتمد على تمتع الفرد بمعتقدات ايجابية عن الذات. (خليفة قدوري ، 2017 : 08)

نظرا لأهمية الأستاذ ودوره في العملية التعليمية، فإن من أهم عوامل نجاحه في إدارة صفه هي إجادته لرفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ ورفع مستوى طموحاتهم، فقد جاءت هذه الدراسة استجابة لما سبق من الدراسات لأهمية مهارات الإدارة الصفية في المنظومة التربوية، ولما اكتشفناه من خلال نتائج دراستنا السابقة لأنماط الأساتذة في إدارة الصف وعلاقتها بإدارة الوقت، وبعض المهارات الأخرى في إدارة الصف كالبيئة الصفية وضبط الصف، والتفاعل الصفي...إلخ، وضرورة إجراء دراسات تبين أهمية رفع فاعلية الذات ومستوى طموح التلاميذ في التعليم.

ممـا يجعـل الاهتمام بكل ما يسهم في رفع فاعلية الذات و مستوى الطموح لدى التلاميذ هو كون استراتيجيات إدارة الصف تشكل انطلاقة بالتلميذ نحو النجاح والتفوق، فيـرى الباحث ضرورة الوقوف على استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) في إدارة الصف، انطلاقاً من الافتراض أن هذه الاستراتيجيات في إدارة الصف ترفع من فاعلية الذات ومستوى الطموح، وأن تـوفر هـذه العلاقـة بمستوياتها العليا تمهد لانطلاقة ذهنية لدى التلاميذ وتؤثر إيجابيا في مجمل حياته النفسية والتربوية والاجتماعيـة.

برغم من الاهتمام بموضوع فاعلية الذات ومستوى الطموح في الأدبيات التربوية المعاصرة، إلا أن عدم وجود الدراسات المباشرة والمماثلة ـ على حسب علم الباحث ـ والتي تظهر فيها أهمية ممارسة **إستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات والتقويم الذاتي)** في إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط في القسم بالتحديد، فإن الطالب الباحث سيعرض بعض الدراسات التي لها علاقة بأحد جوانب الموضوع ومنها: دراسة **غالب محمد علي المشيخي** (2009) التي توصلت إلى وجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في فاعلية الذات ودرجاتهم في مستوى الطموح. دراسـة **توفيـق (2002)** في فاعلية الذات وعلاقتها بمسـتوى الطموح، ودافعية الانجاز عند طلاب الثانوي العام والفني، ومـن النتـائج التـي أظهرتهـا الدراسـة وجـود ارتبـاط موجـب دال بين الفاعلية العامة للـذات ومسـتوى الطموح، وكـذلك عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين الذكور و الإناث في الفاعلية العامة للذات. وقد أجرى **عبد العال (1993)** دراسة استهدفت بحث علاقة فاعلية الذات بكل من: مستوى الطموح، والدافع للانجاز، وكان من النتائج التي توصلت إليها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وكل من: الدافع للإنجاز، ومستوى الطموح. (ليلى المزرع ، 2007 : 74)

أما **باندورا و آخرون (Bandura, et al , 1987)**، فقد أجروا دراسية استهدفت بحث تأثير معتقدات فاعلية الذات في تحقيق الأهداف الشخصية و دافعية الإنجاز الأكاديمى وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معتقدات الفرد عن فاعلية الذات لديه والتعلم الذاتي يؤثران بدرجة مرتفعة على الدافع للإنجاز الأكاديمي، كما أن تشجيع الآباء لأبنائهم على الاستقلال ومواجهة المشكلات والإنجاز ترتبط إيجابيا بفاعلية الذات لديهم، وقدراتهم على تحقيق الأهداف الشخصية. (ليلى المزرع ، 2007: 73)، و دراسة **يوسف (1999)** هدفت الدراسة إلى التعرف على القابلية للتعلم الذاتي، ومستوى الطموح، وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة المفتوحة، و توصلت إلى وجد علاقة موجبه ودالة بين القابلية للتعلم الذاتي ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة المفتوحة.(توفيق شبير، 2005: 98)، ودراسة بنكر وجونسان، وآخـرون (1996) التي أسفرت على وجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوي الطموح والتفوق الأكاديمي، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوي

الطموح ودافعيه الإنجاز (بابكر الصادق محمد، 2016: 45)، ودراسة **خليفة قدوري (2017)** قلق الإمتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لولاية الوادي، و **الفرماوي (1991)** عن فاعلية الذات.

وفي ضوء أدبيات الدراسة، واستكمالا لجهود الآخرين، وباللقاءات المفتوحة مع الأساتذة والمهتمين بهذه القضية من رجال التربية، أتضح للطالب الباحث أن هناك صعوبات وعقبات لدى الأستاذ والتي تحول دون تحقيق أهدافه في رفع مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ أو تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.

وبناء على ما سبق عرضه، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في معرفة العلاقة بين إستراتجيات إدارة الصف (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، والتقويم الذاتي) ورفع فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار، والفروق بين هذه إستراتيجيات في إدارة الصف ومتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة للأساتذة، و ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

1) ما مدى ممارسة أساتذة التعليم المتوسط لاستراتجيات (التخطيط ووضع الأهداف مراقبة الذات والتقويم الذاتي) في إدارة الصف من وجهة نظرهم؟
2) هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذتهم؟
3) هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذتهم؟
4) هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تفاعل مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذتهم؟
5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير(الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟
6) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذتهم تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟
7) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذتهم تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟
8) هل يمكن التنبؤ بارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ في ضوء ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف ؟

9) هل يمكن التنبؤ بارتفاع مستوى الطموح لدى التلاميذ في ضوء ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف ؟

4– تحديد فرضيات الدراسة:

1- هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار

2- هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار

3- هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تفاعل مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير(الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)

7- يمكن التنبؤ بارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ في ضوء ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف.

8- يمكن التنبؤ بارتفاع مستوى الطموح لدى التلاميذ في ضوء ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف.

5 ـ التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

❖ **التعاريف الإجرائية لمصطلحات استراتيجيات إدارة الصف:**

تشتمل على ثلاثة أبعاد هي:

✓ **البعد الأول : استراتيجية التخطيط و وضع الأهداف**

ـ **استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف:** عملية تنظيم و تخطيط للأهداف مسبقا من أجل الاستفادة منها خلال العملية التعليمية و جعلها مسار للتقدم.

ـ **يعرف الباحث استراتيجية التخطيط إجرائيا:** على أنه استراتيجية يدير بها الأستاذ صفه، حيث تجعل التلميذ يخطط لكل عملية في التعلم. ويستفيد منها التلاميذ أيضا في تحديد اهدافه التعليمية و رسم الخطط لتحقيقها. و يقاس إجرائيا من خلال نتائج إجابة الأساتذة على بعد التخطيط و رسم الأهداف في استبيان استراتيجيات إدارة الصف.

✓ **البعد الثاني: استراتيجية المراقبة الذاتية:**

- **يعرف الباحث استراتيجية مراقبة الذات إجرائيا:** على أنه استراتيجية يدير بها الأستاذ صفه، حيث تجعل التلميذ يراجع كل ما يصدر عنه من سلوك مقصود في عملية التعلم. ويستفيد منها التلاميذ في مراقبة ومتابعة تنفيذ الخطة المعدة سلفاً لتحقيق الأهدافه. ويقاس إجرائيا من خلال نتائج إجابة الأساتذة على بعد مراقبة الذات في استبيان استراتيجيات إدارة الصف.

✓ **البعد الثالث: استراتيجية التقويم الذاتي:**

- **يعرف الباحث استراتيجية التقويم الذاتي إجرائيا:** على أنه استراتيجية يدير بها الأستاذ صفه حيث تجعل التلميذ يلجأ إلى تقويم كل ما يصدر عنه من سلوك في عملية التعلم. ويستفيد منها التلاميذ في تقويمه لذاته و مدى تحقيق أهدافه. و يقاس إجرائيا من خلال نتائج إجابة الأساتذة على بعد التقويم الذاتي في استبيان استراتيجيات إدارة الصف.

❖ **التعاريف الإجرائية لرفع مستوى فاعلية الذات :**

يعرف الباحث رفع فاعلية الذات إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: هو مستوى فاعلية الذات الذي يرغب التلميذ في الوصول إليه من خلال ممارسة الأستاذ إستراتيجيات إدارة الصف والذي يرفع من توقعاته في التحصيل الدراسي، وتجعله يعتقد أنه يمتلك القدرات والمهارات اللازمة لتعلم، كما تساعده على رفع مستوى توقعاته والحكم الايجابي على قدراته في إنجاز الأعماله وتحقيق أهدافه الدراسية، و تقاس إجرائيا من خلال النتائج التي يحصل عليها الاستاذ في اجابته على استبيان فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظره.

❖ **التعاريف الإجرائية لرفع مستوى الطموح :**

- **التعريف الاجرائي رفع مستوى الطموح :** هو مستوى الطموح الدراسي الذي يطمح التلميذ أن يصل إليه في تحصيله الدراسي من خلال ممارسة الأستاذ لاستراتيجيات إدارة الصف، والتي تجعل هذا التلميذ يضع الأهداف بنفسه و يسعى إلى تحقيقها تدريجيا على امتداد مساره الدراسي في ضوء إمكاناته و قدرته على تخطي العقبات، و يقاس إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الأستاذ في إجابته على استبيان مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظره.

الإدارة: يعرفها الطالب الباحث على أنها: مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الفردي أو الجماعي من أجل تحقق الأهداف الدراسية.

إدارة الصف: يعرفها الباحث إجرائيا بأنها مجموعة من المهارات الفنية و الإدارية التي يقوم بها المدرس أثناء عملية التدريس، وذلك من خلال استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) التي تتحكم في عوامل تؤدي إلى رفع فاعلية الذات و مستوى الطموح لدى التلاميذ.

الفصـــل الثانـــي

❖ الفصل الثاني : إستراتيجيات إدارة الصف والدراسات والبحوث السابقة

أولاً: ماهية الإدارة الصفية

تمهيد

ثانياً: استراتيجيات في إدارة الصف

- علاقة إستراتيجية إدارة الصف ببعض المتغيرات الأخرى

- أهمية استراتيجيات في الإدارة الصفية المعاصرة

ثالثا: الدراسات والبحوث السابقة

رابعا: التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة

الخلاصة

➢ أولاً: الإدارة الصفية:

تمهيد:

تعتمد الإدارة الصفية من الناحية الفنية على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع التلاميذ داخل غرفة الصف و خارجه، وتعد علمًا قائمًا بذاته و إجراءاته، كما أصبح أيضاً أحد المحاكات الرئيسة للتفرقة في المهارة التدريسية للأساتذة في مجال التعليم ومن بينها إدارة الصف.

ومفهوم إدارة الصف لا يقتصر على التحكم في نظام الصف؛ ولكنها تتسع لتشمل مجموعة من الإستراتيجيات التي يقوم بها المعلم داخل الصف؛ والتي تؤدي إلى تعلم فعال، ومن هنا يتضح أن المعلم يبدل جهدا كبيرا في وضع استراتيجيات محكمة لإدارة الصف والتي ترفع بدورها فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ، حيث استراتيجيات التخطيط ووضع الأهداف، ومراقبة الذات، والتقويم الذاتي تلعب دورا بالغ الأهمية في عملية التعليم وبالتالي يتعدى دوره إلى كامل العملية التربوية.

إن الحقيقة التي أكدها علماء التربية في مراجعهم تكمن في ان المعلم يحتاج إلى مهارات وكفاءات تعليمية لتحقيق إدارة الصف التعليم الفعال، لأن استراتيجيات التخطيط ووضع الأهداف ومراقبة الذات، والتقويم الذاتي لا يمكن أن تتم في صفٍ تلاميذه لا يكترثون بما يحدث فيه من تعلم. ومن هذا المنطلق تناولنا في هذا الفصل موضوع إدارة الصف من عدة جوانب منها أولاً: العلاقة بين الإدارات التربوية وإدارة الصف، وعناصر عملية الإدارة الصفية وأدوار المعلم فيها، ثانياً: ماهية إستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف ومراقبة الذات، والتقويم الذاتي) في إدارة الصف، وعلاقة هذه الإستراتيجيات ببعض المتغيرات، (كإدارة الذات الدافعية للتعلم، تنظيم الذات، ما وراء المعرفة، التعلم المنظم ذاتيا)، كما درسنا فيه الهدف من ممارسة استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف ومراقبة الذات، والتقويم الذاتي) وأهميتها بالنسبة للتلاميذ، وبعض الدراسات السابقة في استراتيجيات إدارة الصف والتعليق عليها.

1- العلاقة بين الإدارات التربوية وإدارة الصف:

تحتل الإدارة في المجتمعات الحديثة عامة مكانة مهمة مرموقة وتزداد هذه أهمية قيمة ووزنا بازدياد ميادين النشاطات البشرية وتلو عها، فالإدارة في المنظور الحديث وظيفة انسانية يعتمد على نجاحها إلى حد كبير على روح التعاون والمشاركة في المؤسسية وعلى قدرة الإداري على توظيف الطاقات والقدرات على نحو يضمن الحصول على أكبر قدر من الانتاج بأقل جهد وكلفة. (محمد علي ، 2012: 283)

يعد علم الإدارة بوجه عام من العلوم الحديثة نسبيا إذ كان ظهوره في ميدان الصناعة في أوائل القرن العشرين و بالتحديد عام (1911) على يد العالم " فرديرك تايلور " ثم انتقل علم الإدارة إلى مجال التربية فظهرت الإدارة التعليمية كونها علمًا مستقلا عن الإدارة العامة.(الصمادي واخرون2009: 37)

أما من حيث التعريف فإننا نعرف مصطلح الإدارة قبل أن نعرف الإدارة الصفية.

الإدارة: يعرفها عبد الرحيم عدس بأنها:" مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها يقوم بها أفراد معنيون من أجل بلوغ أهداف مرسومة مسبقا." (العشي، 2008: 17)

وتعرف نوال العشي الإدارة في الصف الدراسي بأنها: " المجموعة المعقدة من الخطط والأفعال التي يستخدمها المعلم، بحيث تضمن فاعليته وكفاءته داخل حجرة الصف"

(العشي، 2008 : 17)

الإدارة العامة: و تعني أن الحكومة قد أنشأت هذه الأجهزة لإدارية التي توجد في تنظيم معين من أجل تحقيق أغراضها المختلفة، والمتعلقة بسياستها العامة في المجالات المختلفة (التعليم، الصحة، المواصلات، الإسكان، والأمن العسكري .....) (دياب،2001: 53)

الإدارة التربوية: هي مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيها بينها سواء في داخل المؤسسات التعليمية أم بينها و بين نفسها لتحقق الأغراض المنشودة من التربية.

(محمد السمان، 2006 : 291)

الإدارة المدرسية: تعد الإدارة المدرسية التربوية مركزا مهم داخل المجتمع المدرسي، وتمثل الادارة اهمية قصوى في نجاح العملية التربوية، فالقيادة التربوية ترتبط بنمط الشخصية والمهارات الإدارية التي تسعى لمجمل اهدافها الى تشكيل الشخصية الإنسانية للأفراد وتمكنهم من اكتساب الصفات الاجتماعية من خلال النمو المتوازن عقليا ونفسيا وفق الأمطار الأيديولوجي للمؤسسة التربوية. (محمد علي إبراهيم، 2012: 283)، وهي تقوم بتنفيذ السياسات التعليمية وترجمة النظريات إلى واقع ملموس.

الإدارة التعليمية: وهي تختص برسم السياسات العامة للتعليم ، وتقديم العون والإشراف والرقابة لتنفيذ هذه السياسات.

وقد وضح (الرشايدة) هذه العلاقة من خلال المخطط التالي:

الشكل (1): علاقة الإدارة العامة و الإدارات التربوية بإدارة الصف (الرشايدة،2009: 7)

يتضح من هذا الشكل أن العلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة العامة والإدارة المدرسية: هي عبارة عن علاقة الكل بالجزء. فالإدارة العامة هي الكل بالنسبة للإدارة التعليمية والإدارة المدرسية وهذه الأخيرة هي جزء من الإدارة التعليمية. وقد تم الاعتراف بعملية الإدارة في مؤتمر براغ 1924، حيث كانت الإدارة التعليمية جزءاً من الإدارة العامة؛ والتي أخذت منها مبادئها، وقوانينها وأصولها إلى أن استقلت عنها الإدارة التعليمية وأصبحت علماً قائماً بذاته في عام 1946 عندما بدأت الولايات المتحدة الأمريكية تهتم بالإدارة التعليمية والمدرسية.

(الدعيلج، 2009: 150)

ترتبط الإدارة المدرسية بالإدارة الصفية ارتباطاً وثيقاً، حيث يتم تفاعل اجتماعي بين المعلم والطلاب في الغرف الصفية أثناء الموقف التعليمي، وعليه فإن الإدارة الصفية تشكل محوراً هاماً لعناصر هذا التفاعل المثمر، فهي عملية يتعامل معها المعلم باستمرار لتوفير مناخ مناسب يساعد على التعليم والتعلم فالإدارة الصفية الفاعلة تحقق أهداف التعليم الصفي بكفاية وفعالية، وبالتالي تحقق أهداف الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية.

2 - مفهوم الإدارة الصفية:

تعد الإدارة الصفية من المنظور الإداري بأنها جزءاً من الإدارة المدرسية، وهما في بعدهما التربوي منتميان إلي الإدارة التربوية، أما من حيث التعريف فإن الإدارة الصفية يمكن تعريفها في سياق المفهومين التاليين:

في المفهوم التقليدي للإدارة الصفية: " يقصد بها جميع الإجراءات التي يتبعها المعلم لكي يلقي المعلومات. ويشتق هذا المفهوم من التربية التقليدية التي تنظر إلى التعليم على أنه عملية نقل المعلم المعلومات من بطون الكتب إلى أذهان التلاميذ." (خلود، 2007: 20)

وفي المفهوم الحديث: يمكن تعريف إدارة الصف الدراسي على أنها جهود المعلم لإدارة سلوك التلاميذ وتحقيق تفاعلهم، والقيام بأنشطة الصف فيما يتعلق بالتدريس.

(Deniz Gürçay , 2015: p 2430)

ولقد عرفا كلٌ من ستيرنبريج وويليامز (2002) الإدارة الصفية بأنها: " مجموعة من المهارات والاستراتيجيات والأساليب التي تسمح للمعلم بالسيطرة على الطلبة بشكل فعال، من أجل إيجاد بيئة تعلمية تعليمية إيجابية للجميع، من خلال توفير جميع الظروف الملائمة للتعلم." (عاطف، 2018: 116)

كما تعرَّف الإدارة الصفية بأنها:" تقسيم الوقت للحصة الدراسية على شكل مراحل، يحددها المعلم في قيادة الصف الد راسي، وإتاحة المجال للطلبة ليمارسوا القيادة ضمن مجموعات، والمشاركة في إدارة هذه المجموعات بما يؤدي إلى زيادة إنتاجيتهم التحصيلية ورفع درجة مشاركتهم وتحمل المسؤولية الجماعية من قبل الطلبة أنفسهم داخل الغرفة الصفية." (عاطف، 2018: 116)

عرفت الإدارة الصفية بمدلولات ومفاهيم متعددة، إذ يورد نبهان (2008) في هذا الشأن عدة تعاريف، منها: " أنها مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه. وينظر إلى الإدارة في هذا التعريف على أنها موجهة نحو حفظ النظام الصفي فقط. فهو تعريف يستند على الفلسفة التسلطية في الإدارة، لأنه يقوم على أساس تركيز مهمة الإدارة الصفية في المعلم.

أما التعريف الآخر فيرى أن الإدارة الصفية هي: مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها المعلم على إباحة حرية التفاعل للتلاميذ في غرفة الصف. ويتبين من هذا التعريف أنه يأخذ الاتجاه الفوضوي في الإدارة الذي يؤمن بإعطاء الحرية المطلقة للتلاميذ في غرفة الصف، وهو اتجاه متطرف.

وهناك تعريف يرى أن الإدارة الصفية تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف، و يلاحظ في هذا التعريف أنه يأخذ الاتجاه الديمقراطي في الإدارة الذي يقوم على أساس المسواة والشورة في غرفة الصف ."

(نبهان،2008: 36)

ويعرف الباحث موليكان (1987) إدارة الصف على أنها:" كل ما يقوم به المعلم لتنظيم طلابه وتنظيم الغرفة والوقت، والمواد التعليمية حتى يتم التعلم بطرقة فعالة وإجابيه. (الصمادي وأخرون، 2009: 37) وقد عرفت بأنها خلق بيئة تعلم آمنة ومحفزة للتلاميذ (Gordana & Snezana , 2012 : p 66) ، فالمعلم الجيد قادر على خلق مناخ دراسي جيد، يتميز بالانضباط لتحقيق الأهداف التعليمية، وبقدر أقل من التسيب، والتي تمثل شرطًا أساسيًا للتعلم الناجح.

وفي التربية يعرف بعض التربويين الإدارة الصفية بأنها " مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها يقوم بها أفراد معينون من اجل بلوغ أهداف مرسومة مسبقاً. (المقيد، 2009 : 47)

أما من وجهة نظر أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس: " فإن إدارة الصف لديهم تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ، ويعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم. (نبهان،2008 : 36)

يتضح للباحث من خلال التعاريف السابقة لإدارة الصف أن بعض المفكرين قد ركزوا في تعريف الإدارة الصفية على عملية التوجيه والقيادة، وأهتم بعضهم على التنظيم الفعال للصف والمحافظة عليه لتحقيق التفاعل المتبادل بين المعلم و طلابه.

ومنه يمكن أن يستخلص الباحث من هذه التعاريف للإدارة الصفية على أنها تلك العملية التي تهد ف إلى تنظيم فعال للصف، وذلك من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ بشكل فعال.

3- خصائص الإدارة الصفية الفاعلة:

أورد منسي (2000) الخصائص المهمة للإدارة الصفية وهي كالآتي (المقيد، 2009: 48):

3 - 1 الشمولية: أي أنها عملية شاملة تضم عمليات عديدة متداخلة، كما أنها معقدة لأنها تتناول مجالات عدة منها التلاميذ، وأولياء الأمور، وهيئة التدريس، والمنهج المدرسي، والوسائل التعليمية، والغرفة الصفية.

3 – 2 العلاقات الإنسانية: وهي ما تتميز به الإدارة الصفية أكثر من غيرها، فإذا كان لابد من وجود علاقات إنسانية لنجاح أي عمل إداري ولبلوغ الأهدافه، فإن مثل هذه العلاقات ضرورة حتمية، ولا يمكن الاستغناء عنها في الإدارة الصفية.

3 – 3 التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم: التأهيل العلمي للفرد مهم جدا للقيام بأي وظيفة وتزداد أهميته بالنسبة للإدارة الصفية، ولمن يقوم بمهام التدريس والتعامل مع التلاميذ.

3 – 4 صعوبات قياس وتقييم التغيير في سلوك التلاميذ: يصعب على المعلم قياس التغيير في السلوك المعرفي أو المهارات أو الاتجاهات لدى التلاميذ بطريقة مناسبة، لأنه توجد عوامل متعددة تؤثر في شخصية المتعلم، مما يجعل أثر المعلم على تلاميذه وتغير سلوكهم عملية ليست دقيقة.

وذكر أبو نمرة (2001) صفات أخرى للإدارة الصفية منها، أنها(المقيد، 2009: 48) :

أ – الإدارة التي تسهم في جعل التعليم ممكنا في عرفة الصف، وموجها لخدمة المتعلمين أنفسهم من اجل بلوغ الأهداف التربوية المرسومة.

ب – الإدارة التي توفر مناخا يسوده الانضباط، والقائم على العلاقات التفاعل والتفاهم بين المعلم وتلاميذه من جهة و بين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى.

ج – الإدارة هي التي تدرب التلميذ على الانضباط الذاتي، فتجعله يتكيف تكيفا واعيا لبيئته الاجتماعية فيضبط سلوكه، ويحترم حرية الآخرين ومصالحهم.

د – الإدارة التي تشعر كل فرد في غرفة الصف بأن له دورا هاما يؤديه.

هـ – الإدارة التي تديرها هيئة تدريسية مؤهلة علميا في مهنة التعلم.

و – الإدارة التي تدرك جميع العناصر الرسمية للموقف التعليمي (الأنظمة والتعليمات والقوانين)

4 - أهمية الإدارة الصفية:

تعد إدارة الصف من اهم كفايات المعلم التدريسية لارتباطها بأهداف تغيير سلوك الطلاب، و رفع مستوى تحصيلهم العلمي. (أبو شعيرة،2009 : 75)

إذ تتضح أهميتها في العملية التعليمية من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه، فيكتسبون اتجاهات مثل:الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، وأساليب العمل التعاوني، وطرق التعاون مع الآخرين، واحترام آراء ومشاعر الآخرين، ومثل هذه الاتجاهات يكتسبها التلاميذ من خلال تفاعلهم في نشاطات يراعيها المعلم في إدارته لصفه. (نبهان، 2008 : 37)

وتتمثل أهمية إدارة الصف كما أورد أبو نمرة (2006) فيما يلي: 1- تعمل إدارة الصف على تنمية الأنماط السلوكية المرغوبة، وتساعد في إلغاء الأنماط السلوكية غير المرغوب فيه. 2- توفر قدر من تنظيم المواد والأدوات التعليمية واستعمالاتها، والانتقال من نشاط إلى آخر، وتوفير الوقت والمكان والإجراءات المناسبة لتنفيذ المنهاج الدراسي. 3- تساعد بضبط الصف وحفظ النظام فيه، ووضع الأنظمة والقوانين وتطبيقها في الصف. 4- تسهم في تقليل اعتماد الطلبة على المعلم باتخاذ الإجراءات المناسبة لاستخدام المواد التعليمية. 5- تؤدي إلى ترتيبات واضحة في غرفة الصف، وإلى سهولة فهم الإجراءات والتوجيه الإرشاد من المعلم. 6- تتيح للمعلم سيطرة أكبر وأفضل على البيئة التي يعمل فيها. (الزهراني، 2018: 283)

ويخلص الباحث إلى أن الإدارة الصفية الفعالة و المنظمة هي التي تحقق أهدافها بكفاية وفاعلية.

5 - أهداف الإدارة الصفية:

لقد أثبتت دراسة السبحي (1997) ان حسن إدارة الصف من قبل المعلم يساعد على سرعة التعاون والفهم المثمر، ويهيئ الجو بالانضباط واستجابة الطلاب للمعلم لإيجاد الظروف التربوية الملائمة التي تساعد على تحقيق الأهداف. (أبو شعيرة، وغباري،2009: 75) ولكي يثم ذلك في صورة جيدة لابد من تحقيق الأهداف التالية (العجمي، 2007: 242):

1 – حفظ النظام.

2 – الانضباط (انضباط الداخلي و انضباط خارجي).

3 – تنظيم البيئة الفيزيقية.

4 – توفير المناخ العاطفي الاجتماعي.

فمن خلال ما يمارسه المعلم في هذا المجال فإن البيئة التي يتم فيها هذا التفاعل تؤثر إلى درجة كبيرة في فاعلية التعلم، فإذا كانت البيئة بيئة تسلط وسيطرة فإن التلميذ يضطر إلى كبث رغباته وميوله مما يؤدي إلى نفوره من التعلم، أما إذا كانت البيئة التي يتم فيها التفاعل بيئة ديمقراطية تتميز بالصداقة، الثقة الإخلاص، والتفكير المشترك، فإن التلميذ يتجاوب مع المعلم، ويزيد تفاعله في الصف مما يسهل عملية التعليم. (العجمي، 2007: 242)

و قد أورد (نبهان، 2008 : 21) الأهداف الصفية في ما يلي:

1. توفير المناخ التعليمي/ التعليم الفعال.
2. توفير البيئة الآمنة والمطمئنة للطلاب.
3. رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ.

4. مراعاة النمو المتكامل للتلميذ.

وذكر يوسف قطامي أهدافا الإدارة الصفية منها :

أ. توفير وقت افضل للتعلم والتأكيد على استثمار الوقت الحقيقي للتعلم بالسيطرة على الوقت في غرفة الصف.

ب. المدخل إلي التعلم ينطوي على الأنشطة في غرفة الصف التي يقوم بها المعلم لإدارة التعلم .

جـ. الإدارة من أجلب ادارة الذات يجب أن يكون هدف أي نظام اداري في غرفة الصف مساعدة التلاميذ كي يصبحوا أكثر قدرة على ادارة انفسهم، وينظر الى ادارة الذات على انها قدرة الفرد على استخدام مبادئ السلوك في تغيير انماطهم السلوكية.

(محمد علي ، 2012: 287)

6- عناصر عملية الإدارة الصفية:

يعمل المعلم على تجسيد صورة العملية الإدارية في الصف الدراسي عن وعي وكفاءة تمكنه من إدارة الصف وتهيئته، وتنظيمه، ورعاية الطلاب واحترام طموحاتهم، وتيسير التعلم الصفي لهم لتحقيق الأهداف التي خططوا إليها، ومن المهام الإدارية التي يقوم بها المعلم لهذه الغاية، وهي أهم عناصر العملية الإدارية الصفية ما يلي (العاجز، 2007: 73) : أ- التخطيط، ب- التنظيم والتنسيق، جـ - التنفيذ، د- القيادة، هـ - التقويم، و- التغذية الراجعة ز- التغذية الراجعة غير الصريحة.

أ - **التخطيط:** وهو أول المهام الإدارية للمعلم، حيث أن أي خلل في هذا الجانب ينعكس على مختلف جوانب العملية الإدارية برمتها، ويقوم المعلم بوضع العديد من الخطط أهمها:

1- الخطة السنوية 2- الخطة الدراسية 3- الخطة الزمنية للمنهاج 4- خطط علاجية 5- خطط للمتفوقين 6- المشاركة في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة.

ب- التنظيم والنسيق: تعد عملية التنظيم مؤشر قوي على مدى فاعلية العملية التعليمية، فالمعلم الذي يدير الوقت بدقة وفاعلية هو معلم ذو خبرة ودراية، فهو يتنقل بين مراحل الدرس المختلفة بيسر وسهولة معطياً كل مرحلة منها ما تستحقه من الوقت في عملية التهيئة.

(نبهان، 2008: 23)

جـ - التنفيذ: هي عملية يتم خلالها ترجمة التصور المسبق للموضوع إلى إجراءات عملية تتطلب تهيئة الطلاب لعملية التدريس، وإثارة دافعيتهم للتعلم مع مراعاة الفروق الفردية أثناء إدارة المناقشة الصفية بين المعلم وطلابه.

وضع التربويون مجموعة من العوامل التي تحدد. قدرة المعلم على تنفيذ الدرس تمثلت باقتناع المعلم بمهنته، ووعيه بمشكلات المتعلمين، واستغلاله للإمكانات المتوفرة، والعمل على بناء شخصية متكاملة عند الطالب. (العشي ،2008 : 43)

د – القيادة: رغم تغير النظريات التربوية وتطورها على مر الزمن إلا أن المدرس يبقى الرائد في العمل الصفي ولا يمكن الاستغناء عن دوره القيادي في العملية التعليمية، فيجب على المعلم أن يكون قادراً على:

- خلق الدافعية للتعلم
- مراعاة الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ
- مواجهة الملل والضجر
- الانتباه لميل الطالب لجذب الانتباه
- مراعاة الفروق الفردية

هـ - التقويم: إذا كان مفهوم التقويم إصدار أحكام عند انتهاء مرحلة معينة فإننا ننظر للتقويم أيضاً بكونه عملية استمرارية، وبذلك فهو مدخل لتعديل الانحراف عن المسار المرسوم وتقويمه، ولا يمكن لنا أن نحكم على أية عملية تربوية إلا من خلال عملية التقويم الذي بدونه تصبح العملية التعليمية ارتجالية فردية غير موضوعية. (نبهان، 2008: 23)

و - التغذية الراجعة: وهي تزويد الفرد بمجموعة من المعلومات أو البيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء إن كان بحاجة إلى تعديل، وتثبيته إن كان يسير في الاتجاه الصحيح".

فهي مهارة استقبالية من الطالب للمعلم وإرسالية من المعلم للطالب، وهي أساسية لتحسين عمليات التعلم والتعليم وعلى المعلم أن يراعيها أثناء قيامه بالعملية التعليمية التعلمية وأثناء قيامه بالتقويم التكويني والختامي.

ز- التغذية الراجعة غير الصريحة: وهي تكون عندما يعلم المعلم المتعلم بأن إجابته عن السؤال كانت صحيحة أو خاطئة، وقبل أن يزوده بالجواب الصحيح في حالة الجواب الخطأ بعرض عليه السؤال مرة أخرى، ويطلب منه التفكير في الجواب الصحيح، وتخيله في ذهنه مع إعطاء مهلة محددة لذلك وبعد انقضاء الوقت يزوده بالإجابة الصحيحة.

سؤال ← جواب ← صح أو خطأ ← التفكير في الجواب الصحيح لمهلة محددة ← الجواب الصحيح. (العشي ،2008 : 57)

7 - الإدارة الصفية الناجحة:

يرى "بروفي" أن إدارة الصف الفعالة تبدأ بانطلاقة اليوم الأول من حياة المعلم في المدرسة، عندما يعمل على الإعداد المسبق والتخطيط الجيد لما سيقوم به من عمل، والمعلم في غرفته الصفية وبين طلبته يكون بمثابة القائد النموذج الذي يوفر المناخ المناسب لعملية التعليم، ويتخذ قرارات مناسبة ومحددة عند حدوث مشكلة ما. (Brophy,J,1987,P201-245)

فالمعلم الجيد هو المعلم الذي يهتم بإدارة شؤون صفه، من خلال ممارسته للمهمات التي تشتمل عليها هذه العملية بأسلوب ديمقراطي يعتمد على مبادئ العمل التعاوني والجماعي بينه وبين تلاميذه في أداء المهمات التي يمكن أن تكون أبرز مجالاتها على النحو التالي:

أولاً : المهمات الإدارية العادية في إدارة الصف : هناك مجموعة من المهمات العادية التي ينبغي على المعلم ممارستها والإشراف على إنجازها، وفق تنظيم يتفق عليه مع تلاميذه ومن بين هذه المهمات: تفقد الحضور والغياب، تأمين الوسائل والمواد التعليمية، المحافظة على البيئة الصفية.

ثانياً : المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي : تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم، ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعلم فقد احتل هذا الموضوع مركزاً هاماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي ، وأشارت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي . (أبو شعيرة 2009: 230)

لأجل إدارة صفية ناجحة ومريحة للمعلم ومفيدة للتلاميذ يجب على المعلم أن يراعي في إدارة الصف ما يلي (حسيني،2009: 52):

1. يخطط مسبقاً وبشكل جيد للموضوعات الدراسية قبل دخوله الصف.
2. يستوعب المادة الدراسية ويرتبها بتسلسل منطقي.
3. يبدأ بما يعرفه التلاميذ وما يتعاملون معه في بيئتهم.
4. يجعل تلاميذه في نشاط دائم و مرتاحون ومنهمكون في موضوع الدرس.
5. يعطي معظم تلاميذ الصف الدور الأكبر في الحصة.
6. ينوع في أسئلته.
7. يصوغ أسئلته جيداً ويهتم بأن تكون واضحة ومحددة.
8. لا يسمح بالإجابات الجماعية مطلقاً وينظم إجابات التلاميذ.

وأشار ماكسويل (1979) إلى مواصفات التدريس الفعال التي ينبغي على المعلم أن يتحلى بها وأخذها بعين الاعتبار أثناء التدريس من اجل تطوير مهارات الطلبة، وهي كما يلي (Maxwell, M,1979P18):

- قدرة المعلم على النجاح في توجيه نشاط الطلبة نحو تحقيق الأهداف.

- استثارة خبرات المتعلمين السابقة، والانطلاق منها للتدريس الجديد.

- التنويع في طرق التدريس وأساليبه

- إعداد الأسئلة وتوجيهها، ينبغي لهذه الأسئلة أن تكون دقيقة ومثيرة وواضحة.

- الاستخدام الأنسب لتقنيات التعليم بحيث تكون الوسيلة مناسبة لمحتوى التعلم ولمستوى الطلبة، و توظيف الكتاب المدرسي بفاعلية.

8 – أدوار المعلم في إدارة الصفية الناجحة:

يفهم مصطلح " الدور" حسب المجال الذي يؤدى فيه هذا الدور وفهم دور الفرد كما يؤكده (نبراي) يعتمد على فهم الأدوار الأخرى المرتبطة بالمؤسسة - وما يهمنا في هذا المجال هو دوار المعلم - ولا يمكن فهم دور الفرد بمعزل عن أدوار الآخرين الذين يتعامل معهم، ولكي نعلم دور مدير المدرسة علينا أن نعرف دور المدرس ودور المنطقة التعليمية و هكذا لأصحاب المراكز الأخرى، و المعلم لا يؤدي دوره في معزل عن أدوار الآخرين من زملاء، رؤساء و أولياء أمور وغيرهم. (الدويبي، 1998: 35)

فمن المفترض ان يعرف المعلم طبيعة الدور الذي يقوم به وإلا فقد فاعليته وأصبح أداءه مقصورا دون المأمول، وبما انه قد تعددت أدوار ومسؤوليات المعلم المهنية، واختلفت باختلاف آراء التربويين، حيث لا يمكن سرد كل واجباته في هذا المقام، فقد اقتصرنا على بعض أراء الذين قسموا أدوار المعلم وواجباته إلى قسمين مما ذكر الدويبي (1998):

أ – أما الواجبات الفنية فهي كالتالي:

1 – العمل على تحقيق الأغراض التي من أجلها وضعت المناهج.

2 – الإعداد الجيد للدروس، والتنويع في طرق التدريس وأساليبها.

3 – الحرص على دفاتر المكتب والاختبارات والمتابعة.

4 – الاهتمام بالريادة لما تمثله من نمو لميول و قدرات التلاميذ.

5 – الإسهام في نواحي النشاط المختلفة ، وفي غرس القيم والأفكار الصحيحة.

ب – وأما الواجبات الإدارية فهي كالتالي:

1 – الحرص على حضور طابور الصباح، والتقليل من الغياب والتأخر في كل حصة.

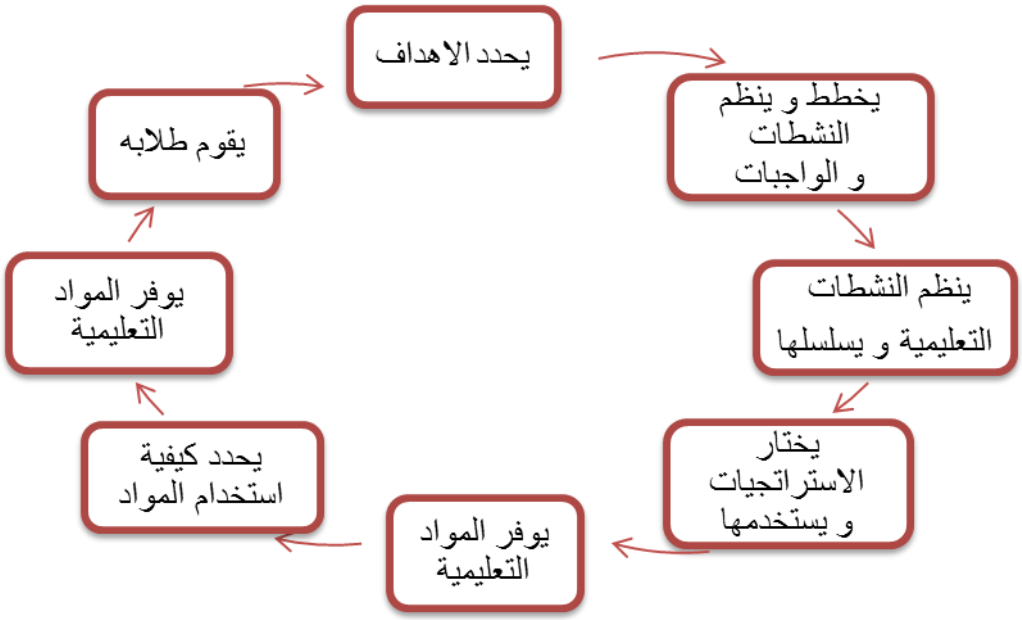
2- حفظ النظام، واصطحاب طلابه أثناء تنقلاتهم في داخل المؤسسة.

3 - التعاون في عملية الإشراف المدرسي، والمساهمة في الأعمال التي تسند إليه كعضو في إحدى اللجان.

ويقول يوسف قطامي، ونايف (145:2005) في هذه الأدوار:

- المعلم مهيأ ومنظم للتفاعلات داخل الصف
- المعلم كمنظم للمناخ الاجتماعي والنفسي داخل الصف
- المعلم كمصدر الأسئلة، وموجه للتعلم

و يبين الشكل التالي الممارسات والأعمال التي يقوم بها المعلم في غرفة الصف



الشكل (02): مخطط الممارسات المختلفة التي يقوم بها المعلم في غرفة الصف (الرشايدة، 2009: 42)

أما كارل وول فيرى أن على المعلم أن يتقن عدداً من المسؤوليات التي تمكنّه من إدارة صفه ومنها:

أولا: حفظ النظام: لا يحدث التعلم في أجواء تسودها الفوضى والاضطراب، وان الاستقرار الصفي من المتغيرات المهمة في حدوث التعلم، وتحقيق أهداف الدرس.

ثانيا: توفير المناخ العاطفي والاجتماعي المريح: ان العلاقة الحميمة بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة ومعلمهم تنعكس إيجاباً على تعلمهم، فان أحبَّ الطلبة معلمهم تعلموا منه، وقلَّت مشكلاتهم.

ثالثا: تنظيم البيئة الصفية المادية: تشكل البيئة الصفية الشكلية بما تحتويه من عناصر مختلفة القسم الذي يتم فيه التعليم والتعلم، فيوفر فيه للمعلم والمتعلمين مناخاً جيداً لممارسة الأدوار كل حسب دوره. (Karl,Wall ,2006,P32)

ويرى الباحث أن المعلم قد تجاوز دوره التقليدي الذي يقتصر التسلط لحفظ النظام وتلقين المعارف للتلاميذ، وأصبح يهتم بكل وجباته الفنية والإدارية لتحقيق إدارة صفية ناجحة.

9 ـ أسس تصنيف أنماط الإدارة الصفية:

يتعرض المدرس والتلميذ في الفصل إلى مجموعة من مواقف سلبية و أخرى إيجابية، حيث يكون التعامل معها وفق استراتيجيات وأساليب لمواجهتها أو تثمينها بما يخدم غايات الصف، وتختلف هذه الاستراتيجيات من مدرس لآخر؛ وقد تشترك فئة من المدرسين في بعض السلوكات النابعة من خبرتهم أو من خصائص مهنتهم أو من صميم المؤسسات التي ينتمون إليها.

ويرى بلينج وموس (1984) أن العمليات الثلاث تشكل منظومة دائرية، فتقدير الموقف وتحديد الاستجابة ثم تنفيذها تعتبر عمليات مترابطة، حيث يقوم الفرد من خلالها بتنفيذ الاستراتيجيات التي عرضها (هامل 2007: 33) في ما يلي:

- استراتيجية سلوكية نشطة تشير إلى السلوكات الظاهرية للفرد في تعامله مع المشكلة أو الموقف
- استراتيجية معرفية يبذل من خلالها الفرد جهدا قصد تقدير الموقف الضاغط وتطويره
- استراتيجية إحجامية يتجنب الفرد بها الموقف أو المشكلة، حيث يختزل التوتر بطريقة غير مباشرة.

قد يرتبط سلوك المدرس في صفه واستراتيجيات تصرفه بنمط التسيير الذي يميزه: (ديمقراطي، فوضوي، ديكتاتوري)، و استنتج "لوين" عام 1938 أن أنماط التسيير تكمن في ثلاثة أساليب لتسيير الجماعة معتمدين على النتائج التي توصل اليها علم النفس الاجتماعي هي: تسير ديموقراطي، تسير دكتاتوري وتسير فوضوي.(هامل 2007: 33)

ويرى ميلاري (1992) أن المدرس الديكتاتوري تتميز سلوكه بالجمود في الفصل؛ وهو مصدر التوجيهات كلها إضافة لكونه المحدد للإجراءات و حدود الإنجاز...إلخ، أما المدرس الديمقراطي فيمتاز بالمرونة؛ فكل ما يصدر عنه من إجراءات تنبع من الجماعة، كما أن حدود الإنجاز وسيرورته تعطي شكلا واضحا بعد مناقشتها...إلخ.

(هامل 2007: 33)

مما سبق يتضح ان التصنيف الشائع لأنماط الإدارة الصفية يستند على أساس طريقة وأسلوب المعلم في استخدام السلطة الممنوحة له داخل الصف الدراسي، فقد يكون المعلم متسلطا أوتوقراطيا أو قد يكون ديمقراطيا شوريا، وقد يكون فوضويا غير موجهن وتلك هي أنماط الإدارة الصفية الشائعة.(الحسينى ،2009: 05)

وأشار الدكتور هامل منصور إلى التصنيفات التي تطبع كل مدرس في فئته حسب أساليب تسييره لصفه وطرق معاملته للتلاميذ، وهي ثلاثة أصناف: الصنف (الديمقراطي)، الصنف التسلطي (الدكتاتوري) الصنف السائب (الفوضوي). (هامل 2007: 33)

- **ثانياً: استراتيجيات إدارة الصف الدراسي**

1 ـ ماهية إستراتيجيات إدارة الصف:

إن التحول الحاصل في السياسة التربوية التعليمية أدى إلى تحول الاهتمام من البحث فيما يتعلمه المتعلمون إلى البحث عن الكيفية التي يتعلمون بها، فعلى المتعلم أن يفكر فيما تعلم ويستخدم مهارات وطرق تساعده على اكتشاف المعلومات بدل من الحصول عليها جاهزة وهذا ما يعرف بالتعلم الإستراتيجي.

1-1 تعريف الإستراتيجية: إن المصطلح اللغوي للإستراتيجية يعني "مجموعة الأفعال والحركات المنظمة." (بن يوسف أمال،2008: 84)، وهي كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية " إستراتيجيوس" وتعني : " فن القيادة ولذا كانت الإستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلي المهارة المغلقة التي يمارسها كبار القادة، واقتصر استعمالاتها علي الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحروب." (شاهين،2011: 22)

وتستخدم كلمة الإستراتيجية في علم النفس الاجتماعي لتدل على التحاشي والتفادي والابتعاد أو التقليل من القلق والتوترات، فهي بهذا المعنى والتفسير تدل على أنها " أداة توازن داخلي يلجا إليها الفرد في حالة من الضغط الداخلي المولد للقلق الذي يعاني الفرد منه فإنه يلجأ إلى استخدام الإستراتيجية لخلق نوع من التوازن من استبدال القلق بإحساس آخر." (بن يوسف ،2008: 84)

وترى كوثر كوجاك (1997) " أن الإستراتيجية عبارة عن خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة " (شاهين،2011: 22)، وجاء عن فيول Fayol (1994) أن الإستراتيجية هي: " سلسلة متكاملة ومتفاوتة الطول والتعقيد من العمليات المنتقاة وفق هدف من أجل تحقيق أحسن مستوى من الأداء، فالإستراتيجية هي مجموعة العمليات والأساليب التي يتبعها الفرد من أجل الوصول إلى الهدف الذي كان قد رسمه لأدائه."

(بن يوسف ،2008: 84)

2-1 مفهوم الاستراتيجية في العملية التدريسية:

إن استعمال الإستراتيجية لا يحدد بوقت معين، حيث لم يعد استخدام الإستراتيجية قاصراً علي الميادين العسكرية وحدها، وإنما امتد ليكون قاسم مشترك بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة، ومنها ميدان التعليم والتعلم، حيث يعرف مصطفي السايح (2001) الإستراتيجية التعليمية بأنها " مجموعة من الخطوط العريضة التي توجه العملية التدريسية والأمور الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم أثناء التدريس والتي تحدث بشكل منظم ومتسلسل بغرض تحقيق الأهداف التعليمية المحددة سابقا" (شاهين ،2011: 22)

وتعد الإستراتيجية في عملية التعليم المنحي أو الخطة، والإجراءات، والمناورات التكتيكات، والطريقة والأساليب، التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو (عقلي ، معرفي) أو (ذاتي ، نفسي) أو اجتماعي، أو نفسي حركي أو مجرد الحصول على معلومات.(شاهين،2011: 22)

أما أبو عميرة، شحاتة ومحبات (1994) فإنهم يرون أنها فن استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف، وهي اختيار الأساليب التعليمية لتحقيق الهدف ووضع خطة تنفيذية، وتنفيذ سياسته وحجم الإستراتيجية يعتمد على حجم الهدف. (بن يوسف أمال،2008: 84)، وقد عرفها قطامي يوسف و نايفة (1998) بأنها " تمثل أسلوب يتضمن اتخاذ القرار نحو ما تتضمنه أجزاء ومكونات إستراتيجية التنظيم وتمثل الأسلوب الذي سيتم وفقه تنظيم التعلم وبرمجة استخدام المصادر التعليمية المتوافرة." (بن يوسف أمال،2008: 84)، فالأسلوب الاستراتيجي: يميز غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم الدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة، و دافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط، ويحاولون دائما الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم . (الشمري، 2014: 319)

وأشار دعدور (2002) إلى أن المتعلم الناجح يستخدم مجموعة من إستراتيجيات التعلم تكون قبل التفاعل المباشر مع المعلومات أو المادة العلمية ومجموعة أخرى من الاستراتيجيات أثناء التفاعل مباشرة معها واستراتيجيات أخرى بعد التفاعل مع المعلومات. (بن يوسف أمال،2008: 86) وتصنيف استراتيجيات التعلم إلي نوعين هما:

أ- الاستراتيجيات المعرفية: وتهتم بتحليل النص أو الموضوع المراد دراسته، ومن أمثلتها: التسميع، التوضيح أو التفصيل، والتنظيم سواء أكانت المهام تعلم بسيطة أم معقدة (مركبة).

ب- الاستراتيجيات فوق المعرفية : وتهتم بإدارة عملية التعلم مثل الانتباه الانتقائي علي جزء معين من النص، ومراقبة الفهم أو ضبط الاستيعاب وتقويم ما تم تعلمه أو التقويم الذاتي.

(شاهين ،2011: 64)

ويرى الباحث أن استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف و مراقبة الذات و التقويم الذاتي) التي يعتمدها الاستاذ في إدارة الصف تجعل التلاميذ يكتسبون عدة مهارات منها:

- مهارة التخطيط: وهي قدرة التلميذ على تحديد الأهداف المنشودة في مساره الدراسي وضع الخطط الدراسية لتحقيقها.

- مهارة المراقبة: وهي تتبع التلميذ لما يمارسه من مهارات ومعرفته البدائل للانجازات التي فشل فيها، ووعيه بكيفية تجاوز الصعوبات التي تواجهه.

- مهارة التقويم: وهي تمكن التلميذ على تقييم الأداء وتقويم نتائجه و المهارات المستخدمة لتحقيق أهدافه.

2 - الاستراتيجيات الذاتية في إدارة الصف :

يرى الباحث أنه توجد إستراتيجيات معرفية مهمة تساعد المعلم على إدارة صفه بشكل فعال ومتميز، وتجعل التلاميذ يكتسبون مهارات ذاتية في التعلم، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في:

2- 1 استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف:

تعرف استراتيجية التخطيط من خلال تحديد الفرد الأهداف معينة يسعى إلى تحقيقها تتناسب مع قدراته وميوله وإمكاناته، وتكون قابلة للتحقق إذا ما قام بتحديدها هو أي من داخله، في حين إن تم تحديدها عبر مصدر خارجي فإن تحقيقها من قبل الفرد يعد أمرا صعبا. (مومني، خزعلي،2016: 463)، وتلعب استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف دورا كبيرا في العديد من أساليب التعلم، فهي تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويقوم تعلمه الخاص وبالتالي فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين للعمليات المستخدمة في التعلم. (الشمري، 2014: 312)

ويتضمن التخطيط وعي المتعلم ومعرفته بالإستراتيجيات اللازمة لإنجاز المهمة، ومعرفته كيفية استعمالها والظروف التي يجب أن تستعمل بها، بالإضافة لتحديد المشكلات والأخطاء المحتملة وأساليب مواجهتها، والوقت اللازم لتحقيق الأهداف وتشمل المهارات التالية :

أ) تحديد الهدف، أو الإحساس بوجود مشكلة، وتحديد طبيعتها.

ب) اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته.

ج) تحديد الوقت المناسب لتحقيق الهدف.

د) ترتيب تسلسل العمليات، أو الخطوات.

ه) تحديد العقبات، والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.

ز) التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة. (العلوان،2009: 313)

يقوم المتعلم في مواقف التعلم بالتخطيط وضع الأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل البدء بالتعلم، وتظهر من خلال تحديد المتعلم لمستوى الكفاءة التي يرغب في تحقيقها.

وتتضمن استراتيجية التخطيط حسب العتوم (2005) عدة مهارات قبل وأثناء وبعد القيام بأي نشاط تعلمي، فقبل النشاط يجب على التلميذ أن يضع الخطوات، والإستراتيجية اللازمة، كالقواعد التي يجب تذكرها، والتعليمات الواجب إتباعها، ويحدد زمنها وأهدافها، أما أثناء النشاط فيجب على المتعلم أن يراقب تقدمه في عملية التعلم، ويدرك سلوكه، ويحدد موقعه من الإستراتيجية التي رسمها، أما بعد القيام بالنشاط فانه سوف يقوم بحصر ما تم انجازه والتطرق لا حقا إلى رسم خطة جديدة لأعمال أخرى. (بن يوسف ،2008: 92)

ويمكن للمتعلمين تحقيق هذه المهارات بطرح بعض الأسئلة على أنفسهم أثناء هذه المهارة، مثل: ما الهدف المراد تحقيقه من المهمة؟ ما المعرفة السابقة التي أمتلكها وتساعدني في إنجاز هذه المهمة؟ ما الخطوات المناسبة لتنفيذ المهمة؟ ما المشكلات والأخطاء الممكن مواجهتها؟ كم من الوقت احتاج لتنفيذ المهمة؟ (العلوان،2009: 313)

2 – 2 استراتيجية المراقبة الذاتية:

يُعد سنايدر (1974) أول من طرح مفهوم المراقبة الذاتية، وقد برز في المجال التربوي والتعليمي باعتباره مكوناً رئيساً وبعداً مهماً من أبعاد النظريات التي فسرت وتعاملت مع مفهوم ما بعد المعرفة، ويعد مفهوم المراقبة الذاتية من المكونات الأساس في فهم الشخصية ودراستها والتعرف عليها، لذا نؤكد ان هذا المفهوم متغير هام من متغيرات الشخصية تؤثر وتتأثر بمفهوم الفرد لذاته وتقديره لها.(عداي، 2019: 1682)

تتم استراتيجية مراقبة الذات من خلال ملاحظة الفرد تقدمه نحو تحقيق الأهداف، وتتضمن هذه العملية الوعي والانتباه لمراحل التقدم تجاه تحقيق الأهداف.(مومني، خزعلي،2016: 463)، وبهذا المعنى أن المراقبة الذاتية هي ألية فحص السلوك الذاتي التعلمي من أجل زيادة قدرته في تنظيم سلوكه. وكما يؤكد مارتل (2009) على انها مجموعة الاساليب والإجراءات والاستجابات التي تستخدم الزيادة وتحسين الأداء الاكاديمي للمتعلمين

في المهام المكلفين في انجازها من خلال تشجيعهم ودفعهم على مراقبة سلوكهم الايجابي والسلبي في غرف الدراسة. (عداي، 2019: 1682)

وحسب كيرلن (1992) هو التخطيط المقصود ومراقبة العمليات المعرفية والوجدانية التي تشترك في الّكمال الناجح للمهمات الد راسية. (عداي، 2019: 1681)

وتعد إستراتيجية مراقبة الذات في الصف الدراسي عملية يقوم من خلالها التلميذ بمراقبة وتفحص ما أنجزه، فيقيس الفرق بين الهدف المسطر والنتائج المتحصل عليها من أجل التصحيح أو إعادة التوجيه والبناء، والتعديل في الخطة. حيث يراجع المتعلمون أنفسهم بالتنظيم الذاتي من فترة لأخرى للتأكد من أنهم يسيرون بخطى حثيثة نحو الهدف الذي سطروه لأنفسهم ولمشوارهم الدراسي، وكيفية سيرهم للوصول إلى ذلك الهدف، وقد يعدلون من استراتيجياتهم إذا كان ذلك ضروريا .(بن يوسف،2008: 103)

كما تشير المراقبة الذاتية الى نشاط وتحفيز العمليات العقلية المساهمة في تحقيق التعلم ألا وهو الانتباه المتركز في النشاطات التعلمية وجميع عناصرها المحفزة للتعلم مع الوعي التام بها، فالمتعلمين لا يستطيعوا أن ينظموا استجاباتهم نحو التعلم إلا إذا وعوها أولا وأن المراقبة تتضمن فعاليات وإجراءات الضبط الذاتي التي تدفع الطالب في أخذ زمام المبادرة والتحكم ببرنامجه الدراسي والسلوكي الخاص به،(عداي، 2019: 1682)، ويتمثل ذلك حسب دعدور (2002) بنقده لأدائه وتصحيحه للأخطاء التي يرتكبها وقد تشير إلى المكافآت التي يمنحها لنفسه كلما تطور في أداءه أو بالعقاب الذي يفرضه على نفسه،وتتطلب هذه الإستراتيجية درجات عالية من الوعي والشعور بالمسؤولية. (بن يوسف،2008: 103)

وتشير استراتيجية مراقبة الذات إلى وعي الفرد لاستيعابه وأداءه أثناء تنفيذ المهمة والقدرة على توجيه الأسئلة الذاتية أثناء التنفيذ من أجل تحقيق الهدف، وأثناء التنفيذ يكون هنالك مراقبة وضبط، وهما إجراءان يتسمان باليقظة والوعي، وتشمل المهارات التالية :

أ) الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

ب) الحفاظ على تسلسل الخطوات والإجراءات.

ج) معرفة متى يتحقق أي هدف فرعين

د) معرفة متى يجب الانتقال إلى الخطوة التالية .

ه) اختيار الإجراءات المناسبة لكل خطوة من الخطوات.

و) اكتشاف العقبات والأخطاء.

ز) معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء. (أحمد فلاح العلوان،2009: 313)

وتشير المراقبة الذاتية على قدرة الفرد في امتلاك مهارات توجيه ومواجهة الذات في تحقيق الأهداف وتشخيص نقاط القوة لديه وتدعيمها وتعزيزها، كما تظهر المقدرة على انتاج تساؤلات منطقية في اسباب تقدمه وتأخره في المتطلبات المفروض انجازها وتجاوزها وكذلك القدرة في ربط المعلومات والخبرات السابقة لديه مع الخبرات والمعارف الجديدة، وتتضمن اساليب وخطوات ثانوية داعمة منها:

1. تلزمه في التأكيد على فهم المعلومات والخبرات التي يتطلب دراستها.
2. التمعن والفحص الجيد والواعي لعمليات المعرفة وكيفية التعامل معها
3. المراجعة الدورية لما تقدم من الاختبارات والأساليب والخطط التي تعزز المعرفة.
4. التفكير والتفكر بتساؤلات منطقية في امكانية تحقيق الأهداف. (عداي، 2019: 1682)

فالتلميذ الذي يعتمد على إستراتيجية المراقبة نجده دائما يتفقد مستوى الانجاز الذي حققه باعتماده على طريقة عمل وانطلاقا من ذلك يتخذ القرار بمواصلة والقيام بشبه امتحان ذاتي أثناء أداء النشاط، وإعادة تركيز الانتباه من مرة لأخرى وطرح أسئلة حول ما تم تعلمه ومحاولة معرفة مدى التحكم في المعلومات المكتسبة. (بن يوسف،2008: 103)

وتشير كذلك إلى تحديد وفحص اداء الطالب التعلمي عندما يلزم بدراسة مادة معينة أو ينهمك بنشاطات تعلمية محددة كما أنها تمكن الفرد من التنبؤ بقدرته على تحقيق اهدافه او الاقتراب منها وتمنح له تغذية مرتدة التي تولد لديه حافزا يرشده نحو السلوكيات الايجابية والى الانتباه المقصود والانتقائي نحو الاستجابات المختلفة بغرض مراقبة تقدمه نحو اهدافه المحددة. (عداي، 2019: 1682)

وتأكد **أبو علام** ذلك في قولها " أن المتعلمون بالتنظيم الذاتي يراجعون أنفسهم من فترة لأخرى للتأكد من أنهم يسيرون بخطي صحيحة نحو تحقيق الهدف ،وقد يعدلون من طريقتهم إذا لاحظوا أنها تخل بهم ولا توجههم إلى الطريق الصحيح الذي رسموه فأنهم يبدلون ويعدلون من الأهداف، إذا كان ذاك ضروريا " (بن يوسف،2008: 103)

2 – 3 استراتيجية التقويم الذاتي:

التقويم الذاتي يعتبر من أهم آليات التغذية الراجعة للتلميذ لأنه يستهدف تطوير النشاطات والممارسات التعليمية الصفية واللاصفية التي يقوم بها، وقد عرفه دياب وعادل (2001) اصطلاحيا: بأنه " تلك العملية التي تمكن الفرد بنفسه من إجراء تقويم شامل لمختلف عناصر الأداء التعليمي، تقويما يمكنه التأكد من رصد واستحداث التطويرات والتجديدات الشاملة لتقابل في النهاية متطلبات معايير الاعتماد. " (الدياب، وآخرون، 2014: 143)

وتشير استراتيجية التقويم الذاتي إلى قدرة الفرد على إصدار أحكام ذاتية على سلوكه من خلال تقييم سلوكه أثناء تحقيق الأهداف التي حددت مسبقا. (مومني، خزعلي،2016: 463) وتتمثل هذه الإستراتيجية في قيام التلميذ بتقويم النتائج النهائية لجهوده إذ يحدد المتعلمون بالتنظيم الذاتي إذا ما كان ما تعلموه كافيا للوصول للأهداف التي رسموها لأنفسهم.
(بن يوسف ،2008: 105)

كما تدل إستراتيجية التقويم الذاتي في الصف الدراسي على قدرة التلميذ على تقويم إمكاناته وقدراته ونتاجاته وفاعلية تعلمه، وبصورة أكثر وضوحا وبعد الانتهاء من عملية التفكير فما على التلميذ سوى تقويم المهمة بإكمالها من حيث : النتائج التي تم التوصل إليها، والخطوات المتبقية في الوصول إلى هذه النتائج وكيفية استخدامها، وكيفية مواجهة الصعوبات التي ظهرت أثناء التنفيذ. وتبدأ هذه المهارة قبل البدء في المهمة وأثناء تنفيذها ثم بعد إنجازها ولهذا ينبغي على الطلبة القيام بالتقويم في كل مراحل التعلم، وتشمل المهارات التالية :

أ) تقويم مدى تحقق الهدف.

ب) الحكم على دقة النتائج، وكفايتها.

ج) تقويم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت.

د) تقويم كيفية تناول العقبات والأخطاء.

ه) تقويم فاعلية الخطة وتنفيذها. (العلوان،2009: 313)

ويرى بوسنة (2007) أن إستراتيجية التقويم الذاتي لها دور أساسي وجوهري فيما يخص عمليتي التعلم والتعليم، حيث يسمح لنا باتخاذ أهم القرارات بالنسبة لمختلف عناصر التعلم، والتعرف على القواعد التي طبقت والتي لم تطبق، والأمور التي يجب أن نعيد النظر فيها، فالتقويم يسمح بمعرفة مدى تقدم المتعلم في أدائه على ما حققه من الأهداف التي حددها لنفسه أو حددت له، حيث يقضي التقويم أن يعرض التلاميذ بيانا بمدى جودة أدائهم لمهارة معينة. (بن يوسف ،2008: 105)

وقد وضع رولهيسر (1999) نموذج نظري للتقويم الذاتي يفسر فيه دور هذا التقويم الذاتي في عملية التعلم خلال دورة من العمليات النفسية والمعرفية تتضمن المراحل التالية:

- المرحلة الأولي: وضع الأهداف.

- المرحلة الثانية: يبذل التلميذ جهد ذاتية لتحقيق هذه الأهداف.

- المرحلة الثالثة: يحقق التلميذ في تلك المرحلة إنجازات محددة، وهي محصلة طبيعية للمرحلتين الأولي والثانية (وضع الأهداف، بذل الجهد).

- المرحلة الرابعة: التقويم الذاتي للتلميذ وتتم هذه المرحلة في خطوتين:

أ- أن يحكم التلميذ على أدائه، كأن يسأل التلميذ نفسه: هل أنجزت الأهداف المطلوبة وفقا للمعايير المحددة؟

ب- التغذية الراجعة الذاتية، حيث يعدل التلميذ فيها ما قام بإنجازه وفقا للمعايير المتفق عليها والتي استطاع من خلالها أن يحكم على أدائه بنفسه، ثم يستجيب لحكمة الذي وصل إليه.

- المرحلة الخامسة: يشعر التلميذ بالثقة بالنفس في هذه المرحلة الأخيرة، فبعد نجاحه وبذله أقصي ما لديه من جهد للوصول إلي الأهداف المطلوبة متبعة ذلك بعملية التقييم الذاتي لإنجازه، ومن خلال حكمه علي ما أنجزه يمكن له أن يستفيد من التغذية الراجعة في تطوير هذه الحكم ، وأخيرا تجتمع هذه العمليات فتؤثر في ثقته بنفسه بصورة إيجابية .

(الديب، وآخرون، 2014: 144)

وترى ناشف (1997) في هذا الصدد أن التقويم ينصب على منجزات أو نتائج التعلم ولا يكفي أن نقول تحقق الهدف أم لم يتحقق بل ينبغي معرفة مستوى الإتقان أو الكفاءة بالنسبة لهدف التعلم، والتقويم يتصل بالأهداف التعليمية و بالمدخلات السلوكية، وتضيف أنه يرتبط أساسا بالأهداف المحددة كمخرجات أو كنتائج للتعلم، فإذا كانت الأهداف تشمل العنصر الأول في الخط التعليمي فإن الأساليب وأدوات التقويم تمثل العنصر الأخير في الخطة ، وأن التقويم عملية مستمرة لا يتوقف عند هذا الحد. وأضاف كفافي والأعسر (2000) بأن تقييم التلميذ لنفسه يعد وسيلة صادقة للتقويم، حيث جاء عن تورني كارتر (1991) أن تقويم التلميذ لنفسه هو قلب حركة تقويم الأداء وليس هناك سبب يحول دون تقويم التلميذ لذاته.

(بن يوسف ،2008: 105)

فوائد التقويم الذاتي: التقويم بجميع أدواره يؤدي دورا في استثارة دوافع التلاميذ للتعلم، وبخاصة التقويم الذاتي للتمليذ مواطن قوته ومواطن ضعفه، ومن يقوم بتعديل أدائه، وهذا بدوره يرفع مستوي الذاتي تعتبر وسيلة موجهة ومفيده في تحديد مدي تقديم التلاميذ سلوكية وفكريا ووجدانية واجتماعية. (الديب، وآخرون، 2014: 145)

وهناك بعض الأسئلة التي يمكن أن يوجهها الطلبة لأنفسهم أثناء هذه المهارة مثل هل تم تحقيق الأهداف التي وضعت ؟ هل الطريقة التي اتبعتها كانت ناجحة ؟ هل سأتبع نفس الطريقة في المرات القادمة ؟ ما أكثر الخطوات فاعلية ؟ هل ظهرت المشكلات التي تم التنبؤ بها ؟ وهل تم التغلب عليها؟ (العلوان،2009: 313)

ولقد حدد راشد الدوسري (2004) فوائد التقويم الذاتي وهي:

- إمكانية التلميذ من أن يقارن بين تقييم الذاتي لأدائه على نفس تدريج تقدير مستوي الأداء ويتعرف على أسباب الفروق في التقديرات بين الطرفين في كل مستوي من مستويات الأداء.
- تحسين دافعية التلميذ للتعلم.

- التعرف مباشرة على جوانب القوة والضعف في الأداء، لتعزيز جوانب القوة والتخلص من جوانب الضعف.

- تبصير التلميذ بالجوانب التي اغفلها عند تقييمه لذاته، عن طريق معلمه، وكيف يمكن أن ينتقل تدريجيا من الذاتية في التقدير إلى الموضوعية والعدل حتي ولو كان مع نفسه.

(الديب، وآخرون، 2014: 145)

يرى الباحث أن هذا النوع من الاستراتيجيات في إدارة الصف يكون التركيز فيها علي التلميذ، وفي الإجابة على الأسئلة التالية :

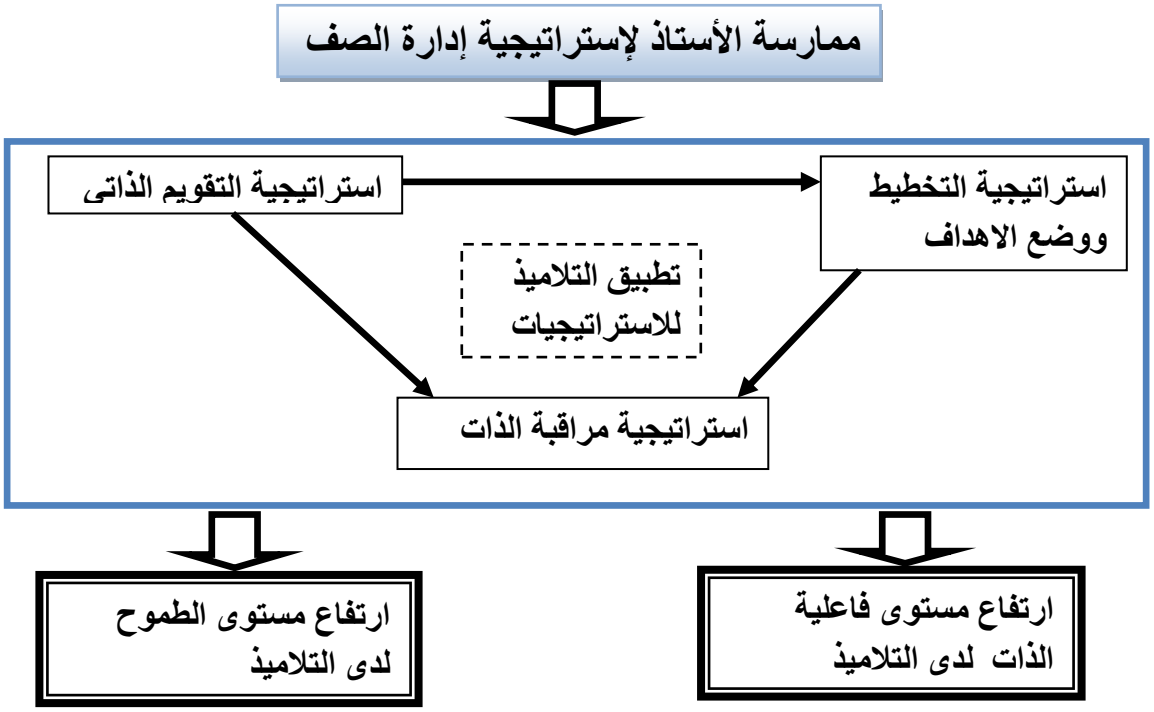
- ما الذي تعرفه ؟

- ما الذي تود أن تعرفه ؟

- ماذا تعلمت ؟

وأن إستراتجيات (التخطيط ووضع الأهداف والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي) في إدارة الصف تساعد المعلم على ممارسة مهارات إدارة بيئة التعلم المتمثلة في (ضبط الصف – البيئة الفزيقية – التفاعل الصفي – إدارة الوقت – الاتصال الصفي – الأسئلة الضفية ... إلخ)، كما أنها تساعد التلاميذ على إدارة ذواتهم، والتحكم في مسارهم التعليمي، فإدارة المعلم لصفه بهذه الاستراتيجيات ينتج عنه مهارات إدارة عملية التعلم لدى التلاميذ، وبالتالي ترتفع فاعلية الذات ومستوى الطموح لديهم، كما ترتفع دافعيتهم للتعلم كذالك، ويمكن للباحث تمثيل هذه الإستراتجيات لدى التلاميذ بالمخطط التالي:

الشكل رقم (03): يبين علاقة استراتيجيات إدارة الصف بفاعلية الذات ومستوى الطموح



3- علاقة الإستراتيجيات في إدارة الصف ببعض المتغيرات الآخرى:

3- 1 علاقة إستراتيجيات إدارة الصف بإدارة الذات:

تعد إدارةَ الذات ممارسة المتعلم لمجموعة الخُطط والتنظيمات، مع مراقبة الذاتية، والتحكُم، والتوجيهِ الذاتي خلال مدة تعليمه وتطويره لذاته، لهذا أصبح مصطلح إدارة الذات من أكثر المصطلحات تداولاً، حيث يمكن تجزئة التعريف إلى معنى الإدارة ومعنى الذات، حيث يكون مصطلح إدارة الذات من كلمتين، الأولى الإدارة والثانية الذات.

- فالإدارة: هي نشاط يسعى إلى تحقيق الهدف عن طريق الموارد والإمكانيات وحسن التوجيه والاستغلال.

- **الذات:** إذن هي ما يملكه الشخص من مشاعر وأفكار و إمكانات وقدرات. وهي أيضا قدرة الفرد على توجيه مشاعره وأفكاره وإمكانياته نحو الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها، فالذات إذن هي ما يملكه الشخص من مشاعر وأفكار وإمكانات وقدرات، وإداراتها تعني استغل ذلك كله في تحقيق الأهداف والآمال وهذه القدرات فيها ما هو موجود فينا بالفعل ومنها ما نحتاج إلى تعلمه بالممارسة. (مجموعة من الأكاديميين، 2019: 23)

يمكن تعريف إدارة الذات بأنها: " العملية المتعلقة بتحقيق الأهداف الشخصية بأكبر مقدار من الكفاءة وبما يحقق الرخاء والسعادة للشخص نفسه " (الشرفات، وآخرون، 2018: 76)، إذ تعرف بإدارة الحالات الداخلية للفرد، واندفاعاته، وتسهيل حصوله على الموارد لتحقيق أهدافه.

يقصد بإدارة الذات حسب هويدا (2012) أنها" مجموعة من المهارات والآليات يستخدمها الفرد في مواقف متعددة التحسين سلوكه، وتحديد احتياجاته ، ومن تم تحقيق أهدافه التي يسعى إليها و تتضمن مهارة إدارة الوقت، وإدارة العلاقات الاجتماعية والثقة بالنفس والدافعية الذاتية." (مجموعة من الأكاديميين، 2019: 19)

بينما أشار كاترجي وبلوفمان (24:2015) إلى أن إدارة الذات تدل على التفكير الإيجابي للعقل، واستخدام الإجراءات الإيجابية التي تساعدك على أن تعيش حياتك بالطريقة التي تريدها على أكمل وجه، وتحقق أهدافك مهما كانت صغيرة أو كبيرة حتى تستطيع إدارة ذاتك بفعالية. (الشرفات، وآخرون، 2018: 76)

ويذكر جيرهارت (2006) أن للإدارة الذات عدة خطوات هي:

أ- تقييم الذات: فجهل الإنسان بذاته وعدم معرفته بقدراته وإمكانياته، تجعله يقيم ذاته تقييما خاطئا فيعطي ذاته أكثر مما تستحق، أو يقلل من قيمة ذاته، فعندما يتوصل الإنسان إلى معرفة مواهبه وقدراته الكامنة، فإنه سوف يستطيع تطوير ذاته وإدارتها وتنميتها لصالح نجاحه في مختلف نواحي الحياة.

ب- تحديد الأهداف والاحتياجات: يتم تحديد الأهداف المراد تحقيقها، ووضع وقت كاف لتحقيقها، والمراجعة المستمرة اللوسائل المستخدمة في تحقيقها، لمعرفة مناسبة وملائمة هذه الوسائل الإنجاز الهدف، والعمل على مراجعة الأهداف المعرفة هل هي واقعية ومنطقية، ويمكن تحقيقها، وتحديد الاحتياجات بدقة للمساهمة في تحقيق الأهداف لأن عدم تحديدها يؤدي إلى ضياع الوقت والجهد والمال.

جـ - التحكم الذاتي الفعال: يتم التحكم في عناصر الوقت والبيئة والمشكلات، وضبط الفرد لنفسه يساعده على إدارة ذاته، وذلك من خلال الاستغلال الأمثل للوقت، وإدراك الفرد لقدرته على التحكم في البيئة المحيطة يزيد من دافعيته للتغيير نحو الأفضل؛ لتطوير ذاته والمساهمة في إدارتها.

د- تقويم الذات: يتم من خلال قياس مستوى النجاح في تنفيذ الخطط، وإعادة ضبط العناصر المؤثرة على الفرد، و القيام بالتخطيط وجعله عادة؛ لأنه وسيلة للنجاح في الحياة، ومتابعة ما تم إنجازه بشكل يومي للتعرف على نقاط قوته وضعفه. (الشرفات، وآخرون، 2018: 77)

وقد أضاف مجموعة من الأكاديميين أساليب فردية في إدارة الذات وهي:

- **التقويم الذاتي:** حيث يسهم أسلوب التقويم الذاتي في تطوير وتحسين مستوى أدائها وزيادة الخبرة المكتسبة، نظر للتجارب والمشكلات والمواقف التعليمية التي تعايشها وتوجهها في عمله ، ويتم عادة التقييم في ضوء تحليل تفصيلي لمهام الفرد وكفايتها ومجالات عملها .

- **التعلم الذاتي:** ويدعو هذا الأسلوب المتدربين إلى عدم التوقف عند حد معين من المعرفه بل يطالبها بمتابعة المتغيرات و المستجدات في كافة مجالات العلوم والمعرفة، وخاصة العلوم الإداريه. وتستمد هذه المعارف من حضور الندوات والمؤتمرات العلمية في الجامعات أو المعاهد، أو من خلال القراءة والإطلاع على الكتب والأدوات التخصصية وغير التخصصية التي توسع مدارك المتدربين وتثري ثقافتهم.(مجموعة من الأكاديميين، 2019: 26)

3 -1-1 فوائد إدارة الذات:

اشار لينك (2016) إلى أن تطبيق إدارة الذات يحقق مجموعة من الفوائد منها:

1- تخلق رؤية واضحة للأهداف المرجوة؛ لتكون الأهداف واضحة قابلة للتحقيق

2- تعمل على التقييم المستمر للاستراتيجيات، والمهارات، اللازمة لتحقيق الأهداف.

3- تعمل على تطوير وإيجاد حلول للعقبات التي تحول دون النجاح

4- اكتساب الثقة بالنفس والقدرة على الاتصال، وفن التعامل مع الشخصيات المختلفة.

5- اكتساب عدة مهارات مثل: القدرة على التخطيط، وترتيب المهام حسب الأولوية والأهمية، والتعلم الذاتي، وزيادة المعارف، والتطوير الذاتي.

6- استغلال الوقت من خلال الاستعانة بالتقنيات الحديثة، كالحاسوب والانترنت، وغير ذلك

(الشرفات، وآخرون، 2018: 77)

3- 2 علاقة إستراتيجيات إدارة الصف بالدافعية للتعلم:

تعد الدافعية من أهم الوسائل لتحقيق الأهداف التعليمية، ومن العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى لتحقيقها، وهي الميل أو النزوع إلى وضع مستويات مرتفعة من الأهداف، والعمل والمثابرة المستمرين للتغلب على العقبات والوصول إليها، وعليها يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل.

وعرف ماكليلاند (1985) دافعية الانجاز بأنها:" تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين

أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين." (فلة، 2016: 154)

ويعرفها بروفي (1987) على أنها: " ميل التلميذ لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى، لأن التلميذ يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه، ويشعر بمتعة في تعلمه، كما يمكن أن تكون حالة عندما ترتبط بموقف معين، فهي تدفع التلميذ للتعلم من خلال ذلك الموقف، كما أن الدافعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي." (Brophy,J,1987P201-245)

أما الدافعية للإنجاز فإنها تحتوي على ثلاثة مكونات على الأقل وهي :

أ- الحافز المعرفي: الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجته للمعرفة والفهم.

ب - توجيه الذات: ويمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

ت- دافع الانتماء: بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه كالوالدين. (فلة، 2016: 164)

ويميز فيروف و تشارلز سميث بين نوعين أساسين من الدافعية للإنجاز هما:

1 - دافعية الانجاز الذاتية: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الانجاز .

2 - دافعية الانجاز الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين، والانتباه لتحقيق ذلك. (فلة، 2016: 156)

ومن أولى المهام في استثارة دافعية التلاميذ للتعلم:

- استثارة فضولهم والمحافظة على اهتمامهم وميولهم و رغبتهم لتعلم.

- جعل قاعة الصف آمنة سيكولوجيا، أي أن تكون مفعمة بالمحبة والاحترام لتساعد التلاميذ على تنمية التعلم الذاتي لديهم.

_تقديم الموضوع بشكل يثير الاهتمام والتفكير لدى التلاميذ، واستخدام إستراتيجية وضع التلميذ حل المشكل.

_ تنويع الأنشطة التعليمية، واستخدام الوسائل التعليمية والتنويع فيها.

_ تغيير نبرات الصوت والتحرك، وخلق عنصر التشويق والاكتشاف والفضول أثناء الحصة.

_ إشراك التلاميذ في التخطيط لفعاليات الدرس من حيث اختيار وصياغة الأهداف والأنشطة المناسبة، والأساليب الملائمة.

- تعزيز إنجازات التلاميذ وتشجيعهم، و التنويع في إجراءات التعزيز الإيجابي

_ توفير التغذية الراجعة للتلاميذ حول أدائهم، ومستوى تقدمهم والأخطاء التي يقعون فيها.

_ تشجيع مستوى واقعي من الطموح نحو الإنجاز وتكوين مفهوم إيجابي للذات عن طريق وضع أهداف ممكنة التحقيق يشارك فيها التلاميذ، وهكذا ينتقل الاهتمام من الدوافع الخارجية إلى الدوافع الداخلية.

_ مساعدة التلاميذ على تطوير مركز الضبط الداخلي لديهم.

_ تبديد مشاعر الخوف والقلق والفشل لدى المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق النجاح من خلال تزويدهم بالفرص المناسبة. (فاطيمة الزهراء، 2017: 87)

ويؤكد اتكسون (1957) أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل هي:

أولا- الدافع للوصول إلى النجاح: إن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة، يقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيدا للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع. إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة التحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة، وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها.

أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة، فإن الدافع قيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة لتلك المهمة.

ثانيا- احتمالات النجاح: إن المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجودة عنده. أما المهمات الصعبة جدا فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها. أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق

الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

ثالثا- القيمة الباعثة للنجاح: يعتبر النجاح في حد ذاته حافزة، وفي نفس الوقت فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافزا ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة. (فلة، 2016: 159)

3- 3 علاقة إستراتيجيات إدارة الصف بتنظيم الذات:

يعد التنظيم في عملية التعلم القدرة علي بناء هياكل ومخططات تنظيمية تناسب المعلومات التي يحصلون عليها في المحاضرات أو الكتب، فالتلاميذ الجيدون أقل ميلاً نحو عمل خطط للمادة الدراسية مقارنة بالتلاميذ متوسطي التحصيل، ويمكن مساعدة التلاميذ علي تنظيم المعلومات من خلال التخطيط أو تنظيم المادة التعليمية. ويتوقع أن تمكن إستراتيجية تنظيم المعلومات المعلم من التعرف إلي سوء الفهم لدى التلاميذ، وتشجيعهم علي استخدام هذه الاستراتيجيات من خلال مطابقة أمثلة جديدة للمفهوم مع المعرفة السابقة ، أو تزويد التلاميذ بأسئلة عامة . (شاهين ،2011: 71)

ينظر العديد من الباحثين إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي على أنها أساس تفعيل عملية التعلم، فهي تمثل مجموعة من السلوكيات أو الخطوات التي يستخدمها المتعلم لكي تساعده في اكتساب المعلومات الجديدة وتخزينها واسترجاعها. (علاء أيوب، 2013: 66)

ويرى زيمرمان (2002) " أن التنظيم الذاتي عملية توجيه ذاتي يتم فيها تحويل القدرات العقلية إلى مهارات أكاديمية. " أما ربيع رشوان (2006: 6) يرى " أن التنظيم الذاتي للتعلم بأنه عملية بناء نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف " (بلعيد، طيبة، 2018: 87)

ونظرا لأهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي، فقد تزايد عدد تصنيفاتها في البحوث والدراسات السابقة، إذ يشير زيمرمان إلى أن مفهوم التنظيم الذاتي يتضمن المكونات الآتية :

اولاً: التخطيط وتحديد الأهداف: يشير التخطيط إلى قدرة المتعلم على وضع وتحديد أهداف محددة يسعى لتحقيقها من عملية التعلم، عندما يستعمل استراتيجيات التعلم المناسبة، وتحديد مصادر التعلم، كل ذلك في سبيل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها، وكذلك تنظيم الذات للتعلم هو الإجراء الذي يصنع الخطة اللازمة، وينظمها لترميز المعلومات، ونقلها، وترجمتها في الذاكرة، حيث أن تحديد الأهداف يزيد من دافعية المتعلم، وتركيزه على انفعالاته، وزيادة انتباهه للأهداف التي يريد إنجازها.

ثانياً: المراقبة الذاتية: هي العملية التي تكشف من خلالها فاعلية خطوات الفرد في تنفيذ الاستراتيجية من أجل تحسين ما ينجزه، وفي فعالية تنظيم الذات لابد من المتعلم ملاحظة ذاته، فيجب أن يدرك المتعلم ما يفعله ومدى الاختلاف بينه وبين الآخرين.

ثالثاً: تعزيز الذات: هي محاولة الفرد مكافأة نفسه بصورة مستمرة، من خلال تقديم التعزيز الإيجابي للذات بعد ظهور النجاح في تحقيق الهدف، وقد يكون هذا التعزيز مادية أو معنوية.

رابعا: التعليمات الذاتية: تشير إلى التأملات، وردود الأفعال المتعلقة بالتقدم نحو الهدف، ونتائج الأداء، كالرضا عن الأداء، وقبول النتائج، ولرد الفعل الذاتي تأثير كبير في الدافعية.

خامسًا: التقويم الذاتي: يعد التقويم الذاتي مفتاح الإنجاز الأكاديمي، والذي يعبر عنه من خلال مراقبة الفرد لتعلمه الشخصي، ويشجع تقييم الذات التأمل العقلاني الهادف، وبذلك يكون لدى الطالب وعي أكبر لنفسه كمتعلم. ويعتبر التقويم الذاتي من أعلى النشاطات وأعقدها لما وراء المعرفة ، حيث إنها تتمثل في قدرة الطالب على إصدار حكم على عمله على وفق المعايير التي تم اتخاذها في بداية العمل. (القيسي، شيماء، 2016: 633)

واستراتيجية التنظيم الذاتي التي يستخدمها التلاميذ لتنظيم تعلمهم في البيئات التعليمية المختلفة تتمثل : (التقويم الذاتي، التنظيم والتحويل، وضع الأهداف والتخطيط لها، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، بنية البيئة، مراقبة الذات، التسميع والتذكير، التماس العون من الأقران، التماس العون من المعلمين، التماس العون من الراشدين، مراجعة المذكرات، مراجعة الاختبارات، مراجعة الكتب المقررة)، يشير التنظيم الذاتي حسب بنتريش (2000) إلى العملية التي يضع المتعلم من خلالها الأهداف، ويخطط، ويستخدم استراتيجيات معينة لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه، ويراقب ويعدل سلوكه، ويتحكم في تعلمه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات (علاء أيوب، 2013: 66)

أما خصائص التنظيم الذاتي للتعلم: هناك عدة خصائص تميز التنظيم الذاتي للتعلم ومنها:

- **الخاصية الأولى سلوكية:** وتتضمن استخدام التلاميذ للتنظيم الذاتي للتعلم، وهذه الاستراتيجيات في حد ذاتها سلوكيات يقوم بها التلميذ بهدف اكتساب المعارف والمعلومات والمهارات مثل :إدارة وتنظيم الوقت والبحث عن المعلومات والعون الأكاديمي.

- **الخاصية الثانية دافعية:** وتتضمن إدراك التلميذ لفعاليته الذاتية، وقدرته على التعلم، وتغيير اعتقادات الدافعية والتوجه نحو الهدف، وقلق الاختبار، والاتجاه نحو النجاح والفشل.

- **الخاصية الثالثة معرفية:** وتتضمن المعرفة وتنشيط المهارات المعرفية التي تجعل أنشطة التعلم فعالة.

- **الخاصية الرابعة الحرية:** وتتضمن قيام التلاميذ باختيار الأهداف بأنفسهم، وكذلك اختيار الأنشطة اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، كما تترك لهم حرية التخطيط وإدارة وقتهم ومصادر تعلمهم.

- **الخاصية الخامسة التحدي:** حيث تتضمن قيام التلاميذ بوضع أهداف صعبة تدفع قدرتهم للنجاح، ويرون الفشل على أنه فشل مؤقت، وليس نقصا في قدراتهم.

- **الخاصية السادسة التعاون:** تضمن تعاون التلاميذ المنظمين ذاتيا مع بعضهم البعض أثناء تعلمهم بغرض التشجيع والمثابرة، وطلب المساعدة من المعلمين والزملاء.

- **الخاصية السابعة الالتزام بالأهداف التعليمية:** وتتضمن حصول على درجات مرتفعة في الاختبارات المدرسية، وحصوله كذلك على مستوى مرتفع من التقدير الاجتماعي، واختيار أهداف ملائمة مثل التمكن من المادة العلمية، وإكمال المهمة بنجاح.

- **الخاصية الثامنة التعلم القائم على المعنى:** إن التركيز في التعلم المنظم ذاتيا يجعل الأشياء المتعلمة ذات معنى. (بلعيد، طيبة، 2018: 88)

و يتضمن مفهوم التنظيم الذاتي المكونات الآتية:

أ- تحديد الأهداف: ويتم ذلك من خلال تحديد الفرد الأهداف معينة يسعى إلى تحقيقها تتناسب مع قدراته وميوله وإمكاناته، وتكون قابلة للتحقق إذا ما قام بتحديدها هو أي من داخله، في حين إن تم تحديدها عبر مصدر خارجي فإن تحقيقها من قبل الفرد يعد أمرا صعبا.

ب- الملاحظة الذاتية: وتتم هذه العملية من خلال مراقبة الفرد تقدمه نحو تحقيق الأهداف، وتتضمن هذه العملية الوعي والانتباه لمراحل التقدم تجاه تحقيق الأهداف.

ج- الحكم الذاتي: ويشير إلى قدرة الفرد على إصدار أحكام ذاتية على سلوكه من خلال تقييم سلوكه أثناء تحقيق الأهداف التي حددت مسبقا.

د- رد الفعل الذاتي: ويشير ذلك إلى التعزيز الذاتي من خلال الشعور بالفخر والاعتزاز بسبب التقدم في تحقيق الأهداف، كما يشير إلى الشعور بالأسف والذنب نتيجة الفشل في تحقيقها. (مومني، خزعلي،2016: 463)

ويرى الباحث أن تنظيم الذات التعليمي وما يتعلق بها من استراتيجيات كالقدرة على التخطيط وتحديد الأهداف، وحكمه الذاتي على سلوكه التعليمي، وملاحظته، وتنظيمه له ردود أفعال إيجابية لأنها ترفع من فاعلية الذات لدى التلاميذ وطموحهم، وتزيد من إمكانياتهم على الإنجاز الدراسي.

3- 4 علاقة إستراتيجيات إدارة الصف بالتعلم المنظم ذاتيا:

يعد التعلم الذاتي من أهم أساليب التعلم الذي يوظف مهارات التعلم بفاعلية عالية، مما يسهم في تطوير التلميذ سلوكيا ومعرفيا ووجدانيا، وهو نمط من أنماط التعلم الذي نعلم فيه التلميذ كيف يتعلم ما يريد بنفسه، وأن يتعلم أن امتلاك وإتقان مهارات التعلم الذاتي، تمكنه من التعلم في كل الأوقات، داخل صفه وخارجه، وطول مراحله الدراسية، هو ما يعرف بالتربية المستمرة. (شاهين ،2011: 44)

وقد نظر أحمد، (2008) إلى التعلم المنظم ذاتيا على أنه: "العملية التي من خلالها يضيع المتعلم أهدافا، ويستخدم استراتيجيات معينة لتحقق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه، ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات" (الردادي،2019: 24)

ويرى كمال زيتون التعليم الذاتي بأنه ذلك النمط من التعليم المخطط والمنظم والموجه فرديا أو ذاتية، وينتقل من تعلم إلى أخر متجها نحو الأهداف التعليمية المقررة، وبالمقدار والسرعة التي تناسبه، مستعينا في ذلك بالتقويم الذاتي وتوجيهات المعلم وإرشاداته، ويخضع هذا كله لبصيرة المعلم ومهاراته وقدرته على التخطيط المرن والتنسيق الدقيق. (شاهين ،2011: 44)

أما مرسي (2009) فقد نظر إلى التعلم المنظم ذاتيا على أنه: "الأسلوب الذي يتعلمه الطالب من خلال نموذج يقتدي به، كأن يكون أحد والديه أو معلميه أو أحد أقرانه. في كيفية تحصيل المعارف والمعلومات التي يدرسها" (الردادي،2019: 24)

يورد بوردي المشار إليه في عبد الناصر الجراح (2010: 339) نموذجا يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، هي:

- وضع الهدف والتخطيط: ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

- التسميع والحفظ: ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

- طلب المساعدة الاجتماعية: ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات.

وللتعلم المنظم ذاتيا استراتيجيات تلعب دورا مهما بالعملية التعليمية التعلمية، إذ تشير نتائج عدد من الدراسات إلى أن التنظيم الذاتي لعملية التعلم ترتبط بالإنجاز الأكاديمي

وجودته. (مومني، خزعلي،2016: 463)، وقد صنفت هذه الاستراتيجيات إلى ثلاثة فيأت طبقا لنموذجه الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا المشار إليه في دراسة عصام جمعة (2016: 357) كما يلى:

*- استراتيجيات تهدف لتحسين الوظائف الذاتية أو الشخصية وهي: (التنظيم، التخطيط، ووضع الأهداف)

*- استراتيجيات تهدف لتحسين السلوك الأكاديمي وهي: (المراقبة الذاتية، مكافاة الذات، التقويم الذاتي).

*- استراتيجيات تهدف لتحسين بيئة التعلم وهي: (الضبط البيئي، إدارة الوقت، طلب العون الأكاديمى).

وتسمى الاستراتيجيات الأولى: بالاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الثانية: بالاستراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات الثالثة بالاستراتيجيات السلوكية أو السياقية، وتعتمد بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك، والقدرة على توجيه العمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع تحقيق الأهداف المرجوة للموقف التعلمي . (مومني، خزعلي،2016: 463)

ولقد أشارت بعض الدراسات والأبحاث إلي الأهمية القصوى للتعلم المنظم ذاتيا في تحسين العملية التعليمية، ورفع كفاءة الطلاب، نظرا لإسهامه في زيادة وعي الطلاب بمستوى تفكيرهم، وبقدرتهم الذاتية في التعامل مع مختلف المواقف التي يواجهونها، ويسهم في تنمية مهاراتهم الإبداعية في كافة فروع المعرفة، (الردادي،2019: 25)، وتحسين الأداء التعليمي والتحصيل الدراسي من خلال قدرة المتعلم على ضبط اعتقاداته المعرفية وتوجيه معارفه ومشاعره وأفكاره وأفعاله لتحقيق نتائجه الدراسية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال وضع أهداف محددة، واستخدام كافة السبل والاستراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف. (مومني، خزعلي،2016: 463)

كما يعد أسلوب التعلم الأفضل، ويمكن أن يتعلمه التلاميذ في أية مرحلة عمرية، لأنه:

- يحقق لكل تلميذ تعلما يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم، ويعتمد علي دافعية التلميذ للتعلم .

- تدريب التلاميذ على حل المشكلات وإيجاد بيئة خصبة للإبداع .

- يأخذ التلميذ دورة إيجابية ونشيطة في التعلم. يمكن التعلم الذاتي التلميذ من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه، ويستمر معه مدي الحياة.

- إعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم على تحمل مسئولية تعلمهم بأنفسهم.

- و إن العالم يشهد انفجارا معرفية متطورة باستمرار لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقه، مما يحتم وجود إستراتيجية تمكن التلميذ من إتقان مهارات التعلم الذاتي، ليستمر التعلم معه خارج المدرسة مدي الحياة. (شاهين ،2011: 45)

يفترض بينتريش (2000) في هذا النموذجه أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن اربع مراحل يطبقها المتعلم في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق والمحيط وهي كما يلي:

المرحلة الأولى : وضع الاهداف والتخطيط والتنشيط: تعد الأهداف بمثابة المرشد المعرفي بصفة عامة، ولعملية المراقبة بصفة خاصة، إذ تقدم المساعدة للمتعلم في معرفة مدى فاعلية اداءه لمهمة ما.

أما التخطيط فيتضمن تخطيط إدارة الوقت والجهد، وإيجاد جداول الدراسة لأنشطة مختلفة، وتتضمن المرحلة الأولى التنشيط لتوجهات الهدف، والتخطيط الذي يعبر عن اسباب اندماج المتعلمين في المهام التعليمة .

المرحلة الثانية: المراقبة الذاتية: تتطلب هذه المرحلة الوعي بالمظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية، والسلوك، والسياق، إذ يدمج فيها المتعلم مجموعة من الأحكام الذاتية على إنجازه، وتعد عملية جوهرية، وضرورة حتمية للتعلم المنظم ذاتية، لأنها تزود المتعلم بالمعلومات اللازمة والتقييم مدى تقدمه اتجاه الاهداف المطلوبة.

المرحلة الثالثة: التحكم والتنظيم: وتتضمن الجهود للتحكم وتنظيم الابعاد المختلفة للمعرفة والدافعية، والمهمة، والسياق المنظم ذاتيا من الفرد، فيحاول التحكم او التنظيم فيما يخصه من معرفة ودافعية وسلوك، وذلك بمساعدة الوالدين و المعلم و الأقران.

المرحلة الرابعة: ردود الأفعال والتأملات الذاتية: يتضمن رد الفعل والتأمل الذاتي، كاستخدام الفرد الوقت بفاعلية، وبذل الجهد الكافي، ورد الفعل فيشير الى تقييم لمتطلبات المهمة، والعوامل التعليمية. (وصال، 2018: 126)

ويرى الباحث أن التعلم المنظم ذاتيًا سلوك تعليمي يقوم به التلميذ برغبته الذاتي بهدف تنمية بقدراته في عملية التعلم، وكسب الاستقلالية، والانضباط الذاتي، والثقة من نفسه، ويجعله يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها النفسه، ومن أجل ذلك نعلم التلميذ كيف يتعلم، ومن أين يحصل على مصادر تعلمه.

3- 5 علاقة إستراتيجيات إدارة الصف بما وراء المعرفة:

تعد ما وراء المعرفة حالة عابرة لدى الأشخاص في التعامل مع المواقف العقلية المختلفة، وتتنوع وتتغير مع الزمن، وتتسم بالتخطيط، ومراجعة الذات، والوعي بالذات.(الشمري، 2014: 317)، أما مهارات ما وراء المعرفة: فهي قدرة التلميذ على

وضع خطط لتحقيق أهدافه، واختيار الخطة المناسبة، وتعديلها وابتكار خطط واستراتيجيات جديدة، وقدرته على مراقبة ذاته وتقييمها باستمرار قصد حل المشكلات التي تواجهه. (حري، فارس، 2014: 35)، يتفق معظم الباحثين المتخصصين في موضوع التفكير على ثلاثة مهارات أساسية للتفكير ما وراء المعرفي هي: التخطيط عالي المستوى، والمراقبة والتحكم، والتقويم (العلوان، 2009: 313)، وتضح العلاقة بين إستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، ومراقبة الذات، والتقويم الذاتي) في إدارة الصف بما وراء المعرفة في عناصرها ومجالاتها، حيث حدد بعض المربين مجالين لما وراء المعرفة هما: التقويم الذاتي للمعرفة، والإدارة الذاتية للمعرفة، ويتكون كل مجال من ثلاثة أبعاد كما يأتي:

المجال الأول: التقويم الذاتي للمعرفة: ويتضمن الأبعاد الآتية:

أ- المعرفة التقريرية: وتتصل بمضمون التعلم، حيث تتعلق بمعرفة المتعلم بمحتوى معين، وما يتضمنه من حقائق ومفاهيم.

ب- المعرفة الإجرائية : وتتصل بكيفية التعلم ، حيث تتعلق بكيفية عمل شيء ماء.

ت- المعرفة الشرطية: وتتعلق بالشروط اللازمة للقيام بإجراءات معينة، بمعنى متي يستعمل شيئا معينا، وما الغرض من استعماله.

المجال الثاني: الإدارة الذاتية للمعرفة: وتتضمن ثلاثة أبعاد:

أ- التخطيط: ويتضمن الاختيار المعتمد على الإستراتيجيات ما وراء المعرفة لتحقيق أهداف محددة.

ب- التقويم: ويقصد به تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة.

ت – التنظيم: ويتضمن مراجعة مدى التقدم نحو إحراز الأهداف وتعديل السلوك .

(مجول،2015: 395)

لقد استعرض (Efklides, 2009) استراتيجيات ما وراء المعرفة على النحو التالي:

أ- استراتيجيات التوجيه: تهدف هذه الاستراتيجية إلى إبراز وضوح المتطلبات المتعلقة بالمهمة المراد انجازها من قبل الفرد عبر تحديد الأهداف المناسبة للإنجاز إذ تنطوي هذه الاستراتيجية على مهارات طرح الأسئلة الذاتية حول تلك المتطلبات، فضلا عن فهم المهمة، والنقص في المعلومات الذي بدوره يعيق انجاز المهمة.

ب- استراتيجيات التخطيط: تهدف هذه الاستراتيجية إلى وضع آليات التنفيذ التي تتعلق بالعمليات المعرفية العلياء وتنطوي على تحديد الأهداف الفرعية وتسلسلها، وتسلسل خطوات التنفيذ، ووضع الجدول الزمني فضلا عن وضع آليات رقابية والتحقق من العمل المنجز.

جـ استراتيجيات تنظيم العمليات المعرفية: تشتمل هذه الاستراتيجية على آليات البدء وإنهاء العمليات المعرفية وزيادة الجهد المبذول وإدارة الوقت، إذ يتم اعتماد هذه الاستراتيجيات عندما يكون هنالك فجوة بين المخطط والمنجز بالنسبة للمهمة المراد انجازها.

د- استراتيجيات مراقبة خطة العمل: تنطوي هذه الاستراتيجيات على مراقبة تحقق العمليات التي أنجزت وفقا لما خطط له، والكشف عن عدم تنفيذ العملية بالوقت المحدد والكشف عن عدم مطابقة المنفذ مع المخطط، فضلا عن التأكد من الاستعمال الصحيح للاستراتيجيات والأدوات، وتحديد الاحتياجات اللازمة لتنفيذ المخطط .

هـ استراتيجيات تقييم عملية انجاز المهمة: تنطوي هذه الاستراتيجيات على تقييم العمليات المعرفية اعتمادا على المعايير المحددة للتأكد من نجاحها، فضلا عن آليات تقييم جودة تخطيط الاستراتيجيات المستعملة في عملية مراقبة انجاز المهمة وتنظيمها وتطبيقها.

و- استراتيجيات التلخيص والتنظيم الذاتي:

تنطوي هذه الاستراتيجيات على استراتيجيات تقويم كل ما هو ذو شأن بالمهمة المراد انجازها بدءاً بعملية المعالجة وحتى النهاية، ونقاط القوة التي ينبغي تعزيزها، ونقاط الضعف التي ينبغي تعديلها. (عناوي ، و آخرون: 2013: 96)

أما (Oneil & Abedi 1996) فأشارا إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تتمثل في :

1. الوعي: وهو عملية شعورية لدى الفرد تدل على وعيه وإدراكه لما يستخدمه من عمليات معرفية.

2. التخطيط : ويشير إلى أن الفرد لابد من أن يكون لديه هدف واضح ومحدد وخطة لتطبيق ذلك .

3. الإستراتيجية المعرفية: وتعني أن يكون لدى الفرد المتعلم طريقة أو إستراتيجية معرفية لمراقبة نشاطه العقلي الذي يقوم بأدائه حتى يحقق أهدافه بنجاح .

4. التقويم الذاتي : ويشير إلى امتلاك الفرد ميكانزم مراجعة الذات لمراقبة أي نشاط عقلي يقوم به ومدى تحقيق تقدم في المهمة التي يؤديها وتحقيق الهدف الذي يسعى لإنجازه.

(الشمري، 2014: 316)

أما (Sternberg 198s) فقد صنفها إلي:

1. التخطيط: ويضم: تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة ، اختيار استراتيجية التنفيذ، ترتيب تسلسل العمليات، تحديد العقبات والأخطاء المحتملة، تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء ، والتنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة .

2- المراقبة والتحكم: ويضم: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، معرفة متى يتحقق هدف فرعي، معرفة العملية التالية اختيار العملية الملائمة التي تتيع في السياق، واكتشاف العقبات والأخطاء ومعرفة كيفية التغلب عليها.

3- التقييم: ويضم: تقييم مدى تحقيق هدف معين، الحكم على دقة النتائج وكفاءتها، تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت، وتقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء، وتقييم فاعلية الخطة وتنفيذها. (الشمري، 2014: 315)

4 - أهمية الاستراتيجيات في الإدارة الصفية المعاصرة

4 - 1 أهمية إستراتيجية إدارة الصف في التدريس :

تصمم الإستراتيجية في صورة خطوات إجرائية، بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الإستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزيئات تفصيلية منتظمة ومتتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ إستراتيجية التدريس تخطيط منظم مراعياً في ذلك طبيعة المتعلمين وفهم الفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس .

وتتصف الإستراتيجيات التدريس الجيدة بما يلي:

1- الشمول، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.

2- المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر.

3- أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.

4- أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.

5- أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي ، جماعي) .

6- أن تراعي الإمكانات المتاحة بالمدرسة . (شاهين ،2011: 27)

و حدد كمال زيتون مكونات إستراتيجيات التدريس بشكل عام علي أنها:

1- الأهداف التدريسية .

2- التحركات التي يقوم بها المعلم، وينظمها ليسير وفقا لها في تدريسه.

3- الأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة في الوصول إلي الأهداف.

4- الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة .

5- استجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

(شاهين ،2011: 27)

4- 1 - 2 نقل التوقعات إلى الطلبة و شرحها:

غالبا ما يستجيب التلاميذ بصورة إيجابية للتوقعات، سواء أكانت توقعاتهم أم توقعات المعلم، وسيجد المعلم أن النقاش مع التلاميذ يكون أكثر فاعلية، إذا نقل موقفا إيجابيا عن التوقعات، وكذلك إذا صاغ تلك التوقعات وجسدها، كما أن إن تكرار التوقعات وترديدها أيضا أمر مهم جدا، لأن مخاطبة التلاميذ بعبارات مباشرة ومحددة تؤدي إلى تقليل احتمالات إساءة فهمهم لما يريده المعلم، ولذلك فإن من المفيد جدا عرض التوقعات شفهيا وكتابيا وشرحها للتلاميذ ككل في الفصل.

كما يتوجب على المعلم أن ينظر إلى التوقعات كدوافع إيجابية، وأن يؤكد ثقته في مقدرة الطلاب على تحقيق هذه التوقعات، كذلك يتوجب على المعلم أن يعبر بصورة جلية عن ثقته في قدرات الطلاب مستعملا الخطاب الإيجابي، كالإطراء والتشجيع. ويخلق درجة أكبر من المسؤولية لديهم ويذكرهم بثقة المعلم بهم بوصفهم دارسين مقتدرين.

(روجر بروسيسي: 2000، 27)

4 - 2- أهمية الاستراتيجيات إدارة الصف في إدارة التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ:

يعتمد التعلم المنظم ذاتيا على الاستراتيجيات التي تساعد الطلاب على اكتساب استراتيجيات التعلم، نذكر منها ما يلي:

1. التدريس المباشر: حيث يشرح المعلم لطلابه خصائص الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعدهم في تنظيم تعلمهم.

2. التغذية الراجعة من الآخرين، وبصفة رئيسية من المعلم، باعتبار أن فاعلية الإستراتيجية تمكن التلميذ من إدراك الفجوة بين مستواه الفعلي والمستوى المرغوب. والتغذية الراجعة من قبل المعلم بخصوص أداء الطالب تعد وسيلة أخرى لتوضيح التوقعات؛ وذلك لأن تلك التغذية الراجعة تجعل الطلاب على علم بمدى تقدمهم في المدرسة، لذا يجب أن تكون التغذية الراجعة فورية ومفصلة وشاملة وشخصية. (روجر بروسيسي: 2000، 63)

3. الممارسة الموجهة والمستقلة باستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بغرض انتقال المسئولية والتحكم والمبادرة، وانتقال تطبيق وتقويم الاستراتيجيات من المعلم إلى الطالب.

4. النمذجة: وهي واحدة من أكثر الطرق الموصى باستخدامها في تدريس التعلم المنظم ذاتيا.

5. التعلم التعاوني: ويتم التعلم التعاوني بإعطاء الفرصة للتلاميذ لتحمل المسؤولية عند دراسته موضوع ما، ويتم تحت إشراف وتوجيه المعلم

7. التساؤل الذاتي: وهو مجموعة من التساؤلات التي يصوغها الطالب حول عملية التعلم مثل (ماذا أعرف؟ وماذا لا أعرف؟ وكيف أنظم استمرارية تعلمي؟).

8. الحوار والمناقشة: وهي طريقة يشترك المعلم مع الطلاب في فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع أو فكرة أو حل مشكلة ما.

9. التقويم الذاتي. (الردادي،2019: 39)

4 -3 - أهمية استراتيجيات إدارة الصف في التعلم الذاتي للتلاميذ:

ويذكر (قشطة 2008) إلى إجماع التربويين على أن استخدام المتعلمين ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير، ويمكن أن تسهم في:

1- تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب.

2- . تحسين قدرة المتعلم على اختيار الإستراتيجية الفعالة والأكثر مناسبة.

3. زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالمخرجات أو الأهداف المطلوب تحقيقها.

4. مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها أثناء التعلم.

5- مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها أثناء التعلم.

6. زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

7. تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة القدرة على التفكير بطريقة أفضل.

8. تنمية اتجاه إيجابي نحو دراسة المادة المتعلمة.

9. يساعد المتعلم على تخطي الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي لها.

(الشمري، 2014: 317)

ويتمثل القاسم المشترك بين استراتيجيات إدارة الصف في أن يكون التلميذ هو:

- محور العملية التعليمية.

- فاعلاً في اكتساب المعلومات وليس مستقبلاً فحسب لها.

- القائم علي ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية.

- المتأمل لسلوكه ومستواه ويطور أدائه في ضوء نتائج هذا التأمل .

- المستمتع بالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني .

- المفكر الدائم في البحث عن المعارف ، وحل المشكلات واتخاذ القرارات .

- بناء للمعرفة ، يسعي لمزيد من التعلم واكتساب المهارات .

كما تتطلب الاستراتيجيات الجيدة من المعلم أن يكون:

* ميسراً لعمليتي التعليم والتعلم وليس ناقلاً للمعرفة .

* حريصاً علي إتاحة فرص التعلم الذاتي والتعاوني لتلاميذه .

* حريصاً علي بناء الشخصية المتكاملة لهم .

* مراعيا للفروق الفردية فيما بينهم . (شاهين ،2011: 27)

4 – 4 - أهمية استراتيجيات إدارة الصف في ما وراء المعرفة لدى التلاميذ

تعد نظرية ما وراء المعرفة ميدان معرفية يلعب دورا كبيرا في العديد من أساليب التعلم، فهي تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويقوم تعلمه الخاص وبالتالي فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين للعمليات المستخدمة في التعلم ، كما تساعد على تشجيع المتعلمين على التفكير في عمليات التفكير الخاصة بهم

ترتبط مهارات ما وراء المعرفة ارتباطا وثيق بالتعلم الناجح والأداء الأكاديمي، فتعلم الطلبة وامتلاكهم مهارات ما وراء المعرفة يمكن أن يساعدهم على زيادة وعيهم وإدراكهم لعملية التعلم واكتسابهم لمهارات متعددة ومهمة مثل التخطيط والمراقبة والتقويم والوعي والتساؤل الذاتي وانتقال أثر تعلم هذه المهارات إلى مواقف تعلم جديدة. (الشمري، 2014: 312)

لذلك من هنا تبرز أهمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وتتلخص هذه الأهمية بما ياتي :

1- زيادة الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، وبالنتيجة فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة.

2- الانتقال بالطلاب من مستوى التعلم الكمي والعددي إلى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف اعداد المتعلم وتأهيله لأن المتعلم يعد محور العملية التعليمية، الذي يؤكد على

التنشئة الذهنية، وتطوير التفكير، أو تزويد الطالب بالوسائل التي تمكنه من التفاعل بفاعلية مع المعلومات، وكيفية توظيفها.

3- تعد النتائج التي توصلت اليها الدراسات التي استخدمت إستراتيجيات ما وراء المعرفة دليلا واضحا على أهميتها التطبيقية، وتتجلى هذه الأهمية التطبيقية بما ياتي:

أ- تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم، وتحملهم مسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم اليهم به وجود علاقة ايجابية بين معرفة الطلاب بطريقة تفكيرهم، وبما يستخدمه من عمليات، وقدرتهم على استخدامها.

ت- زيادة قدرة الطلاب في تفحص كل ما يقرؤونه ونقده .

ث- تجعل الطلاب قادرين على مواجهة الصعوبات اثناء التعلم، وإعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمونها.

ج- تساعد المتعلم على القيام بدور ايجابي اثناء مشاركته بعملية التعلم

ح- نمو العديد من القدرات الإنسانية لديهم، وتحويلهم من طلاب الى خبراء، أي يفهمون تفكيرهم ويشرحونه .

خ- زيادة تحكم الطلاب فيما اكتسبوه من مفاهيم، و توليد أفكار جديدة.

(مجول،2015: 395)

5-4 الهدف من استعمال استراتيجيات إدارة الصف في التعلم :

تهدف استراتيجيات إدارة الصف التي يمارسها الأستاذ في تعلم التلاميذ إلى استخدام مجموعة من الطرق والمهارات العقلية والفكرية في تعلم كيفية التعلم وفي كيفية التفكير التي تخول لهم الحصول على قدر أكبر من المعلومات والحقائق العلمية في وقت قصير و بجهد أقل، وأشار بهجات إلى ذلك في قوله "إن الهدف من استراتيجيات التعلم هو أن يذهب التلميذ فيما وراء المعرفة لكي يتدرب على الكيفية التي ينجز بها النشاط والتدريب على المهارات والعمليات والإجراءات اللازمة لتنفيذ مهام التعلم . (بن يوسف أمال،2008: 88) ولذلك يتم بتدريب المتعلمين عليها من خلال لتزويدهم بأهم الخطوات والمراحل التي تجعلهم مسئولين عن تعلمهم وتجعلهم عناصر فاعلة ومشاركة في العملية التعليمية والتربوية.

وتشير الدراسات بأن المتعلمين الذين يدركون قدراتهم المعرفية هم متعلمون أكثر فاعلية وتحصيلا مقارنة بالمتعلمين ذوي المستوى المتوسط، (أحمد فلاح العلوان،2009: 313) وذلك من خلال الإجراءات والطرق التي يمكن للمتعلم استعمالها بهد ف الرفع من مستوى الوعي لديه حتى يتمكن من توجيه مبادراته الذاتية وتقييمها نحو تحقيق أهداف التعلم الفردي

ولبناء رصيده الفكري بنفسه، كما تهدف كذلك إلى مساعدة المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها وجعلها في متناوله ومقدرته. (بن يوسف،2008: 88)

أما في ما يخص الهدف من عملية التخطيط ووضع الأهداف بالنسبة للتلاميذ فإنها تتجلى في ما يلي:

- للتخطيط وظيفة دافعية في التحصيل التلاميذ، حيث أن التخطيط يساعد التلميذ على توجيه سلوكه وانتباهه ،فالتلميذ المنتسب إلى تحقيق أهدافه ويقلل من الجهد الضائع .

- يساعده على تحديد الأدوار التي يمكن أن يلعبها التلميذ أثناء تنفيذ الإجراءات حيث لا تكون مشاركته في الأمور بطريقة عشوائية .

- يساعد التخطيط على تحسين التعلم من حيث مراعاة لمنطق التلميذ ومنطق المادة.

- يراعي التخطيط مستوي نمو التلميذ و يسهل عملية التعلم من حيث تحديد الأبنية المعرفية بالتخطيط سوف يراعي الأبنية المعرفية والمنطقية وتسلسل عملية التعلم

- يساعد التخطيط في تقدير الزمان اللازم لانجاز الأعمال وتنشيط المعارف السابقة و إلقاء نظرة عليها من أجل الاستعانة بها في ترسيخ المعارف الراهنة. (بن يوسف ،2008: 96)

أما عند ممارسة الأستاذ لإستراتيجية المراقبة الاتية يقوم التلاميذ بمراقبة أنفسهم ويتحقق ذلك بطرح الأسئلة أو إعادة المراجعة، مما يجعل معرفتهم بالمادة معرفة واقعية، أي أنهم يعرفون فعلا مدي معرفتهم بالمادة من عدم معرفتهم لها، كما أن عدم مراقبة الفهم لدي التلاميذ يؤدي إلي اللبس في الانجاز، والتحصل لديهم وهذا ما يشار إليه بالمعرفة الوهمية ويمكن تدريب التلاميذ علي إستراتيجية مراقبة الفهم والاستيعاب بعدة طرق، ومنها : تعليمهم مهارات الاستفسار الذاتي ، تزويدهم بالأسئلة وتشجيعهم علي تكوينات بهدف اختبار الفهم. (شاهين ،2011: 72)

وعند ممارسة الأستاذ لإستراتيجية التقويم الذاتي فإن قطامي (1998) يرى أن وظيفة التقويم هي وظيفة تهدف إلى مساعدة المتعلمين وتحقيق التكامل وتحقيق الذات والنمو والتطور وفق ما يتوفر لهم من قدرات واستعدادا ت وميل وإمكانيات وينصب الاهتمام في عملية التقويم عادة على مدى درجة إتقان المتعلم لاستخدام استراتيجيات مساعدة التذكر والتدريب على اختيار ذاته والإفادة من التغذية الراجعة والفورية التي يحققها بنفسها.

(بن يوسف ،2008: 105)

ويخلص الباحث إلى أن التلاميذ يقومون أثناء ممارسة الأستاذ للإستراتيجيات بتطبيقها على أنفسهم وذلك بالتخطيط، ثم المراقبة، ثم التقويم، وبعدها يعيدون التخطيط ويضع أهداف

جديدة، ويراقبون أنفسهم خلال فترات منتظمة بهدف التأكد من مدي استيعابهم للمادة المدروسة، وبالتالي تحقيق الأهداف المنشودة.

➢ **ثالثا: الدراسات والبحوث السابقة:**

♦ **دراسة عبد القادر سليم زيارة (2016):** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تنظيم الذات وتوجهات أهداف الإنجاز حسب التصنيف الرباعي (أهداف الإتقان إقدام، أهداف الإتقان إحجام، أهداف الأداء إقدام، أهداف الأداء- إحجام) لدى طلبة الصف العاشر بمدينة غزة. وتكونت عينة الدراسة من (500) طالبا وطالبة من مديريتي التعليم في شرق وغرب غزة بواقع (212) طالبا، و (288) طالبة. واستخدم الباحث في دراسته مقياس تنظيم الذات ومقياس توجهات أهداف الإنجاز وكلاهما من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ما يلي:

- وجود علاقة موجبة، بين بعدي توجهات الإتقان (إقدام - إحجام) ومقياس تنظيم الذات بجميع أبعاده ودرجته الكلية - وجود علاقة موجبة، بين بعد توجهات الأداء - إقدام وأبعاد التخطيط ووضع الأهداف وتقييم الذات وتعزيز الذات وضبط المثيرات الخارجية والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات - وجود علاقة سالبة، بين بعد توجهات الأداء - إحجام وبعدي مراقبة الذات وضبط المثيرات الخارجية - عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعد توجهات الأداء إحجام وأبعاد التخطيط ووضع الأهداف، تقييم الذات، تعزيز الذات، والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة الذكور ومتوسط درجات أفراد العينة الإناث على جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة الذكور ومتوسط درجات أفراد العينة الإناث على بعدي توجهات الأداء إقدام وتوجهات الأداء إحجام، لصالح الذكور من أفراد العينة.

♦ **دراسة القيسي، وشيماء، (2016):**

تهدف الدراسة إلى قياس تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة، وقامت الباحثة بإعداد مقياس تنظيم الذات المتكون من (40) فقرة موزعة على مجالاته الخمسة (الملاحظة الذاتية، الاستجابة الذاتية، المحاكمة الذاتية، التخطيط وتحديد الأهداف، التعزيز الذاتي) وفقا لنظرية (باندورا، زيمرمان). تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (495) طالبا وطالبة في جامعة بغداد من كلا التخصصين (علمي، انساني)، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة لديهم القدرة على التحكم في سلوكهم من خلال مراقبة الذات، ومحاكمتها، والاستجابة لها في مواقف الدراسية، والحياة اليومية المختلفة المعرفية، والاجتماعية والانفعالية، كما اظهرت انه لا توجد فروق في تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة تبعا للجنس والتخصص .

♦ **دراسة مصطفى القمش، وعدنان العضايلة، وجهاد التركي (2008):**

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات، لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية (مستوى الصف السادس). وقد تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، قسموا عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (20) تلميذا وتلميذة ومجموعة ضابطة تضم (20) تلميذا وتلميذة. وقد تلقت المجموعة التجريبية تدريبا على البرنامج في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب، حيث تكون البرنامج من ثماني عشرة جلسة مدة كل منها (45-50) دقيقة ولمدة تسعة أسابيع. وقد أستخدم مقياس تنظيم الذات لجمع المعلومات ومقارنة أداء أفراد الدراسة على الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية و الضابطة. وقد اشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تنظيم الذات بين التلاميذ في المجموعة التجريبية وبين تلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

♦ **دراسة عصام جمعة، عبد الرحمان (2016):**

هدفت الدراسة إلى التعرف علي أثر التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الاكاديمي لدي المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة، وتكونت عينة المشاركة في التدريب من المتأخرين دراسيا عددهم (80) طالبا لديهم تلكؤ أكاديمي، تم تقسيمهم إلي مجموعتين: تجريبية: (40) طالبا، والضابطة: (40) طالبا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسين أحدهما للتلكؤ الأكاديمي، والثاني مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي التعلم (التنظيم، التخطيط ووضع الأهداف، المراقبة الذاتية، إدارة الوقت، المكافأة الذاتية، الضبط البيئي، طلب العون الأكاديمي، التقويم الذاتي)، واشارت النتائج إلي تفوق المجموعة التجريبية بعد التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على المجموعه الضابطة في خفض مستوي التلكؤ الأكاديمي لدي المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة.

♦ **دراسة عبد اللطيف مومني، قاسم خزعلي (2016):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، والكشف عن القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي في تحصيلهم الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (312) طالبا وطالبة منهم (177) طالبا و (130) طالبة من طلبة جامعة جدارا في الأردن تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس التنظيم الذاتي من إعداد مريان (2010)، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من التنظيم الذاتي على المقياس ككل وعلى مجالاته الفرعية، كما بينت نتائج الدراسة و جود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنظيم الذاتي على المقياس ككل وعلى المجالين: وضع وتحديد الأهداف، والتحكم الذاتي تعزى للجنس لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على المجالين: الملاحظة الذاتية، ورد الفعل الذاتي تعزى للجنس، وأخيرا أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مجالين من مجالات التنظيم الذاتي تنبأ بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة وهما: مجال وضع وتحديد الأهداف ومجال رد الفعل الذاتي؛ إذ بلغت نسبة التباين المفسر لهما في التحصيل الدراسي (0,186 %).

- **دراسة يمينة، وناصر الدين (2018):**

هدفت الدراسية إلى معرفة الفروق بين التلاميذ السنة الثانية متوسط المتأخرين والمتفوقين دراسيا في استخدامهم الإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، واستخلاص ما إذا كانت هذه الإستراتيجيات تختلف باختلاف الجنس بالنسبة للمتأخرين وكذا المتفوقين، حيث تكونت عينة الدراسة من (261) تلميذ وتلميذة، ولتحقيق أهداف الدراسة تبنت الباحثة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لفرقة البحث دوقة وأخرون (2014) وكذا كشوف النقاط للتلاميذ، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا في استخدامهم الإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات المستخدمين للإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التلاميذ المتفوقين دراسيا الإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزي لمتغير الجنس.

- **دراسة وصال محمد جابر، نور وضاح ساطع (2018):**

هدفت الدراسة الى الكشف عن قوة واتجاه العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتية والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لارتباطي، وبلغت عينة البحث (120) طالبا وطالبة من الطلبة الموهوبين، واعدت الباحثة مقياس الإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وكذلك اعدت مقياس للكفاءة الذاتية.

- أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزي لمتغير النوع (ذكر، انثي).

- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في مقياس الكفاءة الذاتية تعزي لمتغير النوع (ذكر ، انثي).

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتية والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين.

- **دراسة رهيو، و هناء، (2013)**

هدفت الدراسة إلى بيان تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات، ودراسة انعكاس ذلك في تطوير المفاهيم العلمية وطرائق تلقي الطلبة للدروس وإظهار المهارات العلمية لديهم. وقد تحددت عينة البحث بقسمي إدارة الأعمال والمحاسبة في كلية الادارة والاقتصاد جامعة القادسية، إذ تم التركيز على المرحلة الرابعة في هذين القسمين، وقد اعتمدت الباحثتان على استخدام الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى متغير استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة قسم إدارة الأعمال وقسم المحاسبة قد جاء بمستوى (مُرض)، من جانب آخر أظهرت النتائج ايضا وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وفاعلية الذات لدى الطلبة. وفقا لهذه النتائج توصل البحث الى عدد من الاستنتاجات أهمها وجود تجانس في مستوى فاعلية الذات بين الذكور والاناث.

- **دراسة الشمري (2014):**

هدفت دراسة إلي التعرف على علاقة ما وراء المعرفة بأسلوبي التعلم (السطحي والعميق)، واشتمل مقياس ما وراء المعرفة على (وعي، الإستراتيجية المعرفية، التخطيط، التقويم الذاتي)، وتكونت عينة الدراسة من (452) طالبا وطالبة من إعداديات مركز مدينة سمراء، وتوصل البحث إلى الاستنتاجات التالية : 1. يتمتع طلبة الدراسة الإعدادية بمستوى جيد في مهارات ما وراء المعرفة، مع وجود فروق ذات دلالة فيها حسب الجنس ولصالح الإناث ، وحسب الفرع ولصالح طلبة الفرع التجاري .

2. امتاز طلبة الدراسة الإعدادية بمستوى أعلى في أسلوب التعلم العميق مقارنة بأسلوب التعلم السطحي، مع عدم وجود فروق في الأسلوبين تبعا للجنس (عدا مجال الاستراتيجية العميقة ضمن أسلوب التعلم العميق الذي كانت الفروق فيها لصالح الإناث).

3. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة وأسلوب التعلم السطحي ، بينما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من الوعي والإستراتيجية والتقويم الذاتي وكذلك الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة وأسلوب التعلم العميق .

- **دراسة نبيل بحري، علي فارس (2014):**

هدفت دراسة إلي التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وقد تكونت عينة الدراسة من (150) تلميذا وتلميذة، وتم استخدام أداتين علميتين: مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي صممه الباحثان بأبعده الثلاثة (التخطيط، المراقبة، والتقويم) ، ومقياس القدرة على حل المشكلات الذي أعده نزيه حمدي. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي أبعادها الثلاث (التخطيط، المراقبة، والتقويم) وحل المشكلات، في حين لم

تكن الفروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي الأبعاد الثلاثة المشار إليها.

- **دراسة سروهر كريم سعيد (2015):** هدفت دراسة للتعرف على المراقبة الذاتية وعلاقتها بأنماط الشخصية (A , B) لدى طلبة الجامعة تألفت عينة البحث من (400) طالب وطالبة من طلبة كليات جامعة السليمانية أستخدم في البحث أداتان، الأولى مقياس المراقبة الذاتية يتكون من (30) فقرة قام الباحث ببنائه، أما الأداة الثانية: مقياس نمطي الشخصية قام الباحث ببنائه، و توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- يتمتع طلبة الجامعة بمراقبة ذاتية عالية. - يتصف غالبية طلبة الجامعة بنمط الشخصية (A).- لا توجد فروق في المراقبة الذاتية وفقا للجنس والتخصص الدراسي ، بينما توجد فروق في التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي. - يتصف الطلبة الإناث بنمط الشخصية (A) ، بينما يتصف الطلبة الذكور بنمطي الشخصية (B) ، و(AB). - يتصف طلبة التخصصات الإنسانية بنمط الشخصية (A) بينما يتصف طلبة التخصصات العلمية بنمطي الشخصية (B) ، و (AB). - وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المراقبة الذاتية ونمط الشخصية (B). - توجد إسهام لنمطي الشخصية (A , B) في (المراقبة الذاتية).

- **دراسة البدران، عداي لفته (2019):**

هدفت الدراسة إلى التحقق من توفر المراقبة الذاتية لتحسين الأداء الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، استخدمت الاستبيان كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على عينة بلغت (400) طالب وطالبة ومن الفرعين الأدبي والعلمي، أظهرت النتائج تحقق الفرضية الصفرية بعدم تحقق المراقبة الذاتية لدى افراد العينة، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير النوع (ذكور - أناث)، ولكن أظهرت النتائج بوجود فروق دالة احصائية لصالح الفرع العلمي، وفي نهاية البحث قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات.

- **دراسة البدران عداي لفته ، و الشرع (2018):**

هدفت دراسة إلى التعرف على المراقبة الذاتية لدى المرشدين التربويين، وكانت عينة البحث من المرشدين التربويين في محافظات (البصرة ، ميسان، ذي قار) البالغة (201) مرشد ومرشدة ، قام الباحث ببناء المقياس المتكون من (24) فقرة، وتوصلت النتائج بأن لا توجد فروق بين أفراد العينة في مراقبة الذات.

♦ **دراسة مقابلة، و يونس (2016):**

هدفت دراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد والمراقبة الذاتية، وتكونت عينتها من (757) طالبا وطالبة، اختيروا بالطريقة المتيسره، من أصل (27115) طالبا وطالبة في جامعة اليرموك هم مجتمع الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ومقياس مستوى المراقبة الذاتية (Snyder, 1974).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير الناقد كان بدرجة منخفضة، وأن مستوى المراقبة الذاتية كان بدرجة متوسطة لدى الطلبة.كما دلت النتائج على وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تعزى إلى متغير الكلية، وكان لصالح طلاب الكليات الإنسانية، وإلى وجود فروق في المستوى الدراسي، وكان لصالح طلاب السنة الرابعة، وعدم وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تعزي لمتغير الجنس، وكما بينت النتائج أيضا وجود فروق في مستوى المراقبة الذاتية تعزي لمتغير المستوى الدراسي، وكان لصالح طلاب السنة الثانية، وإلى وجود فروق في مستوى المراقبة الذاتية تعزي لمتغير الكلية، وكان لصالح طلاب الكليات العلمية، وعدم وجود فروق في مستوى المراقبة الذاتية تعزى إلى متغير الجنس. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد والمراقبة الذاتية، كما أظهرت النتائج أن متغير المراقبة الذاتية يساهم بنسبة (71 %) في تفسير مهارة التحليل كمكون من مكونات التفكير الناقد.

➢ **رابعاً: التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:**

تبين للباحث من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تتعلق استراتيجيات إدارة الصف انها تعتمد على استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف – مراقبة الذات – التقويم الذاتي) في محاور دراستها رغم التنوع في مواضيعها وأهدافها وأدواتها والجوانب التي عالجتها، كما أن هناك اهتمام واسع ولأغلب البلدان التي أخذت منها تلك الدراسات في موضوع استراتيجيات إدارة الصف.

وبما ان الباحث لم يجد دراسة - حسب اطلاعه – تناولت (التخطيط ووضع الأهداف – مراقبة الذات – التقويم الذاتي) كاستراتيجيات في إدارة الصف، فقد اعتمد عليها كدراسات سابقة تتفق مع الدراسة الحالية في هذه العناصر.

أ- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من هذه الدراسات في إثراء الإطار النظري، كما استفاد منها في الإجراءات المنهجية، كاختيار المنهج، حيث اتفقت الدراسة الحالية لاستراتيجيات إدارة الصف التي استخدمت المنهج الوصفي مع معظم الدراسات السابقة في منهج الدراسة، ومنها دراسة رهيو، وهناء (2013)، دراسة القيسي، و شيماء، (2016)، دراسة عبد اللطيف

مومني، قاسم خزعلي (2016)، يمينة، وناصر الدين (2018)، وصال محمد جابر، نور وضاح ساطع (2018)، الشمري (2014)، نبيل بحري، علي فارس (2014)، مقابلة، ويونس (2016). واختلفت مع بعض الدراسات السابقة في المنهج منها: دراسة عصام جمعة، عبد الرحمان (2016)، مصطفى القمش، وعدنان العضايلة، وجهاد التركي (2008)، البدران عداي لفته (2019) والتي استخدمت المنهج التجريبي، أما من حيث الفئة المستهدفة نجد أن الدراسات السابقة التي أوردها الباحث تستهدف عينة الطلبة و التلاميذ في المراحل التعليمية والجامعية، إذ تختلف مع الدراسة الحالية التي استهدفت عينة من أساتذة التعليم المتوسط، كما تختلف معها في موضوع الدراسة؛ حيث تناولت الدراسة الحالية موضوع علاقة استراتيجية إدارة الصف بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذتهم.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة كدراسة عبد القادر سليم عبد القادر زيارة (2016)، دراسة القيسي، و شيماء، (2016)، دراسة عصام جمعة، عبد الرحمان (2016)، دراسة عبد اللطيف مومني، قاسم خزعلي (2016)، وصال محمد جابر، نور وضاح ساطع (2018)، نبيل بحري، علي فارس (2014)، مقابلة، ويونس (2016)، كما استفادت منها في تحليل النتائج ومناقشتها بمقارنة نتائجها مع النتائج الدراسة الحالية (ينظر الجانب التطبيقي من الدراسة).

ب ـ أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تعددت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت إدارة الصف، و تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على إستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف – مراقبة الذات – التقويم الذاتي) في إدارة الصف لدى أساتذة المؤسسات المتوسطة من وجهة نظرهم، والكشف عن العلاقة بين هذه الاستراتيجيات وفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلميذ من وجهة نظر أساتذتهم كما تهدف إلى الكشف عن علاقتها بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

و يتجلى هذا التميز في:

- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في البحث عن مدى ممارسة أساتذة التعليم المتوسط لإستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف – مراقبة الذات – التقويم الذاتي) في إدارة الصف، والتي تعتبر عناصر و محاور متغيرات (التنظيم الذاتي – ما وراء المعرفة – الدافعية للتعلم- التعلم المنظم ذاتيا) التي وظفتها الدراسات السابقة.

- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابق في بحثها العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصف و توقعات التلاميذ في تنظيم الذات للتعلم، كما بحثت علاقتها بالأهداف التعليمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط .

- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بحث فاعلية الذات و مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذتهم.

- اختلاف عينة الدراسة من حيث مرحلة التدريس و المنطقة الجغرافية للدراسة.

- تتميز باختيار الأساتذة كعينة للدراسة باعتبارهم العنصر الأساسي في إدارة الصف.

ومجمل القول إن الدراسات السابقة لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية برغم من بعض الاختلافات، إلا أنها أكسبت الباحث سعة الاطلاع في الجانب النظري و التطبيقي والتعرف على دور استراتيجيات الإدارة الصفية في رفع مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ.

الخلاصـــة

تناولنا في هذه الفصل دور الأستاذ في إدارة الصف، ومما خلصنا إليه إن امتلاك الأستاذ لمهارات خاصة في إدارة الصف تساعده في رفع مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ، وتنظيم ذواتهم في عملية التعلم، ويزيد من انهماك التلاميذ في النشاطات التعليمية المختلفة، وما خلصنا إليه أن الصف الدراسي يتطلب عدة مهارة لإدارته و سبب ذلك هو تعدد أدوار المعلم داخل الصف، كما أن هناك عدة مشكلات لا يمكن أن تحل دون الإدارة الجيدة للصف، فإدارة الصف مسؤولية جماعية تتمثل في المتعلمين والمعلم، و يسعوا جميعا لتحقيق أهداف محددة ومخططة بشكل مسبق، وكل منهم يعرف دوره في تنظيم استراتيجيات الادارة الصفية من أجل جعل العملية التعليمية مشوقة وهادفة.

فينبغي على المعلم تكوين رؤية مستقبلية واضحة لعمليتي التعليم والتعلم داخل غرفة الصف الدراسي وخارجها، مع مشاركة المتعلمين في تحديد الصورة الفعالة المرغوبة لإدارة الصف، و المراد تحقيقها مستقبلا .

الفصـــل الثالـــث

❖ الفصل الثالث: فاعلية الذات والدراسات والبحوث السابقة

أولاً: فاعلية الذات

تمهيد

- النظريات المفسرة لفاعلية الذات

- توقعات فاعلية الذات

- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات

- المفاهيم المرتبطة بفاعلية الذات

- التحليل التطوري لفاعلية الذات

ثانياً: الدراسات والبحوث السابقة

ثالثاً: التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة

خلاصـــــة

➢ أولاً: فاعلية الذات:

تمهيد:

ظهرت مصطلحات جديدة نتيجة للبحوث والدراسات التي أجراها علماء النفس في القرن العشرين التي أدت إلى ظهور علم النفس الايجابي كأحد فروع علم النفس، الذي يهتم بقدرات الأفراد وتنمية طاقاتهم ، ومن بين هذه المصطلحات، مصطلح فاعلية الذات الذي ظهر في السبعينات من القرن العشرين على يد **ألبرت باندورا** مؤسس النظرية الاجتماعية المعرفية . (أرنوط ، 2017 : 10)

تعد فاعلية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد كما ترى عواطف صالح (1993) حيث تمثل مركزا هاما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط،(الزروع،2007: 71) وتعتبر مرآة معرفية تُشعر الفرد بالقدرة على التحكم في البيئة، كما أنها أحد المحددات الرئيسة للتعلم، والتي تشير إلى مجموعة الأحكام التي لا تتصل بما يحققه الفرد من انجازات، بل الحكم على ما يمكنه إنجازه. (أرنوط ، 2017 : 10)

ويشير شنك (1987) إلى تأثير المدرسة في تنمية فاعلية الذات، حيث يرى أن عمل المدرسة يعد السياق الرئيسي لتنمية القدرات المعرفية و تهديبها، و المدرسة تعد البوثقة التي تطور كفاءة التلاميذ في اكتساب المعرفة، و مهارات حل المشكلات اللازمه، و في المدرسة يحدث باستمرار اختيار معارفهم و تفكيرهم و تقيمها و مقارنتها اجتماعيا عند إتقان الأطفال مهارات المعرفة، حيث يتنامي لديهم الحس بالفاعلية العقلية. (ليلى المزروع، 2007 : 70)

ويؤكد باندورا (1977) على أن مفهوم الفرد عن فاعليته الذاتية يظهر من خلال تعدد الخبرات التي يمر بها الفرد؛ حيث تعمل هذه الخيرات على مساعدة الذات في التغلب على الضغوط التي تواجهه، وتتضح الفاعلية الذاتية في الإدراك الذاتي لقدرة الطالب على أداء الأنشطة الأكاديمية المختلفة مما يحقق نتائج مرغوبة من النجاح في العمل الدراسي .

(المشيخي ، 2009 : 60)

1- تعريف فاعلية الذات:

يرى زهران (2005) أن الذات تعني : كينونة الفرد أو الشخص وهي تنمو و تنفصل عن غيره تدريجيا عن مجال الادراكي، و تتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة و تشمل الذات المدركة، و الذات الاجتماعية ، و الذات المثالية ، وقد تمتص قيم الآخرين، و تسعى إلى التوافق و الاتزان و الثبات، وتنمو نتيجة للنضج و التعلم ، تصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات (حمدى 2013 : 10)

يعرف باندورا (1977) فاعلية الذات بأنها : توقعات أداء الفرد لأداء سلوك معين في مواقف غامضة، و هذه التوقعات تنعكس على اختيار الفرد لأنشطة هذا الأداء و إنجاز السلوك و كمية الجهد الذي سيبدله و مواجهة الصعاب وانجاز السلوك. (أبوعون، 2014: 65)

عرف سايرز وآخرون (1987) فاعلية الذات على أنها: "مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص، والتي تقوم على الخبرة الماضية، وتؤثر في توقعات النجاح في المواقف الجديدة.(ولاء سهيل ، 2016 : 26)

ويذكر السيد أبو هاشم (1994) أن فاعلية الذات هي توقع الفرد في قدرته على أداء مهمة محددة ، وهي بذلك تعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها . بينما توقعات فاعلية الذات السالبة تعني انخفاض ثقة الفرد في قدرته على أداء السلوك. (أبوهاشم، 1994: 57)

ويرى حمدي الفرماوي (1990) أن توقعات الفاعلية الذاتية للشخص يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه كإجراءات سلوكية إما في صورة ابتكاريه أو نمطية، كذلك فإن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية، وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف . (الطيرة ، 2012 : 42)

وعرفها باندورا (1986) أيضا على أنها أحكام الأفراد على قدراتهم، لتنظيم و إنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء. (جاسر ، 2007 : 42)

ويشير جيست وميشيل (1992): إلى أن أحكام فاعلية الذات تتضمن أحكام الأفراد على مدى قدرتهم على إنجاز مهمة، كما تشمل الحكم على التغيرات التي تطرأ على فاعلية الذات أثناء اكتساب الفرد للمعلومات والقيام بالتجارب ، بالإضافة إلى العوامل الدافعية التي تحرك السلوك بطريقه مباشرة. (النفيعي ، 2009 : 53)

ويعرف الشعراوي (2000) مفهوم فاعلية الذات على أنه مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة ، ومرونته في هذا التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ، وتحدي الصعاب ، ومدى مثابرته للإنجاز.

(إبراهيم حمدى 2013: 10)

ويرى سيرفون، و بيك (1986) أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات يحدد مستوى الدافعية، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبدلونها في إنجاز أعمالهم، و المدة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات و المشكلات. (النفيعي ، 2009 : 55)

وعرف هالين ودانهير (1994) فاعلية الذات بأنها: ثقة الأفراد في قدراتهم على الأداء في مجالات معينة، و يكون الفرد معرفة لنفسه إذا كانت لديه القدرة على إحراز الأهداف وإنجاز السلوك. (برهان، ماهر، 2014: 375) في حين عرف " جيليهان " فاعلية الذات بأنها اعتقادات الفرد في قدرته لإنتاج مهمة معينة.(ولاء سهيل ، 2016 : 26)

ويعرف سامي زيدان (2001) فاعلية الذات على أنها إدراك الفرد لقدرته على انجاز السلوك المرغوب بإتقان ورغبته في أداء الأعمال الصعبة ، وتعليم الأشياء الجديدة والتزامه بالمبادئ وحسن تعامله مع الأخرين وحل ما يواجهه من مشكلات واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة واصرار . (مصبح،2011 : 36)

وعرف العدل (2001) فاعلية الذات بأنها: " ثقة الفرد الكامنة في قدراته، ويعبر عنها خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة (أبوعون،2014: 85)

يعتبر نوريش (1987) أن فاعلية الذات لها أثر بالغ في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة، إلا أن هذا يرتبط بعوامل أخرى هي: (ظروف الأداء، صعوبة المهمة والاستثارات) (المزروع، 2007: 70) و يذكر المعايطة (2000) في هذا الشأن أن فاعلية الذات من الأمور الهامة لدى الفرد، فمن معتقداته الشخصية حول فاعليته الذاتية يستطيع تحقيق الأهداف التي يسعى إلى إنجازها فإذا اعتقد التلميذ أنه لا يستطيع تحقيق الأهداف المخطط لها، فإنه يتخلى عن محاولاته المتكررة التي من شأنها تحقيق ما يسعي إليه، فالتلميذ الذي لديه فاعلية ذات مرتفعة يكون مثابرا و مصرا على إنجاز أعماله، و يكون أكثر اتزانا وأقل توترا وأكثر ثقة بالنفس. (أرنوط ، 2017 : 11)

يؤكد باندورا (2000) أن الفاعلية الذاتية تعمل كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات. فالفرد الذي لديه إحساس قوي بفعاليته الذاتية يركِّز جلَّ اهتمامه عند مواجهته المشكلة على تحليلها بغية الوصول إلى حلول مناسبة لها.أما إذا تولَّد لديه الشك بفعاليته الذاتية فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل بعيداً عن مواجهة المشكلة، فيركِّز على جوانب الضعف وعدم الكفاءة وتوقع الفشل. (أبو غزال، علاونة، 2010 : 289)

2- النظريات المفسرة لفاعلية الذات:

2-1 نظرية فاعلية الذات باندورا:

يفترض مضمون النظرية المعرفية الاجتماعية أن التعلم الإنساني معرفي والتأكيد على المصادر الاجتماعية للتفكير، ويظهر ذلك من خلال ما أوردته هيلينا (2011) عن تعريف للنظرية المعرفية الاجتماعية من قاموس علم النفس للجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) على أنها: " الإطار الذي من خلاله تفسر الشخصية على أساس المحتوى المعرفي والوظائف المكتسبة من خلال التفاعل مع المحيط الاجتماعي والثقافي. " (دودو صونيا ، 2017 : 28)

أورد الجاسر (2007) ما أشير إليه باندورا (1986) في كتابه " أسس التفكير والأداء " بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها، و أكد فيها بأنه يمكن تفسير الأداء الإنساني من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية والبيئية، وتقوم هذه النظرية على عدة افتراضات ومحددات منهجية وهي كما يلي:

- 1 يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين .

- 2 إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

- 3 يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك .

- 4 يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر على السلوك كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك .

- 5 يتعلم الأفراد عن طرق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

- 7 أن كل من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، والتأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية – العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.

- 8 تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية – (معرفية، وانفعالية، وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة.(الجاسر، 2007 : 30)

يعتبر باندو را أن التفكير والسلوك الإنساني يعتبران كنتاج دينامي لتأثيرات كل من:

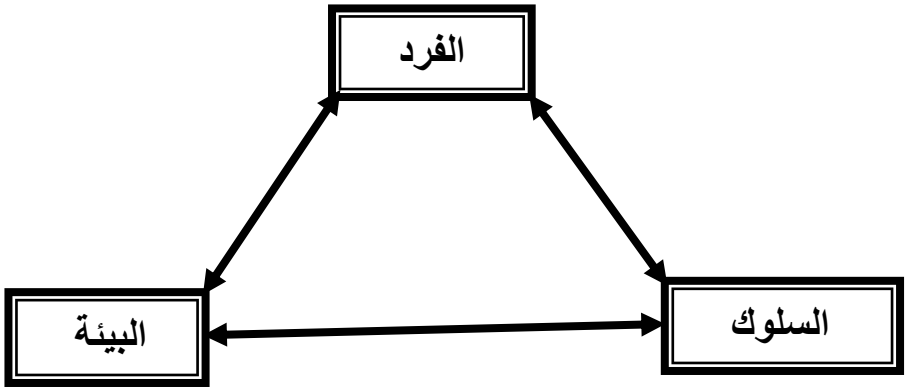
- العوامل الشخصية التي تمثل : (المعرفة، التوقعات، الإتجاهات، ...)

- العوامل السلوكية التي تمثل: (المها رات، الممارسة، التدريب، الإستجابات)

- العوامل البيئية التي تمثل: (المعايير الاجتماعية، تأثير الآخرين) (الجاسر، 2007 :31)

وقد عبر عن هذا التفاعل من خلال مبدأ " الحتمية المتبادلة " الذي ينص على أن السلوك الإنساني يتحدد تبادليا من خلال تفاعل هذه العوامل الثلاثة، حيث يعد مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية التعلمية المعرفية الاجتماعية . (صونيا، 2017: 27) والتي تهتم بموضوع فاعلية الذات، الذي يؤكد فيه باندورا مبدأ الحتمية المتبادلة وأساس هذا المبدأ يفسر سلوك الفرد على أنه يعتمد على العلاقات المتبادلة بين هذه العوامل، وبما أن هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي فإنها لا تحدث في وقت متزامن، و ليست قوى متكافئة. (رفقة، 2009: 134)

ويوضح الشكل رقم (04) مبدأ الحتمية المتبادلة:



الشكل رقم (04) مبدأ الحتمية المتبادلة (الجاسر ، 2007: 30)

وتهتم نظرية فاعلية الذات بشكل رئيس بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة، ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة. ويتبين من خلال هذا النموذج أن تعلم الفرد يحتاج إلى تفاعل عدة عوامل (شخصية و سلوكية و بيئية) فالعوامل الشخصية هي معتقدات واتجاهات الأفراد، أما العوامل السلوكية تطلق على مجموعة الاستجابات الصادرة عن الأفراد، والعوامل البيئية هي الأدوار التي يقوم بها كل من يتعامل مع المتعلمين.(العتيبي، 2009 : 25)

ويرى باندورا (1997) أن كل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، منها ما يحدث قبل السلوك، ومنها ما يحدث أثناءه أو بعده .

2-2 نظرية شيل وميرفي

تعتبر فاعلية الذات حسب باجارس (1996) أنها "ميكانيزم" ينشأ من خلال تفاعل الفرد واستخدامه لإمكاناته المعرفية مع مهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك.

ففاعلية الذات حسب هذه النظرية تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء هذه المهمة، وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها في تلك المواقف، وفاعلية الذات لدى الأفراد تنبع من سماتهم الشخصية العقلية والاجتماعية او لانفعالية، أما توقعات المخرجات أو الناتج النهائي للسلوك فهي تتحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات، أو الوصول إلى الأهداف السلوكية. (ولاء سهيل ، 2016 : 31)

2-3 نظرية شفارتسر:

يشير شفارتسر إلى الفاعلية الذاتية على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية.

أما توقعات الفاعلية الذاتية تنسب لها وظيفة توجيه سلوك الفرد، وتقوم على التهيؤ أو الاستعداد للتصرف في موقف ما، وضبط السلوك والتخطيط الواقعي له نحو الهدف المحدد ذلك لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس، كما أن هذه التوقعات قد ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، وترتبط أيضا على المستوى المعرفي بالميول التشاؤمية وبالتقليل من قيمة

الذات، ويبين **شفارتسر** أنه كلما ازد اعتقاد الإنسان بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما، بصورة عملية، كان أكثر اندفاعاً لتحويل هذه القناعات أيضاً إلى سلوك فاعل. (ولاء سهيل ، 2016 : 31)

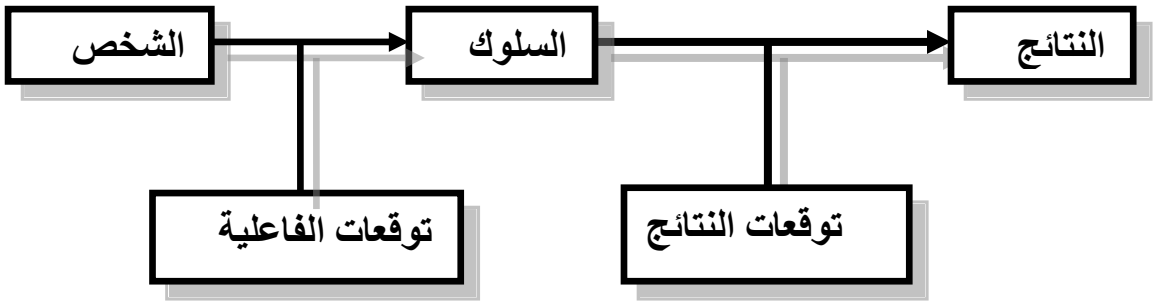
و يرى زيدان (2001) الفاعلية الذاتية حسب نظرية شفارتسر تنقسم إلى شقين:

يشكل الشق الأول من الفاعلية الذاتية أن الفرد قبل أن يقوم بسلوك معين يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك عندما يواجه مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل، ، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من الفاعلية الذاتية، أي عندما يكون مقتنع؛ وعلى أساس من المعرفة والقدرة، بأنه يمتلك الفاعلية اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة، فإنه بذلك يوجه سلوكه نحو جهة معينة. (ولاء سهيل يوسف ، 2016 : 31)

3- توقعات فاعلية الذات:

تعرف المتغيرات المعرفية التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك بالتوقعات أو الأحكام ويعني باندورا (1977) بالتوقعات: قدرة الفرد على القيام أو الوصول إلى نواتج معينة، وهو ما أطلق عليه فاعلية الذات efficacy – self يؤكد باندورا وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فاعلية الذات ولكل منهما تأثيراته القوية على السلوك وهما : - التوقعات المتعلقة بفاعلية الذات - التوقعات المتعلقة بالنتائج. (المزرع ، 2007 : 71)

كما هو موضح في الشكل رقم (05)



الشكل (05): يوضح العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج (المشيخي، 2009 : 75)

من خلال الشكل يتضح لنا أن **باندورا** فرق بين التوقعات الخاصة بفاعلية الذات والتوقعات الخاصة النتائج كما يلي:

- **النوع الأول**: وهو التوقعات الخاصة بفاعلية الذات فإنها : مرتبطة بإدراك الفرد لقدرته على أداء سلوك محدد ، وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد الفرد على تحديد ما إذا كان قادرًا

على القيام بسلوك ما في مهمة معينة، و تمكنه من تحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، و مدى قدرة هذا السلوك التغلب على العوائق الموجودة في هذه المهم، ولذالك ترتبط بشكل واضح التوقعات الخاصة بفاعلية الذات بالتنبؤ بأداء الفرد المستقبلية.

- **النوع الثاني**: وهوالتوقعات الخاصة بالنتائج فإنها: مرتبطة باعتقاد الفرد بأن النتائج يمكن أن تظهر من خلال أداء سلوك محدد ، وتظهر العلاقة بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة. (أبوعون ، 2014: 69)

وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال؛ حيث تعمل التوقعات الإيجابية كبواعث في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق كالتالي:

1- الآثار البدنية الايجابية والسلبية التي ترافق السلوك: تشمل الآثار الايجابية على الخبرات الحسية السارة، أما الآثار السلبية تشتمل على الألم ، وعدم الراحة الجسدية.

2- الآثار الاجتماعية الايجابية و السلبية : فالآثار الإيجابية تتضمن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والموافقة، والتقدير الاجتماعي والتعويض المادي ومنح السلطة.

أما الآثار السلبية فهي تشمل عدم الاهتمام ، وعدم الموافقة، والرفض الاجتماعي، والنقد والحرمان من المزايا وإيقاع العقوبات.

3- ردود الفعل الإيجابي والسلبية للتقييم الذاتي لسلوك: يؤدي توقع التقدير الاجتماعي والإطراء، والتكريم ، والرضا الشخصي إلى أداء متفوق، و يؤدي توقع خيبة أمل الآخرين وفقدان الدعم ، ونقد الذات إلى الأداء ضعيف مستوى. (النفيعي ، 2009: 56)

إن نظرية باندورا تقوم على أساس الحكم الذي يصدره الفرد من خلال قدرته على القيام بسلوكيات محددة، وفاعلية الذات ليست قاصرة على مجرد مشاعر عامة، ولكنها أحكام يصدرها الفرد على ما يمكن انجازه، ودرجة مثابرته، و مقدار الجهد الذي سيبدله، و تقييم قدرته في التعامل مع المواقف الضاغطة الصعبة، وتحديه لها ومقاومة الفشل.

(أرنوط ، 2017 : 10)

4- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

لقد صنف الباحثون العوامل التي تؤثر في الفاعلية الذاتية و تساهم في تشكيلها إلى ثلاث مجموعات هي:

1-4 المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية: حدد زيمرمان Zimmerman (1989) في هذه المجموعة أن إدراك المتعلمين لفاعلية الذات يرتكز على أربع مؤثرات شخصية:

أ. المؤثرات الذاتية: وتشمل على مستوى الدوافع و صعوبة تحديد الأهداف الشخصية للفرد و مستوى طموحه و قلقه.

ب. تحديد الأهداف: حيث قيل أن الطلاب الذين يمتلكون إحساس قويا بفاعلية الذات يرتكزون على التخطيط لأهداف بعيدة المدى و إنجاز الاهداف الذاتية الصعبة أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة يعتمدوا على المؤثرات و المعرفة المنظمة ذاتياً وعلى إدراكهم للفاعلية الذاتية.

ج. المعرفة المكتسبة: و تكون بتنظيم الأفراد للمعارف ذاتيا وفق المجال النفسي لكل متعلم ويقوم بترتيبها و تخزينها لاستخدامها في المواقف المستقبلية.

د. عمليات ما وراء المعرفة: هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى للطلاب و تقوده إلى كيفية التخطيط و الماقبة و التقويم لأفكاره التي تحقق أهدافه و آلية إتخاذ قرارته.

(رفقة ، 2009: 134)

2-4 المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية أكد باندورا (1977) أن الفرد في أثناء قيامه بالسلوك يمر بثلاث مراحل هي، ملاحظة الذات، والتقويم ورد الفعل الذاتي، وتبرز في استجابات الفرد بعد تأثره بدافعية الذات، و تشتمل هذه المجموعة ثلاثة مراحل هي:

أ. مراقبة الذات : ويقصد بها المراقبة المنظمة للأداء، وملاحظة الفرد لنفسه، وقد تعطي مراقبة الذات الفرد معلومات عن مدى تقدمه نحو الأهداف و إنجاز المهمات.

ب. تقييم الذات: وتعني استجابة الأفراد والتي تشتمل على مقارنة منظمة لأداء الطلاب واستجابتهم للأهداف المخطط لها و التي تعتمد على فاعلية الذات وتركيب الأهدف.

ج. رد فعل الذات: يشتمل رد الفعل الذاتي على ثلاثة ردود هي:

- ردود الأفعال الذاتية الشخصية و يتم فيها البحث عن العوامل التي ترفع من استراتيجيات الطلاب أثناء عملية التعلم.

- ردود الأفعال السلوكية: يكون فيها البحث عن الاستجابة التعليمية المرتفعة.

- ردود الأفعال الذاتية البيئية : يبحث الطلاب فيها عن الظروف الملائمة لعملية التعلم.

3-4 المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية: أكد فيها باندور على الوسائل المرئية و على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته.

وأن هناك خصائص متعلقة بالنموذج ولها تأثير على فعالية الذات هي :

خاصية التشابه :وتقوم على خصائص محددة مثل :الجنس، والعمر، والمستويات التربوية والمتغيرات الطبيعية.

التنوع في النموذج :وتعني عرض نماذج متعددة من المهارة أفضل في عرض نموذج واحد فقط، وبالتالي تأثيرها أقوى في رفع الاعتقاد في فاعلية الذات.

(رفقة ، 2008 :138)

5- المفاهيم المرتبطة بفاعلية الذات:

ترتبط فاعلية الذات بالعديد من المفاهيم، و تتداخل مع بعض المصطلحات، قد تتشابه التسميات في توظيفها، وكثيرا ما نقع في الخلط ولا نستطيع التفريق بينها ، مما يدفعنا إلى تناول هذه المصطلحات و المفاهيم بشيء من التفصيل و التوضيح.

5-1 فاعلية الذات ومفهوم الذات:

أوضحت بعض البحوث والدراسات التي تناولت موضوع مفهوم الذات على أنه ذا أهمية بالغة في دراسة الشخصية و خاصة في هذه الحقبة، و تزداد أهميته في المكانة التي يحتلها في التوجيه والإرشاد النفسي و العلاجات الممركز حول الذات. (زهران، 256:2001)، حيث

يعرفه غنيم (1987) علي أنه الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمن من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين وتفاعله معهم . (قدوري، 2017 : 75)

ويعرف قطامي وعدس (2002) مفهوم الذات على أنه مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عنها بواسطة سلوك ملاحظ أو ظاهر. (بن كريمة، 2015 : 31)

ويعرف زهران (2001: 69) مفهوم الذات بأنه تعلم معرفي منظم موحد للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الذاتية، و يكونه الفرد ويعتبره تعريفة نفسية لذاته. كما أن مفهوم الذات عبارة عن أفكار الفرد الذاتية المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية، و التي تحدد خصائصه الذاتية.

كما تظهر هذه العناصر إجرائيا في ما يلي:

الـذات الواقعيـة (Realism Self): وهي الذات كما يراها ويعتقد الفرد وجودها في الواقع. (بن كريمة، 2015 : 33)

- الذات المدركة Perceived self و هي وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو.
- الذات الاجتماعية Social Self و هي المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها و يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين .
- الذات المثالية Ideal self وهي المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يرغب فيها الشخص .(زهران 2001 : 99)

أما فاعلية الذات فهي كما يذكر كيرتش (1985) أنها تعني ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز. (رفقة ، 2009 : 138)

وتري عواطف صالح (1994 : 85) أن فاعلية الذات ترتبط بمفهوم الذات نظرا لأن الذات هي مركز الشخصية الذي تتجمع حوله كل النظم الأخرى، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق الذات من خلال فاعلية الذات المدركة لدي الفرد. (قدوري، 2017 : 77)

وقد ميز باجارس وميلر (1994) بين فعالية الذات ومفهوم الذات، بأن فعالية الذات عبارة عن " تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على قدرة الفرد على أداء سلوكات محدودة في مواقف معينة، أما مفهوم الذات فيشمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد. (صونيا ، 2017 : 24)

و يوضح باجارس (1996) أن هناك الكثير من الخلط بين مفهوم الذات ومصطلح "فاعلية الذات " فهناك من الباحثين من يستعملون المصطلحين كمترادفين، وآخرون يصفون "مفهوم الذات علي أنه شكل معمم لفاعلية الذات ويختلف المفهومان في الأتي :

- فاعلية الذات تهتم بأحكام الفرد على قدرته على أداء المهام أما مفهوم الذات " فهو يحتوي على هذه الأحكام والمشاعر حول ما تستحقه الذات من تقدير في إنجاز هذا المهام.
- فاعلية الذات ترتبط بأحكام الفرد على قدراته الشخصية.أما مفهوم الذات يهتم بكيفية تقييم المجتمع للخصائص التي يمتلكها الفرد وحكمه على مدى ملاءمة سلوكه للثقافة السائدة و القواعد السلوكية المسموح بها.
- لا توجد علاقة ثابتة بين اعتقادات الفرد حول أداءه، وبين احترامه أو عدم احترامه لنفسه، فمثلا قد يكون لدى الفرد فاعلية ذات عندما يعتقد أنه يملك فاعلية ذات قليلة جدا في

تعلم مادة ما، ورغم ذلك لا يشعره هذا بعدم الاحترام لذاته لأن التفوق في هذه المادة لا يهمه و في مثل هذه الحالة لا يكون لدى الفرد مفهوم الذات وإنما فاعلية الذات.

- تختلف طريقة قياس فاعلية الذات عن طريقة قياس مفهوم الذات، فالصياغة المثالية لقياس فاعلية الذات قد تكون " ما مدى ثقتك في نجاحك في الرياضيات "، أما الصياغة المثالية لقياس مفهوم الذات" فقد تكون " الرياضيات تجعلني أشعر بعدم الكفاءة ."
- تختلف أحكام مفهوم الذات عن أحكام فاعلية الذات ، فالأخيرة ترتبط بمهام محددة داخل ميدان محدد، كما أن لديها حساسية عالية للتأثر بالاختلافات القليلة حتى داخل المهمة الواحدة، فمثلا " فاعلية ذات قيادة السيارة تختلف من القيادة داخل المدينة إلى القيادة على الطريق السريع، أما أحكام مفهوم الذات" فهي أكثر عمومية، حيث ترتبط بميدان محدد وليس بمهمة محددة كما أن هذه الأحكام أقل حساسية للتأثر بالاختلافات في ميدان محدد.
- مفهوم ذات الفرد يتكون من مدي نجاحه في تحقيق مطالبه، فإذا كانت هذه المطالب قليلة فإن تحقيق الفرد للقليل من النجاح يؤدي به إلى الشعور بمستوى عال من مفهوم الذات، و في المقابل إذا وضع لنفسه مطالب عالية يصعب عليه تحقيقها فإنه قد يعاني من مفهوم ذات ضعيف، ومن هنا يتضح أن مفهوم الذات العالي لا يؤدي بالضرورة إلى التنبؤ الجيد بنوعية الإنجاز و تحقيق الأهداف، بينما فاعلية الذات العالية لها أكبر احتمال أن تؤدي إلى هذا التنبؤ. (قدوري، 2017 : 79)

في حين يؤكد باندورا (1977) على التأثير المتبادل بين مفهوم الذات وفعالية الذات لدى الفرد، فالفعالية الذاتية تحسن من مفهوم الذات، والمفهوم الإيجابي للذات يساهم في رفع مستوى فعالية الذاتية . (أبو غزال ، علاونة، 2010 : 290)

من ما سبق يتضح أن مفهوم الذات له وظائف عديدة منها وظيفة الدافع والتكامل والتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه؛ ولذا فإنه ينظم السلوكه ويحدد الفكرة التي كونها عن نفسه.

2-5 **فعالية الذات وتنظيم الذات** :

وذكر رزق (2009) أن باندورا حدد تنظيم الذات بأنه القدرة على إدارة السلوك الشخصي ويتضمن ثلاث خطوات هى : المراقبة الذاتية من حيث اختيار السلوك والحكم على الذات من خلال مقارنة الذات بمعيار معين والاستجابة الذاتية التفاعل مع الاحكام خلال إدارة الذات ومكافأتها ومعاقبتها. (الطيرة، 2012 : 45)

والتنظيم الذاتي هو العمليات التي بواسطتها يستطيع الطلاب القيام بتنظيم تصرفاتهم وانفعالاتهم وأفكارهم بغية إحراز أهدافهم الأكاديمية .

فالتنظيم الذاتي الفعال يعتمد على امتلاك إحساس جيد بالفعالية الذاتية للمتعلم أثناء ارتباط الفرد بالمهمة الأكاديمية، فأثناء أداء الطلاب يقارنون أداءهم بأهدافهم، وعملية التقويم الذاتي لتقدمهم تحسن من فعاليتهم الذاتية، وتجعل الطلاب محتفظين بفعاليتهم نحو التحسن.

(الطيرة، 2012 : 46)

ولقد انبثق مفهوم فاعلية الذات من مفاهيم ومبادئ التنظيم الذاتي للتعلم Self - Regulated Learning ويقصد بالتنظيم الذاتي للتعلم قدرة الطلاب على المشاركة الفعالة في عملية تعلمهم دافعيا و سلوكية ومن جوانب ما وراء المعرفة. (المشيخي ، 2009 : 62)

2-5 فاعلية الذات وتقدير الذات:

ارتبط بالذات عدة مصطلحات منها تقدير الذات الذي ظهر في الستينات وأخذ مكانته بجانب المفاهيم الأخرى في نظريات الذات، فظهرت في كتابات **روزنبرج ليزيد وكارل روجرز** والمهتمين بدراسة الذات و الشخصية . حيث تم الربط بينه و بين السمات النفسية الأخرى، وكغيره من المفاهيم : اختلف الباحثين في تحديد تعريف موحد له:

نجد روزنبرج (1978) يعرف تقدير الذات على أنه اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، أي نظرته على أنه ذو تقدير ذاتي مرتفع أو منخفض، و تقدير الذات يعني أيضا الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية و تقييم الاخرين له.(بن كريمة،2015: 37)

ويعرفها **ولمان** بأنه الطريقة التي يشعر بها الفرد حيال ذاته، متضمنة الدرجة التي عندها يمتلك الفرد احتراما لذاته وتقبلا لها , فتقدير الذات هو الإحساس بالجدارة والكفاءة الشخصية. (الساسي الشايب، قدوري، 2015 : 187)، و يشير **كوبر سميث** إلى تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه و يعمل على المحافظة عليه، ويتضمن مجموعة الاتجاهات والمعتقدات الايجابية أو السلبية نحو ذاته. (بن كريمة، 2015 : 36)

في حين نجد **باندورا** يبين المصطلحين بكون مفهوم تقدير الذات يتضمن الحكم على قيمة الذات، بينما يتضمن مفهوم فعالية الذات الأحكام حول القدرة وليس قيمة الذات.

(صونيا ، 2017 : 25)

اما كوهن (1959) فيعرف تقدير الذات بأنه الدرجة التي تتطابق عندها الذات المثالية والذات الواقعية. (الشايب، قدوري، 2015 ص 187)

ويرى (المشخي،2009) أن تقدير الذات وفاعلية الذات يؤثر كل منهما على الآخر فالأفراد الذين يدركون أنفسهم على أنهم ذوو قيمة ومؤثرين وناجحين (تقدير ذوات مرتفع)

بشكل عام سوف يتنبأ لهم باحتمالات النجاح في المهام حيث أن هذه الاحتمالات تكون مرتفعة (فاعلية ذات مرتفعة) عن أولئك الذين يرون أنفسهم أقل كفاءة وتأثيرا ونجاحا وقيمة (تقدير ذات إجمالي منخفض). كما أن تقدير الذات يهتم بقياس ذات الشخص الحالية بينما فاعلية الذات يهتم بقياس نجاح الفرد المستقبلي، وأن مفهوم تقدير الذات أحد الأبعاد المكونة المفهوم فاعلية الذات. (المشخي،2009 : 69)

3-5 فاعلية الذات وتحقيق الذات:

ينقل علاونة (2017) رأى قولدستاين (1939) وماسلو (1954) عن الخالدي (2009) في تحقيق الذات، حيث يرى قولدستاين (1939) أن هذا المفهوم هو الدافع الرئيسي والحقيقة الوحيدة لدى الفرد، لأن الإنسان يحاول على الدوام تحقيق إمكاناته الكامنة والأصلية بكل ما يحتاج له من طرق.

ويرى أيضا أن لكل فرد قدرات و إمكانات معينة يسعى إلى تحقيقها، ويعمل من أجلها، بحيث تكون جهوده موجهة اتجاه إنجاز كل ما يؤدي إلى تحقيق ذاته، وكل فرد له مستوى مناسب لتحقيق قدراته وإمكاناته، والمحافظة على هذا المستوى بشكل متعادل يعد أمرا ضروريا. (علاونة ، 2017 : 27)

أما ماسلو (1954) فيرى أن تحقيق الذات نزعة فطرية لدى الفرد لتحقيق إمكاناته إلى أقصى درجة كإنسان، و تتأثر هذه النزعة بالعوامل البيئية وبالأفراد المحيطين، مثل الوالدين المدرسين، الأقران، ويقرر أن تحقيق الذات هو هدف كل سلوك إنساني. ويركز على أن للفرد طبيعة عالية تسمو على الوجود المادي، إذ أن جهد الإنسان و سلوكه ونشاطه مركز حول تنظيم هرمي للدوافع، تحتل الحاجات الفسيولوجية قاعدة الهرم، بينما تحتل قمة الهرم الحاجة إلى تحقيق الذات. (علاونة ، 2017 : 28)

وفي ذلك يذكر الشعراوي (299) أن تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكاناته، وترجمتها إلى حقيقة واقعة ويرتبط بذلك التحصيل، والإنجاز، والتعبير عن الذات ولذلك فإن تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية وأن عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته، وإمكاناته يشعره بالنقص والدونية، وخيبة الأمل، مما يعرضه للقلق، والتشاؤم.

(الطيرة، 2012 : 46)

أما فاعلية الذات فهي كما يشير سكوارزر (1999) أنها تمثل العنصر الكبير في العمليات الدافعية، حيث يمكن لهذا العنصر أن يحسن أو يعوق دافعية الفرد للتعلم الذاتي، فالأفراد الذين لديهم معتقدات مرتفعة عن الفاعلية الذاتية يختارون المهام الأكثر تحديا، ويبذلون

جهدا كبيرا في إنجاز أعمالهم، ويضعون لأنفسهم أهدافا للتحدي ويلتزمون بها ويقاومون الفشل. (المشيخي،2009 : 69)

4-5 فاعلية الذات ومستوى الطموح:

يرتبط مصطلح مستوى الطموح بالأهداف التي يصنعها الأفراد لأنفسهم ، ويسعى إلى تحقيقها يرى شلبي (2000)، وهي تتباين بين الأفراد بتباين الوصول إلى هذه الأهداف. أما عن وعي الفرد بفعاليته الذاتية يرى خليل (2010) أنه يجعله يصل إلى توقعات عن الإمكانات اللازمة للموقف ومطابقتها للإمكانات المتوفرة لديه. ويرى البلوى (2009) أن فعالية الذات تُعد إحدى المخرجات السلوكية، والتي تتحدد في ضوء توجهات أهداف الفرد وطبيعتها والتي تتحدد في ضوء مستوى طموحه ، لذا فالفرد الطموح ذو الدرجات المرتفعة من فعالية الذات يميل إلى بذل الجهد والنشاط والمثابرة في مواجهة العقبات في ضوء الأهداف التي يضعها لنفسه. (الطيرة، 2012 : 45)

6 - أنواع فاعلية الذات:

يمكن تصنيف فاعلية الذات إلى عدة أنواع منها :

6-1 فاعلية الذات العامة:

يقصد باندورا (1986) بفاعلية الذات العامة قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه، والجهود اللازمة لتحقيق هذا السلوك، والتحكم في الضغوط التي تؤثر عليه.(المشيخي، 2009 : 84)

6- 2 الفاعلية القومية:

يذكر جابر (1990) أن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع القوم السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة ، والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجرى في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل ، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد. (قدوري، 2017 : 99)

6-3 الفاعلية الجماعية:

تعرف الفاعلية الجماعية على أنها: معتقدات كل مجموعة بقدراتها الجماعية، و تتفق على العمل في نظام جماعي لتحقيق مستواها المطلوب منها .

ويشير باندورا (1986) إلى أن الأفراد لا يعيشون منعزلين عن المجتمع، وبالتالي فإن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب المساندة الجماعية لإحداث التغيير الفعال، وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يقومون به من أعمال جماعية، ومقدار الجهد والمثابرة لتحقيق هذا الانجاز و تحديهم الفشل في الوصول إلى النتائج، وتستمد الفاعلية الذاتية قوتها من فاعلية الذات الأفراد الذين يكونون هذه الجماعة. (أبو عون ، 2014 : 74)

4-6 فاعلية الذات الخاصة:

ويقصد بها قدرة الفرد على أداء سلكه الخاص، و أحكامه الخاصة، و المرتبطة بقدرته على أداء مهمة محددة و نشاط محدد مثل: النحو في اللغة العربية .(أبو هاشم ، 1994: 58)

الفاعلية الذاتية المدركة: ركز باندورا (1993) في دراسته على فاعلية الذات المدركة كعامل وسيط وغير مباشر في التطور المعرفي والوظيفي وتوقع النتائج.

(مصبح،2011 : 40)

وتعتبر الفاعلية الذاتية المدركة أنها إدراك الناس لقدراتهم و تعمل على التطوير المعرفي والوظيفي الذي يؤدي إلى مستويات منتجة للأداء الذي يمارس النفوذ على الأحداث التي تؤثر على حياتهم، كما أن فاعلية الذات المدركة تحدد معتقدات الأفراد وكيف يشعر ويفكر وكيف يتصرف الناس و يحفزون أنفسهم. كما تؤدي إلى تأثيرات مختلفة خلال التأمل والوجدان ، وعمليات الاختيار. (النشاوي، 2006: 477)

5-6 فاعلية الذات الأكاديمية: تعرف الذات الأكاديمية بأنها إدراك الطالب لمكانته بين زملائه و معتقداته المتعلقة بقدرته على إنجاز المهمات الأكاديمية المتنوعة، مقارنة مع الطلبة الآخرين في صفه. (حمدى 2013 : 11)

تعرف أيضاً فاعلية الذات الأكاديمية بأنها إدراك المتعلم لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها. بمعنى قدرة الطلاب الفعلية في إنجاز موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي. (المشيخي، 2009 : 84)

وفاعلية الذات الأكاديمية المدركة يقصد بها مدى إعتقاد الطلاب بأنهم يمتلكون القدرة على العمل الجيد في المجال الاكديمي، و قدرتهم على أداء واجبهم الأكاديمي يجعلهم يحققون أعلى الدرجات و يزيد من تحصيلهم الدراسي ، و يساعدهم على التنظيم الأكاديمي المناسب، الذي يستطعون من خلاله على تأدية اختباراتهم بنجاح. (حمدى 2013 : 12)

6-6 فاعلية الذات الإبداعية:

ذكر (الزغبي ، 2014 : 478) بعض التعاريف لفاعلية الذات الإبداعية منها تعريف زهو وشن وكانيلا (2008) الذي يعتبرها إبداع مدرك ذاتيا، أو بتعبير آخر هي مدى إدراك الأفراد لإنتاج الأفكار الجديدة والمفيدة.

و تعرف تيرني وفارمر (2002)، فاعلية الذات الإبداعية بطريقة مشابهة لتعريف باندورا من حيث أنها اعتقاد الفرد بأنه قادر على تحقيق نتائج إبداعية. ورأى ديليلو وهاوغتون وديويلي (2011) أن فاعلية الذات الإبداعية تقييم ذاتي يقوم خلاله الفرد بتقييم إمكاناته الإبداعية التي تنطوي بشكل خاص على رؤيته لنفسه بأنه جيد في حل المشكلات الإبداعي والإتيان بأفكار جديدة. ورأى تشن وجولي وإيدن (2001) أن فاعلية الذات الإبداعية تختلف عن فاعلية الذات العامة التي تتضمن معتقدات الفرد حول قدراته العامة عبر مجموعة متنوعة من المجالات. (الزعبي ، 2014 : 477)

كما أن فاعلية الذات الإبداعية تختلف عن صور الذات الأخرى كتقدير الذات، والثقة بالنفس اللتين تنطويان على مشاعر واسعة حول الذات، في حين تنطوي فاعلية الذات الإبداعية على حكم محدد بشأن القدرة على العمل الإبداعي .(الزعبي، 2014 : 477)

6-7 فاعلية الذات البحثية:

لقد عرفت فگارو (2009) فاعلية الذات البحثية بأنها ثقة الفرد في قدرته على النجاح في استكمال مراحل البحث العلمي و الجوانب المختلفة لعملية البحث (أرنوط،2017: 11) كما تتضمن فاعلية الذات البحثية توقع طلبة الدراسات العليا لقدرتهم و إمكاناتهم على أداء المهام والواجبات و الانشطة المطلوبة منهم في أثناء مراحل دراسية عليا، سواء كان توقعهم للنجاح في المقررات الدراسية المطلوبة أو قدرتهم على إعداد مقترح بحثي وفقا لخطوات البحث العلمي. (أرنوط ، 2017 : 04)

يقترح الباحث نوع من فاعلية الذات تسمى **فاعلية الذات التحولية** وهي إنتاج معتقدات وتوقعات ذاتية وتحويلها إلى الثقة في المدركات والقدرات والإمكانات في أداء سلوك المهمة المرغوبة لتحقيق النتائج الذاتية المتوقعة.

وهكذا تعكس فاعلية الذات عامة ثقة الفرد في قدرته على أداء السلوك المطلوب منه وليس من الممكن توضيح جوانب الأداء البشري مثل الدوافع والتعلم والتنظيم الذاتي والإنجاز دون الحديث عن الدور الذي تلعبه معتقدات فاعلية الذات.

7- أبعاد فاعلية الذات

حدد باندورا وزمرمان ومجموعة من الباحثين ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعة لها هي:

7-1 قدر الفاعلية:

يقصد به مدى مستوى الدافعية لدى الافراد في إنجاز المهمة، ويختلف مقدار الفاعلية باختلاف طبيعة الموقف و صعوبته، ويتضح بصورة أكبر عندما ترتب المهام وفقا لمستوى الصعوبة واختلافات الأفراد في توقعات الفاعلية، ومنها يمكنهم تحديده بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها.

وهذه الفروق في مقدار الفاعلية بين الافراد يرجع مختلف العوامل منها: مستوى الإبداع أو المهارة، وبذل الجهد و تحمل الضغوط، مستوى الدقة، والإنتاجية، فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تعد أن فردا ما يمكن أن ينجز عملا معينة عن طريق الحظ و الصدفة ولكن لبدا أن يكون للفرد الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة المهمة؛ ويكون لديه القدرة والرغبة في مواجهة مختلف حالات العدول عن إنجازها.

7-2 العمومية:

وتعني انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالبا ما تكون مشاعرهم وأحاسيسهم بالفاعلية معممة على المواقف المشابهة للمواقف الأولى التي يتعرضون لها.

وتختلف درجة توقعات هذه العمومية باختلاف محدداتها و عدد مكوناتها مثل: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانات أو القدرات السلوكية، المعرفية والانفعالية، وخصائص المواقف و المهمة، وخصائص الشخص ذته.

7-3 القوة:

تتحدد قوة فاعلية الذات في ضوء خبرة الفرد السابقة ومدى ملاءمتها للموقف، بمعنى شدة وعمق إعتقاد الأفراد أن بإمكانهم أداء المهام أو الأنشطة، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في إنجاز المهمة بنجاح، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الصعبة. بينما المعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، و تتدرج قوة الفاعلية على متصل ما بين القوة الشديدة و الضعف الشديد. (الشمايلة، و آخرون، 2017، 287)

يرى البحث أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الفرد يمتلك فاعلية قوية يستطيع أن يعممها على المواقف المشابهة، كما يمتلك قدر عالي من الدافعية والثقة لأداء النشاط بشكل منظم.

8- أهمية فاعلية الذات:

إن أهمية الفاعلية الذاتية تنبع من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد وتتضمن بالتحديد:

8-1 اختيار النشاطات :حيث يختار الفرد النشاطات التي يعتقد بأنَّه سوف ينجح فيها ويتجنب تلك التي يعتقد أنَّه سوف يفشل في حلِّها.

8-2 التعلم والإنجاز : فالأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الإحساس المنخفض.

8-3 الجهد المبذول والإصرار : يميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية إلى بذل جهود أكبر عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة، وهم أكثر إصراراً عند مواجهة ما يعيق تقدمهم ونجاحهم. أما الأفراد ذوو الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية فيبذلون جهداً أقل في أداء المهام، ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار في العمل عند مواجهة عقبات تقف أمام تحقيق المهمة. (أبو غزال ، علاونة، 2010 : 290)

9 - مظاهر فاعلية الذات:

هناك عدة مظاهر لفاعلية الذات يتصف بها الشخص الفعال، وهي :

9-1 الثقة بالنفس وبالقدرات:

لعل من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه والواثق من نفسه يقوم بأصعب الأعمال بيسر بالغ، والفرد الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه ومن ثم يصبر ويثابر على تحقيقه، والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة.

9-2 المثابرة:

المثابرة سمة فعالة وروحها السعي، وهي تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود، والمثابرة تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح، والشخصية الفعالة نشطة حيوية لا تتغير همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة.

3-9 القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين:

تعتمد فاعلية الفرد على تكوين علاقات قوية وسليمة مع الآخرين، فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء، والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال وكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين، كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الاجتماعي، وعدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين من شانه أن يصيب الفرد بالشعور بالعزلة الاجتماعية.

4-9 القدرة على تقبل وتحمل المسئولية:

تحمل المسئولية أمر له قيمته، فلا يقدر على حملها إلا شخص يكون مهيأ انفعاليا لتقبل المسئولية، ويبدع عند أداء واجبه مستخدما كل طاقاته وقدراته، ويقدر على التأثير في الآخرين، ويتخذ قراراته بحكمة، ويثق الآخرون فيه وفي قدرته على تحمل المسئولية، وفي كونه شخص يمكن الاعتماد عليه مستقبلا، ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤولياتها وتنفيذها، ويتصف بالواقعية فيما يتعلق بقدراته أو ظروف بيئته، ويحكم سلوكه الالتزام الخلقي، والشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسئولا عن أفعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته إلى الاستفادة من خبرة الآخرين بما يحقق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه.

5-9 البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية:

وهي من مظاهر فاعلية الذات المرتفعة فالفرد ذو الفاعلية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة، مرن وايجابي وقادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة، فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال. (قدوري 2017 :103)

10- مصادر فاعلية الذات :

لقد أورد (الجاسر، 2007: 31) بأن "باندورا" يرى أن الفاعلية الذاتية تتطور لدى الفرد من خلال أربعة مصادر للمعلومات وهي:

1-10 الإنجازات الأدائية:

يطلق عليها (خبرات التمكن) ويقصد بها التجارب والخبرات التي يقوم بها الفرد. و يعتمد هذا المصدر أساسا على هذه الخبرات التي يمتلكها الفرد مما جعل له تأثير خاص كما يذكر باندروا. إذ توقعات الفاعلية ترفع عادة بالنجاح، و تنخفض بسبب الإخفاق المتكرر، وحين

ترتفع الفاعلية الذاتية من خلال النجاحات المتكررة فإن الأثر السلبي للفشل العارض عادة ما تتناقص، كما أن الإخفاقات العارضة التي نتغلب عليها يمكن أن ترفع الدافعية الذاتية، وهذه الأخيرة يمكن تعميمها على مواقف أخرى سبق وأن كان أداء الفرد فيها ضعيف بسبب انعدام الفاعلية الذاتية. وفي هذا الصدد يشير عبد الحميد (1990) إلى ما يلي:

- إن النجاح في الأداء يزيد من مستوى فاعلية الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو لعمل.
- إن الأعمال التي يتم إنجازها بنجاح من قبل الفرد معتمدا على نفسه، تكون أكثر تأثيرا على فاعلية ذاته من تلك الأعمال التي يتلقى فيها مساعدة من الآخرين.
- إن الإخفاق المتكرر في أغلب الأحيان يؤدي إلى انخفاض الفاعلية الذاتية، وخاصة عندما يعلم الشخص أنه قد بذل أقصى ما لديه من جهد. (أبوعون ، 2014 : 71)

ويعتمد تغير الفاعلية الذاتية للأفراد من خلال الإنجازات الأدائية حسب باندروا على: الإدراك المسبق للقدرات الذاتية، وصعوبة المهمة المدركة، ومقدار الجهد المبذول، وحجم المساعدات الخارجية، والظروف التي تحيط بعملية الأداء، والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات التي تحدث قبل الشعور بالفاعلية لأنها تقلل من هذا الشعور وطريقة تنظيم وبناء الخبرات معرفيا في الذاكرة . (العتيبي ، 2009 : 29)

وترى لويد ويليامز أنه بالرغم من اعتماد الأفراد على إنجازاتهم الأدائية في الحكم على فاعليتهم الذاتية، فإنهم يستخدمون مصادر أخرى للمعلومات كمهارات الحكم الذاتي والتي تختلف عادة عن الإنجازات السابقة وعندما يقع هذا التناقض تصبح فاعلية الذات أفضل منبع للإنجازات المستقبلية. (الجاسر، 2007: 31)

10-2 الخبرات البديلة (الانابة):

وهي تعني الخبرات غير المباشرة، كالمعلومات التي تصدر من الآخرين، ويرى باندروا أن الأفراد لا يثقون في نموذج الخبرة كمصدر أساسي للمعلومات فيما يتعلق بمستوى فاعلية الذات، ولذلك فإن الكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة، ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة ويمكن للخبرات البديلة أن تنتج توقعات مرتفعة عن طريق الملاحظة، والرغبة في المثابرة ومقارنة القدرات الذاتية بالنسبة لقدرات الآخرين ويضيف باندروا أن تقدير فاعلية الذات يتأثر جزئيا بالخبرات البديلة، أو رؤية الآخرين يؤدون بنجاح، وبالرغم من ضعف المكونات المدركة في ملاحظة الآخرين فإن عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلومات حول فاعلية الذات والتنبؤ بالأحداث البيئية.(العتيبي ، 2009 : 29)

والتعلم بالملاحظة تتحكم فيه أربع عمليات فرعية وهي :

أ- عملية الانتباه: فهي تحدد الملاحظة الانتقائية في ضوء تأثير النمذجة، وهي المعلومات المستخلصة من الأحداث المشاهدة، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على اكتشاف وفحص النماذج في البيئة الاجتماعية والرمزية، ومنها العمليات المعرفية، والتصورات السابقة، وقيم الملاحظ، والتكافؤ الفعال، والجاذبية، والقيم والأنشطة الملاحظة، ومع ذلك فإن الأفراد لا يتأثرون كثيرا بالأنشطة التي يتم نسيانها.

ب - عملية الذاكرة : وتقوم بتحويل وبناء المعلومات التي تتعلق بالأحداث، ليعاد تمثيلها في الذاكرة على هيئة قواعد وتصورات، وتتولى التصورات السلوكية إنتاج القواعد التي تعمل على بناء الأحداث المناسبة للظروف المتغيرة، وقد تؤدي التصورات المسبقة والحالة الانفعالية إلى الأحداث المناسبة للظروف المتغيرة، واستحضار تأثيرات متحيزة على الأنشطة التي يقوم بها الفرد.

ج - عملية إنتاج السلوك: يعادل السلوك عادة في ضوء المعلومات المقارنة بالنموذج التصوري للإنجاز، فهناك ارتباط بين الفعل و التصورات المسبقة، وكلما امتلك الفرد العديد من المهارات الفرعية كلما كان من السهل استخدام هذه النماذج التصورية لإنتاج سلوك جيد.

د - العملية الدافعية: تفرق النظرية المعرفية الاجتماعية بين التعلم والأداء، لأن الأفراد لا يقومون بكل ما تعلموه، ويتأثر أداء السلوك الناتج عن الملاحظة بثلاثة أنواع من الدوافع المحفزة وهي: النتائج المباشرة، والخبرات البديلة، والإنتاج الذاتي ، فالأفراد يميلون إلى آداء السلوك الناتج عن النمذجة إذا كان يؤدي إلى نتائج قيمة مباشرة وليس العكس، حيث إن نجاح الآخرين يعطي الفرد دفعة للقيام بسلوك مماثل، بينما الإخفاقات ذات العواقب الوخيمة تؤدي إلى كف السلوك، والمعيار الشخصي يوفر مصدرا آخر للدافعية، حيث إن التقييم التفاعلي الذي يملكه الفرد لسلوكه ينظم الأنشطة الناتجة عن التعلم بالملاحظة إذ يسعى الفرد إلى الأنشطة التي تحقق الرضا الشخصي ، وتعطي الإحساس بالأهمية. (النفيعي، 2009: 47)

10- 3 العملية الوجدانية: تؤثر اعتقادات فاعلية الذات في كم الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما يؤثر في مستوى الدافعية، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفضة بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم وسوف يؤدي ذلك بدورة الى زيادة مستوى القلق؛ لاعتقادهم بأنه ليس لديهم المقدرة على انجاز تلك المهمة، كما أنهم أكثر عرضة للاكتئاب بسبب احساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على انجاز الأمورهم وطموحاتهم غير المنجزة، التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور با لقلق

والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة، عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما . (ولاء سهيل ، 2016 : 37)

إن تأثير الخبرات البديلة على فاعلية الذات لا يتضمن فقط تعرض الأفراد لنماذج، فالنماذج تعمل من خلال شبكة معقدة من العمليات المعرفية ، والنظرية المعرفية الاجتماعية توفر إطارا تصوريا لكيفية استخدام كل من عمليات الانتباه، والذاكرة، وإنتاج السلوك، والدافعية لتعزيز الفاعلية الذاتية ، عن طريق الخبرات البديلة .

هناك طريقة أخرى يمكن للخبرات البديلة بموجبها التأثير على التقييم الذاتي للفاعلية وهي الحالات الانفعالية المستثارة من تقييم الذات المقارن، فرؤية إنجازات الآخرين المشابهة قد تسعد أو تحبط الملاحظين ، اعتمادا على تصور النجاح أو الإخفاق الناتج عن المقارنة الاجتماعية ، والمقارنة التنافسية بأداء متفوق تؤدي إلى انتقاص الذات واليأس ، بينما تؤدي المقارنة بأداء أفراد لهم نفس القدر من الموهبة إلى انتقاص الذاتي ايجابي، والأفراد الذين يشعرون بعدم الأمان يتجنبون المقارنات الاجتماعية التي تحمل تهديدا كامنا لإحساسهم بتقدير الذات . (بندر العتيبي ، 2009 : 31)

10- 4 الإقناع اللفظي (الاستعداد للإقناع الشفهي):

ويذكر باندروا أن الإقناع اللفظي يعني: الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتناع بها من قبل الفرد أو المعلومات التي تأتي الفرد لفظيًا عن طريق الآخرين وهو ما قد يكسبه نوع من الترغيب في الأداء أو العمل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة.

وللإقناع الاجتماعى: دوره أيضًا حيث يشير إلى الأنشطة التي يؤديها الناس بنجاح في المهام المحددة المقترحة والتدريب وإعطاء تغذية راجعة تقيمية على الأداء هى أنواع شائعة من الإقناع الاجتماعي، كما اشارت إلى أهمية الإقناع اللفظي كاستخدام المحادثة والتعاون للوصول إلى مستوى فاعلية ذاتية. (النشاوي، 2006: 475)

10-5 الاستثارة الانفعالية: وهي تسمية (الحالة النفسية والفزيولوجيا) يذكر باندورا أن الاستثارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة بصفة عامة والتي تتطلب جهودا كبيرا وتعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية وهي مصدر أساسي لمعومات فاعلية الذات وتؤثر عليها، والأشخاص يعتمدون جزئيا على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليتهم ، فالقلق والإجهاد يؤثران على فاعلية الذات والاستثارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، كما يمكن خفض الاستثارة الانفعالية بواسطة

النمذجة، وبالإضافة إلى ذلك فهناك متغير مهم يعتبر أكثر تأثيرا في رفع فاعلية الذات وهو ظروف الموقف نفسه. (أبوعون ، 2014 : 73)

ويذكر عبد الحميد (1990) في هذا الصدد أن معظم الناس تعلموا الحكم على ذواتهم ، من خلال تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية ، فالذين يخبرون خوفا شديدا أو قلقا حادا يغلب أن تكون فاعليتهم منخفضة ، وأن معلومات الاستثارة ترتبط بعدة متغيرات هي:

أ - **مستوى الاستثارة :** فالاستثارة الانفعالية ترتبط في بعض المواقف بتزايد الأداء.

ب - **الدافعية المدركة للاستثارة الانفعالية :** فإذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي فإن هذا الخوف قد يرفع فاعلية الشخص، ولكن عندما يكون خوفا مرضيا فإن الاستثارة الانفعالية عندئذ تميل إلى خفض الفاعلية.

ج - **طبيعة العمل :** أن الاستثارة الانفعالية قد تيسر النجاح للأعمال البسيطة ويغلب أن تعطل الأنشطة المعقدة. (مصبح،2011 : 43)

وأضاف برهان وماهر (2014) مصادر أخرى لفاعلية الذات وهي:

د - الظروف المحيطة:

إن تعرض الفرد لمواقف محبطة تقدم تهديدا لتوقعات فاعلية الذات للأفراد أكثر من مواقف أخرى، فألفة الفرد بموضوع معين، و مروره بالموقف نفسه أو ما يشابهه له دور مهم في توقعات الفاعلية الذاتية، خاصة إذا علم مسبقا بصعوبته.

هـ - التقويم الذاتي:

فالتقويم الذاتي الايجابي يعمل على تعزيز توقعات الفاعلية الذاتية، فالرضا أو عدم الرضا لدى الفرد عن فاعليته، لا يتحددان فقط بالمستوى الحقيقي للأداء، بل بالمعايير المستخدمة للحكم على مستوى ذالك الأداء. (برهان ، ماهر، 2014 : 378)

وأضاف الرشيدي (2010) معيارا لمصادر المعلومات فاعلية الذات والذي فيه: بأن فاعلية الذات تزداد إذا كانت سلوكات الفرد تقابل ما لديه من معايير، وتتفق معها، والعكس صحيح إننا نضع معايير لأداءه فإذا حققناها، فإن الذات تصدر مكافآت واضحة كالاعتزاز بما قمنا به، والرضا عن أنفسنا، أما إذا لم يتحقق، أو لم ترق إلى مستوى ما لدينا من معايير فإن النتيجة يمكن أن تكون عدم الرضاء، أو نقد الذات، ومعايير السلوك الفعال أو السوى لا يقتصر على الجوانب المهنية فحسب، وإنما تتضمن المعايير الأخلاقية حسب متطلبات الواقع الواقع التقافي للفرد. (حمدي، 2013 : 24)

وقد استخدم أسلوب التحليل البعدى لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، وتم التوصل من خلال التحليل إلى النتتج التالية:

1- أن فعالية الذات تكوين نظرى وضعه باندورا (1977) كمفهوم معرفي يسهم في تغيير السلوك، ودرجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد كما تحدد كمية الطاقة المبذولة لتغلب على المشكلات، و أحكام فعالية الذات عملية إستنتاجية تتوقف على معلومات من أربع مصادر رئيسية هي: الانجازات الأدائية والخبرات البديلة، الإقناع اللفظي والحالة النفسية و الفسيولوجية.

2- فعالية الذات هي توقع الفرد لمدى قدرته على أداء مهمة محددة وهي كذلك تعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها، وأنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أو عقلية أو نفسية.

3- تختلف توقعات فعالية الذات عن توقعات الفرد للنتتج ويمارس النوعان تأثيرا قوية على السلوك الإنساني.

4- فعالية الذات ذات جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالناتج النهائي للسلوك وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات. 5- تتأثر فعالية الذات بالعديد من العوامل وهي كذلك تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعها الأفراد لأنفسهم (أبو هاشم، 2005: 44)

يتضح من العرض السابق أن اعتقاد الفرد في كفاءته الذاتية فيما يعرف بفعالية الذات يجعله أكثر اهتمام بالأنشطة المختلفة والاستغراق فيها، وأكثر مثابرة لتحدى الصعاب حيث يبذل أقصى جهد لمواجهة الفشل وتجاوزه، كما أنه ينظر إلى المهام الصعبة على أنها مصدر التحدي واثبات الكفاءة، وغالبا ما ينسب نجاحه إلى ذاته، بينما ينسب الإخفاق في بعض المواقف إلى عدم كفاية المعلومات أو الجهد المبذول.

11- خصائص فاعلية الذات:

هناك خصائص عامة لفاعلية الذات وهي :

- مجموع الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.

- ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما .

- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف .

- توقعات الفرد للأداء في المستقبل .

- لا تركز على المهارات التي يمتلكها الفرد فقط . ولكن حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوافر لديه من مهارات .

- هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجز الشخص فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه وإنها نتاج للقدرة الشخصية .

- تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة والآخرين بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة

- ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.

- تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف . كمية الجهد المبذول مدى مثابرة الفرد.

- ليست مجرد إدراك أو توقع فقط بل يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج

مرغوب فيها .

ويرى الباحث أنه من خلال هذه الخصائص يمكن إخضاع فاعلية الذات الايجابية

للتنمية والتطوير وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة .

(أبو عون ، 2014 : 85)

ويذكر باندورا (1997) أن هناك خصائص عامة يتميز بها ذوي فاعلية الذات المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي:

- يتميزون بمستوى عال من الثقة بالنفس.

- لديهم قدر عال من تحمل المسؤولية.

- لديهم مها ا رت اجتماعية عالية وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين.

- يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تقابلهم.

- لديهم طاقة عالية.

- لديهم مستوى طموح مرتفع، فهم يضعون أهداف صعبة ويلتزمون بالوصول إليها.

- يعزون الفشل للجهد غير الكافي.

- يتصفون بالتفاؤل.

- لديهم القدرة على التخطيط للمستقبل.

- لديهم القدرة على تحمل الضغوط.

بينما سمات ذوي فاعلية الذات المنخفضة (الذين لا يثقون في أنفسهم و قدراتهم):

- يخجلون من المهام الصعبة.

- يستسلمون بسرعة.

- لديهم طموحات منخفضة.

- ينشغلون بنقائصهم، ويهولون المهام المطلوبة.

- يركزون على النتائج الفاشلة.

- ليس من السهل أن ينهضون من النكسات.

- يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب. (المشيخي، 2009 : 79)

12- التحليل التطوري لفاعلية الذات:

يرى باندورا أن الفترات المختلفة للحياة تقدم أنماطاً للكفاءة المطلوبة من أجل الأداء الناجح، ويختلف الأفراد بشكل جوهر ي في الطريقة الفعالة التي يديرون بها حياتهم وتشكل المعتقدات حول فاعلية الذات مصدراً مؤثراً خلال دورة حياة الفرد، وفيما يلي أهم التطورات التي تؤثر في علمية الذات:

12-1 نشأة الشعور بالسيادة الشخصية:

تؤسس الذات بطريقة اجتماعية من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة، حيث تنتقل إلى الطفل الصغير الذي يولد بدون أي شعور بمفهوم الذات إلى أن يدرك القدرة على إنتاج

الأحداث، والمساهمة فيها، وهذا بدوره يؤدي إلى الشعور بفاعلية الذات، كما يساهم كل هذا في اكتساب الطفل الشعور بالسيادة الشخصية.

2-12 المصادر العائلية لفاعلية الذات :

تعتبر الخبرات الناجحة في التدرب على التحكم الشخصي مهمة لتنمية الكفاءة الاجتماعية المبكرة، فلكي يحصل الأطفال الصغار على المعرفة الذاتية المتعلقة بقدراتهم على توسيع مجالات الأداء فإنهم يطورون ويختبرون قدراتهم الجسدية وكفاءتهم الاجتماعية لفهم وإدارة المواقف العديدة التي يواجهونها يومياً، إن الوالدين الذين يستجيبان لسلوك أطفالهما والذين يجدان فرصاً للأفعال الفعالة ويسمحان للأطفال بحرية الحركة من أجل الاستكشاف ويشجعان الأطفال على أن يجربوا الأنشطة الجديدة ويعضدان الجهود المبكرة يعملان على تسهيل تطوير فاعلية الذات لدى أطفالها، حيث يرتبط نمو فاعلية الذات لدى الأطفال بالقدرة على إنجاز المهام وإدراك التأثيرات ا لهادفة.

3-12 اتساع فاعلية الذات من خلال تأثيرات جماعة الرفاق :

يستطيع الطفل من خلال علاقته بأقرانه زيادة معرفته الذاتية عن قدراتهم، حيث يقدم الأقران نماذج للسلوك الفعال وأساليب التفكير، كما يميل الأطفال في عملية انتقاء الأقران إلى اختيار الأفراد الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم المشتركة، والأطفال الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فاعلين اجتماعياً ينسخون اجتماعياً ويدركون فاعلية منخفضة بين أقرانهم ويملكون شعوراً متدنياً لتقدير الذات.

4-14 المدرسة كقوة لغرس فاعلية الذات:

تمثل وظائف المدرسة الوضع الأساسي لتهذيب وتقوية الكفاءة المعرفية للفرد ، حيث تعتبر المكان الذي ينمي فيه الأطفال كفاءاتهم المعرفية واكتساب المهارات اللازمة لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم مستقبلاً، وهذا يجعلهم يتكيفون مع مجتمعهم بفاعلية، وهذا يحدث نتيجة تطور للطفل العقلية الكفاءة. (المصري، 2011: 60)

➢ **ثانياً: الدراسات والبحوث السابقة في فاعلية الذات:**

الدراسات التي تناولت فاعلية الذات

♦ دراسة **الفرماوي** (1991):

هدفت الدراسة للتعرف عن التوقعات لفاعلية الذات، وتكونت عينة الدراسية من (129) طالبا من الجامعة وأسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضى ومتوسطى، و مرتفعى التوقع لفاعلية الذات في سمات (السيطرة، والقدرة على بلوغ المكانة، والحضور الاجتماعي، وتقبل الذات، والشعور بالرضا والسعادة، والمسؤولية ، والمجاراة، والنضج الاجتماعي، وضبط الذات، والتسامح، وإجادة الإنجاز، والاستقلال في الإنجاز) لصالح المجموعة مرتفعة التوقع في فاعلية الذات، وكانت الفروق غير دالة في سمة الميل الاجتماعي بين المجموعات. (المزرع،2007: 73)

♦ دراسة **روجرز وآخرون (2002):**

هدف الدراسة إلى التقييم الإحصائي لمكونات العنصر العام، وإعداد نموذج لاختبار فاعلية الذات من خلال الممارسة العملية وجدولتها كما هدفت إلى تحدي العناصر البارزة المرتبطة بالقصد من السلوك، وتكونت عينة الدراسة الأولى من (589) طالبا من الدارسين بالكلية الحاضرين باستمرار بفصول الدراسة العملية، وإكمال اختبارات قياس فاعلية الذات وجدولتها، وتحليل البيانات مع ثبات تحليل مختلف الإجراءات، كما تكونت عينة الدراسة الثانية من (242) طالبة بالكلية كانوا من العناصر الناتجة من الدراسة الأولى، فتم استخدام هذه العناصر الناتجة كمتغيرات مستقلة للتنبؤ بالسلوك العلمي، ومقاصد السلوك، وملاحظة مكونات النموذج التعادلي ممن واظبوا على فصول الدراسة العلمية وتمت معاينتهم وقياسهم مرة أخرى وملاحظة مدى فاعلية الذات لديهم أثناء الممارسة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقاييس واختبارات ذاتية القياس فاعلية الذات وجدولتها، النموذج التعادلي الملاحظ، وقد أسفرت النتائج عن أنه تمت ملاحظة مدى كفاءة فاعلية الذات أثناء الممارسة العملية ولوحظ أنها متعلقة بالمقاصد، السلوكية عن جدولة فاعلية الذات للعينة كما ارتبطت بعلاقتها بالسلوك عند مقارنتها بالفاعلية الذاتية ومقاصد السلوك، وتدعم النتائج الأنواع المختلفة، و وظيفة الحافز، والدافع فيما يتعلق بها من ثبات قيم فاعلية الذات من أجل تحديد مقاصد الممارسة والسلوك الظاهر. (المشيخي، 2009: 123)

♦ دراسة **تركي بازياد** (2013):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي لتنمية فعالية الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في ضوء نظرية البرت باندورا للتعلم الاجتماعي، وذلك على عينة شملت (30) طالبا من طلاب ثانوية الخندق منخفضي فعالية الذات، تم اختيارهم بعد تطبيق مقياس فعالية الذات على عينة عشوائية عددها (150) طالبا، وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين متجانستين الأولى تجريبية وعددهم (15) طالبا طبق عليها البرنامج الإرشادي ، والأخرى ضابطة وعددهم (15) طالبا، واستخدمت مقياس فعالية الذات من إعداد عبد الله والعقاد (2008) البرنامج الإرشادي لتنمية فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا من إعداد الباحث والذي تكون من (9) جلسات إرشادية تم تطبيقها على مدى خمسة أسابيع ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية فعالية الذات، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

♦ دراسة **هناء (2014):**

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وقياس الفروق في فاعلية الذات بحسب متغير الجنس لدى الطلبة، ويشمل مجتمع البحث (450) من طلبة الصف الرابع الإعدادي (بنين وبنات)، وتوصل الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فاعلية مرتفعة لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي لكلا الجنسين (بنين وبنات).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة بحسب متغير الجنس فقد كان مستوى الفاعلية الذاتية لدى الذكور أعلى من مستوى الفاعلية لدى الإناث.

<u>دراسات تناولت فاعلية الذات وبعض متغيرات الدراسة الحالية:</u>

♦ **دراسة باندورا و آخرون (1987):**

هدفت الدراسة إلى بحث تأثير معتقدات فاعلية الذات في تحقيق الأهداف الشخصية ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها (102) من طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معتقدات الفرد عن فاعلية الذات لديه، والتعلم الذاتي يؤثران بدرجة مرتفعة على الدافع للإنجاز الأكاديمي، كما أن تشجيع الآباء لأبنائهم على الاستقلال ومواجهة المشكلات والإنجاز ترتبط إيجابيا بفاعلية الذات لديهم، وقدراتهم على تحقيق الأهداف الشخصية. (المزرع،2007: 73)

♦ دراسة عبد العال (1993):

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات بكل من: مستوى الطموح، والدافع للانجاز، وتكونت عينة الدراسية من (97) طالبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وكان من النتائج التي توصلت إليها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وكل من: الدافع للإنجاز، ومستوى الطموح. (المزرع،2007: 74)

♦ دراسة غالب محمد علي المشيخي (2009):

هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف واستخدم منهج الوصفي، تم إجراء الدراسة على عين ة مكون ة من (720) طالباً منهم (400) طالباً من طلاب كلية العلوم و (320) طالباً من طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف،و طبق مقياس قلق المستقبل إعداد الباحث. و مقياس فاعلية الذات إعداد عادل العدل و مقياس مستوى الطموح إعداد معوض وعبد العظيم. و توصلت الدراسة إلى هذه النتائج:

1 - توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في فاعلية الذات .

2 - توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في مستوى الطموح .

3 - توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في فاعلية الذات ودرجاتهم في مستوى الطموح

4 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درج ات الطلاب مرتفع ي فاعلية الذات ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي فاعلية الذات على مقياس قلق المستقبل لصالح الطلاب منخفضي فاعلية الذات .

5 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي مستوى الطموح ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي مستوى الطموح على مقياس قلق المستقبل لصالح الطلاب منخفضي مستوى الطموح .

6 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس قلق المستقبل تبعاً للتخصص والسنة الدراسية وذلك لصالح طلاب كلية الآداب.

7 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس فاعلية الذات تبعاً للتخصص والسنة الدراسية وذلك لصالح طلاب كلية العلوم .

8 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس مستوى الطموح تبعاً للتخصص والسنة الدراسية وذلك لصالح طلاب كلية العلوم .

9 - يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح

♦ دراسة خليفة قدوري (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان وكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمختلف التخصصات العلمية والأدبية ببعض ثانويات ولاية الوادي ، وشملت عينة الدراسة على (120) تلميذا وتلميذة مناصفة في العدد والتخصص، واعتمد على المنهج الوصفي ، واستعان الباحث بالأدوات التالية مقياس قلق الامتحان الذي أعده حامد زهران، ومقياس فاعلية الذات للعدل، ومقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم وبعد عملية التطبيق والمعالجة الإحصائية توصل إلى النتائج التالية:

- يعاني تلاميذ السنة الثالثة من قلق امتحان.

- توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في فاعلية الذات .

- توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في قلق الامتحان ودرجاتهم في مستوى الطموح.

- متغير فاعلية الذات يسهم في التنبؤ بقلق الامتحان، في حين أن متغير مستوى الطموح لا نستطيع الاعتماد عليه في التنبؤ بقلق الامتحان.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان وفاعلية الذات و مستوى

الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

♦ **دراسة اندرمان وميدلجي (1992):**

هدفت إلى الكشف عن فاعلية الذات كونها أداة للتوجه نحو الهدف داخل الفصل الدراسي تكونت عينة دراسية من (341) طالبة اختيروا من خمسة عشر فصلا دراسية لمدرستين ابتدائيتين واستخدم الباحثان استبيانا لتقدير الذات لقياس دافعية الطلاب ولقياس الاستراتيجية المعرفية المستخدمة وإدراكهم للفصل الدراسي والمدرسة، وقد أشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات ارتبطت باستخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة، وأظهرت النتائج أيضا أن الطلاب الذين شجعوا على اتخاذ المخاطرة الأكاديمية اوضحوا أنهم يملكون فاعلية ذات مرتفعة عن أولئك الذين يتجنبون المخاطرة، كما أشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات لطلاب الفصول التجريبية ازدادت سواء لقوا تشجيعا من المدرسين على اتخاذ المخاطرة، أو لم يجدوا التشجيع، أما طلاب فصول التحكم فإن فاعلية الذات لا تتغير لديهم حتى لو انخفض مستوى تعليمهم. (رفقة ،2009: 147)

♦ **دراسة بريانت (1997):**

كشفت عن العلاقة بين دور الجنس وفاعلية الذات، وتضمنت العينة (651) طالبا وطالبة من الجامعة الملتحقين بمادة مدخل إلى علم النفس في جامعة (ميدويستيرن) منهم (321) من الذكور و (330) من الإناث، بمتوسط عمري (20,06) واستخدم الباحث مقياس فاعلية الذات من إعداد شيرير وآخرين (1982) ومقياس دور الجنس لبيم (1989) وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين في فاعلية الذات لصالح الذكور.(الجاسر 2007: 91)

♦ **دراسة مأمون خالدي (2007):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة، والى الكشف عن الفروق في فاعلية الذات لديهم تبعا لمتغيرات (الجنس والفرع الأكاديمي ونوع المدرسة)، وقد تكونت عينة الدراسة من (422) طالبا وطالبة، اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية الذات السائدة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة يقع ضمن المستوى المرتفع و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات تعزى لأثر الجنس (ذكور ، إناث) لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى للتفاعل بين الجنس ونوع المدرسة لصالح الإناث في المدارس الأهلية، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفرعين الأكاديمي (العلمي والأدبي) في فاعلية الذات، أو نوع المدرسة (حكومية، أهلية)

أو التفاعل بين الجنس والفرع الاكاديمي أو التفاعل الثلاثي بين الجنس و نوع المدرسة والفرع الاكاديمي.

- **دراسة جيالو وليتل (2003):**

هدفت الدراسة إلى بحث أثر الخبرة التدريسية، وإعداد المعلمين على الفاعلية الذاتية للمعلمين، وقدرتهم على الإدارة الصفية، وتكونت عينة الدراسة من (54) معلماً من المدارس الابتدائية، و(25) طالباً من كلية إعداد المعلمين في أستراليا. وانتهت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية للمعلمين، واستخدامهم لأساليب الإدارة الصفية الناجحة، كما أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين ذوي الخبرة العالية.

(حجازي،2013: 422)

- **عالية، الطيب حمزة (2018):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية، كما هدفت للكشف عن الفروق بين استجابات الطالبات تبعا لمتغيرات: (العمر، التخصص، الحالة الاجتماعية، والحالة الاقتصادية)، وقد اعتمدنا المنهج الوصفي. وتمثل مجتمع الدراسة في طالبات الدبلوم العام في التربية، حيث بلغ حجم العينة (68) طالبة تمثل المجتمع الكلي. واستخدمت مقياس فاعلية الذات ومقياس مستوى الطموح من إعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: ارتفاع مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى الطالبات وجود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة في الأبعاد الكلية لمقياس فاعلية الذات، وبين مقياس فاعلية الذات ومقياس مستوى الطموح، عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية تبعا لمتغير العمر، عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية تبعا لمتغير التخصص (علمي - أدبي)، عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية، عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية تبعا لمتغير الوضع الاقتصادي.

- **هدفت دراسة دنيا، طيب رضا البرزنجي (2016):**

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية، ومعرفة الفروق في فاعلية الذات تبعا لمتغيرالنوع (ذكور - اناث)، وتتحدد الدراسة على طلبة المرحلة الاعدادية المراهقين في مدارس مدينة خانقين ومن كلا الجنسين (ذكور- اناث) ومن العام الدراسي

(2015) والبالغ عددهم (200) طالبا. وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الجنسين و أن عينة الدراسة تتمتع بفاعلية الذات.

دراسات تناولت فاعلية الذات وبعض متغيرات الأخرى:

- **دراسة ليلى المزرع (2007):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز، والذكاء الوجداني لدى عينة قوامها (238) طالبة من طالبات جامعة أم القرى؛ حيث تم اختيارهن عشوائيا، وقد تراوحت أعمارهن بين (18- 24) سنة، وأسفرت الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات وكل من درجات دافعية الإنجاز، والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز، في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الدافع الإنجاز، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني، في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني. (ليلى المزرع،2007: 67)

- دراسة **الشعراوي (2000):**

هدفت الدراسة إلى بحث الفروق بين الجنسين، وبين الصفين الأول والثاني الثانوي في فاعلية الذات، وكذا تأثير تفاعل (الجنس و الصف الدراسي) في تباين درجات الطلاب على مقياس فاعلية الذات وتحديد علاقة فاعلية الذات بالدافع للإنجاز الأكاديمي، والتوجه الشخصي، وتحقيق الذات، والاتجاه نحو التعلم الذاتي. وتكونت عينة الدراسة من (467) من الطلاب بالصفين الأول والثاني الثانوي، واستخدم الباحث مقياس فاعلية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي من إعداده، واختبار التوجه الشخصي وقياس تحقيق الذات لـ " شوستروم" ترجمة وإعداد "طلعت منصور وفيولا الببلاوي" ومقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي ل "ججليلينمو" ترجمة وإعداد " صلاح مراد" ، وكشفت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين وكذا الصفين الأول والثاني الثانوي في متوسطات درجات فاعلية الذات، ولا يوجد تأثير دال إحصائية لتفاعل الجنس والصف الدراسي في تباين درجات الطلاب على مقياس فاعلية الذات، كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين فاعلية الذات وكل من الإنجاز الأكاديمي، والتوجه الشخصي وتحقيق الذات والاتجاه نحو التعلم الذاتي. (المشيخي، 2009: 122)

♦ دراسة **منى بدوي (2001):**

هدفت الدراسة لتعرف على تأثير برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على تحسين فاعلية الذات، وتألفت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة بمدرستين من مدارس المرحلة الثانوية بالقاهرة، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية (50) طالبا و(50) طالبة ومجموعة ضابطة (50) طالبا و (50) طالية، واستغرق تطبيق البرنامج (80) يوما، وتضمنت الدراسة تطبيق ثلاثة أدوات هي اختبار أوتيس - لينون للقدرة العقلية العامة للمستوى المتوسط (11- 16) سنة ومقياس الكفاءة الأكاديمية (إعداد الباحثة) ،ومقياس فاعلية الذات (إعداد الباحثة) والذي يقيس قوة اعتقاد الطالب للقيام بالسلوك الذي يحقق له النجاح التحصيلي، وقد دلت نتائج القياس (القبلي / البعادي) على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في درجات مقياس فاعلية الذات مقارنة بدرجات طلاب المجموعة الضابطة، مما يعني وجود تأثير إيجابي لبرنامج الكفاءة الأكاديمية المستخدم، كما دلت النتائج أيضا على تفوق المجموعة التجريبية على درجات فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج مهارات الاستذكار، وقد أسفرت النتائج النهائية عن: تحسين مستوى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الذات للتعلم. (المشيخي، 2009: 122)

♦ **دراسة نبهان (2008):**

هدفت إلى تقصى العلاقة بين فاعلية الذات والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، حيث تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة واستخدم الباحث المنهج الوصفي للدراسة ومقياس الاحتراق من إعداد الباحث، ومقياس الفاعلية الذاتية والسمات الشخصية أيضا من إعداد الباحث، وكشفت الدراسة عن علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين فاعلية الذات والاحتراق المهني، وعند وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من معلمي ومعلمات التربية الخاصة التي ترجع للجنس والخبرة التدريبية والمؤهل الدراسي. (أبوعون، 2014: 93)

♦ **دراسة أحمد عربيات، برهان (2014):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (280) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، منهم (156) من الذكور و(127) من الإناث، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية وشكلت ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس فاعلية الذات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة كانت بدرجة

متوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق تعزي لنغير التحصيل الدراسي ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي وللتفاعل بين التحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي. (عربيات، برهان، 2014: 90)

- دراسة **رفقة سالم** (2009 : 134):

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبة ممن درسن في أحد الفرعين العلمي أو الأدبي اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس فاعلية الذات على عينة الدراسة، كما تم تطبيق مقياس دافع الإنجاز الدراسي على العينة نفسها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة لديهن مستوى مرتفع من فاعلية الذات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تقارباً في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز الد راسي لدى أفراد عينة الدراسة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرو ق ذات دلالة احصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيري مستوى فاعلية الذات والفرع الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0,05) لأثر التفاعل بين متغير الدراسة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي على دافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.

- در اسة **بيلي Baile (1999):**

هدفت الدراسة إلى كشف الفروق في الطريقة التي يتناول بها الموظفون الأكاديميون التعليم، والبحث على أساس خصائص نفسية فردية بيئية محددة، وبالذات أثر فاعلية الذات والدافعية في التعليم، شملت الدراسة جميع الموظفون الأكاديميين العاملين في جامعة كوينزلاند بأستراليا، أشارت النتائج الدراسة إلى أن الحصول على مؤهلات عليا يزيد من الدافعية للإنجاز وفاعلية الذات نحو البحث. (رفقة سالم،2009: 150)

- **دراسة موريس وأخرون Moores et al (2006):**

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح دور فاعلية الذات وما وراء المعرفة كمؤشرات للتعلم: البناء والتطور، والاختبار جاء هذا البحث لغرض توسيع الفهم لفاعلية الذات من خلال المقارنة بين فاعلية الذات وما وراء المعرفة والمتضمنة الرصد والمراقبة لعمليات فاعلية الذات في أداء المهام، واختيرت عينة البحث من (124) طالب وطالبة واستخدمت طريقة المربعات الصغرى الجزئية فأظهرت النتائج أن ما وراء المعرفة وفاعلية الذات ذات ارتباط

معنوي اذ ارتبطت فاعلية الذات بالمعرفة الصريحة والأجرائية بينما ما وراء المعرفة اكتفت بالمعرفة الإجرائية فقط. (رهيو، و هناء: 2013: 91)

- **دراسة تشيز Chase,M.A (1995):**

تناولت الدراسة مصادر فاعلية الذات (التقرير- الدافعية) لبحث الفروق فى السن والنوع فى مصادر فاعلية الذات وبلغت العينة (289) طفلا منهم (143 إناث – 146ذكور) وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين تعرضوا لسيناريو فاعلية الذات المرتفع لديهم عزيمة اكبر على بذل المجهود والمثابرة ولديهم ميل للمشاركة الاجتماعية من الذين تعرضوا لسيناريو فاعلية الذات المنخفضة. (الإمام النشاوي، 2006: 423)

- **دراسة برهان و ماهر (2014 : 368)**

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعيا في جامعة اليرموك في ضوء متغيري النوع الاجتماعي وشدة الإعاقة السمعية. تكونت عينة الدراسة من (57) طالبا وطالبة، منهم (28) من الذكور و (29) من الإناث، اختيروا بالطريقة القصدية من طلبة جامعة اليرموك من ذوي الإعاقة السمعية ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس فاعلية الذات بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية الذات لدى عينة من الطلبة المعوقين سمعيا في جامعة اليرموك تعادل الدرجة المتوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى فاعلية الذات تعزي لمتغير شدة الإعاقة السمعية لصالح ذوي الإعاقة السمعية البسيطة، وعدم وجود فروق تعزي لمتغير النوع الاجتماعي. (برهان، ماهر، 2014: 368)

- **دراسة ديان ويت – روز Diane Witt - Rose (2003):**

تعرفت عن العلاقة بين فاعلية الذات وكل من متغير الجنس والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلاب وطالبات الكليات العلمية، وتكونت العينة من (219) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس فاعلية الذات من إعداد الباحثة، بالإضافة إلى المعدل الدراسي القياس الإنجاز الأكاديمي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات ومتغير الجنس. (الجاسر، 2007: 92)

- **دراسة العلي وسحلول (2004):**

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة في مدينة صنعاء وفحص آثار كلا منها، والتفاعل بينهما في التحصيل الأكاديمي للطلبة ،

وتكونت عينة الدراسة من (1025) طالبا وطالبة من الصف الثاني ثانوي بفرعية العلمي والأدبي، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، واستخدم في الدراسة أداتين هما ، مقياس فاعلية الذات العامة "لشفارتسر" تعريب المنصور عام (1993) ومقياس دافع الإنجاز للأطفال والراشدين "لهبرمانز" تعريب موسى (1981) وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في التحصيل الأكاديمي للطلبة يعزى إلى مستويات فاعلية الذات أو إلى التفاعل بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز. (أبوعون، 2014: 94)

♦ **دراسة جولتان حجازي (2013):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات ومستوى التوافق المهني، وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، كما هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين الدرجة الكلية، والأبعاد لمقاييس فاعلية الذات، والتوافق المهني وجودة الأداء، وتكونت عينة الدراسة من (45) معلمةً من معلمات غرف المصادر خلال واستخدمت الدراسة ثلاثة مقياس لفاعلية الذات، والتوافق المهني، وجودة الأداء من إعداد الباحثة. وانتهت النتائج إلى أن مستوى فاعلية الذات يزيد عن 80 % كمستوى افتراضي وأن مستوى التوافق المهني، ومستوى جودة الأداء يقل عن مستوى 80 % كمستوى افتراضي كما انتهت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات غرف المصادر في مدارس الضفة الغربية مرتفعات الفاعلية الذاتية ومنخفضات الفاعلية الذاتية على مقياس التوافق المهني، ومقياس جودة الأداء.

♦ دراسة **بولتون Boulton (2003):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفاعلية الذاتية للمعلمين وعلاقتها بدرجة تقبّل الطلاب للمعلم، وبقدرة المعلمين على استخدام الاستراتيجيات وتكييفها مع البيئة الصفية، ومع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (187) معلماً من معلمي الصفوف الخمسة الأولى في ولاية لويزيانا، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الفاعلية الذاتية وتقبل الطلبة للمعلمين، وعلاقة متوسطة بين الفاعلية الذاتية وقدرة المعلمين على استخدام الاستراتيجيات، وتكييفها مع البيئة الصفية، ومع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. (جولتان حجازي،2013: 422)

♦ **دراسة الوطبان (2006):**

هدفت الدراسة الى التعرف مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم، والتعرف على طبيعة العلاقة بين كل من مستوى فاعلية

الذات العامة (مرتفعة مقابل منخفضة) ومهارات ما وراء المعرفة والتي تمثلت بمهارة (تحديد الأهداف والخطة، ومهارات التحكم والمراقبة، والتقويم الذاتي، تكونت عينة البحث من (299) طالبا من طلاب المستويين السابع والثامن في قسمي اللغة العربية و اللغة الإنكليزية في كلية العلوم العربية والاجتماعية، وباستخدام مقاييس لمتغيري البحث اظهرت النتائج تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة تحديد الأهداف ووضع الخطط، ومهارات التحكم والمراقبة، ومهارة التقويم الذاتي للتعلم.

♦ **دراسة ميسون و إسماعيل (2012)**:

هدفت الدراسة إلى قياس التحمل النفسي وقياس فاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد، والتعرف دلالة الفروق في التحمل النفسي وفاعلية الذات تبعا لمتغيري (النوع التخصص والتفاعل بينهما، وشملت عينة الدراسة الحالية (370) طالب وطالبة من المراحل الدراسية الأربعة، واستخدمت الباحثة مقياس التحمل النفسي وفاعلية الذات، إعداد الباحثة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة بشكل عام يتمتعون بدرجة تحمل نفسي، وان هنالك فروقا دالة إحصائيا في التحمل ولصالح الذكور، ولم يظهر هنالك فروقا إحصائيا تبعا للتخصص (علمي أنساني). كما ظهر آن طلبة الجامعة يتمتعون بفاعلية ذات وان الفروق دالة لصالح الذكور ولم تظهر هنالك فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات تبعا للتخصص (علمي-أنساني)، كما ظهر أن هنالك علاقة ارتباط دالة و طردية بين متغيري البحث (التحمل النفسي وفاعلية الذات).

♦ **دراسة حنان (2016):**

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى التفكير التأملي وفاعلية الذات لدى طلبة كلية التربية والتربية الأساسية في الجامعة المستنصرية، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي، وفاعلية الذات تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص، فضلا عن تحديد من قوة ونوع العلاقة بين المتغيرين التفكير التأملي وفاعلية الذات، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (300) طالب وطالبة، وبواقع (152) طالبا و(148) طالبة، وحسب التخصص بواقع (150) طالب وطالبة من التخصص الإنساني و(150) طالب وطالبة من التخصص العلمي. وقد تبنت الباحثة مقياس ايزنك وولسون للتفكير التأملي ومقياس فاعلية الذات ل (أبو جهاد)، وقد أظهرت النتائج البحث أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة كان جيدة، وحسب التخصص أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي تبعا لمتغير الجنس ومتغير التخصص وتفاعلهما معا، اما فاعلية الذات فقد أظهرت النتائج أن مستوى فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة كان جيداً، وحسب التخصص أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تبعا لمتغير الجنس، في حين أظهرت

النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص والصالح العلمي، فضلا عن ذلك أظهرت نتائج البحث أن العلاقة بين التفكير التأملي وفاعلية الذات جيد وباتجاه موجب.

- **دراسة عاشور (2020):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات والصراع المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية ودلالة الفرق في فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية على وفق متغيري النوع (ذكور- إناث) والتخصص (علمي- ادبي)، ودلالة الفرق في الصراع المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية على وفق متغيري النوع (ذكور- إناث) والتخصص (علمى- ادبي)، واستخدم اداتين أولها لقياس فاعلية الذات، والأخر مقياس الصراع المعرفي، وقد أسفرت نتائج البحث أن طلبة المرحلة الاعدادية بفرعيها (العلمي والادبي) بشكل عام يمتلكون رؤية الفاعلية الذات وليس للجنس والتخصص أسهم في درجة فاعلية الذات كا انهم ليس لديهم صراع معرفي ووجود علاقة بين فاعلية الذات ودرجة الصراع المعرفي لدى المرحلة الاعدادية. (عاشور،2020: 361)

- **عنايات، عبد العليم محمد وآخرون، (2012):**

هدفت الدراسة إلى محاولة إبراز مدى إسهام القيم والمناخ المدرسي في تكوين فاعلية الذات لدى 307 من معلم ومعلمة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من أربع إدارات تعليمية وهى (إدارة منية النصر ـ دكرنس ـ إدارة شرق المنصورة ـ إدارة غرب المنصورة) من المدارس الإعدادية الحكومية و الأزهرية والخاصة، تكونت عينة الدراسة من(307) معلمي ومعلمات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والأزهرية والخاصة.وتم استخدام مقياس القيم 2- مقياس المناخ المدرسي 3- مقياس فاعلية الذات وأسفرت النتائج على أنه: -هناك قدرة تنبؤية لكل من بعض القيم(الإيثار والتعاطف) وأحد أبعاد المناخ المدرسي (علاقة المعلم بطلابه) بفاعلية الذات لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تتعلق بفاعلية الذات ان هناك تنوع في مواضيعها وأهدافها وأدواتها بتنوع الجوانب التي عالجتها، كما أن هناك اهتمام واسع و لأغلب البلدان التي أخذت منها تلك الدراسات في موضوع فاعلية الذات.

أ- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد استفاد الطالب الباحث من هذه الدراسات في إثراء الإطار النظري، كما استفاد منها الباحث في الإجراءات المنهجية كاختيار المنهج، أدوات الدراسة، العينة، الفئة المستهدفة وفي تحليل النتائج بمقارنتها مع النتائج الدراسة الحالية (ينظر الجانب التطبيقي من الدراسة).

1- المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة لفاعلية الذات في منهج الدراسة، ومنها: دراسة (خليفة قدوري 2017) و (غالب محمد علي المشيخي 2009) ودراسة (نبهان 2008) وتختلف عن دراسة (تركي بازياد 2013) التي استخدمت المنهج التجريبي.

2- أدوات الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية في تطبيق أدوات الدراسة مع دراسة (منى بدوي 2001) دراسة (الشعراوي 2000) ودراسة (ديان ويت، روز Diane Witt - Rose 2003) و(غالب محمد علي المشيخي 2009) (ليلى المزرع 2007) (برهان و ماهر 2014) و (خليفة قدوري 2017) (عربيات، برهان 2014) دراسة (العلي وسحلول 2004) و(رفقة سالم 2009) و تختلف عن دراسة (روجرز وآخرون Rogers et al 2002) التي طبقت اختبارات قياس فاعلية الذات و دراسة (تركي بازياد 2013) التي طبقت برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى الطلبة.

3- العينة:

تتكون عينة الدراسة الحالية من الأساتذة، حيث تتفق مع دراسة (بولتون Boulton 2003) و (جيالو وليتل Giallo & Llittle2003) دراسة (نبهان 2008) و تختلف من حيث جنس المعلمين عن دراسة (جولتان حجازي 2013) و تختلف عن بعض الدراسة في فاعلية الذات لدى الطلبة والتلاميذ مثل دراسة (رفقة سالم 2009) (مأمون خالدي 2007) دراسة (العلي وسحلول 2004).

4- الفئة المستهدفة:

تمت الدراسة الحالية في المرحلة التعليمية المتوسطة، حيث تتفق مع دراسة (بريانت Bryant 1997) و تختلف عن دراسة (باندورا و آخرون Bandura , et al 1987) و(عبد العال 1993) (عربيات، برهان 2014) و(الفرماوي 1991)

ب ـ أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تعددت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية الذات، وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذتهم، والكشف عن العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصف و فاعلية الذات، كما تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح، والكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات وبعض متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي و سنوات الخبرة).

و يتجلى هذا التميز فيما يلي:

ـ تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث هدفها في البحث عن العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصف وفاعلية الذات.

ـ تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المنطقة الجغرافية، وهي ولاية بشار و الاطار المكاني لهذه الدراسة هو المؤسسات المتوسطات من التعليم الدراسي.

ـ تتميز عن الدراسة السابقة في دراسة متغير فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذتهم.

ـ تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تبحث في العوامل التي ترفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ و خاصة في الصف الدراسي.

ـ تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تنطلق من فرضية الباحث التي تنص على أن تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) في إدارة الصف يؤدي إلى رفع مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، و هذا ما يميزها عن الدراسات السابقة.

و مجمل القول إن الدراسات السابقة في فاعلية الذات لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية برغم من بعض الاختلافات، إلا أنها أكسبت الباحث سعة الاطلاع في الجانب النظري و التطبيقي، و التعرف على المتغيرات التي لها علاقة بفاعلية الذات و تعمل على رفعها لدى تلاميذ المرحلة التعليمية المتوسطة.

الخلاصة:

إن فاعلية الذات تكوين نظري وضعها ألبرت باندورا (1977) كمفهوم معرفي يهم في تغيير السلوك، ودرجة الفاعلية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد، كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات، وأحكام فاعلية الذات عملية إستنتاجية تتوقف على معلومات من أربع مصادر رئيسية هي : الانجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي والحالة النفسية أو الفسيولوجية، وتتميز في ضوء ثلاثة أبعاد هي: قدر الفاعلية والعمومية والقوة، فاعلية الذات هي توقع الفرد لمدى قدرته على أداء مهمة محدد، وهي كذلك تعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامه، وإنها وحدها لا تحدد السلوك بل لا بد من وج ود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أو عقلية.

تختلف توقعات فاعلية الذات عن توقعات الفرد للنتائج ويمارس النوعان تأثيراً قوياً على السلوك الإنساني، و فاعلية الذات ذات جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالنتائج النهائية للسلوك وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات، تتأثر فاعلية الذات بالعديد من العوامل وهي كذلك تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعها الأفراد لأنفسهم.

إنها ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح في مهمة ما أو معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد، ويرى "باندورا" أن هذه المعتقدات الشخصية حول الفاعلية الذاتية تعد المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد لأن السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح و الكفء مع أحداث الحياة.

الفصـــل الرابـــع

❖ الفصل الرابع: مستوى الطموح والدراسات والبحوث السابقة

أولاً: مستوى الطموح

تمهيد:

- الأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح
- نمو مستوى الطموح
- الجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح
- أساليب تحديد مستوى الطموح
- النظريات المفسرة لمستوى الطموح
- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح
- العوائق والعوامل التي تحد الطموح
- وصايا مهمة لتحقيق الطموح

ثانياً: الدراسات والبحوث السابقة

ثالثاً: التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة

الخلاصة

➢ أولاً: مستوى الطموح

تمهيد:

يلعب الطموح دورا هاما في حياة الفرد، إذ إنه من أهم الأبعاد في ذات الشخصية الإنسانية، ذلك لأنه يعد مؤشرا يميز ويوضح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، ويمثل الطموح أهداف الشخص وغاياته، والميل إلى تذليل العقبات والتدريب والمجاهدة في العمل، والبيان الذي يتخذه الفرد لأدائه المقبل.

ويتأثر الطموح بعدد من العوامل البيئية المحيطة التي ترتبط بالتحصيل الدراسي، ويبدأ الطموح لدى الطفل من خلال رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد، وإصراره على تنفيذ ما يريد بنفسه، ثم يتطور الطموح لدى الطفل، ففي مرحلة الشباب يطمح الأفراد في إنهاء الدراسة و تحقيق الأهداف. (النواصرة، عويس، 2019: 93)

فمستوى الطموح يلقي الضوء على ملامح المستقبل التعليمي والأكاديمي للتلاميذ من حيث التطور الذاتي، كما انه يلقي الضوء على مدى الفروق الموجودة بين الأفراد فيما يخص السمات المميزة للشخصية السوية وغير السوية، فالطموح هو إحدى وظائف الشخصية الرئيسية، وقد تبين من خلال الأدب التربوي أن هناك مجموعة من العوامل تزيد من مستوى الطموح نوجزها فيما يلي الذكاء، ثقة الفرد اعتماده على نفسه و تطوير ذاته واحترامه لها ... كل هذا يساعد التلاميذ على معرفة طموحاتهم، فإذا رضي التلميذ على مستوى طموحه شعر بالسعادة والرضا، وتجنب مشاعر الإحباط، وهذه المعرفة من قبل التلاميذ وطموحاتهم تساعد المربين والأساتذة في التعامل مع التلاميذ على اكتساب الصفات الجديدة بأنفسهم كالثقة والتخطيط الجيد للأهداف للتعلم، ومراقبة الذات وتقويمها، فهذه المعرفة في فهم الفرد لذاته تجعله يتمتع بصحة نفسية سليمة، ويتجنب المشكلات التعليمية.(بيبي و نيس، 2017: 268)

1- تعريف مستوي الطموح :

يعتبر الطموح من أهم السمات التي يجب غرسها في أبنائنا منذ الصغر ونعمل على تنميتها وذلك لما له من تأثير في حياة الفرد والجماعة وتحضير دافعيتهم نحو التعلم المثمر وبقدر ما سيكون مستوى الطموح مرتفعا لدى الفرد بقدر ما يكون شخصا متميزا يسعى لتطوير نفسه وخدمة مجتمعه ووطنه.

1-1 الطموح لغة: "عرف الطموح وفقا لمعجم لسان العرب لابن منظور (1993) بالارتفاع، فيقال بحر طموح الموج بمعنى ارتفاع الموج، وطمح ببصره يطمح طمعا أي شخص، وأطمح فلان بصره رفعة ورجل طماح ، أي بعيد الطرف وبحر طموح الموج مرتفعا ، وطمح أي أبعد في الطلب." (عبيد ، 2016 : 451)

و الطموح في معجم التربية (1973) يشير إلى هدف ما أو نوعية الأداء المرغوب فيه إما بواسطة فرد أو بواسطة مجموعة في نشاط محدد. (النوبي، 2010: 67)

و يورد طه (2005) تعرف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي مستوى الطموح بأنه "المستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه أو يتوقعه لنفسه سواء في تحصيله الدر اسي أو في انجازه العلمي أو في إنتاجه أو في مهنته ، ويجتهد لتحقيقها معتمدا في ذلك على مدى كفاءته وقدراته ،وعلى ملائمة الظروف الخاصة به وبالبيئة من حوله."

(أبوعمرة، 2012 : 39)

ويعرف معجم علم النفس (1977) مستوى الطموح:"بأنه كل تطلع للوصول إلى هدف محدد أو إنجاز معين." (النوبي، 2010: 67)

ويعرفه معجم المصطلحات العلوم الاجتماعية (2003) بأنه: مستوى الإنجاز الذي يحلده شخص معين لنفسه ويتوقع تحقيقه بقاء على تقديره لقرائته واستعداداته كما يشير إلى أبي شيء يتوقعه الفرد من حيث أسلوب أدائه. (العنزي،2016: 106)

2-1 مستوى الطموح إصطلاحا:

يزخر التراث السيكولوجي بصياغات ومفاهيم وتعريفات عديدة لمفهوم مستوى الطموح إلا أنه يختلف من باحث لأخر، فكل يعرفه حسب نظرته و اتجاهه، يعتبر هوب (1930) أول من تناوله بالدراسة و التحديد على نحو مباشر، و كان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، فقد عرفه بأنه: " أهداف الشخص أو ما ينتظر منه في مهمة معينة." (باحمد ، 2015 : 23)

أما اتكنسون (1964) فقد رأى " بأن مستوى الطموح يعبر عن مستوى الإنجاز المرتقب الذي يحاول الفرد الوصول إليه في مهمة مألوفة مع وجود معلومات لدى الفرد عن مستوى إنجازه السابق." (أبو لطيفة، 2019: 60)

كما أخضعه كذلك كير ليفين (1948) للقياس والتجريب؛ حيث يرى أن هدف الفرد أو طموحه قد يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل، و يعرف مستوى الطموح بأنه: "مستوى الإنجاز المرتقب الذي يتوقع العامل أن يصل إليه في مهمة عادية مع معرفته بمستوى إنجازه السابق." (بابكر الصادق، 2016: 07)

يعرف راجح (1973) مستوى الطموح بأنه : "المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه، ويشعر بأنه قادر على بلوغه و هو يسعى إلى تحقيق أهدافه في الحياة، و إنجاز أعماله اليومية" (بابكر ، 2016: 08)

عرفت هناء أبو شهبة 1987 مستوى الطموح بأنة " درجة نسبية تختلف من فرد لآخر حسب تقدير الفرد لذاته، وتؤثر هذه الدرجة على خبرائه وتتأثر بها وهي أهداف الفرد ومحركة سلوكه." (عابد، 2015: 44)

ويعرفه حنتول (2012) بأنه " سمة تشير إلى التميز بالتفاؤل، والقدرة على وضع الأهداف، وتقبل كل ما هو جديد، وتحمل نتائج الفشل والإحباط." (عايد مجاهد، 2018: 35)

ويعرفه الغمري (2016) بأنه " المستوى الذي يسعى الفرد الوصول إليه لتحقيق أهداف بناء على تقييمه الذاتي للخبرات والتجارب التي يمر بها وحكمه عليها، ويكون لديه قدرة على الكفاح والتفاؤل والنجاح وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس ."

(عايد مجاهد، 2018: 35)

ويعرف الكنانى وآخرون (2004) مستوى الطموح بأنه " عنصر من عناصر الدافعية يتعلق بالهدف الذي يطمح الفرد في الوصول إليه، فالإنجاز الذي يتوقع الفرد أن يحققه في عمل معين، يمثل هدفا يحدد اتجاه سلوك الفرد ومعيارا يقيس به الفرد نجاحه أو فشله فيما حققه فعلا. " (أبوعمرة، 2012 : 38)

من جانبه يشير عاقل (2003) إلى أن مستوى الطموح هو " دليل على ثقة الفرد بنفسه ويتراوح ارتفاعا وهبوطا حسب النجاح والفشل ومستوى الطموح هو ما يفرضه الفرد على نفسه ويطمح بالوصول إليه ويقيس ما أنجزه من خلاله . " (القطناني، 2011 : 45)

ومستوى الطموح عند سيد محمد عبد العال (1976) هو " معيار يضع الفرد في إطاره وأهدافه المرحلية، والبعيدة في الحياة، ويتوقع الوصول إليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبرته بقدرته الراهنة." (هدى ، 2010: 35)

تعريف امال عبد السميح باظة (2004) مستوى الطموح " هو الأهداف التي وضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية و يحاول تحقيقها ، وتتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة وبشخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به."

(أبو لطيفة، 2019: 60)

ويعتبره دسوقي (1990) كذلك" المعيار الذي يحكم به الفرد على أداته الخاص سواء النجاح أو الفشل في بلوغ ما يتوقع لنفسه يعتبر ذلك مستوى طموح." .(خليف قدوري، 2017 : 110)

ويعرف حسيب محمد حسيب (2004) مستوى الطموح بأنه " الحد الأقصى للأداء المتوقع والذي يضعه الفرد لذاته في مرحلة بعينها، آخذا في الاعتبار مظاهر النمو، ومستوى القدرات، والمكون النفسي، والظروف الاجتماعية." (زهران و آخرون، 2006 : 76)

و إبراهيم عطية (1995) يعرفه على أنه:" قدرة الفرد على تحقيق ما يضعه ويخطط له من أهداف في جوانب حياته المختلفة من خلال تخطي كل الصعاب التي تواجهه بما يتفق مع خبراته السابقة وتكوينه النفسي وإطاره المرجعي." (علاء القطناني، 2011 : 45)

وعرفت كاميليا عبد الفتاح (1990) مستوى الطموح بأنه: " سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الأفراد في محاولة الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها." (كاميليا عبد الفتاح، 1990: 10)

أما محمد النوبي محمد علي فيعرف مستوى الطموح: " بأنه ذلك المستوى الايجابي من الأداء المتوقع نحو تحقيق هدف بعيد المدى نسبيا ، والذي يمكن أن يدفع الفرد للوصول إلى مكانة أعلى مما هو عليه وفقا لقدراته وإمكانياته وتطلعاته المستقبلية. " (النوبي،70:2010)

وتعرف رجاء خطيب (1990) مستوى الطموح بأنه " طاقة ايجابية دافعة وموجهه نحو تحقيق هدف مرغوب فيه ." و تقول أنه لتحقيق هذا الهدف لا بد من توافر الشروط التالية:

- أن يكون طموح الفرد موازيا لقدراته واستعداداته؛ حتى لا يصاب بالإحباط إذا لم يتحقق هذا الطموح - أن يتمتع الفرد بظروف اجتماعية، واقتصادية، ورعاية صحية ونفسيه- أن يكون الفرد على درجة عالية من الاتزان الانفعالي، والتوافق مع ذاته والآخرين - أن يكون الفرد واثقا بذاته وبقدراته، ويتمتع باهتمام وتقدير الآخرين. (Al-Rashidi , 2018 :58)

2- الأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح:

تعتبر دراسة مستوى الطموح مهمة جداً، لأن أهميتها لا تقتصر على الفرد، وإنما تتعداه؛ لتعود بالفائدة على المجتمع بشكل عام كيف لا؟ والفرد يعتبر عنصراً فاعلا داخل المجتمع، بل يعتبر الأفراد هم الثروة القومية للمجتمع، وبخسارتهم يخسر المجتمع الكثير فوجود مستوى إيجابي ومرتفع من الطموح عند الأفراد يعني تقدم المجتمع ورفعته، بينما يعني وجود مستوى منخفض من الطموح تراجع المجتمع وانهياره، وتكمن هذه الأهمية كما عرضها عبد الوهاب (1992) في الآتي:

- إن دراسة مستوى الطموح، قد تكشف عن العوامل والقوى الكامنة وراء تلك الظاهرة؛ وعليه من الممكن تنمية أو تعديل مستوى الطموح.

- إن دراسة الطموح تمثل إحدى المؤثرات والمنبئات للكشف عما تكون عليه الشخصية،ودراستها بطريقة علمية؛ قد تساعد على تحقيق التوافق الشخصي للأفراد؛ مما يعود على المجتمع بالفائدة وزيادة الإنتاج.

- إن معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم، وبعض العوامل المؤثرة فيه، يجعلهم يحاولون مواءمة قدراتهم وإمكانياتهم مع هذه الطموحات؛ مما يترتب عليه عدم شعورهم بالإحباط والفشل.

- إن دراسة مستوى الطموح وما تسفر عنه من نتائج؛ قد تساعد على تطوير العملية التعليمية؛ حيث تقدم للمسئولين من واضعي السياسة، والخطط التعليمية إطارا تجريبيا عما يؤثر في مستوى الطموح من عوامل؛ وعليه يحاولون تطوير وتعديل المناهج، وطرق التدريس بما يتمشى مع تلك النتائج.

- ترجع أهمية الطموح في أنه يلعب دورا هاما في حياة الفرد والمجتمع؛ حيث يلقى الضوء على ملامح المستقبل من حيث مشاكل التطور والتخلف. (شبير، 2005: 29)

و تكمن أهمية دراسة مستوى الطموح في الآتي:

1) إن دراسة مستوى الطموح قد تكشف عن العوامل والقوى الكامنة للفرد، وعليه من الممكن تنمية أو تعديل مستوى الطموح.

2) إن دراسة الطموح تمثل إحدى المؤثرات والمنبئات للكشف عما تكون عليه الشخصية، ودراستها بطريقة علمية؛ قد تساعد على تحقيق التوافق الشخصي للأفراد، مما يعود على المجتمع بالفائدة وزيادة الإنتاج.

3) إن معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم، وبعض العوامل المؤثرة فيه، يجعلهم يحاولون مواءمة قدراتهم وإمكانياتهم مع هذه الطموحات مما يترتب عليه عدم شعورهم بالإحباط والفشل.

4) إن دراسة مستوى الطموح وما تسفر عنه من نتائج؛ قد تساعد على تطوير العملية التعليمية، حيث تقدم للمسؤولين من واضعي السياسة والخطط التعليمية إطارا تجريبيا عما يؤثر في مستوى الطموح من عوامل؛ وعليه يحاولون تطوير وتعديل المناهج وطرق التدريس بما يتماشى مع تلك النتائج. 5) يلقي الضوء على ملامح المستقبل من حيث مشاكل التطور و التخلف. (جناد، 2014: 77)

3 - نمو مستوى الطموح:

يمر الإنسان في حياته بمراحل نمائية مختلفة من فترة الإخصاب حتى الممات، فيمر بمرحلة الرضاعة ثم الطفولة المبكرة ثم الطفولة المتأخرة، والمراهقة، ثم مرحلة الرشد والشيخوخة و في كل مرحلة من هذه المراحل تتسع مدركاته، وتزداد خبراته وتنمو قدراته فيصبح ينظر إلى الأمور بنظرة مختلفة عن ذي قبل، كما ينمو عقليا ينمو كذلك جسديا وعاطفيا واجتماعيا ونفسيا، هذا النمو الذي يساعده على امتلاك القدرة على مواجهة الصعاب وتحديها، ومستوى الطموح كباقي العمليات الأخرى عند الإنسان ينمو ويتطور من مرحلة نمائية إلى أخرى، فلكل فرد طموحه الذي يناسب مستواه ومرحلته العمرية فالطفل يطمح في أشياء ، و المراهق يطمح في أشياء و الشيخ يطمح في أشياء، فكلما كان الفرد أكثر نضوجا كان في متناول يده وسائل تحقق أهداف الطموح ، وكان أقدر على التفكير في الوسائل والغايات " (رمزية الغريب، 1990: 328)

مستوى الطموح ينمو ويتطور بتقدم العمر، وهذا النمو قد يكون عرضة للتغيرات إذا أعاقته الظروف، كما يكون عرضة للتطور السريع إذا ساعدته الظروف على ذلك، كما أنه أيضا عرضة للنكوص و الارتداد إذا ما دعا الموقف لذلك (باحمد ، 2015 : 26)

و يفرق لفين بين " مستوى الطموح و الطموح المبدئي فيقول: " إن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد تعتبر مرحلة تسبق الطموح الناضج " و هذا النمط من السلوك تسميه **فيلز** (الطموح المبدئي) (بن غذفة شريفة، 2014: 338) فالاختلاف في الدرجة تعتبر هي الفرق بين الطموح المبدئي والطموح الناضج، فالطفل يكون تعبيره عن الطموح بإصراره على القيام بما يريده بنفسه دون مساعدة من أحد، ولابد أن تعمل هذا الأسرة على تعزيز رغبة الطفل هذه، حيث أن ذلك يؤدي إلى شعور الطفل بالثقة بنفسه وبقدرته على القيام بهذا الأمر بنفسه خاصة إن لم يكن يشكل خطر على حياته، وهذا ما يطلق عليه ليفين الطموح المبدئي، والذي ينمو بنمو الطفل، تأخذ طموحات الطفل بالتطور في

مرحلة الشباب والرشد وهذا التطور يختلف من عام لآخر، حيث أن الفرد يمر بأحداث وخبرات جديدة مما يرفع من مستوى طموحه، خاصة إذا كانت تلك الأحداث ايجابية، أي كلما زاد العمر زاد الطموح. (القطناني، 2011 : 58)

فالإنسان يمر بخبرات وأحداث و وقائع جديدة ، هذا ما يرفع من مستوى طموحه لا سيما إذا كانت هذه الأحداث و الخبرات إيجابية، هذا ما أكده الشيراوي (1981) بقوله :"إن طموح الفرد قبل العشرينات يقل عنه في الثلاثينات من عمره، وهذا يعني أن كلما زاد عمر الفرد زاد طموحه. (باحمد ، 2015 : 26)

إن نمو مستوى الطموح يسير جنبا إلى جنب مع النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي، إذا ما توافرت الظروف المناسبة المشجعة أو المهيأة لنمو الطموح؛ لذلك فإن مستوى الطموح لا يقف عند حد معين، نما هو دائم النمو بنمو الإنسان، فالعلاقة طرديه بين النمو و ارتفاع مستوى الطموح و لكن قد يبقى هذا الطموح كامنا في أعماق النفس فلا يستغله الإنسان، أو قد يستسلم الإنسان وينحسر نشاطه أمام متطلبات الحياة، وعوائقها ومشاكلها ويلجأ إلى الانحسار والسكون كالراحة.(شبير،2005: 31) وقد استطاع أندرسون أن يثبت من خلال دراساته المتعددة أن مستوى الطموح يزداد بازدياد العمر، حيث كأن الأطفال في سن العاشرة أكثر نضجا من الأطفال الأقل عمرا، و أن طموح الفر د يبدأ في النضج من سن ثمان سنوات (عبد الفتاح، 1990 :13).

4- طبيعة مستوى الطموح:

من خلال تقديمنا لمفهوم مستوى الطموح والجوانب التي تميزه عن غيره يمكن أن نحدد طبيعة مستوى الطموح، حيث أشارت إلى هذا كاميليا عبد الفتاح (1989) والتي يمكن عرضها فيما يلي :

أ - مستوى الطموح بإعتباره إستعدادا نفسيا : المقصود بالاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح، أن بعض الأفراد لديهم الميل إلي تحديد أهدافهم في الحياة وهذه الأهداف التي رسموها لنفسهم قد تمثل مستوى من الطموح العالي أو مستوى من الطموح المنخفض وفي كلتا الحالتين فإن هذا التحديد يتأثر بما لدي الفرد من عوامل تكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة المختلفة. (عبيد ، 2016 : 452)

ب - مستوى الطموح باعتباره وصفة لإطار تقدير وتقويم المواقف : وهذا الإطار يتكون من عاملين :

الأول : التجارب الشخصية التي يمر بها الفرد في حياته وتعمل على تكوين أساس يحكم به الفرد على مختلف المواقف.

الثاني: دور الاتجاهات والقيم والتقاليد والعادات في تكوين مستوى الطموح، ومن خلال تفاعل العاملين السابقين يتشكل لدى الفرد إطار يحتكم إليه في جميع المواقف.

ج - مستوى الطموح باعتباره سمة: والسمة ما يميز بين الناس من حيث كيفية تصرفهم وسلوكهم، ولهذا نجد استجابات الناس تجاه موقف واحد متعددة فلكل فرد سماته الشخصية التي تميزه ولكن مع الأخذ في الاعتبار أن هذه السمة ليست مطلقة وإنما هي ثابتة نسبية، كما نجد تأثر مستوى الطموح بما لدى الفرد من استعدادات فطرية ومكتسبة وما لديه من اتجاهات وعادات وتقاليد ويتأثر بالمواقف والظروف . (ميرة، 2012: 194)

5- مظاهر الطموح:

تمثل مظاهر الطموح كل نواحي شخصية الفرد ويمكن تلخيصها فيما يلي :

1- المظهر المعرفي: ويتضمن ما يدركه الشخص وما يعتقد في صحته وما يراه صوابا أو خطأ ، كما يتضمن مفهوم الذات أو فكرة الفرد عن ذاته.
2- المظهر الوجداني: ويتضمن مشاعر الشخص وارتياحه وسروره من أداء عمل معين وما يصيبه من مضايقة أو عدم تحقيق مستوى يحدده لنفسه.
3- المظهر السلوكي: ويتضمن المجهود الذاتي الذي يبذله الفرد لتحقيق أهدافه والمظاهر الثلاثة معا وسيرها في اتجاه واحد يحقق قدرا كبيرا من تكامل الشخصية واتزانها والاختلاف بينها قد ينشأ عنه اضطراب نفسي. (رزق، 1415: 30)

6 - الجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح :

يتميز مستوى الطموح بعدة جوانب أساسية، و أشار عبد العال (1976) أنه يتفق عدد من الباحثين مثل (البورت، وكرونباخ وهيرلوك، وروزن) على أن هناك ثلاث جوانب أساسية تميز مستوى الطموح وهي :

الجانب الأول – الأداء: ويعني ذلك نوع الأداء الذي يعتبره الفرد هامة ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.

الجانب الثاني – التوقع: ويعني ذلك توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذلك .

الجانب الثالث - الأهمية: ويعني ذلك مدى أهمية الأداء بالنسبة للفرد.

(هدى ، 2010: 35)

وترى **هيرلوكان** الطموح نوعان وهما :

أ- طموح إيجابي ويمثل في النزعة لتحقيق النجاحات المستمرة.

ب - طموح سلبي في محاولة البعد عن مزيد من الفشل .

أما **ماكيلاند و فريدمان** فإنهما يميزان بين مستويين آخرين من الطموح: الطموح المباشر والطموح المستقبلي، فالفرد يضع لنفسه أهداف تتعلق بالحاضر وتتعلق بالمستقبل القريب والمستقبل البعيد.

وبالتالي فإن الحكم على شخصية الإنسان من خلال ما لديه من مستوى طموح - وهذا لا يكفي في حد ذاته - بل ما يقوم به من أعمال مقبولة اجتماعية لتحقيق مستوى طموحه فكلما كان الفرد راضية عن أدائه وإن لم يصل إلى المستوى الذي حدده فإن هذا ينعكس إيجابية نحو ذاته وبهذا ينعكس توقع الفرد على أهمية أدائه . (رزق، 1415: 29)

7- أساليب تحديد مستوى الطموح:

يمكن تحديد مستوى الطموح من خلال الأساليب التي تساعدنا في التعرف إلى ما إذا كان لدى الفرد طموح أم لا وفيما يلي إيجاز لتلك الأساليب:

7-1 الدراسات المعملية:

تستخدم هذه الطريقة لقياس الأهداف القريبة فقط، والتي يكون النجاح فيها ممكن التحقق بأقصر وقت، وفي مثل هذه التجارب يعطى الفرد مهام معينة ويعرف الدرجة التي حصل عليها أو بلغها في المحاولة الأولى، ثم يسال عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها في المحاولة الثانية، وقد قام عدد من العلماء بعمل تجارب تتضمن تجارب تتعلق بمستوى الطموح ومنهم ليفين، وسيرز، وفستينجر، وقد أوضحت تجاربهم أن في التجارب المعملية تحدد المهام مستويات الفرد إذ يخبرنا الفرد عما يطمح في الوصول إليه والبعض يضعون أهدافهم أعلى مما عرفوه عن أدائهم السابق، في حين البعض الأخر يضع هذه الأهداف مناسبة لأدائهم السابق وتلك الأهداف تكون مرتفعة بعد النجاح بينما تنخفض بعد الفشل.

وقد أشار (راجح، 0960) إلى أن البعض يغالي في تقدير نفسه والبعض الآخر يكون تقديرهم لأنفسهم أكثر اعتدالا أو انخفاضا، ويتغير مستوى الطموح من وقت الآخر تبعا لما يصادفه الفرد من نجاح أو إخفاق في بلوغ أهدافه فالنجاح من شانه رفع هذا المستوى والإخفاق من شانه النزول به، كما أن ميل مستوى الطموح إلى الارتفاع بعد النجاح أقوى من ميل مستوى الطموح نحو الانخفاض بعد الفشل.

ويؤخذ على هذا الأسلوب أن التجارب المعملية توجب توافر شروط معينة لها وقد تختلف هذه الشروط في مواقف الحياة الواقعية عما هي عليه في المواقف التجريبية وبناء عليه فان ردود الأفعال الشخصية قد لا تكون كما هي عليه في الحياة الواقعية.

2-7 دراسات الآمال:

ذكر كوب COBB وسترانج STRANG أن قياس مستوى الطموح عند الأفراد نصل إليه من خلال استبيان مفتوح على المفحوصين عبارة عن سؤال محدد وهو: ما هي الآمال التي تريد أن تقبل إليها في المستقبل؟

إن دراسات الآمال تعد مؤشرا هاما لتحديد أهداف الشخصية البعيدة والقريبة التي يطمح لها الشخص وتكون هذه الأهداف مختلفة من مرحلة إلى أخرى من عمر الفرد.

ففي مرحلة الطفولة تكون مبينة على الانجاز الشخصي والقبول الاجتماعي أما في مرحلة المراهقة فهي تركز على الأشياء ذات القيمة الثقافية والحضارية كالمكانة والمنزلة الاجتماعية والشهرة والنجاح المالي.

3-7 دراسات تناولت المثاليات:

أشارت هيرلوك HERLOCK أن دراسة الشخصية المثالية ذات أهمية في تحديد مستويات الطموح لدى الأفراد، وقد تمت دراسات على هذا المنوال بسؤال الفرد عن الشخصية المثالية التي يتمنى أن يكون على شاكلتها وان معرفة مثالية الطفل تشير إلى ما يأمل أن يكون عليه عندما يكبر، ولكن الضرر المتوقع حدوثه في هذه الحالة أن تكون فرص نجاح الفرد للوصول إلى الشخصية المثالية التي يتمناها قليلة وضئيلة، فقد تكون سمات الشخصية وقدرات الفرد غير مؤهلة لهذا النجاح مما يترتب عليه عدم واقعية مستوى طموح الفرد وإصابته بالإحباط واليأس.

وان الطموح يعتمد بدرجة كبيرة على المقدرة، فنحن ربما نرغب أن نكون شعراء أو علماء مشهورين ولكن إذا ما كانت إمكانياتنا قليلة فإننا نتخلى عن هذا الطموح مبكرا وغالبا ما نترك هذه الأهداف المستحيلة دون مبالاة وذلك لأننا لسنا مسؤولين عن توافر تلك الإمكانيات وفي حالات أخرى نتخلى أن طموحاتنا على الرغم من ميولنا الكبيرة وهذا يعني انه ال يكفي أن يكون لدينا ميل أو رغبة في هدف ما دون توافر قد ارت مناسبة لهذا الطموح.

(قدوري، 2017 : 115)

8- أنواع الطموح :

من بين أنواع الطموح نذكر ما يلي :

- الطموح الفردي : وهو الطموح الذي من خلاله يتحرك الفرد ويتفاعل في مجتمعه وحسب مستواه تتشكل ديناميكيته .

- الطموح العائلي: وهو الذي يتعلق بتطلعاته العائلية ككل وبما يصبو إليه ويمكن أن نضيف إلى هذا النوع طموح الأحزاب والطبقات الاجتماعية، حيث تتميز كل من هذه الطموحات بنظرة مختلفة إلى نظام القيم وتصطبغ بمفهوم خاص عند الحاضر والمستقبل وبما يتعلق بهاتين الكلمتين من أفعال ومواقف .
- الطموح الوطني الاجتماعي: وهو الذي يتعلق بحياة الجماعات والأوطان وبما تخطط وترسم لمواطنيها .
- الطموح الإنساني أو العالمي: يشمل الإنسانية بشكل عام كالطموح الذي تنادي به منظمة الأمم المتحدة لتحقيق مبادئ حقوق الإنسان المعترف بها دوليا. (بن كريمة ، 2015 : 70)

ويقسم **النوبي** (2010) الطموح إلى نوعين هما:

- الطموح الشبيه بالخيالات المرضية : والتي تدل على رغبة صاحبها في الهروب من واقعه المؤلم، وهذا النوع يؤدي الى تفاقم حالته المرضية بسبب ما يعانيه من إحباط لبعد خيالاته عن الواقع مما يحول دون تحقيقها.

- الطموح الطبيعي : وهو الطموح المبني على التقدير الصحيح لما لدى الفرد من إمكانات تساعده على تحقيق هذا الطموح، وهو وان لقي بعض العوائق من البيئة فانه قادر على تجاوزها لان إمكانية تجاوز هذه العوائق متوفرة لديه. (النوبي ، 2010: 24)

9- مستويات الطموح:

هو المستوى الذي يتوق الفرد لبلوغه أو يشعر بقدرته على ذلك ويسعى لتحقيق أهدافه في حياته وانجاز أعماله اليومية، ولتحقيق هذه الأهداف لابد من توافر الشروط التالية:

- أن يكون طموح الفرد موازيا لقدراته، و أن يكون واثقا بذاته و بقدراته .

- أن يتمتع الفرد بظروف اجتماعية، واقتصادية، ورعاية صحية ونفسية.

- أن يكون الفرد على درجة عالية من الاتزان الانفعالي، والتوافق مع ذاته والآخرين.

(منصور، 2017: 140)

ويميز الباحثون بين ثلاثة مستويات للطموح هي:

المستوى الأول: الطموح الذي يعادل الإمكانيات: في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها الفرد إمكانياته واستعداداته، ويقف على حقيقة مستواه وقدراته، ثم يطمح مع ما يتناسب ويعادل قيمة هذه الإمكانيات، ويطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي .

المستوى الثاني: الطموح الذي يقل عن الإمكانيات: ففي هذا المستوى يملك الفرد إمكانيات عالية وكبيرة، لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلها ويتناسب معها، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته.

المستوى الثالث: الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات: هذا المستوى عكس المستوى السابق فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي أن هناك تناقض بين الطموح والإمكانيات ومثال ذلك التلميذ الراسب في جميع الامتحانات النصفية ويطمح إلى النجاح في الشهادة الثانوية، ويعرف المستويان الثاني والثالث بالطموح غير الواقعي أو غير السوي.

(خياطة، 2015: 31)

10- النظريات المفسرة لمستوى الطموح

حاولت بعض النظريات النفسية و الاتجاهات و التصورات تقديم تفسيرا لمستوى الطموح بحسب الجانب الذي ركزت عليه، و من هذه التفسيرات :

10-1- نظرية التحليل النفسي.

فسر اصحاب نظرية التحليل النفسي مستوى الطموح تفسيرات مختلفة فقد عدة فرويد متمثلا بالانا المثالية والكمال، اما آدلر Adler فقد عرفه بأنه عملية الكفاح من اجل التفوق وهو القوة الدافعة من السالب الى الموجب، وان الإلحاح في الوصول الى الأعلى لا يتوقف ابدا (علي حسين مظلوم،2010: 205) يعتبر آدلر Adler في نظريته أن الإنسان كائنة اجتماعية تحركه دوافع اجتماعية في الحياة فهو له أهدافه في حياته يسعى إلى تحقيقها، كما أن لديه القدرة على التخطيط لأعماله و توجيهها، وقد استخدام آدلر عدة مفاهيم منها :

أ- الذات الخلاقة: وتعني ذات الفرد التي تدفعه إلى الخلق والابتكار .

ب- الكفاح في سبيل التفوق: وهو أسلوب حياة تتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم .

ت- الأهداف النهائية: حيث يفرق الفرد الناضج بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية والتي لا يضع الفرد فيها اعتبارا لحدود إمكانية ويرجع ذلك إلى سوء تقدير الفرد الذاته . (بابكر ، 2016: 19)

كما ويؤكد آدلر، أن كل إنسان يتمتع بإرادة أساسية في القوة، وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق، فإذا وجد إنسان أنه ينقصه شئ؛ فانه ينساق نحو جعل نفسه متفوقا بطريقة ما، أو

على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين بأنه متفوق .ومثل هذا الفرد قد يعوض نقصه بجهد صادق منظم. (شعبان، 2010: 73)

واعتبر **يونغ** مستوى الطموح بأنه سلوك ناتج عن دافع الكمال، أي ان الفرد لا يتأثر بما يحدث له في الماضي بل بما يطمح اليه في المستقبل، أما فقد فروم ربطه بطبيعة الفرد الفطرية كذلك تلعب الخبرات البيئة والاجتماعية دورا في مستواه عند الفرد، فهو تعبير عن الحاجة الى التجاوز عن طريق الخلق والابداع. (مظلوم،2010 : 205)

10-2- النظرية السلوكية.

يرى السلوكيون ان مستوى الطموح هو مفهوما غير سلوكي لانه لا يمكن عده مصدرا من مصادر السلوك اذ يرى سكنر ان الطموح هو تعبير عن فعالية الذات وهو عملية توقع، وهذا التوقع يشير الى ثقة الفرد في قدرته على اداء سلوك معين. (ميرة، 2012: 195)

أ- نظرية النمذجة لسكينر:

ويعتمد **بوريس فريدريك سكينر** على ان تصرف الشخص بطريقة مرغوبة في المواقف الاجتماعية تتم من خلال مشاهدته شخصا أو أكثر يمارسون طرق التصرف المرغوبة في مواقف طبيعية ولذلك فهي مفيدة في تغيير السلوكيات غير المرغوبة .

ولذلك فان السلوك المشاهد هو الأساس في التغيير بالإضافة لدور الأفراد في تنظيم ذلك السلوك الإنساني، وقد يحدد الأب والأم مستقبل الابن وهو مازال رضيعا، فالفرد قد يطلق العنان لنفسه ليرسم صورة طفل المستقبل، وهو لم يتزوج بعد وذلك السلوك يحدد مستوى طموح الآباء بالنسبة ، ومن ثم فان الآباء يطبعون أبناءهم بطابع شخصياتهم دائما، فالآباء ذو الطموح المنخفض يدفعون أبناءهم نحو الخوف مغبة الإفراط في وضع طموح مرتفع، وذلك لا يتوقف فقط على رفع الطموح بل أيضا في خفضه، وغالبا ما يكون الوالدان نموذجا لأطفالهما فهما يعكسان طموحاتهما عليهم ومن ثم يرغب الطفل أن يتشبه بوالده خاصة لإعجابه بالدور الذي يلعبه. (النوبي،2010: 73)

10-3 النظرية الانسانية : يرى منظور الانسانية ان مستوى الطموح يشكل جانبا مهما في الشخصية فقد عده روجرز اتجاها قوامه اعتبار الذات وجدارتها وهو نتاج لقوى ومطالب ورغبات التقدير الاجتماعي. (مظلوم،2010 : 206)

أ- تفسير روجرز :

أكد روجرز على طبيعة البشر الإيجابية وأن من المحتم على الإنسان أن ينمو ويتقدم نحو النضج وتحقيق الذات، وهو كائن فاعل ذو إرادة يحكم نفسه ويتدخل في تحديد مصيره ويندفع

نحو المستقبل بثقة أتحديد أهداف إيجابية، فإذا ما تهيأت له الظروف المناسبة للدافع الفطري لتنمية إمكاناته بشكل كامل، فسيصبح قادرا على إثراء نفسه وإغناء خبراته من خلال تحقيق طموحه في إدراك ذاته بشكل أكمل، بل وإثراء المجتمع الذي يعيش فيه، فالإنسان يتفاعل مع الواقع من خلال نزعته نحو تحقيق ذاته كما يدركها. (هبة الله خياطة، 2015: 348)

ب- نظرية الحاجات لهنري موراي Hanary murray : ترى هذه النظرية أن الفرد الطموح هو من يتطلع إلى مكانة مرتفعة، وعندما يجد صعوبة في تحقيق ما يتمناه، وعليه أن يفكر في عدة بدائل ويختار منها، وأثناء ذلك يمر بعدة تناقضات بين فشل ونجاح، وحب وكره، وحدد **موراي** عدة حاجات لكي يصف من خلالها أنماط السلوك والانفعالات المصاحبة لمستوى الطموح. (عبد الهادي العنزي،2016: 106)

ج – تفسير ماسلو: وذكر ماسلو ان مستوى الطموح هو تعبير عن سعي الفرد لتحقيق ذاته وهو من حاجات النمو التي تحسن الحياة ولا تعمل عليها فقط. ويشتمل على حاجات الانجاز والقبول والاستحسان والكفاية والتقدير والاحترام. (مظلوم،2010 : 206)

د- تفسير ستانجر estanger: اعتبر مستوى الطموح من أفضل وسائل قياس الشخصية في موقف الاستجابة و هو برى أن تقييم صورة الذات تتم في حدود إطار الفرد المرجعي وهذا بدوره يتم بناء على علاقته بالجماعات، و قد رجح حاجة الفرد إلى أن ينسب النجاح إلى صورة الذات تدفعه إلى أن يحدد طموحات أعلى من أدائه لميله إلى ذات أكثر مثالية.

(ميرة، 2012: 196)

10-4 نظرية القيمة الذاتية للهدف:

ترى " إسكالونا " أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختبار لا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية كما هي فحسب و لكن يعتمد على الذاتية بالإضافة لاحتمالات النجاح و الفشل المتوقعة، أي أن القيمة الذاتية للنجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها ولاحتمالات النجاح. (عايد، 2018: 42).

تحاول نظرية القيمة الذاتية للهدف تفسير ثلاثة حقائق:

- ميل الافراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.
- هناك ميل لدى الافراد لجعل مستوى الطموح يصل في ارتفاعه إلى حدود معينة.
- كما أنه يوجد ميلا لوضع مستوى الطموح بعيدا عن المنطقة الصعبة جدا والسهلة جدا. (بن كريمة ،2015: 75)

وترى اسكالونا أن هناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح أو الفشل في المستقبل أهمها:

الخبرة الشخصية، وبناء هدف النشاط، والرغبة، والخوف، والتوقع، والمقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، والواقعية، والاستعداد للمخاطرة، ودخول الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل ورد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح . وتؤكد اسكالونا على الآتي:

- الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح، والحالات التي ترفع مستوى الطموح بعد الفشل تأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع، أو نتيجة لتقبل الفشل.

- مستوى الطموح يتناقص بشدة بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف، ويتزايد بعد النجاح.

- الشخص المعتاد على الفشل؛ يكون لديه درجة اختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائما

- البحث عن النجاح، والابتعاد عن الفشل ،هو الأساس في مستوى الطموح .

(علي شعبان، 2010: 72)

5-10 نظرية المجال:

تعتبر النظرية السباقة لمحاولة تفسير مستوى الطموح و علاقته بالسلوك الانساني بصفة عامة و مباشرة، ومن دعاة هده النظرية " كيرت ليفين " الذي يرى أن هناك عدة قوى تعتبر دافعة وتؤثر في مستوى الطموح. (رزق، 1995: 35)

و من هذه العوامل:

- عامل النضج : فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء .

- القدرة العقلية : فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.

- النجاح والفشل : فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويُشعر صاحبه بالرضا أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العمل.

- الثواب والعقاب : الثواب المادي والمعنوي يرفع من مستوى الطموح، ويجعل الإنسان يقوم بتنظيم نشاطه ويوجهه نحو تحقيق الهدف.

- نظرة الفرد إلى المستقبل : تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته وعلى أهدافه الحاضرة .(بن كريمة ،2015: 74)

- عامل القوى الانفعالية: يقصد به الجو العام الذي يعمل فيه الفرد، فكلما سادته قوى انفعالية صالحة كان مستوى الطموح عاليا.

- عاما القوى الاجتماعية و المنافسة: حيث أن المنافسة بين الزملاء تؤدي إلى رفع مستوى الطموح.

- عامل مستوى الزملاء : فمعرفة الفرد لمستواه مقارنة بزملائه يدفعه إلى تحقيق أهداف أفضل.

10-6- تفسير كاميليا عبد الفتاح

فسرت نتائج البحث في مستوى الطموح في ضوء مفاهيم التحليل النفسي؛ و ما يمكن أن تشتق منها في العلاقة بين مستوى الطموح والاتزان الانفعالي، كما بينت أن أهم مرحلتين تتضح فيهما المعالم الاولى لمستوى الطموح و تتكون الذات خلالهما هما المرحلة الفمية والمرحلة الأوديبية، كذالك تبين أن هناك اضطرابا عاما في التنشئة و في العلاقات الأسرية بين الطفل و والديه. (كاميليا عبد الفتاح، 1990: 53).

10-7 نظرية وليام مكدوجل:

يشير **مكدوجل** لحقيقة القصد في سلوك الإنسان من حيث بحثه عن هدف وسعيه لبلوغه وتحقيقه، والنشاط القصدي يراد به النشاط العقلي بإدراك موقف التنبؤ بالنتائج الحادثة والسعي نحو تحقيق هدف مع وجود شعور بالارتياح لبلوغ ذلك الهدف المتوقع وذلك للوصول لتحقيق الذات، بحيث إن هدف الفرد يكون متوقعا من خلال علّة غائبة تدفع الفرد نحو بلوغ ذلك الهدف بمنافسته للآخرين في سبيل تحقيق ذاته ولذا يتفق **مكدوجل** مع **أدلر** في أن أهداف الفرد وتطلعاته هي التي توجه سلوكه الراهن . (النوبي، 2010 : 69)

يتبين لنا أن مكدوجل ركز على الغرض من وراء ما نقوم به من سلوكيات، آي أن وراء كل سلوك غاية ، وبالتالي وراء كل طموح غاية و غرض يسعى الفرد لتحقيقه لبلوغ الغاية الاسمي وهي تحقيق الذات

10-8 تفسير هيمل وايت: لقد أثبتت التجارب التي أجرتها "هيملوايت"

أن هناك فروقا بين الأسوياء والعصابيين في مستوى الطموح .

ولقد فسرت هذه الفروق أن الفرد يميل إلى وضع هدف أعلى له أي احتمال تحسن قد يحصل عليه في المستقبل، وأن مستوى طموحه ليس ببساطة تقديره الذهني ولكنه تقدير مصبوغ بالرغبة في الإتقان والإجادة وهذا تفسير في ضوء الجماعة التي اتجهت نحو وضع الهدف بالنسبة للمعرفة والتحصيل وأصبح وصفا ذهنيا داخليا للفرد وهذا يؤثر على تقديره للتحسن للمستقبل وتحقيق حاجاته فإذا فشل أثرت على سويّته النفسية وتؤثر على مستوى طموحه بالسلب . (بن كريمة ،2015: 76)

11- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

يختلف الطموح من فرد لآخر متأثرا بعض العوامل التي قد تتعلق بالفرد ذاته منها عوامل شخصية وعوامل خارجية بيئية وتتمثل هذه العوامل في الآتي:

1-11 العوامل الشخصية: بما أن مستوى الطموح يتغير حسب تغير العمر فإنه يتأثر بتطور العوامل الشخصية للفرد مع تقدم العمر الذكاء والتحصيل، كذلك يتأثر بالخبرات التي يكتسبها الإنسان من خلال تجاربه التي مر بها في مراحل حياته المختلفة فاشلة كانت أو ناجحة .

ومن هذه العوامل الذاتية المؤثرة في مستوى طموح الفرد :

1-1-11 تأثير الذكاء والقدرات العقلية على مستوى الطموح :

يرتبط الذكاء بتحديد الفرد لمستوى طموحه ويتوقف مستوى الطموح على قدرة الفرد العقلية ، فلما كان الفرد أكثر قدرة كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة، والذكاء يمد الفرد بالقدرة على الاستبصار ووسائل تدبير الفرص وحل المشاكل والتغلب على العوائق واستخلاص النتائج والقدرة على التوقع. (شريفة، 2014: 348)

ويؤثر الذكاء في مستوى الطموح بأشكال متعددة فالأفراد الأذكياء نراهم أكثر استبصارا بقدراتهم وبالفرص المتاحة أمامهم وبالعوائق التي قد تمنعهم من الوصول إلى أهدافهم ولذا فمن المتوقع أن يساعد ذلك على وضع مستويات طموح واقعية مناسبة مع قدراتهم وإمكانياتهم على عكس الأفراد الأقل ذكاء، بالإضافة إلى ذلك فإن رد فعل الأذكياء إزاء الفشل يختلف في طبيعته عن رد فعل الأقل ذكاء، ويؤثر في وضع مستويات طموحهم.

(المشيخي ، 2009 : 90)

وقد يؤثر الذكاء بشكل غير مباشر ذلك أن الفرد ضعيف الذكاء ينظر إليه الناس على أنه عاجز عن المشاركة و العمل الإيجابي ومن ثم قد يخفض من مستوى طموحة وهنا تظهر لدى هؤلاء الأفراد سمات الاتكالية و الإنسحاب ويعجزون عن تحديد الأهداف بصورة واقعية والعكس تكون التوقعات بالنسبة للأذكياء حيث تقوى لديهم الاتجاهات الإيجابية

والمشاركة الفعالة وتزداد ثقتهم بأنفسهم ويحققون مزيدا من النجاح فيرفعون من مستوى طموحهم . (شريفة، 2014: 338)

أن الأفراد ذوي الذكاء المرتفع أكثر واقعية لتحديد مستويات طموح تتفق مع قدراتهم العقلية والبدنية كما تتفق مع الفرص التي تتاح لهم على عكس ذلك الأفراد ذوي الذكاء المنخفض كثيرا ما يتأثرون بما يستهويهم فيغالون إلى وضع أهداف بعيدة لا تتفق مع قدراتهم الفعلية التي يدركونها . (المشيخي، 2009 : 91)

2-1-11 علاقة مفهوم الفرد عن ذاته بمستوى الطموح: يقصد بمفهوم الذات الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه من مهارات وخصائص جسمية وعقلية وانفعالية قوية كانت أم ضعيفة ذكية كان أو غبية، طموحة مثابرة أم خجولا متسرعا، وفي ضوء تصور الفرد لنفسه يضع مستوى طموحه، وفكرته عن نفسه هي المسؤولية عن رفع أو خفض مستوى طموحه، فالإنسان الواثق من نفسه، ومن إمكاناته ولديه وعي حققي بها يختار لنفسه من الأعمال ويضع لنفسه من الأهداف ما يتفق وتلك الإمكانات.(أبوعمرة، 2012 : 41)

3-1-11 تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح:

توجد علاقة ارتباطية فاعلة بين تقدير الذات ومستوى الطموح، حيث إنهما من وسائل الحماية للنفس، فالطموح هو رغبة في تحقيق أهداف الفرد وصولا للتفوق والتميز وتقدير الذات يعني الاحتفاظ للذات بالاحترام والتقدير، لذلك فالفرد قد يضطر إلى تحسين أدائه والارتفاع به تقديرا لذاته، وإن شعور الإنسان بالكفاءة يرفع مستوى الطموح لديه، في المقابل فإن شعوره بعدم الكفاءة يعمل على خفض مستوى الطموح لديه، ومفهوم الكفاءة لدى الفرد يبنى على أساس خبرات النجاح والفشل في حياته، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مستوى الطموح وتقدير الذات والتحصيل الدراسي. (جناد، 2014: 84)

4-1-11 الدوافع والحاجات وأثرها على مستوى الطموح:

غالبا ما يتوقف مستوى الطموح على دوافع الفرد وحاجاته فإن كان وراء الفرد في سعيه للوصول إلى هدفه دافع قوي أو حاجة ملحة فلن يقف في سبيله أي عامل آخر فالنجاح كهدف يسعى الفرد لتحقيقه هدفه وإشباع حاجته وبهذا يصبح الفرد أكثر وثوقا في ذاته وقدراته وهناك دراسة أجراها العديد من العلماء بينت أنه كلما كان الدافع قويا أدى إلى احتفاظ الأفراد بمستوى طموح مرتفع، ويؤكد التحليل الأكثر عمقا لتلك النتيجة أن النجاح الدائم يؤدي إلى الرفع من مستوى الطموح في حين أن الإحباط المتكرر يؤدي إلى الخفض منه بمعنى أن النجاح في الوصول إلى الهدف يعبر عن التناغم بين الطموح المضروب أصلا من جانب وقدرات الفرد ودوافعه القوية من الجانب الآخر، كما أن الإحباط يعبر عن التباين

بين الطموح من جانب وقدرات الفرد و توقعاته من الجانب الثاني، كما أن هناك فروقا واضحة بين دوافع الذكور ودوافع الإناث، وذلك لأن كل من الطموح والقدرة على تحقيقه يتوقفان على شدة الدافع. (بن كريمة ، 2015 :70)

11-1-5 التحصيل وعلاقته بمستوى الطموح : أشارت بعض الدراسات إلى أنه توجد علاقة بين مستوى التحصيل و مستوى الطموح، حيث أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يكون مستوى الطموح لديهم مرتفعة عكس الطلاب ذوي التحصيل المنخفض.

(قدوري، 2017 : 102)

11-1-6 علاقة النضج بمستوى الطموح: تذكر الغريب (1990) أنه كلما كان الفرد أكثر نضجا كلما كان في متناول يده تحقيق أهدافه وطموحه، وكلما كان أقدر على التفكير في الوسائل والغايات التي تحقق له ذلك، وكل مرحلة من العمر تتميز بمستوى طموح معين لذلك فالطموح يتباين من مرحلة الأخرى تبعا لنضج الفرد الجسمي والاجتماعي وخبرات النجاح والفشل وأثرها على مستوى الطموح، وإن الشعور بالنجاح والفشل يتحدد بمستوى الأهداف التي يحرص الفرد على تحقيقها، وأن الطموحات التي يضعها الفرد تستند إلى خبراتنا السابقة، أي إلى المستوى الذي وصلنا إليه في أعمال متشابهة، ويكون الشعور لدى الفرد بالنجاح أو الفشل بعد أداء العمل ويقرر إلى حد ما الهدف الذي يطمح إليه الفرد، من خلال الدراسات التي أجرتها الدراسة أثر خبرات النجاح والفشل في مستوى الطموح، حيث توصلت إلى أن كلما كان النجاح كبيرة كلما ارتفع مستوى الطموح وكلما كان الفشل كبيرا كان انخفاض مستوى الطموح كبيرا. (أبوعمرة، 2012 : 40)

11-1-7 تأثير خبرات النجاح والفشل على مستوى الطموح: إن درجة نجاح أو فشل الفرد في عمل ما يؤثر بلا شك في درجة إنجازه للأعمال التي تلي هذا العمل، فإذا حصل الإنسان على النجاح في العمل الذي يقوم بإنجازه وحقق له نوعا من الإشباع النفسي الداخلي، جعله يفكر في أعمال أخرى تتماشى مع درجة التفوق والنجاح التي حققها، وكأنه يسمو بمستوى طموحه إلى المراتب العليا.

إن تأثير النجاح في مستوى الطموح له أهمية كبيرة باعتبار النجاح سمية عامة لرفع مستوى الطموح، ولقد توصلت أبحاث جاكنات (Jucknatt) إلى أن مستوى طموح الأطفال يرتفع كلما حققوا النجاح في عمل سبق لهم أداءه، هذا ويؤثر تاريخ التلميذ من النجاح والفشل تأثيرا تراكمية في توقعاته، فحالات الفشل المتكرر تزعزع من طموح الفرد، فيفقد ثقته في نفسه وفي طموحاته التي آمن بها، وقد يتحول إلى إنسان خامل الفكر والعمل، فمثل تلك الأحداث السلبية تؤثر في شخصيته، وقد يصاب بالإحباط. ومما لا شك فيه أن ارتفاع مستوى

الطموح بعد النجاح أعلى من ارتفاعه بعد الفشل هذا من جهة، ومن جهة ثانية أن مستوى الطموح بعد الفشل ينخفض إلى مستويات دنيا.

وقد أشار هوب إلى أن خبرات النجاح والفشل لا تؤثر على مستوى الطموح إذا كان النجاح والفشل جاء بعد عملية سهلة جدا مثل لبس الحذاء عند البالغ، أو جاء بعد عملية صعبة جدا أو مستحيلة وإنما يؤثر النجاح والفشل على مستوى الطموح إذا كانت صعوبة العملية ضمن المدى المقبول للفرد (عبد الفتاح، 1990: 20).

كما أن لمستوى الطموح صلة وثيقة بموقف التلميذ من التعلم، ذلك بأن بعض مواقف الطالب الأكثر أهمية، يرتكز حول ما ينظره من النجاح، أو الفشل في التعلم الذي يحاوله. والطلاب الذين جربوا قدرا من النجاح لا بأس به، ويعتبرون أنفسهم ناجحين. يميلون عموما إلى أداء المهمات الجديدة، واثقين بأنفسهم، أما الطلاب الذين عانوا الفشل مراراً فالأرجح أن يقابلوا المهمات الجديدة بسلبية أو بمشاعر مختلطة.(شيبر،2005 : 36)

إن ما يمر به الفرد من خبرات ناجحة أو فاشلة يكون لها الأثر الكبير في مستوى طموح الفرد ، فخبرات النجاح لدى الفرد تزيد من طموحه ويعمل الفرد هنا على المحافظة على نجاحه مما يدفعه إلى مزيد من التقدم والنمو أما خبرات الفشل فإنها تؤدي إلى خفض مستوى الطموح وتصيب الفرد بالعجز والإحباط . (القطناني، 2011 : 61) والنجاح يرفع من مستوى الطموح، ويشعر صاحبه بنوع من الرضا عن الذات والارتياح وقد دلت التجارب المختلفة، التي أجريت في المدرسة، أو المعمل على أن النجاح ومعرفة الفرد لدرجة نجاحه كثيراً ما تستخدم كدافع هام للتعلم، أما الفشل فقد يؤدي إلى شعور صاحبه بالمرارة والإحباط، وكثيراً ما يكون معرقلاً للتقدم في العلم . (الغريب، 1990 :229)

فنستطيع القول إن النجاح أو الفشل له أهمية كبيرة في تحديد مستوى الطموح، ومعرفة الأشياء التي تؤدي إلى نتائج إيجابية أو سلبية، مما تتولى عليه الرغبة في تكرار الأنماط السلوكية الناجحة، وتجلب الأنماط السلوكية الفاشلة. (خياطة، 40:2015)

خلاصة ذلك تكمن في النقاط التالية:

1 – إن الإخفاق المتكرر لا يمكن الأطفال من التقدير السليم لقدراتهم. وبالطبع فإنه إذا لم يكن لدى الطفل فكرة عما يستطيع أن يعمله بنجاح؛ أصبح في موقف لا يستطيع معه أن يحدد لنفسه أهدافا واقعية.

2 – إن الآثار المترتبة على الفشل المتقطع - الذي يحدث مرةً ويتخلف أخرى - أكثر تنوعا من آثار النجاح الذي يحدث بنفس الصورة غير المنتظمة.

3 – إن الفشل غير المتوقع، أو المفاجئ من شأنه أن يخفض مستويات الطموح.

4 – إن الفشل المستمر يؤدي إلى هبوط مستويات الطموح، فلا شئ أكثر تمكينا للفشل من الفشل نفسه.

5 – إن تواتر الفشل والنجاح، أو الجمع بينهما، من شأنه أن يرفع من مستوى الطموح ويزيد من دافعية الإنجاز.

6 - كلما توفرت المعرفة بأن هدفا ما قد تحقق؛ مال الطفل لأن يكون أكثر طموحا وأعلى تقديرا لأدائه في المرة التالية، بمعنى: أن مستوى طموحه يزداد عما كان عليه قبل هذه المعرفة.

7 - كلما تعاظم نجاح الطفل، قوي لديه الميل لأن يرفع مستوى طموحه.

ولذلك فكلما كان بلوغ النجاح أمراً في غاية السهولة واليسر، فان ذلك يؤدي إلى هبوط مستوى الطموح. (شيبر،2005 : 37)

2-11 العوامل البيئية والاجتماعية:

إن للبيئة الاجتماعية دوار كبيرا في نمو مستوى الطموح الن البيئة هي التي تمد الفرد بمفاهيمه وثقافاته وهي التي تشكل الإطار المرجعي له. ولكن هذا التأثير يكون مختلفا من فرد الآخر تبعا لقد ارته الذاتية وتبعا لمضمون هذه القيم والمفاهيم التي تقدمها له فإما أن تكون صالحة لنمو مستوى طموح واقعي أو تؤدي لنمو مستوى طموح غير واقعي فمثال تلعب الأسرة دو ار كبي ار في تحديد نمو مستوى الطموح ألن الأفراد الذين ينتمون ألسر مستقرة اجتماعيا وبيئاتهم اقدر على وضع مستويات طموح عالية ومتناسبة مع إمكاناتهم ويستطيعون بلوغها أفضل مما لو كانوا ينتمون الى أسر غير مستقرة.

1-2-11 التنشئة الأسرية وتأثيرها على مستوى الطموح:

أكدت دراسات هيرلوك Hurlock بان استقرار الفرد داخل أسرته له دور كبير في مستوى الطموح فكلما كان مستق ار داخل أسرته كان مستوى طموحه أعلى كما أن اهتمام الآباء المبكر بما يخص أبناءهم له دور في مستوى الطموح الن الآباء يمكن أن يدفعوا أبنائهم لمستويات طموح عالية ويساعدوهم على وضع صيغة لبلوغ تلك الأهداف، وهناك بعض الآباء لا يكتفون بذلك بل يشاركوهم بالوصول إليها بطرق خاطئة أحيانا كالترغيب وممارسة الضغوطات والإكراه .

إن الآباء دوما يدفعون أبنائهم لتحقيق ما فشلوا به ويعملون على إتاحة الفرص المناسبة لذلك ووضع الوسائل المساعدة لهم تحت خدمتهم مما يؤدي إلى تشجيع الأبناء للوصول إلى ذلك الطموح ورفع مستوى طموحهم بهذا الاتجاه ولكل من الوالدين أسلوبه الخاص بذلك وبطريقة غرس الطموحات لدى الأبناء بشتى الأشكال منها السوية ومنها الخاطئة فتبتدئ بالتوجيه وتنتهي بالضغط والقسوة، كما أن جماعة الرفاق لها دور كبير إما ايجابي أو سلبي لأن الفرد يتعلم منها ويأخذ الأفكار التي تشكل شخصيته فالفرد يجعل منهم المعيار الذي يقيس به تفوقه ونجاحه الأكاديمي ومن خلال المنافسة يحاول الوصول إليهم أو إلى مستوى أعلى منهم ولذلك فان الجماعة التي يعيش فيها الفرد تمثل المعيار الذي يقيس بها أهدافه.

(قدوري، 2017: 122)

11-2-2 المدرسة وتأثيرها على مستوى الطموح:

تقوم المدرسة بدور لا يقل أهمية عن الدور الذي تقوم به الأسرة فأسلوب التربية الذي تتبعه المدرسة يؤثر على مستوى طموح التلاميذ فقد يكون: الجو العام الصالح من أهم دوافع التعلم . فشعور الطفل بأنه يكتسب حب المدرسة، وعطفها وشعوره بتقدير زملائه له وإعجابهم به يزيد من نشاطه وإنتاجه، وبالعكس كثيراً ما يكون توتر العلاقة بين التلميذ، ومدرسيه أو شعوره بأنه ليس محبوباً بين الجماعة؛ سبباً في كرهه للمدرسة وانصرافه عن التحصيل وانخفاض مستوى طموحه. (الغريب، 1990 : 333) وكما أن المعلم يكسب تلاميذه المعلومات المختلفة؛ فانه يكسبهم في نفس الوقت مهارات، وقيم، وأخلاق .وبما أن شخصية المدرس تنعكس تلقائيا على شخصية تلاميذه؛ فان مستوى طموح المعلم ينعكس تلقائيا على طموح تلاميذه .

وتتوقف تنمية الدافع للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلاب على المناخ النفسي والاجتماعي السائد في المدرسة، وفي حجرة الدراسة على وجه الخصوص. والمعلم هو أكثر الأشخاص مقدرة على إيجاد وتوفير المناخ المدرسي الملائم لرفع مستويات الدافعية، والطموح لدى الطلاب، ومساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات. وتعتمد قدرة المعلم على ممارسة هذه الأدوار على مدى اقتناعه بمهنته وتؤثر المعلمة بدورها في تكوين مستوى الطموح ورفعه وخفضه لدى الطالبات فإذا كان مستوى الطموح لدى المعلمة مرتفعا انعكس ذلك على تلميذاتها، وإذا كان مستوى طموح المعلمة منخفضا انعكس ذلك على تلميذاتها. (شبير، 2005: 46)

11-2-3 الثواب والعقاب: يعتبر أسلوب التعزيز من أهم الأساليب في تكرار السلوك، وتعميقه. فعندما يقوم الطفل الصغير، أو حتى الرجل الكبير بسلوك ما حسن، ونشجعه على هذا السلوك مباشرة بما يتناسب مع شخصيته؛ فإن هذا سيدفعه إلي تكرار هذا السلوك وكذلك

فان بإمكاننا رفع مستوى الطموح عن طريق الإثابة. فالطفل الذي تعزره منذ صغره، وتشجعه على القيام بالسلوكيات الحسنه؛ سيحاول دائماً أن يأتي بسلوك أفضل من ذلك الذي قد وصل إليه من قبل وهذا ما يساعد بشكل كبير في رفع مستوى الطموح عند الطفل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فالثواب له دور السحر في نفس الطفل، ليس في رفع مستوى الطموح عنده فحسب، وإنما في تشكيل الشخصية بأكملها، وبهذه الفكرة جاءت النظرية السلوكية وأكدت عليها.

فالطفل إذا شعر أنه مرغوب فيه، ومحبوب ويتلقى الرعاية، والحنان فإنه يشعر بأهميته، وقيمته الشخصية مما يزوده بالثقة بالنفس؛ فيكون لهذا أثره على طموحاته المستقبلية. كما أن الحب والرعاية يساعدان على نمو الثقة بالنفس؛ مما يخلق لدى الفرد إحساسا طيبا نحو ذاته فيكون لديه رغبةٌ صادقه في المحاولة والمغامرة في حياته دون خوف من نتيجة الفشل وبناءاً على ذلك فإن تشجيع الآباء والأمهات لأبنائهم على القيام بالسلوكيات المرغوبة الحسنة؛ فانه يعطي نتائج إيجابية طيبة وعلى ذلك يصدق المثل القائل من" شب على شئ شاب عليه" فالطفل، كالبذرة، أو الشجيرة الصغيرة إذا تركناها بدون رعاية؛ ستنمو وتكبر ولكن بطريقة عشوائية مليئة بالأعشاب، ولكن إذا تكفلنا هذه الشجيرة بالرعاية والاهتمام والسقاية والتهذيب؛ فستنمو ولكن بشكل جميل يسر الناظرين، وهكذا أبناؤنا علينا أن نهتم بهم، وإلا سينمون بطريقة عشوائية.وكما هو معلوم فإن القيم والاتجاهات ينقلها الآباء إلى الطفل، خلال عمليات الثواب والعقاب، والتشجيع واللوم والتقبل والنبذ، بحيث تصبح فيما بعد جزءاً من شخصيته، فكأن إحساس الفرد بالخطأ والصواب حاجة للأخذ والتقدير والأمن؛ تتشكل أثناء التكوين النفسي، ومن خلال احتكاكه بالمجتمع.

وقد ناقش **آيزنك** أيضا مسألة الحافز القوي وعلاقته بمستوى الطموح فبعد إجراء الاختبار وتسجيل نتائجه بأسبوع أعاد آيزنك الإجراء على المجموعتين، ووعد كل فرد منهم بجائزة سخية إذا تجاوزت درجتهم في الإعادة درجاتهم في الاختبار الأول بثلاثين درجة وقد كشفت النتائج أن متوسط الأداء العقلي قد ارتفع بشكلٍ دال عند حالات الدايزيتميا،بينما لم تتضح أية فروق ذات دلالة عند حالات الهستيريا"(غنيم،1972 :474 45). وهذا يؤكد أثر الثواب والتعزيز على تحسن الإجابة من ناحية ورفع مستوى الطموح من ناحية أخرى.

(شبير، 2005: 46)

4-2-11 الفروق بين الجنسين ومستوى الطموح:

توصلت أكثر من دراسة قامت لبحث الفروق بين الجنسين على متغير مستوى الطموح إلى أن مستوى طموح الذكور أعلى من مستوى طموح الإناث، وأن الذكور أكثر إتفاقا وثباتا في

تقديرهم لمستوى الطموح من الإناث وأن تحقير الذكور لعملهم أقل من تحقير الإناث لعملهن بالنسبة لأدائهن على الاختبارات. (جناد، 2014: 79)

11-2-5 الأقران والجماعة المرجعية ومستوى الطموح

للأقران والجماعة المرجعية دورا هاما فيما يضعه الفرد المستوى طموحه، وللمعايير التي تضعها الجماعة يكون لها دورا مؤثرا على ما يختاره أفرادها من أهداف، ولوحظ داخل الفصل الذي يسود فيه المنافسة بين التلاميذ يرتفع مستوى طموحهم عن الفصول الخالية من المنافسة وعادة ما يتأثر مستوى الطموح للتلاميذ داخل الفصل يتوقعات الأصدقاء المقربين وخصوصا في فصول المتفوقين، وهكذا نجد أن التأثير الجماعة المرجعية وخبرات النجاح دور هام في متغير مستوى الطموح. (جناد، 2014: 79)

كذلك قد تكون معرفة التلميذ لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه شخصياً سبباً في رفع مستوى طموحه، ودفعه إلى العمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف.والتلميذ الذي يقدر لنفسه فوق مستوى زملائه؛ قد يدفعه ذلك إلي الكسل والتراخي – خصوصاً- إذا كان لديه بعض صفات المزاج، والشخصية المعرقلة للتقدم في التحصيل المدرسي.

(الغريب، 1990 :234)

12- خصائص و سمات الشخص الطموح:

يمر الإنسان في حياته بمراحل نمائية مختلفة حيث ينمو ويتطور معها مستوى طموحه، فمستوى الطموح يظهر عند الأطفال في سن مبكرة، ويظهر في رغبة الطفل في تخطي الصعوبات، ويتكون مستوى الطموح في إطار عاملين أساسيين هما:

الأول: التجارب الشخصية والخبرة التي يمر بها الفرد.

الثاني: أثر الظروف والقيم والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح. يعتبر مستوى الطموح سمة تميز الفرد من الاستعدادات الفطرية، والمكتسبة، والاتجاهات والعادات والتقاليد التي يتأثر بها في المواقف والظروف، وفيما يلي خصائص الطموح خصائص الفرد الطموح لقد أشار سرحان (1993) إلى مجموعة من خصائص الفرد الطموح وتمثل هذه الخصائص ما يأتي :

1. لا يقنع بالقليل، ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل على النهوض به.
2. لا يؤمن بالحظ ولا يترك الأمور للظروف.
3. لا يخشى المغامرة أو المنافسة أو المسؤولية أو المجهول.

4. لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده. 5. يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه.

6. النظرة المتفائلة إلى الحياة والاتجاه نحو التفوق والميل نحو الكفاح.

(النواصرة، عويس، 2019: 97)

أشارت أولغا قندلفت (2002) إلى أن للإنسان الطموح سمات يمكن كشفها وبالتالي معاملته على أساسها وهي:

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

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

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

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

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

6.. إن الإنسان الطموح يتحمل جميع أنواع الصعوبات والعقبات التي تقف بوجهه معترضة سبيل تطوره ووصوله إلى هدفه المنشود بل يقوم بتنمية قدراته لتذليل الصعوبات التي تعترض طريقه، ولا يثنيه الفشل ولا يحبطه ويجعله عاجزا بل يكون دافعا قويا لاجتيازه والانطلاق إلى نجاح جديد آخر، وهو يؤمن بفكرة أن الجهد والمثابرة هما الوسيلتان الوحيدتان الكفيلتان بالتغلب على أية صعوبة تقف بوجه الإنسان.

(قدوري، 2017: 127)

كما يرى سرحان (1993) أن من سمات الشخص الطموح ما يلي :

- لا يقنع بالقليل، ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائما على النهوض به، أي لا يرى أن وضعه الحاضر أحسن ما يمكن أن يصل إليه.

- لا يؤمن بالحظ، ولا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره، ولا يترك الأمور للظروف.

- لا يخشى المغامرة ،والمنافسة، أو المسئولية، أو الفشل، أو المجهول.

- يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه، ولا يثنيه الفشل عن معاودة جهوده ويؤمن بان الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب.

- النظرة المتفائلة إلى الحياة، والاتجاه نحو التفوق، والميل نحو الكفاح، وتحديد الأهداف والخطة، وتحمل المسئولية، والاعتماد على النفس، والمثابرة، وعدم الإيمان بالحظ

(شعبان، 2010: 75)

وذكرت **حنان الحلبي** (2000) بان هناك سمات مرتبطة بالشخص الطموح هي:

1. يميله إلى الكفاح.
2 .ـ نظرته إلى الحياة فيها تفاؤل .
3ـ لديه القدرة على تحمل المسؤولية .
4ـ يعتمد على نفسه في انجاز مهماته .
5ـ يميل إلى توفق.
6ـ يضع الخطط للوصول إلى أهدافه
7. لا يرضى بمستواه الراهن.

8. يعمل دائما على النهوض بمستواه وتحقيق الأفضل.

9. لا يؤمن بالحظ

10. لا يعتقد أن مستقبل المرء محدد وانه لا يمكنه تغييره .

11. يؤمن أن جهد الإنسان هو الذي يحدد نجاحه في أي مجال.

12. يحب المنافسة.

13. يتغلب على العقبات التي تواجهه دائما.

14. متحمس في عمله.

15. يواصل الجهد حتى يصل بعمله إلى الكمال .

16. واثق من نفسه.

17. يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه.

18. لا يثنيه الفشل فيمنعه من مواصلة جهوده.

19، يحدد أهدافه وخططه المستقبلية بشكل مناسب.

20. موضوعي في تفكيره.

21 يحب الناس ويجد نفسه في وجوده معهم.

22- يحاول أن يصل إلى مركز مرموق في المجتمع.

23- يضع إمكاناته وقدراته في خدمة أهدافه.

24- متكيف مع ذاته ومع بيئته.

25- مستقر انفعاليا ومنتج. (الصادق ، 2016: 07)

13- العوائق والعوامل التي تحد الطموح:

يورد **لسيس lsis** (2010) مجوعة من العوائق و العوامل التي تحد الطموح و هي كالأتي:

1- آراء أو توقعات الوالدين أو القائمين على رعاية المراهق.

2- أراء المجتمع وتوقعاته.

3- الظروف الأسرية كرعاية مراهق لطفل أو اضطرار مراهق للعمل في سن مبكرة لكسب الرزق.

4- التوقعات المبنية على خبرة سابقة لا تمثل إمكانات المراهق الحقيقية.

5- نصائح حول المهنة المناسبة مبنية على توقع لقدرة المراهق على الإنجاز لا يعكس الإمكانات الحقيقية له.

6- نمط حياة غير صحي كتعاطي المخدرات أو مشاكل الصحة النفسية.

7- خيارات خاطئة لنمط الحياة الحالي كالعضوية في إحدى جماعات رفاق السوء.

8- معلومات جزئية أو غير دقيقة أو حتى مغلوطة عن الفرص المتاحة كتمويل الدراسة.

9- التوقعات المنخفضة للمعلمين أو تنبؤاتهم المستندة إلى صور نمطية محددة سلفا أو المبنية على تقدير غير دقيق لدرجات المراهقة.

10- استخفاف المعلمين بإمكانات المراهق الدراسية أو تعزيز مفاهيم سلبية ومثبطة له.

11- التنميط المستند إلى تاريخ العائلة، الأصول العرقية، تصرفات سابقة للمراهق.

12- التشاؤم الشديد.

13- نقص المعلومات عن التمهين أو الفرص المهنية.

14- قلة النماذج الناجحة في محيط المراهق.

15- انخفاض مستوى التحدي أو التحفيز من الآخرين.

16- وجود ضغط من الأقران على المراهق للتماشي معهم بخفض أدائه

(خياطة، 2015: 34)

14 - وصايا مهمة لتحقيق الطموح :

هناك بعض الوصايا التي من خلالها يمكن تحقيق أفضل مستوى للطموح، ومن هذه الخطوات :

1 – على الفرد أن لا ينعزل عن مجتمعه، بل يجب عليه يأخذ قسطه من كل ما يمكن أن يقدمه المجتمع له، كما عليه بالمقابل أن يقدم للمجتمع كل ما يستطيع .

2 – إن اختيار المهنة يلعب دوراً أساسياً في تحقيق الذات، فاختيار المهنة، والمهنة نفسها مرتبطان مباشرة بالواجب والمسئولية .

3 – على الفرد أن يشعر بقوة أن لا مجال أمامه للخيار بين ذاته والآخر، وبين أمته والأمم الأخرى .

4 – من أجل تنمية الذات، لابد من وجود نوع من معاكسة الظروف، لان السهولة عدو لدود لكل إبداع وتقدم، إذا فالمشكلة ليست في عدم وجود التحديات، بل في طريقة الإحساس بها .

5– البيئة الملائمة لها اثر كبير في تحقيق الذات، لان البيئة الضاغطة التي تقيد الفرد بالقواعد والضوابط، سوف تعمل على عدم تحقيق المسار الطبيعي لتحقيق الذات.

(شعبان، 2010: 76)

➢ **ثانيا: الدراسات السابقة لمستوى الطموح:**

الدراسات التي تناولت مستوى الطموح:

♦ **مليكة، بلعربي، محمد، بوفاتح، (2016):**

هدفت دراسة إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية الأغواط ، كما تسعى إلى معرفة العامل الأكثر تأثيرا في مستوى الطموح، وتم إجراء الدراسة ببعض ثانويات الأغواط على عينة قوامها (88) تلميذا وكشفت الدراسة عن النتائج التالية: - يتمتع تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمستوى طموح دراسي مرتفع.- العامل الأكثر تأثيرا على مستوى الطموح الدراسي هو العامل الشخصي. - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح الدراسي لصالح الإناث - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبين في مستوى الطموح الدراسي لدى عينة الدراسة.

♦ **دراسة الأسود (2009):**

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق من خلال معرفة الفروق الجوهرية التي تعزى لمتغير الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (272) طالبا وطالبة، من جامعتي الأزهر والقدس المفتوحة في غزة، حيث استخدم الباحث أداة لقياس دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في التفوق الدراسي لدى الجنسين،

لصالح الإناث، وكذالك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور الجامعة في تنمية الطموح لدى طلابها نحو التفوق تعزى لكل من متغيري المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي. (أبوعمرة، 2012 : 79)

♦ دراسة كولي وأخرون Cowley, Et Al (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى فحص مستوى الطموح الأكاديمي والتوقعات لدى الطلبة، وكذلك إدراك الأبناء الخاص بطموح أبائهم وتوقعاتهم بالإضافة إلى الطموح الفعلي، والتوقعات الخاصة بالأبناء، وقد كانت عينة الدراسة مكونة من (3733) طالبا في المرحلة السابعة من (54) مدرسة في مقاطعات فرجينيا الغربية، وكانت النتائج كالتالي:

تبين أن مستوى طموح الذكور كان أعلى من مستوى الإناث حيث تبين أن الذكور يتطلعون إلى الدراسات العليا بينما الإناث لدرجة البكالوريوس فقط، وأن مستوى توقعات الأباء للأبناء كان أعلى بدرجة كبيرة من مستوى طموح الأبناء أنفسهم، والفجوة بينهما كانت أكبر مما يشعر به الأبناء، وظهر أن كل من الأباء والأبناء لديهم ادراكات متشابهة فيما يتعلق بالمجهود الأكاديمي للطلبة، وتبين أن هناك حالة عدم اتصال بين التوقعات الفعلية والطموحات التعليمية التي من الممكن أن تؤدي إلى الإحباط والفشل والإخفاق في تحقيق تلك الطموحات. (النفيعي، 2009: 99)

♦ **أجرت سماح خالد زهران (2006)** داسة مشار إليها في دراسة **حامد زهران وسناء زهران (2006: 84)** بهدف التعرف على السلوك الإنساني المعبر عن الطموح، والتعرف على بعض المتغيرات المؤثرة في الطموح، وتكونت عينة الدراسة من (70) فردا (19) ذكرا ، (51) أنثى ، (34) طفلا وطفلة (36) راشدا وراشدة من كل المراحل التعليمية واستخدمت الباحثة مقياس طموح الأفراد في صورتين إحداهما للراشدين والأخرى للأطفال وأوضحت نتائج الدراسة أن كل مرحلة من مراحل النمو لها طموح خاص بها، ولا توجد فروق في الطموح بين الذكور والإناث، ومعظم طموح الأطفال دراسي، ومعظم طموح المراهقين يتركز في التخصص الأكاديمي، والشباب يركز على المهنة والزواج، والراشد تأمين مستقبل الأولاد والترقي الوظيفي، ويتأثر الطموح بظروف الفرد الاجتماعية (المستوى الاقتصادي، والمستوى التعليمي، والطموح الوالدي).

<u>الدراسات التي تناولت مستوى الطموح مع بعض المتغيرات الراسة:</u>

♦ دراسة محمد إبراهيم محمد توفيق (2002):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات بمستوى الطموح ودافعية الانجاز والجنس، التخصص الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بأنواعها العام والتجاري، والصناعي، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (42) طالبا، و (44)

طالبة من طلاب الثانوي العام، و (35) طالبا، و(41) طالبة من طلاب الثانوي الصناعي، و(41) طالبا، و (36) طالبة من طلاب الثانوي التجاري، وجميع أفراد العينة من طلاب الصف الثاني الثانوي استخدم الباحث مقياس فاعلية الذات من إعداد محمد السيد عبد الرحمن، ومقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة وجود ارتباط موجب دال بين الفاعلية العامة للذات ومستوى الطموح، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الفاعلية العامة للذات.

♦ دراسة توفيق، محمد شبير (2005):

هدفت إلى التعرف إلى مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات (الذكاء، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، وبعض المتغيرات الديموغرافية) في ضوء الثقافة السائدة لدى عينة من طلبة الجامعة الإسلامية في غزة، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (370 طالبا) بواقع (168 من الذكور و 185 من الإناث)، عبر استخدام مقياس الطموح لكاميليا عبد الفتاح، (1972)، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الإسلامية مرتفع، كما أن هناك علاقة ارتباطيه دالة بين درجات الطلبة (ذكور إناث) على مقياس مستوى الطموح ومقياس مستوى الذكاء، كما توصلت إلى أنه لا يوجد فروق بين الطلاب والطالبات في مقياس الطموح، بالإضافة إلى انه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث تعزى للكلية والمستوى الدراسي، في حين يوجد فروق في مقياس الطموح يعزى للمعدل التراكمي وأخر ما توصلت إليه بأن هناك علاقة ارتباطيه عكسية ما بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي ومستوى الطموح.

♦ دراسة فيصل و بثينة، (2019):

هدفت دراسة إلى الكشف عن مستوى الطموح لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدراس محافظة عجلون بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الصف، والمستوى التعليمي للأب والأم، المستوى الاقتصادي للأسرة والتحصيل الأكاديمي. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحثان اختبار الطموح الذي طوره العيسوي (1987) وطبقه الشرعة (1998)، وتم إيجاد دلالات صدق وثبات هذا المقياس، وتكونت العينة من (87) من الطلبة الموهوبين، (158) من الطلبة العاديين، وتم تحليل البيانات، فأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح بين الطلبة العاديين والموهوبين مرتفع، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطموح الكلي بين الطلبة الموهوبين والعاديين، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطموح الكلي بين الطلبة الموهوبين تبعا لمتغير الجنس، والصف، والمستوى التعليمي للأب والأم، والمستوى الاقتصادي للأسرة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطلبة العاديين

على متغيري الصف ولصالح الصف الأول ثانوي، ومتغير الجنس لصالح الإناث، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطموح الكلي على متغير المستوى التعليمي للأب والأم، والمستوى الاقتصادي للأسرة، كما تبين وجود علاقة ارتباطيه إيجابية في مستوى الطموح الكلي بين الطلبة (العاديين) والتحصيل الأكاديمي.

♦ **دراسة مرزاق و نيس، (2017):**

هدفت دراسة إلى الكشف عن مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، والكشف عن الفروق تبعا لمتغيرات الجنس والمستوى الاقتصادي للأسرة و المستوى التعليمي للوالدين، من خلال إجراء دراسة ميدانية على عينة مقدرة ب 52 تلميذ وتلميذة من ثانويات مقاطعة قمار بالوادي، وباستخدام مقياس الطموح معد من طرف الباحثة أظهرت النتائج وجود مستوى متدني إلى متوسط للطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وباستخدام اختبارات الفروق تبين: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الجنس، المستوى الاقتصادي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين.

♦ **دراسة خولة أحمدي (2017)** :

هدفت الدراسة إلى التعرف إن كان هناك علاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح، لدى طلبة جامعة الجيلالي بونعامة، وقد استخدمنا المنهج الوصفي الارتباطي الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطيه بين متغيرين أو أكثر، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة بجامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، وتم تطبيق ومقياس مستوى الطموح، ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح، و عدم وجود فروق على درجات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين طلبة التخصصين (علمي/أدبي) وعدم وجود فروق على درجات مقياس مستوى الطموح بين طلبة التخصصين (علمي/أدبي).

♦ **دراسة إبراهيم (1997):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث من أفراد العينة على متغير مستوى الطموح، ووجهة الضبط، وتقدير الذات، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من كلية الآداب ببني سويف، وقُسمت العينة مناصفة إلى (60) طالب، و(60) طالبة، واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبد

الفتاح، ومقياس وجهة الضبط من إعداد علاء كفافي، ومقياس تقدير الذات من إعداد ليلى عبد الحميد، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: : وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمستوى الطموح لصالح الذكور وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين الذكور والإناث على متغير وجهة الضبط الخارجية لصالح الإناث، وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين الذكور والإناث على متغير تقدير الذات لصالح الذكور.

(شبير، 2002: 96)

- **دراسة المصري (2011):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (121) طالباً وطالبة، وقامت الباحثة بتطبيق مقياس قلق المستقبل ومقياس فاعلية الذات ومقياس الطموح، وقد توصلت الدراسة للنقاط التالية: وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات لدى الجنسين لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي على مستوى الطموح.

- **دراسة الصافي (2002):**

هدفت الدراسة لتعرف على الفروق في القابلية للتعلم الذاتي، وقلق الاختبارات ومستوي الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي، و بلغت العينة (298) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، تم استخدام مقاييس الاتجاه نحو التعلم الذاتي، ومستوى الطموح، والاتجاه نحو الامتحان، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الطلاب (مرتفعي، منخفضي) التحصيل الدراسي في القابلية للتعلم الذاتي لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الطلاب (مرتفعي، منخفضي) التحصيل الدراسي في قلق الاختبار لصالح الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الطلاب(مرتفعي، منخفضي) التحصيل الدراسي في مستوى الطموح لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي. (جعفر منصور،2017: 143)

<u>الدراسات التي تناولت مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:</u>

- **دراسة بال وآخرون Pal , et.al (1985):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية من ذوي الإنجاز العالي والإنجاز المنخفض كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير كل من متغير(الجنس، الحالة الاجتماعية، الحالة الاقتصادية) على مستوى الطموح

وتكونت عينة الدراسة من (240) طالبا من المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحثون في هذه الدراسة مقياس راستوجي لمفهوم الذات ومقياس سينج وتيوان لمستوى الطموح، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: الطلاب ذوي الإنجاز العالي كان عندهم مفهوم الذات أفضل من الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض، ويؤثر كل من الجنس، والإنجاز الدراسي، والحالة الاقتصادية، والحالة الاجتماعية تأثيرا دالا على مستوى الطموح، حيث ان الطلاب ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط كان طموحهم أفضل من غيرهم.

(شبير، 2002: 87)

♦ **دراسة ناشتوي Nachtwey (1987):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات، وقد تكونت عينة الدراسة من (134) طالبا وطالبة من طلبة الفرقة الأولى بالجامعة، منهم (55) طالبا (79) طالبة في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم في هذه الدراسة أداتين وهما: مقياس مستوى الطموح (إعداد لودريلن) ومقياس تقدير الذات (إعداد لروزنبرج) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح وتقدير الذات، حيث كان الطلاب الذين يتسمون بالطموح غير الواقعي اقل تقديرا لذواتهم، واقل ثقة بالنفس والطلاب الذين يتسمون بمستوى معتدل من الطموح كانوا أكثر ثقة وتقديرا لذواتهم.

(شبير، 2002: 89)

♦ **دراسة بابكر الصادق محمد (2016):**

هدفت هذه الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين مستوي الطموح والتحصيل الدراسي لدي طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية محليه بحري قطاع بحري المدينة، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، وقد بلغ حجم العينة (216) طالبا وطالبه (108) ذكورا (108) إناثا من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية محلية بحري قطاع بحري المدينة، وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، وقد استخدم الباحث مقياس مستوي الطموح إعداد آمال عبد السميع باظه (2004) ونسب تقديرات الطلاب للعام الدراسي (2015-2016) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: يتسم مستوي الطموح لدي طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية محليه بحري بالانخفاض ولا توجد علاقه ذات دلاله احصائيه بين مستوي الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث محليه بحرى، ولا توجد فروق ذات دلاله احصائية فى مستوى الطموح لدى طلاب الصف الثالث محلية بحرى بين الذكور والاناث، وانه توجد فروق ذات دلاله احصائية لدى طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية بمحلية بحرى بين الذكور والاناث قى درجه التحصيل الدراسي تبعا لمتغير النوع، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مستوى الطموح لدى طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية تعزى لمتغير المساق (علمي، أدبي)

♦ **دراسة عبد الوهاب (1992):**

هدفت الدراسة للتعرف على مستوي الطموح وعلاقته ببعض القدرات العقلية والسمات الانفعالية للشخصية خلال مراحل النمو، وتكونت عينه الدراسة من (779) طالبا وطالبه، واستخدم الباحث اختبار أبعاد مستوي الطموح لدي المراهقين من إعداده واختبار القدرات العقلية من إعداد احمد زكي صال واختبار القدرة علي التفكير االبتكار لعبد السلام عبد الغفار واختبار الشخصية لكاتل ترجمه حامد العبد، وكشفت الدراسة النتائج الآتية على: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستويات الطموح والقدرات العقلية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الطموح و بين ذوي مستويات الطموح المرتفعة والمنخفضة في القدرات العقلية لصال الأفراد ذوي مستويات الطموح المرتفعة، وجود علاقة ذات دلاله إحصائية بين مستويات الطموح وبعض السمات الانفعالية الشخصية. (بابكر الصادق محمد،2016 : 42)

♦ **دراسة بركات زياد (2009):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات: الجنس، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي. لهذا الغرض طبق مقياسان هما، الأول لقياس مفهوم الذات، والأخر لمستوى الطموح على عينة مكونة من (378) طالباً وطالبة (197) طالبة و(181) طالباً ملتحقين للدراسة في جامعة القدس المفتوحة في المناطق التعليمية: نابلس وطولكرم وجنين وقلقيلية و سلفيت، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى أفراد الدراسة هما بالمستوى المتوسط. وأن هناك ارتباطاً موجباً بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلاب على مقياسي مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

♦ **دراسة الناطور (2007):**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلاب الثالث الثانوي العام، ومعرفة الفروق بين مستوى الطموح وتقدير الذات بين الذكور والإناث وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس مستوى الطموح من إعداد غيثاء بدور، ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحثة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح. (أبوعمرة، 2012 : 77)

♦ **دراسة جعفر محمد منصور (2017):**

هدفت الدراسة لتعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح واتخاذ القرار لدى عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة دمشق، وكشف دلالة الفروق في الأداء على مقياس مستوى الطموح والتي تعزى لمتغيرين: الجنس والاختصاص لدى أفراد عينة الدراسة، وكشف دلالة الفروق في الأداء على مقياس اتخاذ القرار والتي تعزى لمتغيرين: الجنس والاختصاص لدى أفراد عينة الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (170) طالباً وطالبة، (70) من الذكور و (100) من الإناث من طلاب السنة الأولى في جامعة دمشق، وقد استخدم الباحث استبيان لمستوى الطموح واستبيان لاتخاذ القرار وهما من إعداده بعد التأكد من صدقهم وثباتهم.

أهم النتائج التي توصلت إليه الدراسة:

-1 توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح واتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة.

-2 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

-3 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

-4 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء أفراد عينة الدراسة. على مقياس مستوى الطموح تعزى لمتغير الاختصاص لصالح طلبة العلوم الطبيعية.

-5 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار تعزى لمتغير الاختصاص لصالح طلبة العلوم الطبيعية.

♦ **دراسة تاوريريت، يوسفي (2018):**

تهدف الدراسة إلى توضيح العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي وباستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي وتطبيق مقياس مستوى الطموح الأكاديمي والنتائج التحصيلية على عينة متكونة من (120) تلميذا وتلميذة ببعض الثانويات المتواجدة ببلدية المسيلة، و تم التوصل إلى: وجود علاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي على المقياس كله بمعامل ارتباط قدره (0,62).

♦ **دراسة ريم كحيلة، وأخرون (2014):**

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين ومستوى الطموح لدى أبنائهم، والتعرف على الفروق في مستوى الطموح وفقا لمتغيري (الترتيب الميلادي والنوع) أجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي مدينة اللاذقية البالغ عددهم (177) طالبا وطالبة، (113) طالبة، (64) طالب، استخدمت الباحثة مقياس الطموح (إعداد الباحثة)توصلت الباحثة إلى النتائج التالية: لا توجد فروق على مقياس الطموح وفق متغير النوع، كما لا توجد علاقة بين المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين ومستوى طموح الأبناء. ولا توجد علاقة بين الترتيب الميلادي للطالب بين إخوته ومستوى طموحه.

- **دراسة العياشي و حميدة (2016):**

هدفت الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي وكذا علاقته بـ (الطلاقة، المرونة، الأصالة) كما تهدف إلى التعرف على دلالة الفروق الجنسين في كل من مستوى الطموح والقدرة على التفكير الإبداعي. اجريت الدراسة على (120) طالبا وطالبة بقسم علم النفس بجامعة الجزائر 2 وجامعة البليدة 2 بتطبيق مقياس مستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح (1970) واختبار القدرة على التفكير الإبداعي لسيد خير الله (1981) و أسفرت النتائج على ما يلي: توجد علاقة إرتباطية موجبة بين مستوى الطموح والقدرة على التفكير الإبداعي، وتوجد علاقة إرتباطية موجبة بين مستوى الطموح وقدرة الطلاقة، و توجد علاقة إرتباطية موجبة بين مستوى الطموح وقدرة المرونة، وتوجد علاقة إرتباطية موجبة بين مستوى الطموح وقدرة الأصالة، وتوجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في القدرة على التفكير الإبداعي.

- **دراسة هدى عبد الرحمان (2010):**

عنيت الدراسة بتناول تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية إعداد المعلمات بجدة، كما هدفت إلى معرف الفروق بين طالبات القسم الأدبي والقسم العلمي في تقدير الذات ومستوى الطموح، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك للكشف عن الحقائق المتصلة بالمتغيرات بطريقة موضوعية، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وتكونت العينة من (109) طالبة واستخدمت الباحثة مقياس مستوى الطموح وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود ارتباط طردي عند مستوى دلالة (0,01) بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات القسم الأدبي والقسم العلمي كما أكدت الدراسة على وجود فروق بين القسم العلمي والقسم الأدبي في تقدير الذات عند مستوى دلالة (0,01) كما أكدت الدراسة على وجود فروق بين القسم العلمي والقسم الأدبي في مستوى الطموح.

♦ **دراسة محمد عبد اللطيف (2016):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإسهام النسبي لكل من أساليب التعلم ومستوى الطموح في التوافق الدراسي لدى عينة من طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط - جامعة الأزهر وتكونت عينة الدراسة من (220) طالبة بالفرقة الأولي، وقام الباحث بإعداد الأدوات التالية: مقياس أساليب التعلم، ومقياس مستوى الطموح، ومقياس التوافق الدراسي، وتوصل البحث إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من مجموعة أسلوب التعلم (التباعدي) ومجموعة أسلوب التعلم (التقاربي) ومجموعة أسلوب التعلم (التمثيلي) ومجموعة أسلوب التعلم (التكيفي) في التوافق الدراسي لصالح مجموعة أسلوب التعلم (التكيفي). توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من مجموعة ذوى مستوى الطموح المرتفع ومجموعة ذوى مستوى الطموح المنخفض في التوافق الدراسي لصالح مجموعة ذوي مستوى الطموح المرتفع. يوجد اثر دال إحصائيا للتفاعل بين أساليب التعلم (التباعدي - التقاربي - التمثيلي - التكيفي) ومستوى الطموح (مرتفع - منخفض) في التوافق الدراسي، يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي تنبؤ دالا إحصائيا بمعلومة كل من أساليب التعلم (التباعدي - التقاربي – التكيفي) ومستوى الطموح.

♦ **دراسة يسرى، وجدان (2010):**

هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية في المرحلة الأولى والرابعة للعام الدراسي (2008 - 2009) وللدراسة الصباحية وبلغت عينة الدراسة (110) طالبة وقد تبنت الباحثتان مقياس أساليب التفكير ومستوى الطموح، وتم استخدام الاختيار الثائي لعينة واحدة والاختبار الثائي لعينتين مستقلين ومعادلة سبيرمان براون ومعامل ارتباط بيرسون وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- ان طالبات رياض الأطفال يتمتعن بأساليب تفكير عالية. 2- ان طالبات رياض الأطفال لديهن مستوى من الطموح . 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير وفق متغير المرحلة. 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح وفق متغير المرحلة . 5- توجد علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال . 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للعلاقة بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال وفق متغير المرحلة.

♦ **عبد الله، عبد الهادي العنزي (2016):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (264) طالبا ، واستخدم الباحث في الدراسة مقياس التسويف الأكاديمي الذي طوره الباحث، ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي إعداد معوض وعبد العظيم، وقائمة أساليب التفكير من إعداد ستيرنبيرغ وتقنين ابو هاشم.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية بين أساليب التفكير التشريعي، التنفيذي الحكمي، المحلي، المتحرر، الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي) والتسويف الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطيه سلبية بين أبعاد الطموح الأكاديمي (التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، والدرجة الكلية المقياس الطموح الأكاديمي والتسويف الأكاديمي كذلك توصلت الدراسة إلى وجود متغيرين يمكن من خلالهما التنبؤ بالتسويف الأكاديمي هما أساليب التفكير التشريعي والمحلي) ومتغير مستوى الطموح الأكاديمي في بُعد المقدرة على وضع الأهداف والدرجة الكلية المقياس الطموح الأكاديمي، أيضا توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير ومستوى الطموح تعزي الي متغير التخصص الدراسي، كما خلصت الدراسة الى ان اساليب التفكير السائدة لدى أفراد عينة الدراسة كانت: أسلوب التفكير التشريعي، التنفيذي والمحافظ والأهلي على التوالي. وأظهرت النتائج أيضا أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب جامعة الجوف جاء بمستوى متوسط كذلك مستوى التسويف الأكاديمي أدى طلاب جامعة الجوف جاء بمستوى متوسط.

- **دراسة أمل، كاظم ميره، (2012):**

هدفت دراسة إلى التعرف على الاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة والكشف عن علاقته بمستوى الطموح، والتعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الاستقرار النفسي ومستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس، كذلك التعرف على العلاقة الارتباطية بين الاستقرار النفسي ومستوى الطموح. وتكونت عينة البحث من (200) طالب وطالبة اختيروا عشوائية من طلبة جامعة بغداد وللعام الدراسي (2010-2011). أما اداتا الدراسة فقد تم اعداد مقياس الاستقرار النفسي وتبني مقياس مستوى الطموح. أظهرت النتائج وجود استقرار نفسي ومستوى طموح لدى عينة البحث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستقرار النفسي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما أظهرت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الذكور والاناث. ووجود علاقة ارتباطية دالة بين الاستقرار النفسي ومستوى الطموح.

♦ **دراسة ألاء إقبال، (2012):**

هدفت دراسة إلى التعرف على البناء القيمي لدى طلبة جامعة بغداد في كليات (الاداب، الفنون الجميلة، التربية الرياضية للبنات، الصيدلة، الطب، الادارة والاقتصاد) وعلاقته بمستوى الطموح لديهم وفق متغيري الجنس وتخصص الكلية (علمي انساني). تألفت عينة البحث من طلبة جامعة بغداد وبواقع (120) طالب وطالبة قسمت الى مجموعة الطلاب وبلغ عددها (60) طالب ومجموعة الطالبات وبلغ عددها (60) طالبة ، طبق عليهم مقياس (روكيش المعرب للقيم) ومقياس (رسول لمستوى الطموح) ومن نتائجها ما يلي : 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البناء القيمي لدى طلبة جامعة بغداد وفق متغيري الجنس وتخصص الكلية عند مستوى دلالة (0.05) . 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلبة جامعة بغداد وفق متغيري الجنس وتخصص الكلية عند مستوى دلالة (0.05) . 3- وجود علاقة ارتباط معنوية ذات دالة احصائية بين البناء القيمي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة بغداد.

♦ **دراسة أوان، عامر، (2019):**

هدفت دراسة إلى التعرف على مستوى التحيز المعرفي ومستوى الطموح وفقا لمتغير الجنس ومتغير التخصص، وكذلك معرفة العلاقة بينهما لدى عينة من طلبة الجامعة. وقد بلغت عينة البحث الأساسية (100) طالب وطالبة من طلبة جامعة تكريت، وقد قام الباحثان بتطبيق أداة جاهزة لقياس التحيز المعرفي وهو مقياس (الياسري، 2017)، أما المتغير الثاني فقد تبنى الباحثان مقياس مستوى الطموح الذي أعده الجباري (2007) ، وقد أظهرت النتائج:

أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عال من التحيز المعرفي. و لا يوجد فرق في التحيز المعرفي تبعا لمتغير الجنس (ذكور إناث) ومتغير التخصص (علمي- إنساني). وأن طلبة الجامعة لديهم مستوى طموح، ويوجد فرق دال في مستوى الطموح لدى الطلبة وفقا لمتغير الجنس ولصالح الذكور. ويوجد فرق دال في مستوى الطموح لدى الطلبة وفقا لمتغير التخصص ولصالح العلمي.

♦ **دراسة سليمان، سعيد المبارك (2008):**

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين، ومعرفة مستوى الطموح لديهم وطبيعة العلاقة واتجاهها بين التفاؤل والتشاؤم ومستوى الطموح والكشف عن الفروق وفقا لمتغير الجنس، وبين الطلبة المتميزين والعاديين، وقد تحققت أهداف البحث من خلال قياس التفاؤل والتشاؤم، وكذلك قياس مستوى الطموح لدى أفراد العينة. وتكونت عينة البحث من (200) طالبا وطالبة، وبواقع (100)

طالبا وطالبة من المتميزين، و (100) طالبا وطالبة من العاديين. واستخدم في البحث مقياس التفاؤل – التشاؤم الذي أعده الحكاك، (2001) ومقياس مستوى الطموح الذي أعده (رسول، 1984). ومن نتائج البحث تمتع عينة البحث بمستوى من التفاؤل بشكل عام بالرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس، وبين المتميزين والعاديين. كما بينت النتائج بأنه هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفاؤل – التشاؤم ومستوى الطموح لدى الطلبة. وكذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح ووفقا لمتغير الجنس.

- **دراسة أحمد، يعقوب النور، (2016):**

هدفت الدراسة إلى التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (196) طالبا وطالبة ممن تفوقوا في الاختبارات النهائية للصف الثاني الثانوي للعام 2014- 2015 ، واستخدم مقياس الثقة بالنفس إعداد سدني شروجر 1990، تعريب وتقنين محمد (1997)، كما استخدم مقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفوق الأكاديمي وكل من الثقة بالنفس ومستوى الطموح، كما بينت نتائج تحليل الانحدار أن متغير الثقة بالنفس أسهم بنسبة 34 في تفسير تباين درجات الطلاب في التفوق الأكاديمي، بينما أسهم متغير مستوى الطموح بنسبة 34 في تفسير تباين درجات الطلاب في التفوق الأكاديمي.

- **دراسة صباح وآمال، (2019):**

تهدف دراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الدافعية العقلية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة جامعة تكريت من الدراسة الصباحية للعام الدراسي (2018-2019). اعتمد الباحثان على مقياسين من اعداد الباحثين، و بلغت العينة (400) طالب وطالبة، بواقع (200) طالبا و (200) طالبة اختيروا من المراحل الثالثة وفق متغيري تخصص الكلية والجنس،وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- ان عينة البحث تمتع بمستوى من الدافعية العقلية - لا توجد فروق في الدافعية العقلية لدى طلبة عينة البحث حسب متغير الجنس- لا توجد فروق في الدافعية العقلية لدى طلبة عينة البحث حسب متغير التخصص - ان عينة البحث تتمتع بمستوى من الطموح الاكاديمي - وجود فروق في الطموح الأكاديمي لدى طلبة حسب متغير الجنس ولصالح الاناث.

6- وجود فروق في الطموح الأكاديمي لدى طلبة عينة البحث حسب متغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

7- وجود علاقة ارتباطية موجبة داله احصائية بين الدافعية العقلية ومستوى الطموح الأكاديمي.

♦ **دراسة القاضي، ليماء محمد (2016):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج قائم على الويب 2 . 0 في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي وبعض المهارات الحياتية لدى طالبات الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، وتكونت عينة البحث من (60) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية درست محتوى العلاقات الأسرية باستخدام برنامج قائم على الويب 2 . 0، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وتمثلت أدوات البحث في مقياس مستوى الطموح الأكاديمي ومقياس المهارات الحياتية، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مستوى الطموح الأكاديمي عند مستوى (0,001) لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر قد بلغ (0,89)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المهارات الحياتية عند مستوي (0,001) لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر قد بلغ (0,83) مما يدل على مدى تأثير استخدام البرنامج القائم على الويب 2 . 0 في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي والمهارات الحياتية لدى الطالبات .

♦ **دراسة أسعد، فاخر حبيب، (2014):**

هدفت دراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة البصرة، وتألفت العينة من (100) طالب وطالبة ، للعام (2013-2014)، واعتمد الباحث أداتين وهما مقياس قلق المستقبل ل(السبعاوي ، 2007)، ومقياس مستوى الطموح ل(الحياوي، 2007)، وأظهرت نتائج الدراسة مايلي:

1- أن عينة البحث تعاني من قلق من المستقبل .

2 - أن عينة البحث تتمتع بمستوى جيد من الطموح .

3- وجود علاقة ضعيفة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى عينة البحث.

♦ **دراسة صفوت، واخرون،(2015):**

هدفت دراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل ومستوى الطموح والعلاقة بينهم لدى طلاب الصف الثاني عشر في التعليم العام في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (1085) طالبا وطالبة من جميع المناطق التعليمية في دولة الكويت، وقد صمم الباحثون

أدوات الدراسة (مقياس قلق المستقبل - مقياس مستوى الطموح) للتعرف على مستوى قلق المستقبل ومستوى الطموح والعلاقة بينهم لدى عينة الدراسة، وتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/ 2014، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول محاور مقياس قلق المستقبل وفقا لمتغير (المنطقة التعليمية - التخصص الدراسي - الجنس)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول محاور مقياس مستوى الطموح وفقا لمتغير (المنطقة التعليمية - الجنس)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول محاور مقياس مستوى الطموح وفقا لمتغير التخصص الدراسي.

♦ **دراسة محمد، عيسى، (2016):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح والتوافق النفسي لدى عينة من طلاب جامعة شقراء، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة شقراء، وبلغ حجم العينة (498) مبحوثا من الجنسين ذكور وإناث، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين مستوى الطموح والتوافق النفسي، أي أن مستوى الطموح مع التوافق النفسي في علاقة طردية، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى الطموح كلما ارتفع مستوى التوافق النفسي، وكذلك أظهرت النتائج أن مستوى الطموح مرتفع بدرجة أعلى لدى الإناث مقارنة بعينة الدراسة من الذكور، وأن التوافق النفسي مرتفع بدرجة أعلى لدى الذكور مقارنة بعينة الدراسة من الإناث.

♦ **دراسة آمال إبراهيم الفقي:**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التنظيم الذاتي ومستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالبا وطالبة بالصف الثالث الثانوي العام (علمي - أدبي) المقيدين بالمدارس الحكومية بمدينة بنها محافظة القليوبية واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات من إعداد الباحثة وهي: مقياس التنظيم الذاتي و مقياس مستوى الطموح و مقياس قلق المستقبل لدى طلاب الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الذاتي ومستوى الطموح ، ووجود علاقة ارتياطية سالبة بين التنظيم الذاتي وقلق المستقبل، وعدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسطى درجات الإناث في كل من التنظيم الذاتي ومستوى الطموح وقلق المستقبل، وعدم وجود فرق بينهما من حيث التخصص (علمي/ أدبي) في التنظيم الذاتي ومستوى الطموح، و وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور ومتوسطى درجات الإناث في قلق المستقبل لصالح التخصص العلمي،

وأخيرا يمكن التنبؤ بالتنظيم الذاتي في ضوء مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة.

♦ **دراسة كريمة، عايد مجاهد، 2018:**

هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية الذات وعلاقتها بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح، والكشف عن الفروق في فاعلية الذات ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة مدارس التعليم المهني بمحافظة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي من خلال عينة ضمت (193) طالبا وطالبة من طلبة مدارس التعليم المهني في محافظة الخليل، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وطبقت الباحثة في الدراسة الأدوات الآتية: مقياس فاعلية الذات، و استبانة مستوى الطموح من إعداد الباحثة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائية بين فاعلية الذات وبين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح الطلبة، كما بينت النتائج أن درجة فاعلية الذات، ومستوى الطموح لدى طلبة المدارس المهنية في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، بينما كانت درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس المهنية في محافظة الخليل بدرجة كبيرة، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 =) في متوسطات درجات فاعلية الذات، ودرجات دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح الدى طلبة المدارس المهنية تعزي لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، والتخصص، لصالح التخصص الصناعي والصف، لصالح طلبة الصف الحادي عشر.

♦ **دراسة عابد، هيام زياد، (2015):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوي الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية شرق غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة الفعلية (220) مفحوص من طلبة الثانوية العامة، حيث قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية وهم (مقياس قلق المستقبل، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس مستوي الطموح) من إعداد الباحثة، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: توجد علاقة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وفاعلية الذات لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة شرق غزة، كما توجد علاقة بين قلق المستقبل ومستوي الطموح لدى عينة الدراسة، و وجود ارتباط بين فاعلية الذات ومستوي الطموح، و يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق المستقبل، فاعلية الذات، ومستوي الطموح لدى العينة تعزى المتغير الجنس الصالح الذكور. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق المستقبل تعزي لمتغير التحصيل الدراسي، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة

لمستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية شرق غزة تعزي لمتغير التحصيل الدراسي، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق المستقبل لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية شرق غزة تعزي لمتغير التخصص (الفرع)، و لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية الذات ولمستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية شرق غزة تعزي لمتغير التخصص (الفرع).

♦ **دراسة لؤي حسن محمد أبو لطيفة:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عى مستوى الطموح وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالباً من طلبة كلية التربية الذين يدرسون في مرحلة البكالوريس، وتكونت أدوات الدراسة من مقياسين طورهما الباحث هما: مقياس مستوى الطموح ومقياس دافعية الإنجاز، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح لدى الطلبة مرتفع، وأن دافعية الإنجاز لديهم مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بن مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى الطلبة، وأن دافعية الإنجاز لدى الطلبة تختلف باختلاف مستوى الطموح لديهم (مرتفع – منخفض).

➢ **ثالثا: التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:**

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تتعلق بمستوى الطموح ان هناك تنوع في مواضيعها وأهدافها وأدواتها بتنوع الجوانب التي عالجتها، كما أن هناك اهتمام واسع ولأغلب البلدان التي أخذت منها تلك الدراسات في موضوع مستوى الطموح.

أ ـ أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد استفاد الطالب الباحث من هذه الدراسات في إثراء الإطار النظري، كما استفاد منها الباحث في الإجراءات المنهجية كاختيار المنهج، أدوات الدراسة، العينة، الفئة المستهدفة وفي تحليل النتائج بمقارنتها مع النتائج الدراسة الحالية (ينظر الجانب التطبيقي من الدراسة).

1- المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في منهج الدراسة، ومنها دراسة (خولة أحمدي 2017)، (هدى عبد الرحمان 2010)، (تاوريريت، يوسفي 2018) الأسود (2009)، (المصري 2011)، (بركات زياد 2009)، (بابكر الصادق محمد 2016)، (توفيق شبير 2002).

2- أدوات الدراسة: - تتفق الدراسة الحالية في تطبيق أدوات الدراسة مع دراسة (محمد عبد اللطيف 2016)، (هدى عبد الرحمان 2010)، (بودالي و بن زروق 2016)، (سماح خالد زهران 2006)، (ناشتوي Nachtwey 1987)، (تاوريريت، يوسفي 2018)، (بيبي ونيس 2017)، (الصافي 2002)، (توفيق شبير 2002)، (جعفر محمد منصور 2017) (الأسود 2009)، (بال وآخرون Pal , et.al 1985)، (بركات زياد 2009)، (ريم كحيلة، وأخرون 2014)، (الحجوج 2004)

- وتختلف الدراسة الحالية في تطبيق الأداة قياس مستوى الطموح عن دراسة (عبد الوهاب 1992) التي استخدمت إختبار أبعاد مستوى الطموح لدى المراهقين و دراسة (فيصل و بثينة، 2019) التي أستخدمت اختبار الباحثان إختبار الطموح الذي طوره العيسوي (1987).

3 - العينة: تتكون عينة الدراسة الحالية من الأساتذة، حيث تتفق مع دراسة (الحجوج 2004) وتختلف في العينة عن دراسة (هدى عبد الرحمان 2010) من حيث جنس العينة، كما تختلف عن بعض الدراسة في مستوى الطموح التي كانت على عينة الطلبة والتلاميذ مثل دراسة (محمد عبد اللطيف 2016)، (توفيق شبير 2002)، (ناشتوي Nachtwey 1987) (خولة أحمدي 2017)، (فيصل و بثينة 2019)، (دراسة بودالي و بن زروق 2016) (بال وآخرون Pal , et.al 1985)، (ريم كحيلة، وأخرون 2014)، (الأسود 2009).

4 - الفئة المستهدفة: كانت الدراسة الحالية في المرحلة التعليمية المتوسطة، حيث تتفق مع دراسة (كولي وأخرون Cowley, Et Al 2003)، (فيصل و بثينة 2019)، (سماح خالد زهران 2006)، التي تمت على عينات في مراحل المتوسط التعليم وتختلف عن دراسة (بودالي وبن زروق 2016)، (بيبي ونيس 2017)، (بلعربي و بوفاتح 2016)، (الصافي 2002)، (بابكر الصادق محمد 2016) والتي لم تتم على عينات في التعليم التربوي.

ب - أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تعددت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية الذات، وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذتهم، والكشف عن العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصف و مستوى الطموح ، كما تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح، والكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح وبعض متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي و سنوات الخبرة).

ويتجلى هذا التميز فيما يلي:

- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث هدفها في البحث عن العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصف و مستوى الطموح.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المنطقة الجغرافية، وهي ولاية بشار والاطار المكاني لهذه الدراسة هو المؤسسات المتوسطات من التعليم الدراسي.

- تتميز عن الدراسة السابقة في دراسة متغير مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذتهم.

- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تبحث في العوامل التي ترفع مستوى الطموح لدى التلاميذ و خاصة في الصف الدراسي.

- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تنطلق من فرضية الباحث التي تنص على أن تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) في إدارة الصف يؤدي إلى رفع مستوى الطموح لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وهذا ما يميزها عن الدراسات السابقة.

ومجمل القول إن الدراسات السابقة في مستوى الطموح لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية برغم من بعض الاختلافات، إلا أنها أكسبت الباحث سعة الاطلاع في الجانب النظري والتطبيقي، والتعرف على المتغيرات التي لها علاقة بمستوى الطموح و تعمل على رفعه لدى تلاميذ المرحلة التعليمية المتوسطة.

الخلاصة:

نستخلص من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل أن مستوى الطموح نسبي لدى الأفراد من حيث الأهداف التي يطمح الفرد في تحقيقها، ووصولها إلى الحد المناسب له شخصيا ومحاولة تحدي العقبات والضغوط والوصول إلى مستوى طموح واقعي يتناسب مع إمكانيات الفرد والجوانب الايجابية في شخصيته من اجل محاولة تعويض للجوانب السلبية في الشخصية أو الحد من هذه الجوانب، ويزداد مستوى الطموح لدى الأفراد شريطة توافر درجة من الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي، والتلميذ بصفة عامة وتلاميذ المرحلة المتوسطة يهدفون من خلال الدراسة إلى تحقيق طموحاتهم القريبة والبعيدة، وهذه الطموحات لاشك أن هناك أساليب وعوامل تحدد وتؤثر في مستوى السلوك؛ وهذا ما تمت الإشارة إليه من خلال عرضنا لعناصر الفصل، بداية بعرض لمفهوم مستوى لطموح، ثم أساليب تحديد مستوى الطموح، العوامل المؤثرة في مستوى الطموح، وعرضنا لأهم النظريات المفسرة لمستوى الطموح، وذكرنا سمات الشخص الطموح،وأخيرا دور مستوى الطموح في بناء الشخصية العملية والناجحة في المجتمع.

الجانــب التطبيقـــي

الفصـــل الخامـــس

❖ الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

- أهدف من الدراسة الاستطلاعية

- الاطار الزماني و المكاني للدراسة الاستطلاعية

- مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية

- توزيع عينة الدراسة

- أدوات الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: الدراسة الأساسية

- منهج الدراسة الاساسية

- الاطار الزماني و المكاني للدراسة الاستطلاعية

- مجتمع وعينة الدراسة الاساسية

- توزيع عينة الدراسة

- أدوات الدراسة

- طريقة إجراء الدراسة الاساسية

- الأساليب الإحصائية المستخدمة

➢ الإجراءات المنهجية للدّراسة:

تمهيـــد:

بعدما تطرقنا في الجزء الأول إلى مختلف الجوانب النظرية، حيث تم فيها إعطاء فكرة شاملة عن موضوع البحث، سنتطرق إلى الجزء الثاني من البحث المتمثل في الجانب الميداني؛ و نستند في فصله الأول على أهمية الدراسة الاستطلاعية التي تمكن الباحث من التعرف على الإجراءات المنهجية للدراسة والتقرب اكثر من الموضوع، فقد تناولنا في هذا الفصل الإجراءات التي اعتمدنها لتحقيق أهداف البحث الحالي، ويتضمن وصفًا لمجتمع البحث وطريقة اختيار العينة، خطوات بناء أداته والوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات وفيما يأتي استعراض لتلك الإجراءات:

➢ أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

إن الهدف الجوهري الذي قامت عليه الدراسة الاستطلاعية هو تكوين فكرة عن الدراسة وتفادي الأخطاء والصعوبات التي تعترض الباحث، الاحتكاك بالعينة وضبط المجتمع، تصميم أدوات القياس، التأكد من صياغتها ومدى ملاءمتها لأفراد العينة و صلاحية خصائصها السيكومترية.

2- الإطار الزمني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

2- 1 المجال الزماني: يقوم الباحث بدراسة استراتيجيات إدارة الصف وعلاقتها بفاعلية الذات ومستوى الطموح من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، في العام الدراسي (2018 / 2019)، حيث تم إجراء دراسة استطلاعية في أفريل 2019 لمدة ثلاثة أسابيع؛ قام فيها الباحث بتوزيع الاستبانة على العينة الاستطلاعية وجمعها، واكتملت الدراسة الاستطلاعية في 25 أفريل 2019.

2- 2 المجال المكاني: أما عن الاطار المكاني للدراسة الاستطلاعية؛ فقد تم اختيار أساتذة متوسطة حسيبة بن بوعلي وأساتذة متوسطة مبارك الميلي ومتوسطة بولنوار باعزي لهذا الغرض؛ وذلك لأسباب عدة منها: تنوع موقعها الجغرافي في الولاية والمساعدات التي وجدها الباحث من قبل هيئة التدريس ومديرها، سهولة الاتصال بالأساتذة، إلا ان الباحث استثنى متوسطة مبارك الميلي لعدة أسباب أدت إلى عدم اكتمال توزيع وجمع الاستبيان. واكتفى الباحث بمتوسطة حسيبة بن بوعلي الواقعة في وسط المدينة وهي حضارية، ومتوسطة بولنوار بعزي بدائرة إقلي الواقعة في الجنوب الشرقي لولاية بشار وتبعد عن مقر الولاية 150 كلم، و هي شبه حضارية.

3 - مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية:

3-1 مجتمع الدراسة الاستطلاعية: يشمل مجتمع الدراسة الاستطلاعية أساتذة المؤسسات المتوسطة في مديرية التربية في ولاية بشار، ويبلغ عددهم (1326) أستاذا وأستاذة، حسب إحصائيات مديرية التربية و التعليم لولاية بشار سنة (2018 / 2019)، وقد بلغ عدد هذه المتوسطات (50) مؤسسة متوسطة حضارية و شبه حضارية.

3-2 عينة الدراسة الاستطلاعية: من الضروري في الدراسة الحالية اختيار عينة استطلاعية والغرض منها التحضير لاختيار العينة الأساسية والإطلاع على مواصفاتها، ضبط أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، الاستفادة من الأخطاء التي قد يتعرض لها الطالب الباحث أثناء تطبيق الأداة في الدراسة الأساسية وغيرها.... ومن أجل اختيار العينة الاستطلاعية قام الطالب الباحث بزيارة ميدانية لبعض المتوسطات في مدينة بشار، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية؛ وهي أساتذة متوسطة حسيبة بن بوعلي والتي يبلغ عدد أساتذتها (30) أستاذا و أستاذة، ومتوسطة بولنوار باعزي بدائرة إقلي وعدد أساتذتها (31) أستاذا وأستاذة، واستثنى منها الباحث أساتذة التربية البدنية والأساتذة المستخلفين ليصبح مجموع العينة الاستطلاعية (56) أستاذا وأستاذة؛ ويعتبره الباحث عدداً كافياً لإجراء الدراسة الاستطلاعية.

الجدول التالي يوضح توزيع العينة الاستطلاعية بحسب الموقع الجغرافي ونوع المؤسسة.

جدول (01) يبين مجموع عينة الدراسة الاستطلاعية موزعة حسب الموقع الجغرافي ونوع و الاساتذة المستثنون.

المتوسطة	حسيبة بن بولعيد	بولنوار باعزي
الموقع الجغرافي	وسط المدينة	خارج المدينة على بعد 150 كلم
نوع المتوسطة	حضارية	شبه حضارية
مجموع الاساتذة	**30**	**31**
الأساتذة المستثنون	**02**	**03**
مجموع العينة الاستطلاعية	**56**	

4 - توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة:

عدد أفراد العينة الاستطلاعية موزعة حسب متغيرات الدراسة كالآتي:

4-1 الجنس:

الجدول رقم (02) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	**18**	**32,1**
أنثى	**38**	**67,9**
المجموع	**56**	**%100**

يوضح الجدول رقم (02) أن نسبة الذكور في العينة (32,1 %) من عينة الدراسة، ونسبة الإناث (67,9 %) ويتضح من ذلك أن عدد أساتذة التعليم المتوسط ذكور أقل من عدد الإناث بفارق (35,8 %).

4-2 المؤهل العلمي:

الجدول رقم (03) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
شهادة كفاءة التعليم	01	1,7
ليسانس	48	85,6
ماستر، ماجستير فما فوق	07	12,5
المجموع	**56**	**% 100**

يوضح الجدول رقم (03) أن أكبر نسبة المؤهل العلمي لعينة الدراسة (85,6 %) و معظمهم من حملة ليسانس فما فوق، ويعزو الباحث ذلك لاهتمام وزارة التربية بتوظيف خرجي الجامعة في سلك التدريس، و أضعف نسبة (1,7 %) من حملة شهادة التدريس وهم ذو الأقدمية في سلك التعليم الحاملين لشهادة الكفاءة العلمية، وأن نسبة (12,5 %) وهم من حملة ماستر أو ماجستير فما فوق، ويعزو الباحث ذلك لتوجههم للتدريس الأكاديمي الجامعي أو التدريس في المرحلة الثانوي.

3-4 سنوات الخبرة

الجدول رقم (04) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
اقل من خمسة سنوات	44	78,6
من خمسة سنوات إلى 10 سنوات	08	10,7
من إحدى عشر سنة فأكثر	04	7,1
المجموع	**56**	**% 100**

يوضح الجدول (04) أن أكبر نسبة (78,6%) أقل من خمسة (5) سنوات، ويعزو الباحث ذلك إلى إحالة الحكومة الأساتذة إلى التقاعد المسبق في هذه الفترة؛ وتعويضهم بخرجي الجامعات لهذا كان اغلب أفراد العينة ذو خبرة قليلة في ميدان التدريس، وما نسبته (10,7 %) تتراوح سنوات الخبرة ليهم ما بين (05 إلى 10 سنوات) وأن نسبة (7,1%) من عينة الدراسة لهم عدد سنوات الخبرة من 11 فما فوق.

5 - أدوات الدراسة الاستطلاعية:

اعتمد الباحث في بناء الاستبيانات على العديد من الخطوات وقد مرَّ إعدادها بالخطوات الآتية:

الاستبيان الأول: استراتيجيات إدارة الصف: هو استبيان لقياس مدى ممارسة أساتذة التعليم المتوسط لإستراتيجية التخطيط ووضع الأهداف وإستراتيجية مراقبة الذات و إستراتيجية التقويم الذاتي في إدارة الصف الدراسي.

- **خطوات بناء الاستبيان الأول: استراتيجيات إدارة الصف**

1 - الخطوة الأولى:

- الاستفادة من أدبيات البحث والدراسات السابقة

- الاستفادة من الخبرة السابقة للباحث في ميدان التعليم، وموضوع الادارة الصفية.

- الاطلاع على الجانب النظري للدراسة والأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية استراتيجية إدارة الصف وعلاقتها بفاعلية الذات ومستوى الطموح من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ومنها: دراسة محمد بن عيضة بن محمد القرشي (2006) أنماط القيادة الصفية لدى معلمي المرحلة الثانوية، وتغريد (2001)، والرشايدة (2009)- طارق عبد الحميد البدري (2005) إدارة التعلم الصفي الأسس و الإجراءات - القطامي يوسف، نايف قطامي (2005) إدارة الصفوف والأسس السيكولوجية - محمد عبد الرحيم عدس (1999) مع المعلم في صفه - نبهان يحي محمد (2008) الإدارة الصفية والاختبارات - هارون، رمزي فتحي (2003) الإدارة الصفيّة.

- الاطلاع على البرامج التدريبية للمعلمين ومنها: تطبيقات تربوية داخل الفصل للمعلم والأكاديمية المهنية للمعلمين، وبرنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأثره على تقدير الذات من إعداد جابر عبد الحميد جابر و أخرون (2014) و حقيبة تدريبية من إعداد فهد بن خنفور البراك (1426 هـ) في إدارة الصف، وموديول إدارة الصف إعداد تحية حامد عبد العال (2006).

- الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة بإدارة الصف في عدة جوانب منها: هيكل الاستبيان، تحديد الاستراتيجيات السائد في الدراسات السابقة، وتبني استراتيجيات (التخطيط ووضع الاهداف، مراقبة الذات و التقويم الذاتي) الاعتماد على بعض الدراسات في صياغة الفقرات ومن هذه الدراسات نجد: تكيف استبيان ما وراء المعرفة (التخطيط ، مراقبة الذات ، تقويم الذات) سرومر كريم سعيد (2015) المراقبة الذاتية وعلاقتها بأنماط الشخصية (a , b) لدى طلبة الجامعة بغداد - سلام هدى (2015) جودة إدارة الصف في ضوء الاجراءات العلمية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة - عبد القادر سليم عبد القادر زيارة (2016) تنظيم الذات و علاقته بتوجهات أهداف الانجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة - ريم سليمون (2017) توجه الهدف وعلاقته بفاعلية الذات الاكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس.

2 - الخطوة الثانية: تحديد الأبعاد

تحديد الأولي للمجالات التي تضمنها الاستبيان والصياغة الأولية للفقرات التي تندرج تحت كل محور من محاور الاستبيان وفق المراحل التالية:

أ – تبني الباحث ثلاثة استراتيجيات كمحاور لاستبانة إستراتيجيات إدارة الصف، وهي ثلاثة استراتيجيات (التخطيط و رسم الاهداف، مراقبة الذات و التقويم الذاتي) وقد اقتصر الباحث على هذه الاستراتيجيات الثلاثة في إدارة الصف باعتبارها الأكثر أهمية في أدبيات البحث، وأكثرها تداولا في أساليب التدريب المعاصرة، حيث تبدأ بأول خطوة وهي التخطيط ورسم الأهداف، ثم ثاني خطوة وهي تنظيم و مراقبة الذات، و تنتهي بالتقويم

الذاتي، وهذه السلسلة من العمليات تسهم في تنظيم عملية التعلم وتجعلها أكثر سلاسة وفاعلية، كما أنها تمارس كاستراتيجيات لتنمية مهارات التلاميذ الخاصة بالتعليم المدرسي، إضافة إلى هذا تعتبر هذه الاستراتيجيات (التخطيط ورسم الاهداف، مراقبة الذات والتقويم الذاتي) مكونات و عناصر أساسية في النشاطات المعرفية و التعليمية المتمثلة في (التعلم الذاتي، التنظيم الذاتي، تقويم عملية التعلم، خبرات وعمليات ما وراء المعرفة ...) وتساهم في التأكد من تحقيق الأهداف الدراسية المراد الوصول إليها، واستبعد الباحث المهارات الأخر الأخرى التي يرى أنها محاكاة للاستراتيجيات السابقة أو آلياتها وامتدادا لها.

ب- ضبط القسم الأول ويتكون من البيانات الشخصية لعينة الدراسة وطرق الإجابة عليها.

ج - ضبط القسم الثاني الذي يتناول محاور الاستبيان، وصياغة فقراته، حيث كان مجموعها (50) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (التخطيط و رسم الأهداف، مراقبة الذات و التقويم الذاتي) وطرق الإجابة عليها، كما تم استخدام مقياس " ليكرت " الخماسي وتحديد سلم البدائل والأوزان وهي: (**دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، أبدا)**

3 الخطوة الثالثة: صياغة الفقرات

- وضع فقرات الاستبيان بشكله الأولي حسب الاتفاق مع المشرف.
- اشتمل الاستبيان كما هو مبين في الملحق رقم (01) على ما يلي:

1-3 القسم الأول: اشتمل على موضوع الاستبيان والغرض منه، وطرق الإجابة عليه، كما تضمنت الدراسة ثلاثة متغيرات وسيطية يعتقد الباحث أنها قد تأثر في فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذتهم، وهي: الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى) ومستوى المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات (شهادة كفاءة التعليم- ليسانس - ماستر، ماجستير فما فوق) ومستوى الخبرة وله ثلاثة مستويات (اقل من 5 سنوات، من 6 سنوات إلى 10 سنوات أكثر من 10 سنوات).

1-3 القسم الثاني: اشتمل الاستبيان استراتيجيات إدارة الصف على (50) فقرة موزعة على ثلاثة محاور وهي على النحو التالي:

أ – التخطيط و رسم الأهداف يشتمل على (16) فقرة

- الفقرات الموجبة: (13)

الفقرات السالبة: (03)

ب – مراقبة الذات يشتمل على (16) فقرة

- الفقرات الموجبة: (12)

- الفقرات السالبة: (04)

ج – التقويم الذاتي يشتمل على (18) فقرة

- الفقرات الموجبة: (15)

- الفقرات السالبة: (03)

كما هي موضح في الجدول الأتي:

الجدول رقم (05) يبين محاور استبيان الإستراتيجيات في صورتها الأولية وعدد فقراتها

الأبعاد	الاستبيان	نوع الفقرة	أرقام الفقرات
استبيان استراتيجيات إدارة الصف			
01	التخطيط و وضع الأهداف	الموجبة	01، 03، 04، 05، 06، 07، 09، 10، 11، 12، 14، 15، 16
		السالبة	02، 08، 13
02	المراقبة الذاتية	الموجبة	01، 03، 04، 05، 06، 08، 09، 10، 12، 13، 14، 16
		السالبة	02، 07، 11، 15
03	التقويم الذاتي	الموجبة	01، 02، 03، 04، 06، 07، 08، 09، 10، 11، 13، 14، 15، 16، 18
		السالبة	05، 12، 17
المجموع			**50**

4- الخطوة الرابعة: تطبيق الاستبيان الأول

بعد تعديل الاستبيان كما يره المحكمين والمشرف، تم توزيعه على العينة الاستطلاعية المتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط في مؤسسة حسيبة بن بوعلي و مؤسسة بولنوار باعزي والبالغ عددهم (56) أستاذا و أستاذة في مدة ثلاثة أسابيع، وتم توزيعها بالطريقة الانفرادية لأنه لا يمكن إجبار جميع الأساتذة على التجمع في قاعة واحدة، حيث يطلب من الأستاذ أن يحدد مدى تطابق كل صفة من الصفات الموجودة بالاستبيان عليه، وذلك بوضع إشارة واحدة (X) أمام الاجابة المناسبة (أحد البدائل) مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

5- الخطوة الخامسة: إجراءات تصحيح أداة الدراسة:

- **البدائل:** تم استخدام مقياس " ليكرت " الخماسي في الاستبيانات لقياس استجابات العينة على فقرات الاستبيان.

بعد تطبيق الاستبيانات وجمعهما من العينة قام الطالب الباحث بتصحيحها حسب سلم الإجابة التي يتراوح ما بين 01 و 05 درجات، فقد أعطي للمستوى (دائما) خمسة (05) درجات والمستوى (غالبا) أربعة (04) درجات والمستوى (أحيانا) ثلاثة (03) درجات، والمستوى (نادرا) درجتين (02)، أما المستوى الخامس (أبدا) درجة واحدة (01)، وأعطيت الفقرات السالبة عكس هذه الدرجات من (01) درجة في مستوى (دائما) إلى (05) درجات في المستوى (أبدا) وتعطى الدرجة النهائية للمفحوص من خلال جمع إجاباته على كل مجال من كل استبيان.

الجدول رقم (06) يبين درجات مقياس" ليكرت " و طريقة الإجابة على الفقرات

الاستجابة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	ابدأ
درجة الفقرات الموجبة	05	04	03	02	01
درجة الفقرات السالبة	01	02	03	04	05
طريقة الإجابة على الفقرة		x			

- **دراسة الخصائص السيكومترية لاستبيان إستراتيجيات إدارة الصف**

1- صدق الاستبيان الأول المتعلق بإستراتيجيات إدارة الصف:

تم التأكد من صدق الاستبيان بعد تجريبه على عينة استطلاعية حيث بلغ عددها (56) أستاذا و أستاذة، و تم قياسه بالطريقتين:

1 – 1– صدق المحكمين: للتحقق من قياس الأداة ما وضعت لقياسه؛ قام الباحث بعرض استبانات (استراتيجيات إدارة الصف) على (13) أستاذا محكما من مختلف الجامعات وثلاثة مدراء من مختلف متوسطات ولاية بشار ومفتش التربية، كما هو مبين في الملحق رقم (04) للحصول على الصدق الظاهري، متبوعا بلائحتين كتب فيهما ما يلي:

* اللائحة الأولى:

- تقديم البحث والغرض منه - طلب من المحكمين تحديد مدى انتماء كل فقرة لمحورها وقياسها لما وضعت لأجله، والإدلاء بآرائهم.

- الإشكالية والأسئلة الفرعية - الفرضيات والفرضيات الفرعية – الأهداف - التعاريف الإجرائية

* اللائحة الثانية:

- معلومات خاصة بالعينة - محاور الاستبانة والفقرات التي تقيسها.

- تحديد ارتباط الفقرة بمحورها، من حيث مجال الانتماء (منتمية، غير منتمية)، مجال الوضوح (واضحة، غير واضحة)، مجال الصياغة اللغوية (سليمة، غير سليمة) والتعديل المناسب ينظر الملحق (01).

✓ لقد أذى تحكيم استبيان استراتيجيات إدارة الصف إلى التالي:

أ-**حذف الفقرات:** حذف بعض الفقرات من محاور الاستبيان كما هو موضح في الجدول الأتي:

الجدول رقم (07) يوضح الفقرات التي تم حذفها في مقياس استراتيجيات أدارة الصف

المحور	الرقم	الفقرات
التخطيط ووضع الأهداف	1	أعرف التلاميذ بما يريدون إنجازه خلال الدراسة
	8	أساعد التلاميذ في اختيار السبل السهلة لتحقيق أهدافهم
	11	أتجنب وضع التلاميذ في مواقف تنافسية
المراقبة الذاتية	18	أساعد التلاميذ في التغلب على الصعوبات التي سببت لهم الفشل
	23	أحفز التلاميذ للنجاح في كل المواد الدراسية الأخرة
	27	أحس أنني لم أكتشف كل قدرات التلاميذ
التقويم الذاتي	34	أطلب من التلاميذ حل الأسئلة والامتحانات في كل المقررات التي يدرسونها
	44	لا أطلب من التلاميذ مراجعة كل الحلول لحوليات الامتحانات السابقة

ب- **تعديل الفقرات:** ومن أهم التعديلات المدخلة على الاستبيان الأولى كما يوضحها الجدول التالي هي:

الجدول (08) يبين أهم التعديلات المدخلة على الاستبيان الأولى للاستراتيجيات

رقم الفقرة	الفقرة في صورتها الأولى	الفقرة بعد التعديل
التخطيط ووضع الأهداف		
05	أجهز قائمة تحدد مستويات مدح التلاميذ	أمدح التلاميذ الذين يحققون الأهداف التي حددوها
07	أساعد التلاميذ على وضع أهداف واقعية	أحمس التلاميذ لوضع أهداف عالية حسب إمكانياتهم الدراسية
12	أكون موجها عندما يظهر التلاميذ نموا في أخذ المبادرة في الدرس	أخذ دورا أكثر توجيها عندما يظهر التلاميذ نموا في أخذ المبادرة في إثراء الدرس
15	أساعد التلاميذ في الانتقال إلى المسائل الصعبة	أوجه التلاميذ للتدرج من الانجازات السهلة إلى الانجازات الصعبة
مراقبة الذات		
01	أعمل على أن يعرف التلاميذ بأن النجاح في الدراسة يعود لجهده	أعمل على أن يؤمن التلاميذ بأن النجاح يعود إلي متابعتهم المستمرة لإنجازاتهم
04	يواصل التلاميذ مجهودهم بعد كل نجاح دراسي	أعمل على تشجيع التلاميذ بعدم التوقف عند أول نجاح في التحصل الدراسي
11	أبعد فكرة الملل و التعب من أذهان التلاميذ	يشعر التلاميذ دائما بالملل والتعب في الحصص الدراسية (سالبة)
التقويم الذاتي		
01	أطلب من التلاميذ البحث عن الأسئلة الصعبة لحلها	أحث التلاميذ على معرفة الأسئلة التي يخطئون بها
06	أسمح للتلاميذ بالمناقشة أثناء الدرس	أمنح الحرية للمناقشة في أخر كل حصة دراسية
10	أجبر التلاميذ على تفسير نتائجهم الموضوعات دون طلب لعون من الزملاء	أشجع التلاميذ على تقييم نتائج النشاطات التي ينجزونها بأنفسهم
13	أتيح للتلاميذ فرصة تسمح لهم بالحصول على التقدير الأعلى	أتيح للتلاميذ فرصة تسمح لإنجازاتهم بالحصول على التقدير
14	أضع للتلاميذ معايير خاصة تساعدهم على تقييم سلوكهم	أعرف التلاميذ على معايير التقويم التي تساعدهم على تقييم سلوكهم الدراسي

يتضح من الجدول (08) ان معظم فقرات الاستبيان كانت منتمية للمجال الذي تقيسه وكانت واضحة وقد استجاب الباحث لملاحظات و مقترحات السادة المحكمين و إجراء التعديل في ضوء مقترحاتهم على بعض الفقرات التي تم إعادة صياغتها حسبما يراه المحكمين وهي: الفقرة رقم (05, 07، 12، 15) في التخطيط ، والفقرة رقم (01، 04، 05) في مراقبة الذات والفقرة رقم (01، 06، 10، 13، 14)، في التقويم الذاتي، وبعض

الفقرات التي تم تنقيحها وتصحيحها لغويا لتكون مباشرة وغير مركبة، كما هو مبين في الملحق رقم (01) الاستبانة في صورتها الأولية والملحق رقم (05) في صورتها النهائية.

1 – 2 -صدق المحتوى: لتوضيح معامل الاتساق الداخلي للأداة الأولى (استراتيجيات إدارة الصف) تم تفريغ النتائج في جدول حزم الإحصائية(spss) لمعالجتها حسب معامل الارتباط بين كل فقرة ومجموع درجات المحور.

الجدول (09) يوضح العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له

معاملات الارتباط بين كل فقرة من محور التخطيط للأهداف والدرجة الكلية لفقراته (البعد)			
رقم الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط	رقم الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط
01	* 0,299	08	** 0,488
03	* 0,292	09	* 0,280
04	** 0,460	10	** 0,526
05	** 0,807	11	** 0,478
06	** 0,668	12	** 0,700
07	** 0,689	13	** 0,626
معاملات الارتباط بين كل فقرة من محور مراقبة الذات والدرجة الكلية لفقراته (البعد)			
رقم الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط	رقم الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط
01	** 0,515	07	** 0,515
02	** 0,688	08	** 0,575
03	** 0,628	09	** 0,659
04	** 0,644	10	** 0,442
05	** 0,484	11	** 0,498
06	** 0,458	13	** 0,745
معاملات الارتباط بين كل فقرة من المحور التقويم الذاتي والدرجة الكلية لفقراته (البعد)			
رقم الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط	رقم الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط
01	** 0,323	09	** 0,668
02	** 0,574	11	** 0,378
04	** 0,465	12	** 0,674
05	** 0,520	13	** 0,798
06	** 0,721	14	** 0,530
07	** 0,747	15	** 0,438
08	** 0,640	16	** 0,385

* مستوى الدلالة الإحصائية عند 0,05 ، ** مستوى الدلالة الإحصائية عند 0,01

يوضح الجدول (09) أن معاملات الارتباط دالة بين كل فقرة من فقرات المحور

للاستبيان ومجموع فقرات المحور (البعد) التابعة له، عند مستوى الدلالة (0,01) ومستوى الدلالة (0,05)، و هذا يعبر عن قوة صدق معظم فقرات محاور أداة الدراسة.

و لقد تم حذف الفقرات التي كان معامل بيرسون للارتباط غير دال إحصائياً عند هذه المستويات وهي الفقرة (03) في محور التخطيط و وضع الأهداف، و الفقرة (15) في محور مراقبة الذات، و الفقرة (04،11) في محور التقويم الذاتي. و الجدول التالي يوضح العبارات التي تم حذفها بناء على الدراسة الاستطلاعية.

الجدول رقم (10) يوضح الفقرات التي تم حذفها من المقياس

المحور	الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
التخيط ووضع الأهداف	02	أحث التلاميذ بإنجاز واجباتهم حسب خطة وضعوها ولا يتركون الأعمال للظروف والمقادير	0,662
مراقبة الذات	25	تتشتت أفكار التلاميذ في الاعمال الموجهة ولا يرصدون ما لم ينجز منها.	0,227
التقويم الذاتي	29	أستعمل النقد البناء لكي يتحسن مستوى التلاميذ	0,334
	36	أطرح أسئلة تقويمية في نهاية كل درس	0,167

1 – 3 –الصدق البنائي:

جدول (11) معامل الارتباط بين مجموع كل محور والمجموع الكلي لفقرات الاستبيان

استبيان	المحاور	معامل الارتباط
استراتيجيات إدارة الصف	التخطيط و وضع الأهداف	**0,756 ****
	مراقبة الذات	**0,876 ****
	التقويم الذاتي	**0,789 ****

* مستوى الدلالة الإحصائية عند 0,05 ،** مستوى الدلالة الإحصائية عند 0,01

يتضح من الجدول (11) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، حيث كان معامل ارتباط استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف (0,756) ومعامل ارتباط استراتيجية مراقبة الذات (0,876)، وإستراتيجية التقويم الذاتي (0,789) وبذلك يعتبر جميع مجالات الاستبيان صادقة لما وضع لقياسه.

2 ـ دراسة الثبات الاستبيان الأول المتعلق بإستراتيجيات إدارة الصف:

تم قياس الثبات بالطرق التالية:

2 - 1 حساب معامل ثبات الاستبيان الأول استراتيجيات إدارة الصف: تم التأكد من ثبات الاستبيان بعد تجريبه على عينة استطلاعية البلغ عددها (56) أستاذا وأستاذة؛ بحساب معامل الثبات بالبرنامج الإحصائي(spss) بطريقة ألفاكرومباخ وطريقة التجزئة النصفية.

2-1-1 معامل الثبات ألفا كرومباخ: أظهرت النتائج ان قيمة الثبات ألفا كرومباخ يساوي **(0,891)** وهو معامل ثبات **جيد جدا** كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (12) معامل الثبات ألفا كرومباخ لاستبيان استراتيجيات إدارة الصف

استبيان	المحاور	معامل ثبات ألفا كرومباخ
استراتيجيات إدارة الصف	استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف	**0,722**
	استراتيجية المراقبة الذاتية	**0,814**
	استراتيجية التقويم الذاتي	**0,751**
معامل ثبات الاستبيان ككل		**0,891**

يتضح من الجدول (12) من خلال قيم معامل الثبات ألفا كرومباخ يتضح أن مقياس استراتيجيات إدارة الصف يتسم بقدر جيد من الاستقرار في جميع محاوره، حيث بلغ معدل الثبات في استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف (0,722) و معدل الثبات في استراتيجية المراقبة الذاتية (0,814)، ومعدل الثبات في استراتيجية التقويم الذاتي (0,751) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبيان (**0,891**) مما يشير إلى أن المقياس يتوفر له درجة **عالية جدا** من الثبات.

2- 1 -2 الثبات عن طريق التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات بتجزئة الاستبيان إلى نصفين الفقرات ذات الأرقام الفردية (1 إلى 15) والفقرات ذات الأرقام الزوجية (من 2 إلى 16) و كان معامل الثبات التجزئة النصفية كالآتي:

جدول رقم (13) يبين نتائج حساب معامل ثبات عن طريق التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات إدارة الصف

الثبات	معامل الارتباط	تصحيح معامل الارتباط
المقياس ككل	0,788	0,881

يتضح من الجدول رقم (13) أن معامل الثبات لنصفي الاستبيان يساوي (0,788) وهو ثبات مقبول و باستخدام معادلة تصحيح سبيرمان – براون في التجزئة النصفية أصبح بعد التصحيح (0,881)، وهذه القيمة تدل على أن الاستبيان تتميز بثبات **مرتفـــع.**

➢ الاستبيان الثاني: فاعلية الذات

- **خطوات بناء الاستبيان الثاني: فاعلية الذات**

1 الخطوة الأولى:

*- الاستفادة من الخبرة السابقة للباحث في موضوع الادارة الصفية .

*- الاطلاع على الجانب النظري للدراسة والأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية استراتيجية إدارة الصف وعلاقتها بفاعلية الذات ومستوى الطموح من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط؛ والاستفادة من البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة - محمود كاظم محمود (2008) فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة - عبد الله مأمون خالدي (2007) فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات - خليفة قدوري (2017) قلق الامتحان و علاقته بفاعلية الذات و مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لولاية الوادي - غالب بن محمد علي المشخي (2009) قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف.

2 - الخطوة الثانية: تحديد الأبعاد

تحديد الأولي للمجال الذي تضمنه الاستبيان والصياغة الأولية للفقرات التي تندرج تحت محور الاستبيان وفق المراحل التالية:

أ – تبني الباحث محور واحد للمقياس، وقد اقتصر الباحث على هذه البعد لمعرفة مدى مساهمة الأستاذ في رفع فاعلية الذات لدى التلاميذ من خلال ممارسته لهذه الاستراتيجيات الثلاثة في إدارة صفه.

ب- ضبط القسم الأول ويتكون من البيانات الشخصية لعينة الدراسة وطرق الإجابة عليها.

ج - ضبط القسم الثاني الذي يتناول محاور الاستبيان، وصياغة فقراته، حيث كان مجموعها (21) فقرة، وطرق الإجابة عليها، كما تم استخدام مقياس " ليكرت " الخماسي وتحديد سلم البدائل والأوزان وهي: (**دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، أبدا)**

3 الخطوة الثالثة: صياغة الفقرات

- وضع فقرات الاستبيان بشكله الأولي حسب الاتفاق المشرف.
- اشتمل الاستبيان كما هو مبين في الملحق رقم (01) على ما يلي:

1-3 القسم الأول: اشتمل على موضوع الاستبيان والغرض منه، وطرق الإجابة عليه، كما تضمنت الدراسة ثلاثة متغيرات وسيطية يعتقد الباحث أنها قد تأثر في فاعلية الذات

لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذتهم، وهي: الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى)، ومستوى المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات (شهادة كفاءة التعليم- ليسانس - ماستر، ماجستير فما فوق) ومستوى الخبرة وله ثلاثة مستويات (اقل من 5 سنوات، من 6 سنوات إلى 10 سنوات أكثر من 10 سنوات).

1-3 القسم الثاني: اشتمل استبيان فاعلية الذات على (21) فقرة في محور واحد وهو على النحو التالي:

- الفقرات الموجبة: (17)

- الفقرات السالبة: (04)

كما هي موضح في الجدول الأتي:

الجدول رقم (14) يبين محاور استبيان فاعلية الذات في صورتها الأولية وعدد فقراتها

الأبعاد	الاستبيان	نوع الفقرة	أرقام الفقرات
01	استبيان فاعلية الذات	الموجبة	10- 09 -07- 06 -05 -04 -03-01 21-19-18-17-16-15-13-12-11
		السالبة	20 - 14 - 08 - 02
مجموع الفقرات		21	

4- الخطوة الرابعة: تطبيق الاستبيان الأول

بعد تعديل الاستبيان كما يره المحكمين و المشرف، تم توزيعه على العينة الاستطلاعية المتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط في مؤسسة حسيبة بن بوعلي و مؤسسة بولنوار باعزي والبالغ عددهم (56) أستاذا و أستاذة في مدة ثلاثة أسابيع، وتم توزيعها بالطريقة الانفرادية لأنه لا يمكن إجبار جميع الأساتذة على التجمع في قاعة واحدة، حيث يطلب من الأستاذ أن يحدد مدى تطابق كل صفة من الصفات الموجودة بالاستبيان عليه، وذلك بوضع إشارة واحدة (X) أمام الاجابة المناسبة (أحد البدائل) مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

5- الخطوة الخامسة: إجراءات تصحيح أداة الدراسة:

- **البدائل:** تم استخدام مقياس "ليكرت" الخماسي لقياس استجابات العينة على فقرات الاستبيان.

بعد تطبيق الاستبيان وجمعه من العينة قام الطالب الباحث بتصحيحها حسب سلم الإجابة الذي يتراوح ما بين 01 و 05 درجات، فقد أعطي للمستوى (دائما) خمسة (05) درجات والمستوى (غالبا) أربعة (04) درجات والمستوى (أحيانا) ثلاثة (03) درجات، والمستوى (نادرا) درجتين (02)، أما المستوى الخامس (أبدا) درجة واحدة (01)، وأعطيت الفقرات السالبة عكس هذه الدرجات من (01) درجة في مستوى (دائما) إلى (05) درجات في المستوى (أبدا) وتعطى الدرجة النهائية للمفحوص من خلال جمع إجاباته على كل مجال من كل استبيان.

الجدول رقم (15) يبين درجات مقياس" ليكرت " وطريقة الإجابة على الفقرات

الاستجابة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	ابدأ
درجة الفقرات الموجبة	05	04	03	02	01
درجة الفقرات السالبة	01	02	03	04	05
طريقة الإجابة على الفقرة		x			

- **دراسة الخصائص السيكومترية لاستبيان فاعلية الذات:**

ـ صدق الاستبيان الثاني المتعلق بفاعلية الذات:

تم التأكد من صدق الاستبيان بعد تجريبه على عينة استطلاعية حيث بلغ عددها (56) أستاذا و أستاذة، و تم قياسه بالطريقتين:

1– 1 صدق المحكمين: للتحقق من قياس الأداة ما وضعت لقياسه؛ قام الباحث بعرض الاستبيان (فاعلية الذات) على نفس الأساتذة المحكمين للاستبيان الأول، كما هو مبين في الملحق رقم (04) للحصول على الصدق الظاهري.

- عرضت الاستبيان على نفس المحكمين و عددهم (13) محكماً، وأذى تحكيه إلى الاتي:

أـ **حذف الفقرات:** حذف بعض الفقرات من الاستبيان التي يشير إليها الجدول التالي:

الجدول (16) يوضح الفقرات المحذوفة من استبيان فاعلية الذات

الرقم	الفقرات
02	يصعب عليّ ضبط وتعديل السلوك الصفي للتلميذ.
03	أترك المجال للتلاميذ كي يبحثوا عن حلول لأي مشكلة قد تواجههم
07	أدرب التلاميذ على إيجاد طريقة لحل العقبات التي تواجههم وتجاوز
12	أزرع بين التلاميذ احترام الآراء أثناء التواصل الصفي
14	أسهل للتلاميذ طريقة الوصول لأي هدف دراسي مهما كان بعيدا

يتضح من الجدول (16) ان الفقرات التي تم حذفها هي الفقرة (02، 03، 07، 12، 14) والتي اجمع المحكمين على حذفها باعتبارها لا تقيس ما وضعت لقياسه، مما دفع الباحث إلي حذفها.

ب- تعديل الفقرات: لقد استجاب الباحث لملاحظات السادة المحكمين بإجراء التعديل في ضوء مقترحاتهم؛ وتم حذف بعض الفقرات التي كانت غير منتمية للاستبيان، كما اشرنا في الجدول (16) السابق، وتم مراجعة بعض الفقرات التي كانت غير واضحة؛ وقد أعيدت صياغتها حسب ما يراه المحكمين؛ كما تم تنقيح بعض الفقرات وتصحيحها لغويا لتكون مباشرة وغير مركبة، كما هو مبين في الملحق رقم (01) الاستبيان في صورته الأولية والملحق رقم (06) في صورته النهائية، والجدول يضح الفقرات التي تم تعديلها.

الجدول (17) يبين أهم التعديلات المدخلة على الاستبيان الأولي فاعلية الذات:

رقم الفقرة	الفقرة في صورتها الأولى	الفقرة بعد التعديل
09	أعلم تلاميذي التفكير العملي عند الانجاز الدراسي	أكسب تلاميذي مهارات التفكير بطريقة عملية لتحقيق الانجاز الدراسي
13	أدرس بالطرق التي تحفز و تطور معتقدات التلاميذ الدراسية	أتبنى طرق التدريس المتطورة معتقدات التلاميذ الدراسية إلى الأحسن
14	لا يتناوب تلاميذي على الإنجازات الصعبة في الصف (سالبة)	يتجنب تلاميذي تحقيق الإنجازات الدراسية الصعبة في الصف (سالبة)

يتضح من الجدول (16) ان معظم فقرات الاستبيان كانت منتمية للمجال الذي تقيسه وكانت واضحة وقد استجاب الباحث لملاحظات ومقترحات السادة المحكمين وإجراء التعديل في ضوء مقترحاتهم على بعض الفقرات التي تم إعادة صياغتها حسبما يراه المحكمين وهي: الفقرة رقم (09, 13، 14)

1 – 2 صدق المحتوى:

لتوضيح معامل الاتساق الداخلي للاستبيان الثاني (فاعلية الذات) تم تفريغ النتائج في جدول الحزم (spss) لمعالجتها حسب معامل الارتباط بين كل فقرة و مجموع الدرجة الكلية للاستبيان.

و الجدول الاتي يوضح العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبيان:

الجدول (18) يوضح العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية استبان فاعلية الذات

معاملات الارتباط بين درجات فقرات الاستبانة و درجته الكلية			
رقم الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط	رقم الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط
01	** 0,667	10	** 0,751
02	** 0,474	11	** 0,603
04	** 0,401	12	** 0,649
06	** 0,769	13	** 0,654
07	** 0,644	14	** 0,617
08	** 0,661	16	** 0,484
09	** 0,504	/	/

* مستوى الدلالة الإحصائية عند 0,05 ، ** مستوى الدلالة الإحصائية عند 0,01

يوضح الجدول (18) أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (0,01) و مستوى الدلالة (0,05) بين درجة فقرات الاستبيان ومجموع درجته الكلية، و هذا يعبر عن صدق معظم فقرات أداة الدراسة.

لقد تم حذف الفقرات التي كان معامل بيرسون للارتباط ضعيف عند هذه المستويات، وهي الفقرة (03، 05 ، 15) كما هو مبين في الجدول الأتي:

الجدول رقم (19) يبين الفقرات التي تم حذفها من المقياس

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
03	أنمي قدرة التلاميذ ليتجاوزوا العقبات وإيجاد طرق لحلها	0,236	0,081
05	دائما يلجأ لي التلاميذ في حل مشاكلهم الدراسية.	0,069	0,613
15	لا أقاطع الدرس إذا ركز معي بعض التلاميذ.	0,023	0,865

2 - دراسة الثبات:تم قياس الثبات استبيان فاعلية الذات بالطرق التالية:

2 - 1 حساب معامل ثبات الاستبيان الثاني فاعلية الذات: تم التأكد من ثبات الاستبيان بحساب معامل الثبات بالبرنامج الإحصائي (spss) من خلال طريقة معامل الثبات ألفا كرومباخ و طريقة التجزئة النصفية.

2 – 1 – 1 معامل الثبات ألفا كرومباخ: أظهرت النتائج ان قيمة الثبات ألفا كرومباخ alpha يساوي **(0,857)** وهو معامل ثبات **مرتفع.**

2 – 1 - 2 الثبات عن طريق التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات بتجزئة الاستبيان إلى نصفين (الفقرات ذات الأرقام الفردية والفقرات ذات الأرقام الزوجية) وباستخدام معادلة تصحيح سبيرمان – براون كما هو مبين في الجدول الأتي:

جدول رقم (20) يبين نتائج حساب معامل ثبات عن طريق التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات فاعلية الذات

الثبات	معامل الارتباط	تصحيح معامل الارتباط
المقياس ككل	0,747	0,855

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن معامل الثبات بلغ بعد التصحيح (0,842)، و هذه القيمة تدل على أن الاستبانة تتميز بثبات **مرتفـــع**.

➢ **الاستبيان الثالث: مستوى الطموح**

- **خطوات بناء الاستبيان الثالث: مستوى الطموح**

1 الخطوة الأولى:

*- الاستفادة من الخبرة السابقة للباحث في موضوع الادارة الصفية .

*- الاطلاع على الجانب النظري للدراسة والأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية استراتيجية إدارة الصف وعلاقتها بفاعلية الذات ومستوى الطموح من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط؛ مثل دراسة - بن غدفة شريفة (2013) مقياس مستوى الطموح للمراهقين و الراشدين - بن غذفة شريفة (2014) اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية - غالب بن محمد علي المشيخي (2009) قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف - ميرة وفاء عبد اللطيف (2012) مقياس مستوى الطموح للمراهقين دراسة تقنينية على عينة من المراهقين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

2 الخطوة الثانية: تحديد الأبعاد

تحديد الأولي للمجال الذي تضمنه الاستبيان والصياغة الأولية للفقرات التي تندرج تحت محور الاستبيان وفق المراحل التالية:

أ – تبني الباحث محور واحد للمقياس، وقد اقتصر الباحث على هذه البعد لمعرفة مدى مساهمة الأستاذ في رفع طموحات التلاميذ من خلال ممارسته لهذه الاستراتيجيات الثلاثة في إدارة صفه.

ب- ضبط القسم الأول ويتكون من البيانات الشخصية لعينة الدراسة وطرق الإجابة عليها.

ج - ضبط القسم الثاني الذي يتناول محاور الاستبيان، وصياغة فقراته، حيث كان مجموعها (25) فقرة، كما تم استخدام مقياس " ليكرت " الخماسي وتحديد سلم البدائل والأوزان وهي: (**دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، أبدا)**

3 الخطوة الثالثة: صياغة الفقرات

- وضع فقرات الاستبيان بشكله الأولي حسب الاتفاق مع المشرف.
- اشتمل الاستبيان كما هو مبين في الملحق رقم (01) على ما يلي:

1-3 القسم الأول: اشتمل على موضوع الاستبيان والغرض منه، وطرق الإجابة عليه، كما تضمنت الدراسة متغيرات وسيطية، يعتقد الباحث أنهما قد يأثران في الدراسة؛ إما في استراتيجيات إدارة الصف أو فاعلية الذات ومستوى الطموح، وهي: الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى)، ومستوى المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات (شهادة كفاءة التعليم- ليسانس - ماستر، ماجستير فما فوق) ومستوى الخبرة وله ثلاثة مستويات (اقل من 5 سنوات، من 6 سنوات إلى 10 سنوات أكثر من 10 سنوات).

1-3 القسم الثاني: واستبيان استبيان مستوى الطموح على (25) فقرة في محور واحد على النحو التالي:

- الفقرات الموجبة: (21)

- الفقرات السالبة: (04)

كما هي موضح في الجدول الأتي:

الجدول رقم (21) يبين محاور استبيان مستوى الطموح في صورتها الأولية وعدد فقراتها

الأبعاد	الاستبيان	نوع الفقرة	أرقام الفقرات
استبيان مستوى الطموح			
01	استبيان مستوى الطموح	الموجبة	01-02-04-05-06-07-08-09-11 12- 13-14-15-16-17-19-20-21 22-23-25
		السالبة	03 - 10 - 18 - 24
مجموع الفقرات			25

ـ الخطوة الرابعة: تطبيق الاستبيان الأول

بعد تعديل الاستبيان كما يره المحكمين و المشرف، تم توزيعه على العينة الاستطلاعية المتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط في مؤسسة حسيبة بن بوعلي و مؤسسة بولنوار باعزي و البالغ عددهم (56) أستاذا و أستاذة في مدة ثلاثة أسابيع، وتم توزيعها بالطريقة الانفرادية لأنه لا يمكن إجبار جميع الأساتذة على التجمع في قاعة واحدة، حيث يطلب من الأستاذ أن يحدد مدى تطابق كل صفة من الصفات الموجودة بالاستبيان عليه، وذلك بوضع إشارة واحدة (X) أمام الاجابة المناسبة (أحد البدائل) مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

5ـ الخطوة الخامسة: إجراءات تصحيح أداة الدراسة:

ـ البدائل: تم استخدام مقياس " ليكرت " الخماسي لقياس استجابات العينة على فقرات الاستبيان.

بعد تطبيق الاستبيان وجمعه من العينة قام الطالب الباحث بتصحيحها حسب سلم الإجابة الذي يتراوح ما بين 01 و 05 درجات، فقد أعطي للمستوى (دائما) خمسة (05) درجات والمستوى (غالبا) أربعة (04) درجات والمستوى (أحيانا) ثلاثة (03) درجات، والمستوى (نادرا) درجتين (02)، أما المستوى الخامس (أبدا) درجة واحدة (01)، وأعطيت الفقرات السالبة عكس هذه الدرجات من (01) درجة في مستوى (دائما) إلى (05) درجات في المستوى (أبدا) وتعطى الدرجة النهائية للمفحوص من خلال جمع إجاباته على كل مجال من كل استبيان.

الجدول رقم (22) يبين درجات مقياس" ليكرت " و طريقة الإجابة على الفقرات

الاستجابة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	ابدأ
درجة الفقرات الموجبة	05	04	03	02	01
درجة الفقرات السالبة	01	02	03	04	05
طريقة الإجابة على الفقرة		x			

- **دراسة الخصائص السيكومترية لاستبيان مستوى الطموح**

1 1- صدق الاستبيان الثالث المتعلق بمستوى الطموح:

2 تم التأكد من صدق الاستبيان بعد تجريبه على عينة استطلاعية حيث بلغ عددها (56) أستاذا و أستاذة، و تم قياسه بالطريقتين:

– **1 صدق المحكمين:** للتحقق من قياس الأداة ما وضعت لقياسه؛ قام الباحث بعرض استبيان (مستوى الطموح) على نفس الأساتذة المحكمين للاستبيان الأول والثاني، كما هو مبين في الملحق رقم (04) **للحصول على الصدق الظاهري.**

- **نتج عن تحكيم الاستبيان ما يلي:**

أ- **حذف الفقرات:** حذف بعض الفقرات من الاستبيان التي يشير إليها الجدول التالي:

الجدول (23) يوضح الفقرات المحذوفة من استبيان مستوى الطموح

الرقم	الفقرة
01	أسعى إلى تحسين المستوى الدراسي لتلاميذ
03	أعلم التلاميذ أن التعثر لا يقلل من طموحهم
04	أشعر بالراحة عندما ينجح التلاميذ في تطوير أدائهم التعلمي
10	أحسس التلاميذ المحبطين على أنهم أقل حظا من الآخرين.
18	أشعر بالضيق عندما يوجه لي التلاميذ الانتقادات.

يتضح من الجدول (23) ان الفقرات التي تم حذفها هي الفقرة (01، 03، 04، 10، 18) والتي اجمع المحكمين على حذفها باعتبارها لا تقس ما وضعت لقياسه مما دفع الباحث إلي حذفها.

ب- تعديل الفقرات: لقد استجاب الباحث لملاحظات السادة المحكمين بإجراء التعديل في ضوء مقترحاتهم؛ وتم حذف بعض الفقرات التي كانت غير منتمية للاستبان، كما اشرنا في الجدول (23) السابق، وتم مراجعة بعض الفقرات التي كانت غير واضحة؛ وقد أعيدت صياغتها حسبما يراه المحكمين؛ كما تم تنقيح بعض الفقرات وتصحيحها لغويا

لتكون مباشرة وغير مركبة، كما هو مبين في الملحق رقم (01) الاستبيان في صورته الأولية و الملحق رقم (07) في صورته النهائية.

الجدول (24) يبين أهم التعديلات المدخلة على الاستبيان الأولي لمستوى الطموح:

رقم الفقرة	الفقرة في صورتها الأولى	الفقرة بعد التعديل
09	لا أمنع التلاميذ عن تبادل الأفكار ومناقشة المستقبل الدراسي فيما بينهم	أترك التلاميذ يتبادلون الأفكار ويناقشون المستقبلهم الدراسي
11	أدعم التلاميذ على أداء أعمالهم ولو كانت النتائج بعيدة	أواصل دعم التلاميذ على أداء أعمالهم حتى و لو عرفت أن نتائجه لن تظهر إلا بعد وقت طويل
16	لا أشعر بالقلق عندما يناقش التلاميذ مواضيع عن مستقبلهم	أشعر بالراحة عندما أناقش مع التلاميذ مواضيع عن مستقبلهم
17	أثابر وأستمر في رفع طموحات التلاميذ حتى وإن تعرضت لصعوبات	أثابر في إقناع التلاميذ على رفع طموحاتهم حتى وإن عارضتهم صعوبات في تحقيقا

يتضح من الجدول (24) ان معظم فقرات الاستبيان كانت منتمية للمجال الذي تقيسه وكانت واضحة وقد استجاب الباحث لملاحظات ومقترحات السادة المحكمين وإجراء التعديل في ضوء مقترحاتهم على بعض الفقرات التي تم إعادة صياغتها حسبما يراه المحكمين وهي: الفقرة رقم (10, 12، 17، 18)

1 – 2 صدق المحتوى:

لتوضيح معامل الاتساق الداخلي للاستبيان الثالث (مستوى الطموح) تم تفريغ النتائج في جدول الحزم (spss) لمعالجتها حسب معامل الارتباط بين كل فقرة ومجموع الدرجة الكلية للاستبيان، كما هو موضح في الجدول الاتي:

الجدول (25) يوضح العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لاستبيان مستوى الطموح

معاملات الارتباط بين درجات فقرات الاستبانة و درجته الكلية

رقم الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط	رقم الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط
02	** 0,363	11	** 0,594
03	** 0,681	12	** 0,576
04	** 0,546	14	** 0,608
06	** 0,426	15	** 0,500
07	** 0,346	16	** 0,405
08	** 0,512	17	** 0,497
09	** 0,695	18	** 0,596
10	** 0,698	20	** 0,661

* مستوى الدلالة الإحصائية عند 0,05 ، ** مستوى الدلالة الإحصائية عند 0,01

يوضح الجدول (25) أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (0,01) بين درجة فقرات الاستبيان ومجموع درجته الكلية، و هذا يعبر عن صدق معظم فقرات أداة الدراسة.

ولقد تم حذف الفقرات التي كان معامل بيرسون للارتباط ضعيف عند هذه المستويات، وهي الفقرة (23) كما هو مبين في الجدول الأتي:

الجدول رقم (26) يبين الفقرات التي تم حذفها من مقياس مستوى الطموح

الرقم	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة
01	أحترم طموحات كل التلاميذ	0,226	0,093
05	يفهم تلاميذي أن النجاح الدراسي هو تحقيق لطموحاتهم	0,133	0,329
13	أشجع التلاميذ على تحقيق ما وصل إليه المتميزون من نجاحات	0,172	0,205
19	أرغب التلاميذ في التفكير في المستقبل باستمرار	0,061	0,653

2 - دراسة الثبات: تم قياس الثبات استبيان مستوى الطموح بالطرق التالية:

2 - 1 حساب معامل ثبات الاستبيان الثالث مستوى الطموح: تم التأكد من ثبات الاستبيان بحساب معامل الثبات بالبرنامج الإحصائي (spss) من خلال طريقة معامل الثبات ألفا كرومباخ و طريقة التجزئة النصفية.

2 – 1 – 1 معامل الثبات ألفا كرومباخ: أظهرت النتائج ان قيمة الثبات ألفا كرومباخ alpha يساوي **(0,797)** وهو معامل ثبات **مرتفع.**

2 - 1 - 2 الثبات عن طريق التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات بتجزئة الاستبيان إلى نصفين (الفقرات ذات الأرقام الفردية و الفقرات ذات الأرقام الزوجية) و باستخدام معادلة تصحيح سبيرمان – براون كما هو مبين في الجدول الأتي:

جدول رقم (27) يبين نتائج حساب معامل ثبات عن طريق التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات مستوى الطموح

الثبات	معامل الارتباط	تصحيح معامل الارتباط
المقياس ككل	0,545	0,705

يتضح من خلال الجدول رقم (27) أن معامل الثبات بلغ بعد التصحيح (0,733)، وهذه القيمة تدل على أن الاستبيان يقيس ما وضع لقياسه.

← ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

استخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام هذا المنهج (يُنْظر الفصل الثاني والثالث) الذي يهتم بوصف الظاهرة بدقة، والذي نعتمد فيه على وصف وتحليل العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصف وفاعلية الذات ومستوى الطموح من وجهة نظر أساتذة متوسطات ولاية بشار والتعبير عنها بشكل كمي، وكذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسة وتعميم نتائجها وزيادة الرصيد المعرفي عن موضوع الدراسة.

2 - الإطار الزماني و المكاني للدراسة الأساسية:

2- 1 المجال الزماني: يقوم الباحث بدراسة استراتيجيات إدارة الصف وعلاقتها بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، حيث تم إجراء دراسة أساسية في العام الدراسي (2018 / 2019).

2- 2 المجال المكاني: أما عن الاطار المكاني للدراسة الأساسية؛ فقد تم اختيار أساتذة متوسطة ولاية بشار لهذا الغرض؛ وذلك لأسباب عدة منها: الانتماء للولاية والمساعدات

التي وجدها الباحث من قبل هيئة التدريس ومديرها، سهولة الاتصال بالأساتذة، واختار الباحث أساتذة المتوسطات التي داخل مدينة بشار؛ وهي حضارية، وأساتذة المتوسطات التي خارج مدينة بشار؛ وهي شبه حضارية.

3 - مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

استخدمت الدراسة الحالية عينة مشابهة لبعض الدراسات السابقة في إدارة الصف والمتمثلة في أساتذة مرحلة التعليم المتوسط، مثل دراسة الرزوقي،(2007) و تختلف عن دراسة الصمادي (2009) والقرشي، (2006) التي درست معلمي المرحلة الثانوية. كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في اختيار نفس الأساتذة كعينة لدراسة فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظرهم.

3 - 1 مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة الحالية جميع أساتذة المؤسسات المتوسطة في مديرية التربية في ولاية بشار وعددهم (1326) أستاذا و أستاذة، حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم لولاية بشار سنة (2018 / 2019)، و قد بلغ عدد هذه المتوسطات (50) مدرسة متوسطة موزعة على (18) مقاطعة، منها (17) حضارية و(33) شبه حضارية.

3 – 2 عينة الدراسة: لما كان البحث الحالي يهدف إلى معرفة استراتيجيات إدارة الصف وعلاقتها بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، فقد اختار الباحث العينة الطبقية لتمثيل مجتمع الدراسة، وذلك باستخدام طريقة سحب العينة الطبقية؛ حيث تم تقسيم المجتمع إلى طبقتين الأولى أساتذة المتوسطات الحضارية والأخرى أساتذة المتوسطات الشبه حضارية، ثم قسمنا المجموعة الأولى المتمثلة أساتذة المتوسطات الحضارية حسب موقعها الجغرافي بالنسبة لمدينة بشار وبعدها اختارنا من كل جهة أساتذة متوسطة واحدة فقط؛ وهم أساتذة المتوسطات التالية:(متوسطة مخفي محمد، متوسطة البشير الابراهيمي، متوسطة رحيمي محمد متوسطة عبد المالك بن زهر، متوسطة جيلالي اليابس)، وبنفس الطريقة قسمنا المجموعة الثانية وهي أساتذة المتوسطات الشبه حضارية حسب الموقع الجغرافي بالنسبة لولاية بشار، و اخترنا من كل جهة للولاية أساتذة متوسطة واحدة فقط، وهم أساتذة المتوسطات التالية:(متوسطة ملالي العماري، متوسطة قروز لحمر، متوسطة بودحو محمد، متوسطة شكيمي مبروك، متوسطة شقيفي ميلود)، وقد استثنى الباحث أساتذة التربية البدنية، والأساتذة المستخلفين.

والجدول التالي يوضح توزيع العينة حسب الموقع الجغرافي ونوع المتوسطة والأساتذة المستثنون والجنس.

جدول (28) يبين مجموع عينة الدراسة الأساسية *

متوسطات داخل مدينة بشار					
المتوسطة	**الموقع الجغرافي**	**النوع**	**المجموع**	**الأساتذة المستثنون**	**المجموع**
جيلالي اليابس	وسط المدينة	حضرية	28	03	25
مخفي محمد	شرق المدينة	حضرية	30	03	27
رحيمي محمد	غرب المدينة	حضرية	42	07	35
البشير الابرهيمي	شمال المدينة	حضرية	30	03	27
عبد المالك بن زهر	جنوب المدينة	حضرية	32	05	27
المجموع	/	/	162	21	141
متوسطات خارج مدينة بشار					
المتوسطة	**الموقع الجغرافي**	**النوع**	**المجموع**	**الأساتذة المستثنون**	**المجموع**
بودحو محمد	القنادسة 18 كلم غرب الولاية	شبه حضرية	22	04	18
شِكيمي مبروك	الواتة 275 كلم جنوب الولاية	شبه حضارية	34	05	29
قروز لحمر	قصور الشمال لحمر 25 كلم شمال الولاية	شبه حضارية	19	06	13
ملالي العماري	واكدة 3 كلم شرق الولاية	شبه حضارية	19	04	15
شقيفي ميلود	تاغيت 90 كلم جنوب الولاية	شبه حضارية	21	05	16
المجموع	/	/	115	24	91
المجموع الكلي	/	/	**277**	**45**	**232**

* المصدر: مديرية التربية لولاية بشار (2018 / 2019)

4- توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة:

قام الباحث بزيارة المتوسطات التي تم اختيارها، وتمكن من توزيع (247) ملفاً للاستبيانات على كل أستاذ وأستاذة بمساعدة المستشارين والمشرفين التربوين، واستبعد منها (15) لأنها لم تستوف الشروط؛ ليكتمل لدى الباحث (232) استبيان تمثل عدد أفراد العينة موزعة حسب متغيرات الدراسة كالآتي:

4– 1 الجنس:

الجدول رقم (29) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	59	% 25,4
أنثى	173	%74,6
المجموع	232	% 100

يوضح الجدول رقم (29) أن نسبة الذكور في عينة الدراسة (25,4 %) ونسبة الإناث (74,6%)، ويتضح من ذلك أن عدد أساتذة التعليم المتوسط ذكور أقل من عدد الإناث بفارق (49,2 %) وهي نسبة كبيرة.

4 – 2 المؤهل العلمي:

الجدول رقم (30) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
شهادة كفاءة التعليم	13	% 5,6
بكالوريا فما فوق	168	% 72,4
ماجستير فما فوق	51	% 22,0
المجموع	**232**	**% 100**

يوضح الجدول رقم (30) أن أكبر نسبة المؤهل العلمي لعينة الدراسة (72,4 %) ومعظمهم من حملة بكالوريا فما فوق، ويعزو الباحث ذلك لاهتمام وزارة التربية بتوظيف خرجي الجامعة في سلك التدريس، وأن أضعف نسبة (5,6 %) من حملة شهادة التدريس وهم ذو الأقدمية في سلك التعليم الحاملين لشهادة الكفاءة العلمية؛ والآيلين للزوال، وأن

نسبة (22,0 %) وهم من حملة ماجستير فما فوق، ويعزو الباحث ذلك لتوجههم للتدريس الأكاديمي الجامعي أو التدريس في المرحلة الثانوي.

4 - 3 سنوات الخبرة

الجدول رقم (31) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
اقل من 5 سنوات	109	% 47,0
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	74	% 31,9
من 11 سنة فأكثر	49	% 21,1
المجموع	**232**	**% 100**

يوضح الجدول (31) أن أكبر نسبة (47,0 %) أقل من خمسة سنوات، ويتضح للباحث إلى أنا اغلب أفراد العينة ذو خبرة أقل في ميدان التدريس؛ ويعزو الباحث ذلك إلى توجه خرجي الجامعات إلي التوظيف في سلك التعليم بسبب السياسة المنتهجة في التوظيف التي وفرت مناصب الشغل في القطاع التربية، وما نسبته (21,1 %) من عينة الدراسة لهم من 11 سنة فأكثر خبرة؛ و يعزو الباحث ذلك لإحالة الأساتذة القدامى إلي التقاعد المسبق ، وأن نسبة (31,9 %) تتراوح سنوات الخبرة ليهم ما بين (05 إلى 10 سنوات).

5 – أدوات الدراسة:

5 – 1 وصف أدوات الدراسة:

تهدف أدوات الدراسة إلى قياس ممارسة الأساتذة لإستراتيجية إدارة الصف وعلاقتها بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ، وقد اشتملت كل أداة على قسمين هما كالأتي:

5 – 1 - 1 القسم الأول: يشتمل على ما يلي:

- موضوع الاستبيان والغرض منه.

- طرق الإجابة عليه: ضع العلامة x في الخانة التي ترها مناسبة

- متغيرات الدراسة، وهي: الجنس و له مستويان (ذكر، أنثى) وسنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات (اقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثرمن 10 سنوات).

5 - 1 - 2 القسم الثاني: اشتمل على ثلاثة استبيانات هي:

♦ **الاستبيان الأول: استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط**

اشتمل استبيان استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط على **(38)** فقرة موزعة على ثلاثة محاور، حيث قام الباحث بمزج الفقرات بطريقة فقرتين من كل محور، وهي على النحو التالي:

استراتيجية التخطيط و وضع الأهداف يشتمل على (12) فقرة هي: (05، 06، 11، 12، 17، 18، 23، 24، 29، 30، 34، 35) والفقرات السالبة هي الفقرة رقم (30 ، 17).

استراتيجية مراقبة الذات يشتمل على (12) فقرة هي: (01، 02، 07، 08، 13، 14، 19، 20، 25، 26، 31، 32) والفقرات السالبة هي الفقرة رقم (02 ، 26).

استراتيجية التقويم الذاتي يشتمل على (14) فقرة هي: (03، 04، 09، 10، 15، 16، 21، 22، 27، 28، 33، 36، 37، 38) والفقرات السالبة هي الفقرة رقم (10، 36).

جدول رقم (32) يبين مجالات استبيان استراتيجيات إدارة الصف و عدد فقراته

استبيان استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط				
رقم	**المحور**	**عدد الفقرات**	**الفقرات السالبة**	**ترتيب الفقرات في الاستبيان**
01	استراتيجية التخطيط و وضع الأهداف	12	30 ، 17	05، 06، 11، 12، 17، 18، 23، 24، 29، 30، 34، 35
02	استراتيجية مراقبة الذات	12	26 ، 02	01، 02، 07، 08، 13، 14، 19، 20، 25، 26، 31، 32
03	استراتيجية التقويم الذاتي	14	36 ، 10	03، 04، 09، 10، 15، 16، 21، 22، 27، 28، 33، 36، 37، 38
	المجموع	38	06	

♦ **الاستبيان الثاني:** مستوى فاعلية الذات

الاستبيان الثاني المتعلق بفاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، واشتمل على (13) فقرة موزعة على النحو التالي: (01، 02، 03، 04، 05، 06، 07، 08، 09، 10، 11، 12، 13) منها فقرة واحدة سالبة هي الفقرة رقم (02) كما هو مبين في الجدول الأتي:

جدول رقم (33) يوضح عدد فقرات استبيان فاعلية الذات

استبيان فاعلية الذات من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط			
الرقم	**فقرات الاستبيان**	**الفقرات السالبة**	**المجموع**
01	01، 03، 04، 05، 06، 07، 08، 09، 10، 11، 12، 13	02	13

♦ **الاستبيان الثالث:** مستوى الطموح

الاستبيان الثالث المتعلق بمستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، واشتمل على (16) فقرة موزعة على النحو التالي: (01، 02، 03، 04، 05، 06، 07، 08، 09، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16) وفقراته السالبة هي الفقرة رقم (02، 15).

جدول رقم (34) يوضح عدد فقرات استبيان مستوى الطموح

استبيان مستوى الطموح من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط			
الرقم	**فقرات الاستبيان**	**الفقرات السالبة**	**المجموع**
01	01، 02، 03، 04، 05، 06، 07، 08، 09، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16	02، 15	16

6 – طريقة إجراء الدراسة الاساسية:

أ - **تطبيق الاستبيانات:** قبل الشروع في تطبيق أدوات الدراسة المستخدمة في البحث، قام الطالب الباحث بسحب الموافقة من مديرية التربية لولاية بشار لتطبيق الدراسة على أساتذة المؤسسات المتوسطة.

وبعد تحديد قائمة المؤسسات المتوسطة؛ قام الباحث بزيارة المدارس شخصيا، إذ قام بالاتصال بأفراد عينة الدراسة لتوضيح أهداف الاستبيانات والغاية منه، مع شرح طريقة الإجابة على الفقرات، ثم تسليم لكل أستاذ وأستاذة استبيانات الدراسة تحتوى على وثيقة اشتملت على ثلاثة مستويات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وطرق الإجابة عليها، يليها الاستبيان الأول في استراتيجيات إدارة الصف، ثم الاستبيان الثاني في فاعلية الذات، وبعدها الاستبيان الثالث في مستوى الطموح، وتم توزيعها بالطريقة الانفرادية لأنه لا يمكن إجبار جميع الأساتذة على التجمع في قاعة واحدة، حيث يطلب من الأستاذ أن يحدد مدى تطابق كل صفة من الصفات الموجودة بالاستبيان على ممارسته لإدارة الصف، وترك يومين أو ثلاثة للأساتذة للإجابة على الأداتين، واستمرت الزيارات إلى المتوسطات حتى تمت جمع ما تمكن جمعه من ملفات الدراسة، وتم ذلك بمساعدة مستشاري التربية ومستشاري التوجيه والإرشاد.

ب - إجراءات تصحيح أداة الدراسة:

- **البدائل:** تم استخدام مقياس "ليكرت" الخماسي لقياس استجابات العينة على فقرات الاستبيانات الثلاثة.

بعد تطبيق الاستبيانات وجمعها من العينة قام الطالب الباحث بتصحيحها بنفس الطريقة التي صحح بها استبيانات الدراسة الاستطلاعية، وذلك حسب سلم الإجابة الذي يتراوح ما بين 01 و05 درجات، فقد أعطي للمستوى (دائما) خمسة (05) درجات والمستوى (غالبا) أربعة (04) درجات والمستوى (أحيانا) ثلاثة (03) درجات، والمستوى (نادرا) درجتين (02)، أما المستوى الخامس (أبدا) درجة واحدة (01)، وأعطيت الفقرات السالبة عكس هذه الدرجات من (01) درجة في مستوى (دائما) إلى (05) درجات في المستوى (أبدا) وتعطى الدرجة النهائية للمفحوص من خلال جمع إجاباته على كل مجال من كل استبيان.

الجدول رقم (35) يبين درجات مقياس" ليكرت " وطريقة الإجابة على الفقرات

الاستجابة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	ابدأ
درجة الفقرات الموجبة	05	04	03	02	01
درجة الفقرات السالبة	01	02	03	04	05
طريقة الإجابة على الفقرة		x			

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قام الباحث بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) ولاختبار فرضيات البحث استخدم الأدوات الإحصائية التالية:

1 - النسب المئوية لحساب المتغيرات الكمية والنوعية.

2 - المتوسطات الحسابية، وذلك لمعرفة متوسط، وتكرار فئات متغيرات الدراسة.

3 – معادلة ارتباط سبيرمان (Spearman correlation Coefficient) لإيجاد الاتساق الداخلي للاستبيان.

4 - معامل الثبات بيرسون لتحديد ثبات الاستبيان؛ وذلك باستخدام الطريقتين:

أ – طريقة ألفا كرومباخ

ب – طريقة التجزئة النصفية

5 - معامل الارتباط بيرسون لتقدير الارتباط بين متغيرات الدراسة.

6 - اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

7 - تحليل التباين الأحادي الاتجاه أنوفا (ANOVA) لاختبار الفروق بين أكثر من مجموعتين.

8 - اختبار (شيفيه) للمقارنة البعدية ومعرفة اتجاه الفروق.

9 – معادلة الانحدار الخطي البسيط لتعرف على إمكانية التنبؤ بالمتغير التابع (فاعلية الذات – مستوى الطموح) في ضوء (ممارسة الاساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف)

الفصـــل الســـادس

❖ الفصل السادس: عرض النتائج الدراسة

تمهيد

- **عرض نتائج السؤال الاستكشافي**
- **عرض نتائج الفرض الأول**
- **عرض نتائج الفرض الثاني**
- **عرض نتائج الفرض الثالث**
- **عرض نتائج الفرض الرابع**
- **عرض نتائج الفرض الخامس**
- **عرض نتائج الفرض السادس**
- **عرض نتائج الفرض السابع**
- **عرض نتائج الفرض الثامن**

← الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة الأساسية بعد اختبار الفرضيات، ويتم عرض نتائج كل فرضية على حدا، و تفسيرها بهدف التعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة، ولتحقيق هذه الأهداف تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبيانات الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة، و سيعرض الباحث نتائج الدراسة وفقا لترتيب الفرضيات كما يلي:

➢ - النتائج المتعلقة بالسؤال الاستكشافي الأولى للدراسة عن درجة ممارسة الاستراتجيات في إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار من وجهة نظرهم.

مدى ممارسة أساتذة التعليم المتوسط لاستراتجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات والتقويم الذاتي) في إدارة الصف من وجهة نظرهم

من أجل التعرف على درجة ممارسة الأساتذة الإستراتيجية في إدارة الصف؛ تم تحديد المحك المعتمد في الدراسة بالاعتماد على المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة الممارسة، وتم تحديد المحك في الحكم، وذلك بتقسيم درجة الممارسة إلى خمسة مستويات (ضعيف، دون المتوسط ، متوسط، فوق المتوسط ، جيد) وتم تحديد طول الخلايا بحساب المدى بين الدرجات في مقياس ليكرت الخماسي بالاعتماد على المعادلة التالية:

الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل / عدد المستويات

ومنه (5- 4 = 1) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4 / 5 = 0,80) ، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس) ، وهي: (1) أي واحد صحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (36) يبين المحك المعتمد في الاجابة عن السؤال الأول

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الممارسة
من 1 – 1,80	من 20 % - 36%	ضعيف
أكبر من 1,80 – 2,60	أكبر من 36 % - 52 %	دون المتوسط
أكبر من 2,60 – 3,40	أكبر من 52 % - 68%	متوسط
أكبر من 3,40 – 4,20	أكبر من 68 % - 84 %	فوق المتوسط
أكبر من 4,20 - 5	أكبر من 84 % - 100 %	جيد

من أجل الإجابة عن السؤال الأول، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لمعرفة رتبة وتقدير درجة ممارسة أساتذة التعليم المتوسط لإستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) في إدارة الصف، و رتبة كل إستراتيجية في المقياس كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (37) يبين رتبة وتقدير درجة ممارسات العينة لاستراتيجيات إدارة الصف

استراتيجيات إدارة الصف	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	تقدير درجة الممارسة	الرتبة
التخطيط و الأهداف	2,051	% 41,02	0,467	دون المتوسط	2
مراقبة الذات	1,743	% 34,86	0,389	ضعيف	3
التقويم الذاتي	2,350	% 47	0,413	دون المتوسط	1
جميع مجالات المقياس	2,048	% 40,96	0,341	دون المتوسط	/

يتضح من نتائج الجدول (37) ان المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط في مجالات أداة الدراسة لدى أفراد عينة الدراسة بلغ (2,048) وبوزن نسبي (40,96 %) بتقدير (دون المتوسط) في درجة ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (1,743 – 2,350)

وبأوزان نسبية بين (34,86 % - 47 %) إلا أن المرتبة الأولى لإستراتيجية إدارة الصف لديهم هو استراتيجية التقويم الذاتي بوزن نسبي (34,86 %) و يليه استراتيجية التخطيط و وضع الأهداف في المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2,051) ووزن نسبي (41,02 %) أما استراتيجية مراقبة الذات كانت في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (34,86 %).

➢ **1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأول من فروض الدراسة " هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار."**

ويحتوي هذا الفرض على ثلاثة فرضيات فرعية، و لتحقق من صحتها، فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لبيان الارتباط بين استراتيجيات إدارة الصف (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) وبين رفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

✓ **نص الفرضية الفرعية الأولى: " توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف في إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط .** " و فيما يلي عرض النتائج التي أسفرت عليها المعالجة الاحصائية:

جدول (38) يبين معامل الارتباطية بين استراتيجية التخطيط ووضع الاهداف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف	24,62	5,606	0,650	0,01
فاعلية الذات	26,07	6,246		

يتضح من الجدول (38) أنه يوجد ارتباط بين بعد استراتيجية التخطيط ووضع الاهداف في إدارة الصف و رفع فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذتهم، حيث بلغ

المتوسط الحسابي في استراتيجية التخطيط ووضع الاهداف (24,62) والانحراف المعياري (5,606)، وبلغ المتوسط الحسابي في فاعلية الذات (26,07) والانحراف المعياري (6,246)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0,650) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)

✓ **نص الفرضية الفرعية الثاني: " توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية مراقبة الذات في إدارة الصف و رفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ."** و كانت نتائج المعالجة الاحصائية كما يلي:

جدول (39) يبين معامل الارتباطية بين استراتيجية مراقبة الذات ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استراتيجية مراقبة الذات	20,92	4,673	0,621	0,01
فاعلية الذات	26,07	6,246		

يتضح من الجدول (39) أنه توجد علاقة ارتباط بين استراتيجية مراقبة الذات في إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي في استراتيجية مراقبة الذات (20,92) والانحراف المعياري (4,673) و بلغ المتوسط الحسابي في فاعلية الذات (26,07) و الانحراف المعياري (6,246) و بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0,621) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01).

✓ **نص الفرضية الفرعية الثالث: " توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التقويم الذاتي في إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ."** وجاءت نتائج المعالجة الاحصائية كما يلي:

جدول (40) يبين معامل الارتباطية بين استراتيجية التقويم الذاتي و ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم الذاتي	32,91	5,808	0,476	0,01
فاعلية الذات	26,07	6,246		

يتضح من الجدول (40) أنه توجد علاقة ارتباط بين استراتيجية التقويم الذاتي في إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة حيث بلغ المتوسط الحسابي في استراتيجية التقويم الذاتي (32,91) والانحراف المعياري (5,808) وبلغ المتوسط الحسابي في فاعلية الذات (26,07) و الانحراف المعياري (6,246) و بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0,476) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01).

✓ **الإجابة عن الفرضية التي تنص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط. "** وفيما يلي عرض نتائج عليها المعالجة الاحصائية:

جدول (41) يبين معامل الارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية استراتيجيات إدارة الصف	20,48	0,341	0,725	0,01
فاعلية الذات	26,07	6,246		

يتضح من الجدول (41) أنه توجد علاقة ارتباط بين استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) في إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى

التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي في استراتيجيات إدارة الصف (2,048) والانحراف المعياري (0,341) وبلغ المتوسط الحسابي في فاعلية الذات (26,07) والانحراف المعياري (6,246) وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0,725) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01).

ومن خلال النتائج نقبل الفرض البحثي الذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباط بين استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) في إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

➢ **2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية من فروض الدراسة " هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط."**

ويحتوي هذا الفرض على ثلاثة فرضيات فرعية، ولتحقق من صحتها، فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لبيان الارتباط بين استراتيجيات إدارة الصف (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) وبين رفع مستوى طموح التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

✓ **نص الفرضية الفرعية الأولى:" توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف في إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ."** وفيما يلي عرض النتائج التي أسفرت عليها المعالجة الاحصائية:

جدول (42) يبين معامل الارتباطية بين استراتيجية التخطيط ووضع الاهداف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف	24,62	5,606	0,452	0,01
مستوى الطموح	30,70	7,127		

يتضح من الجدول (42) أنه يوجد ارتباط بين بعد استراتيجية التخطيط ووضع الاهداف في إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي في استراتيجية التخطيط ووضع الاهداف (24,62) والانحراف المعياري (5,606)، وبلغ المتوسط الحسابي في مستوى الطموح (30,70) والانحراف المعياري (7,127)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0,452) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01).

✓ **نص الفرضية الفرعية الثانية: " توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية مراقبة الذات في إدارة الصف و رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ."** وكانت نتائج المعالجة الاحصائية كما يلي:

جدول (43) يبين معامل الارتباطية بين استراتيجية مراقبة الذات ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استراتيجية مراقبة الذات	20,92	4,673	0,436	0,01
مستوى الطموح	30,70	7,127		

يتضح من الجدول (43) أنه يوجد ارتباط بين بعد استراتيجية مراقبة الذات في إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، حيث

بلغ المتوسط الحسابي في استراتيجية مراقبة الذات (20,92) والانحراف المعياري (4,673)، وبلغ المتوسط الحسابي في مستوى الطموح (30,70) والانحراف المعياري (7,127)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0,436) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01).

✓ **نص الفرضية الفرعية الثالثة:" توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التقويم الذاتي في إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ."** وجاءت نتائج المعالجة الاحصائية كما يلي:

جدول (44) يبين معامل الارتباطية بين استراتيجية التقويم الذاتي ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم الذاتي	32,91	5,808	0,309	0,01
مستوى الطموح	30,70	7,127		

يتضح من الجدول (44) أنه يوجد ارتباط بين بعد استراتيجية التقويم الذاتي في إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي في استراتيجية التقويم الذاتي (32,91) والانحراف المعياري (5,808)، وبلغ المتوسط الحسابي في مستوى الطموح (30,70) والانحراف المعياري (7,127)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0,309) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01).

✓ **الإجابة عن الفرضية التي تنص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصف و رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ."** وفيما يلي عرض النتائج التي أسفرت عليها المعالجة الاحصائية:

جدول (45) يبين معامل الارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لاستراتيجيات إدارة الصف	20,48	0,341	0,497	0,01
مستوى الطموح	30,70	7,127		

يتضح من الجدول (45) أنه توجد علاقة ارتباط بين استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهدف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) في إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي في استراتيجيات إدارة الصف (2,048) والانحراف المعياري (0,341) وبلغ المتوسط الحسابي في مستوى الطموح (30,70) والانحراف المعياري (7,127) وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0,497) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01).

و من خلال النتائج نقبل الفرض البحثي الذي يقول توجد علاقة ارتباط بين استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهدف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) في إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

- **3 - الإجابة عن الفرضية الثالثة التي تنص على أنه:" توجد علاقة ارتباطية بين تفاعل مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ."** وفيما يلي عرض النتائج التي أسفرت عليها المعالجة الاحصائية:

جدول (46) يبين معامل الارتباطية بين تفاعل مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	26,07	6,246	0,598	0,01
مستوى الطموح	30,70	7,127		

يتضح من الجدول (46) أنه يوجد ارتباط بين تفاعل مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي في فاعلية الذات (26,07) والانحراف المعياري (6,246)، وبلغ المتوسط الحسابي في مستوى الطموح (30,70) والانحراف المعياري (7,127)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0,598) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) ومنه نقبل الفرضية البحثية يوجد ارتباط بين تفاعل مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط

- **4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة من فروض الدراسة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)**

و يحتوى هذا الفرض على ثلاثة فرضيات فرعية:

- ✓ **نص الفرضية الفرعية الأول: " توجد فروق ذات دالة إحصائية في إستراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)"**

وللتحقق من صحة هذا الفرض الفرعي قام الباحث باستخدام اختبار (ت) T.Test للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة لإستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) في إدارة الصف تعزى إلى متغير الجنس، والجدول التالي يوضح النتائج التي أسفرت عليها المعالجة الاحصائية.

الجدول (47) يبين نتائج اختبار (ت) للفرق في إستراتجيات إدارة الصف التي تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) الاختبار	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
التخطيط ووضع الأهداف	ذكر	59	26,83	5,654	3,603	0,431	غير دالة
	أنثى	173	23,86	5,402			
مراقبة الذات	ذكر	59	22,44	4,688	2,937	0,818	غير دالة
	أنثى	173	20,40	4,567			
التقويم الذاتي	ذكر	59	34,95	5,161	3,185	0,096	غير دالة
	أنثى	173	32,21	5,866			
جميع مجالات الاستراتيجيات	ذكر	59	2,200	0,334	4,094	0,507	غير دالة
	أنثى	173	1,996	0,329			

يتضح من بيانات الجدول رقم (47) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة تجاه استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار تعزى إلى متغير الجنس، حيث قدرت قيمة المتوسط الحسابي في استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف عند الذكور (26,83) وانحراف معياري (5,654)، أما عند الإناث فقدر المتوسط الحسابي بـ (23,86) وانحراف معياري (5,402)، وبلغت قيمة إختبار (ت) (3,603) ومستوى دلالة (0,431) وهي أكبر من (0،05) وفي استراتيجية مراقبة الذات عند الذكور بلغ المتوسط حسابي (22,44) وانحراف معياري (4,688) و عند الإناث بمتوسط حسابي (20,40) وانحراف معياري (4,567)، وبلغت قيمة إختبار (ت) (2,937) ومستوى دلالة (0,818) وهي أكبر من (0،05) أما في استراتيجية التقويم الذاتي فقدر المتوسط الحسابي بـ (34,95) و انحراف

معياري (5,161) عند الذكور، أما عند الإناث فقدر المتوسط الحسابي بـ(32,21) وانحراف معياري (5,866) وبلغت قيمة إختبار (ت) (3,185) ومستوى دلالة (0,096) وهي أكبر من (0،05) في حين قدرت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات إدارة الصف عند الذكوربـ (2,200) وانحراف معياري (0,334) والمتوسط الحسابي عند الإناث (1,996) وانحراف معياري (0,329) وبلغت قيمة إختبار (ت) (4,094) ومستوى دلالة (0,507) وهي أكبر من (0،05).

نلاحظ من خلال هذه النتائج أن مستوى الدلالة لجميع مجالات الدراسة في استراتيجيات إدارة الصف أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ومنه نرفض الفرض البحثي و نقبل الفرض الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس وذلك في الاستراتيجيات التالية:(التخطيط ووضع الاهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي)، والدرجة الكلية لمجالات الاستبانة.

✓ **نص الفرضية الفرعية الثانية: " توجد فروق ذات دالة إحصائية في استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (شهادة كفاءة التعليم، ليسانس، ماستر أو ماجستير فما فوق) "**

ولفحص هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي ANOVA لاستراتيجيات إدارة الصف وفقا لمتغير المؤهل العلمي حسب استجابات أفراد عينة الدراسة، وكانت النتائج التي أسفرت عليها المعالجة الاحصائية كالأتي:

الجدول (48) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة الصف وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	التخطيط و الاهداف		مراقبة الذات		التقويم الذاتي	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
شهادة كفاءة التعليم	13	23,85	6,606	21,15	5,580	32,54	6,159
ليسانس	168	24,74	5,463	21,08	4,404	33,22	5,582
ماستر أو ماجستير فما فوق	51	24,39	5,899	20,33	5,309	31,98	6,439
المجموع الكلي	232	24,62	5,606	20,92	4,673	32,91	5,808

يتضح من الجدول (48) أن الأساتذة بجميع مؤهلاتهم العلمية يمارسون استراتيجيات إدارة الصف الثلاثة (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات والتقويم الذاتي) بدرجات متقاربة.

وقام الباحث باختبار (ف) لحساب الفرق في درجات الأساتذة على مقياس استراتيجيات إدارة الصف تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول الأتي:

الجدول (49) يبين دلالة الفروق في استراتيجيات إدارة الصف تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

الاستراتيجيات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط ووضع الأهداف	بين المجموعات	13,015	2	6,507	0,206	0,814 غير دالة
	داخل المجموعات	7247,843	229	31,650		
	الكلي	7260,858	231			
مراقبة الذات	بين المجموعات	22,744	2	11,372	0,519	0,596 غير دالة
	داخل المجموعات	5021,859	229	21,930		
	الكلي	5044,603	231			
التقويم الذاتي	بين المجموعات	62,037	2	31,018	0,919	0,400 غير دالة
	داخل المجموعات	7731,062	229	33,760		
	الكلي	7793,099	231			
المجموع الكلي للاستراتيجيات	بين المجموعات	0,149	2	0,075	0,637	0,530 غير دالة
	داخل المجموعات	26,845	229	0,117		
	الكلي	26,995	231			

يتضح من الجدول (49) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات إدارة الصف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث قدرت (ف) المحسوبة في مجموع أبعاد

مقياس استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط بـ (0,637) ومستوى دلالة (0,530) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) أما في محاور استراتيجيات إدارة الصف قدرت قيمة (ف) المحسوبة (0,206) في محور التخطيط ووضع الأهداف ومستوى دلالة (0,814) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، أما في محور مراقبة الذات فقدرت (ف) المحسوبة بـ (0,519) و مستوى دلالة (0,596) ، وقدرت (ف) المحسوبة في محور التقويم الذاتي بـ (0,919) و مستوى دلالة (0,400).

وأن مستوى الدلالة لجميع مجالات الدراسة في إستراتيجيات إدارة الصف (0,530) أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ومنه نقبل الفرض الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار تعزى إلى المؤهل العلمي، وذلك في الدرجة الكلية لمجالات الاستبانة.

- ✓ **نص الفرضية الفرعية الثالث: " توجد فروق ذات دالة إحصائية في استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 6 إلى 10 سنوات و أكثر من 10 سنوات) "**

ولفحص هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي ANOVA لاستراتيجيات إدارة الصف، واختبار (شيفيه) لمعرفة دلالة الفروق وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة حسب استجابات أفراد عينة الدراسة، وكانت النتائج التي أسفرت عليها المعالجة الاحصائية كالأتي:

الجدول (50) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة الصف وفقا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرارات	التخطيط ووضع الاهداف		مراقبة الذات		التقويم الذاتي	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	109	25,26	5,638	1,8005	0,37113	2,0184	0,23943
من 5 إلي 10 سنوات	74	23,27	4,872	1,6768	0,36231	1,9383	0,25787
أكثر من 10 سنوات	49	25,22	6,289	1,7177	0,45320	2,0167	0,37116
المجموع الكلي	232	24,62	5,606	1,7435	0,38943	1,9925	0,27897

يتضح من الجدول (50) أن الأساتذة بجميع مستويات عدد سنوات خبرتهم يمارسون استراتيجيات إدارة الصف الثلاثة (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات والتقويم الذاتي) بدرجات متقاربة في مستوى عدد سنوات الخبرة أقل من خمسة (5) سنوات وأكثر (10) سنوات، وبدرجة أقل في مستوى سنة الخبرة من ستة (5) سنوات إلى عشر سنوات (10).

وقام الباحث باختبار (ف) لحساب الفرق في درجات الأساتذة على مقياس استراتيجيات إدارة الصف تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول الأتي:

الجدول (51) يبين دلالة الفروق في استراتيجيات إدارة الصف تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

الاستراتيجيات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط ووضع الأهداف	بين المجموعات	196,925	2	98,463	3,192	0,043 دالة
	داخل المجموعات	7063,933	229	30,847		
	الكلي	7260,858	231			
مراقبة الذات	بين المجموعات	0,715	2	0,358	2,387	0,094 غير دالة
	داخل المجموعات	34,316	229	0,150		
	الكلي	35,032	231			
التقويم الذاتي	بين المجموعات	0,053	2	0,027	0,155	0,857 غير دالة
	داخل المجموعات	39,405	229	0,172		
	الكلي	39,458	231			
المجموع الكلي للاستراتيجيات	بين المجموعات	0,319	2	0,160	2,071	0,128 غير دالة
	داخل المجموعات	17,658	229	0,077		
	الكلي	17,978	231			

يتضح من الجدول (51) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات إدارة الصف تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حيث قدرت (ف) المحسوبة في مجموع أبعاد مقياس استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط بـ (2,071) ومستوى دلالة

(0,128) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ومنه نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار تعزى إلى سنوات الخبرة، وذلك في الدرجة الكلية لمجالات الاستبانة، وبالنسبة لمحاور استراتيجيات إدارة الصف قدرت قيمة (ف) المحسوبة (3,192) في محور التخطيط ووضع الأهداف ومستوى دلالة (0,043) وهي أقل من مستوى الدلالة (0,05)، أما في محور مراقبة الذات فقدرت (ف) المحسوبة بـ (2,387) و مستوى دلالة (0,097) ، وقدرت (ف) المحسوبة في محور التقويم الذاتي بـ (0,155) و مستوى دلالة (0,857).

نلاحظ من خلال هذه النتائج أن مستوى الدلالة في محور التخطيط ووضع الأهداف أقل من مستوى الدلالة (0,05) ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أساتذة التعليم المتوسط في محور التخطيط ووضع الأهداف تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ولمعرفة اتجاه الفروق في محور التخطيط ووضع الأهداف تم استخدام اختبار "شيفيه" للمقارنة البعدية وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (52) يبين نتائج اختبار (شيفيه) لمعرفة اتجاه الفروق في استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

استراتيجيات التخطيط ووضع الأهداف تيعًا لمتغير سنوات الخبرة		الفرق في المتوسطات	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	* 0,2959	0,029	دالة
أقل من 5 سنوات	من 11 سنة فما فوق	0,2175	0,280	غير دالة
من 11 سنة فما فوق	من 5 إلى 10 سنوات	0,0783	0,933	غير دالة

أظهرت نتائج الجدول رقم (52) بعد اختبار (شيفيه) فروق في مجموعة الأساتذة الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات والأساتذة الذين خبرتهم من 5 إلي 10 سنوات بفرق في المتوسط (0,2959) ومستوى دلالة (0,029)، وأن مستوى الدلالة في استراتيجيتي مراقبة الذات والتقويم الذاتي جاءت أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ومنه لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية في محور مراقبة الذات ومحور التقويم الذاتي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

➢ **5- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة من فروض الدراسة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)**

و يحتوى هذا الفرض على ثلاثة فرضيات فرعية:

✓ **نص الفرضية الأولى: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى) "**

ولتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) T.Test للكشف عن دلالة الفروق بين استجابة أفراد عينة الدراسة تجاه فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط التي تعزى إلى متغير الجنس، وفيما يلي عرض النتائج التي أسفرت عليها المعالجة الاحصائية:

الجدول (53) يوضح نتائج اختبار (ت) للفرق في رفع فاعلية الذات لدى التلاميذ تبعًا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) الاختبار	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
فاعلية الذات	ذكر	59	28,25	6,255	3,172	0,684	غير دالة
	أنثى	173	25,32	6,084			

يتضح من الجدول (53) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة تجاه فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير الجنس، حيث قدرت قيمة المتوسط الحسابي في فاعلية الذات عند الذكور (28,25) وانحراف معياري (6,255) أما عند الإناث فقدر المتوسط الحسابي بـ (25,32)

وانحراف معياري (6,084) وبلغت قيمة إختبار (ت) (3,172) ومستوى دلالة (0,684) وهي أكبر من (0،05).

نلاحظ من خلال النتيجة أن مستوى الدلالة في استبانة فاعلية الذات أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ومنه نقيل الفرض الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية الذات لدى التلاميذ تعزى إلى متغير الجنس.

✓ **نص الفرضية الفرعية الثانية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رفع مستوى فاعلية الذت لدى التلاميذ من جهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (شهادة كفاءة التعليم، ليسانس، ماستر أو ماجستير فما فوق) "**

ولفحص هذه الفرضية قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة لفاعلية الذات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، و أسفرت المعالجة الاحصائية على النتائج التالية:

الجدول (54) يوضح دلالة الفروق في فاعلية الذات لدى التلاميذ تبعًا متغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	بين المجموعات	251,174	2	125,587	3,282	0,039
	داخل المجموعات	8761,723	229	38,261		
	الكلي	9012,897	231			

يتضح من الجدول (54) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة (3,282) في فاعلية الذات ومستوى دلالة (0,039).

نلاحظ من خلال هذه النتيجة أن مستوى الدلالة في استبانة فاعلية الذات لدى التلميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط أقل من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه نرفض الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة نحو

فاعلية الذات لدى التلاميذ تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار "شيفيه " لمعرفة دلالة الفروق، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (55) يبين نتائج اختبار (شيفيه) لمعرفة اتجاه الفروق في فاعلية الذات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

فاعلية الذات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.		الفرق في المتوسطات	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
ليسانس	شهادة كفاءة التعليم	0,1520	0,836	غير دالة
ليسانس	ماستر، ماجستير فما فوق	*0,4271	0,011	دالة
ماستر، ماجستير فما فوق	شهادة كفاءة التعليم	0,5791	0,110	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (55) بعد اختبار (شيفيه) أنه توجد فروق في مجموعة الأساتذة الذين مؤهلهم العلمي ليسانس والذين مؤهلهم العلمي ماستر، ماجستير فما فوق بفرق في المتوسط (0,4271) ومستوى دلالة (0,011) وهي أقل من مستوى الدلالة (0,05)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى متغير شهادة كفاءة التعليم و ماستر أو ماجستير فما فوق.

✓ **نص الفرضية الفرعية الثالث: " توجد فروق ذات دالة إحصائية في رفع مستوى فاعلية الذت لدى التلاميذ من جهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من 5 إلى 10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) "**

ولتأكد من صحة هذه الفرضية قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة لفاعلية الذات تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، و أسفرت المعالجة الاحصائية على النتائج التالية:

الجدول (56) يوضح دلالة الفروق في فاعلية الذات تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	بين المجموعات	40,282	2	20,141	0,514	0,599
	داخل المجموعات	8972,614	229	39,182		
	الكلي	9012,897	231			

يتضح من الجدول (56) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة (0,514) في فاعلية الذات ومستوى دلالة (0,599).

نلاحظ من خلال هذه النتيجة أن مستوى الدلالة في فاعلية الذات لدى التلميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه نقبل الفرض الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات لدى التلاميذ تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

➢ **6- النتائج المتعلقة بالفرضية السادس من فروض الدراسة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)**

و يحتوى هذا الفرض على ثلاثة فرضيات فرعية:

✓ **نص الفرضية الأولى: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى) "**

ولتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) T.Test للكشف عن دلالة الفروق في درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح لدى

التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط التي تعزى إلى متغير الجنس، وفيما يلي عرض النتائج التي أسفرت عليها المعالجة الاحصائية:

الجدول (57) يوضح نتائج اختبار (ت) للفرق في مستوى الطموح لدى التلاميذ تبعًا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف) الاختبار	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
مستوى الطموح	ذكر	59	32,19	7,734	1,867	0,244	غير دالة
	أنثى	173	30,19	6,858			

يتضح من الجدول (57) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة تجاه مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير الجنس، حيث قدرت قيمة المتوسط الحسابي في مستوى الطموح عند الذكور (32,19) وانحراف معياري (7,734) أما عند الإناث فقدر المتوسط الحسابي بـ (30,19) و انحراف معياري (6,858) وبلغت قيمة اختبار (ت) (3,172) ومستوى دلالة (0,684) وهي أكبر من (0،05).

نلاحظ من خلال النتيجة أن مستوى الدلالة في مستوى الطموح أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ومنه نقيل الفرض الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى التلاميذ تعزى إلى متغير الجنس.

✓ **نص الفرضية الفرعية الثاني: " توجد فروق ذات دالة إحصائية في رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من جهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (شهادة كفاءة التعليم، ليسانس، ماستر أو ماجستير فما فوق) "**

و لتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى

الطموح تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وأسفرت المعالجة الاحصائية على النتائج التالية:

الجدول (58) يوضح دلالة الفروق في مستوى الطموح لدى التلاميذ تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستوى الطموح	بين المجموعات	51,741	2	25,871	0,507	0,603
	داخل المجموعات	11683,138	229	51,018		
	الكلي	11734,879	231			

يتضح من الجدول (58) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة (0,507) ومستوى دلالة (0,603).

نلاحظ من خلال هذه النتيجة أن مستوى الدلالة في استبانة مستوى الطموح لدى التلميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه نقبل الفرض الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

✓ **نص الفرضية الفرعية الثاني: " توجد فروق ذات دالة إحصائية في رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من جهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من 5 إلى 10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) "**

و لبحث هذا الفرض قمنا باستخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وأسفرت المعالجة الاحصائية على النتائج التالية:

الجدول (59) يوضح دلالة الفروق في مستوى الطموح لدى التلاميذ تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستوى الطموح	بين المجموعات	0,785	2	0,392	1,994	0,138
	داخل المجموعات	45,055	229	0,197		
	الكلي	45,839	231			

يتضح من الجدول (59) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حيث قدرت قيمة (ف) المحسوبة (1,994) في مستوى الطموح ومستوى دلالة (0,138).

نلاحظ من خلال هذه النتيجة أن مستوى الدلالة في استبانة مستوى الطموح لدى التلميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه نقبل الفرض الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة نحو مستوى الطموح لدى التلاميذ تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

- **النتائج المتعلقة بالفرضية السابع من فروض الدراسة الذي ينص على" يمكن التنبؤ بارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ في ضوء ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف."**

للإجابة على هذه الفرضية اتبع الباحث أسلوب الانحدار الخطي البسيط من خلال المعادلة:

$$\hat{Y} = b_0 + b_1 X + e \qquad \hat{Y} = -1.05 + 0.7 + 13.42$$

لتنبؤ بالمتغير التابع (فاعلية الذات) من (استراتيجيات إدارة الصف) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (60) يوضح نتائج نموذج الانحدار البسيط لاستراتيجيات إدارة الصف وتأثيره على فاعلية الذات

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل ارتباط "ر" R	معامل التحديد "ر^2" ^{2}R	قيمة (ف) f	قيمة (ف) f sig	قيمة (بيتا) B	قيمة (بيتا) Beta	قيمة (ت)	قيمة (ت) sig	خطأ التنبؤ
فاعلية الذات	إستراتيجيات إدارة	0,725	0,525	254,39	0,00	13,242	0,725	15,950	0,00	0,830

الجدول رقم (60) يوضح نتائج اختبار الانحدار الخطي البسيط للكشف عن العلاقة بين استراتيجيات إدارة و رفع مستوى فاعلية الذات، حيث معامل الارتباط (ر) بلغ (0,725) والذي يدل على وجود ارتباط طردي جيد بين ممارسة الأستاذ لإستراتيجيات إدارة الصف وفاعلية الذات، كما أن قيمة معامل التحديد ($ر^2$) بلغت (0,525) و هو ما يفسر أن ما قيمته (52%) من التغير الحاصل في نسبة فاعلية الذات تعزى لمتغير استراتيجية إدارة الصف و الباقي لمتغيرات أخرى لا دخل لها في الدراسة، و نلاحظ أيضا أن قيمة (بيتا) بلغت (13,242) وهو ما يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في ممارسة الأساتذة إستراتيجيات إدارة الصف يؤدي إلى زيادة مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ ب (13,242)، وتؤكد قيمة (ف) البالغة (254,39) بمستوى دلالة (0,00) أقل من (0,05) معنوية هذا الارتباط، بالتالي نقبل الفرض الذي ينص على أنه " يمكن لاستراتيجيات إدارة الصف التنبؤ بارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ ". ومنه يمكننا القول أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتأثير ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف في فاعلية الذات عند مستوى دلالة (0,00).

- **النتائج المتعلقة بالفرضية الثامن من فروض الدراسة الذي ينص على" يمكن التنبؤ بارتفاع مستوى الطموح لدى التلاميذ في ضوء ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف."**

للإجابة على هذه الفرضية اتبع الباحث أسلوب الانحدار الخطي البسيط من خلال المعادلة:

$$\hat{Y} = b_0 + b_1 x + e \quad , \quad \hat{Y} = 9.48 + 0.49 + 10.36$$

لتنبؤ بالمتغير التابع (مستوى الطموح) من (استراتيجيات إدارة الصف)

جدول رقم (61) يوضح نتائج نموذج الانحدار البسيط لاستراتيجيات إدارة الصف و تأثيره على مستوى الطموح

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل ارتباط "ر" R	معامل التحديد "ر^2" ^{2}R	قيمة (ف) f	قيمة (ف) f sig	قيمة (بيتا) B	قيمة (بيتا) Beta	قيمة (ت)	قيمة (ت) sig	خطأ التنبؤ
فاعلية الذات	إستراتيجيات إدارة	0,497	0,247	75,337	0,00	10,357	0,497	8,680	0,00	1,193

الجدول رقم (56) يوضح نتائج اختبار الانحدار الخطي البسيط للكشف عن العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصف ومستوى الطموح، حيث معامل الارتباط (ر) بلغ (0,497) والذي يدل على وجود ارتباط طردي دون المتوسط بين ممارسة الأستاذ لإستراتيجيات إدارة الصف ومستوى الطموح، كما أن قيمة معامل التحديد ($ر^2$) بلغت (0,247) وهو ما يفسر أن ما قيمته (24%) من التغير الحاصل في نسبة مستوى الطموح تعزى لمتغير استراتيجية إدارة الصف و الباقي لمتغيرات أخرى لا دخل لها في الدراسة، و نلاحظ أيضا أن قيمة (بيتا) بلغت (10,357) وهو ما يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في ممارسة الأساتذة إستراتيجيات إدارة الصف يؤدي إلى زيادة مستوى الطموح لدى التلاميذ ب (10,357)، وتؤكد قيمة (ف) البالغة (75,337) بمستوى دلالة (0,00) أقل من (0,05) معنوية هذا الارتباط، بالتالي نقبل الفرض الذي ينص على أنه " يمكن لاستراتيجيات إدارة الصف التنبؤ بارتفاع مستوى الطموح لدى التلاميذ" ومنه يمكننا القول أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتأثير ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف في مستوى الطموح عند مستوى دلالة (0,00).

الفصـــل السابـــع

❖ الفصل السابع: مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج

تمهيد

- **مناقشة نتائج السؤال الاستكشافي**
- **مناقشة نتائج الفرض الأول**
- **مناقشة نتائج الفرض الثاني**
- **مناقشة نتائج الفرض الثالث**
- **مناقشة نتائج الفرض الرابع**
- **مناقشة نتائج الفرض الخامس**
- **مناقشة نتائج الفرض السادس**
- **مناقشة نتائج الفرض السابع**
- **مناقشة نتائج الفرض السادس**

ثانياً: الاستنتاج العام

- مناقشة النتائج:

تمهيد:

يتناول هذا الفصل نقطة هامة هي تحليل و مناقشة النتائج التي تم الحصول عليها باختبار فرضيات الدراسة ومعالجتها إحصائيا طبقا لمتغيراتها، وفي نهاية الفصل قام الباحث بعرض عدد من التوصيات التي تم استخلاصها من نتائج الدراسة ومناقشتها ولتحقيق هذه الأهداف تم تحليل ومناقشة الفرضيات من خلال عرض النتائج الواردة في الفصل السادس.

وفيما يلي مناقشة النتائج تبعا لتسلسل فرضيات الدراسة:

❖ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاستكشافي عن "مدى ممارسة استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار من وجهة نظرهم".

يوضح الجدول (37) أن ممارسة أفراد عينة الدراسة لاستراتيجيات إدارة الصف كانت بوزن نسبي (40,96 %) و بتقدير (دون المتوسط) وذلك اعتمادا على المحك المعتمد في الدراسة، ويستدل الباحث من هذه النتيجة أن أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار يمارسون الاستراتيجيات الثلاثة بدرجات متفاوتة إلا أن استراتيجيات التقويم الذاتي في إدارة صفوفهم احتل المرتبة الأولى، إذ بلغ الوزن النسبي (47 %) وبتقدير دون المتوسط ويرجع الباحث ذلك إلي أن عملية التقويم تكون من طرف الأساتذة في الأعمال الموجهة للتلاميذ. كما أن عملية التقويم تكون في جميع مراحل الدرس كالتقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم النهائي، وأيضا يقوم الأستاذ بإعطاء تغذية راجعة للتلاميذ بعد إنجاز الأعمال الموجة إليهم .

❖ أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفر ضية الأولى والتي تنص على ما يلي:

" هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ."

و أصفرت النتائج المبينة في الجدول (41) على ما يلي:

- توجد علاقة ارتباط بين استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) في إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي في استراتيجيات إدارة الصف (2,048) وبلغ المتوسط الحسابي في فاعلية الذات (26,07) وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0,725) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) و منه نقبل الفرض البحثي الذي ينص على: **" وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط "** وهذا يعني أنه كلما

كانت درجة ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات والتقويم الذاتي) في إدارة الصف جيدة ودائمة في الفصل الدراسي ارتفع مستوى فاعلية الذات لدى التلميذ من وجهة نظر اساتذتهم.

وهذه النتائج يمكن تفسيرها من خلال نتائج اختبار الفرضيات الفرعية حسب تسلسل النتائج في الفصل السادس.

مناقشة الفرضيات الفرعية:

1- نص الفرضية الفرعية الأولى:" توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف في إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط"

أظهرت النتائج المبينة الجدول (38) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت (0,650) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) ومنه نقبل الفرض البحثي الذي ينص على وجود ارتباط بين استراتيجية التخطيط ووضع الاهداف في إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ، وبالتالي كلما كانت درجة ممارسة الأساتذة لإستراتيجية التخطيط ووضع الأهداف كبير في إدارة الصف ارتفع مستوى فاعلية الذات لدى التلميذ من وجهة نظر اساتذتهم.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الشعراوي (2000) التي تنص على وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين فاعلية الذات والاتجاه نحو التعلم الذاتي. (المشيخي، 2009: 122)، وقد قام باندورا و آخرون (1987) دراسة هدفت إلى بحث تأثير معتقدات فاعلية الذات في تحقيق الأهداف الشخصية ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها (102) من طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معتقدات الفرد عن فاعلية الذات لديه، والتعلم الذاتي يؤثران بدرجة مرتفعة على الدافع للإنجاز الأكاديمي، وقدراتهم على تحقيق الأهداف الشخصية. (ليلى المزرع،2007: 73) وتتفق أيضا مع دراسة قام بها اندرمان وميدلجي (1992) والتي توصلت إلى أن فاعلية الذات ارتبطت باستخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة إذ تعد فاعلية الذات كأداة للتوجه نحو الهدف داخل الفصل الدراسي. (رفقة سالم،2009:147) ودراسة الوطبان (2006) التي أظهرت تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة تحديد الأهداف ووضع الخطط.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن ممارسة الأساتذة لاستراتيجيه التخطيط و وضع الأهداف تمكن التلاميذ من المثابرة لتحقيق أهدافهم. حيث يشير(schunk، 1981) إلى أن الطلاب الذين شجعوا لفظياً لتحديد أهدافٍ تعليمية محددة ليحققوها أظهروا ثقة وكفاءة والتزاماً

لتحقيقها أكثر من الطلاب الذين لم يشجعوا، وأن الفاعلية الذاتية أقوى لدى الطلاب الذين يحددون أهدافا كبرى لتحقيقها مقارنة مع الطلاب الذين يحددون أهدافاً ضعيفة. (الوطبان ، 2006: 369)، كما أن هذه الاستراتيجية في إدارة الصف تعد عنصر فعال لرفع مستوى الفاعلية، وزيادة إمكانية تحقيق تلك الأهداف. ويرى الباحث أنها سلوك يستخدمه التلاميذ لتخطي العوائق والصعوبات التي تحول دون تحقيق أهدافهم.

2 - نص الفرضية الفرعية الثاني: توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية مراقبة الذات في إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط. "

أظهرت النتائج في الجدول (39) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت (0,621) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) ومنه نقبل الفرض البحثي الذي ينص على وجد علاقة ارتباط بين استراتيجية مراقبة الذات في إدارة الصف و ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، يعني أنه كلما كانت درجة ممارسة الأساتذة لإستراتيجية مراقبة الذات جيدة ودائمة في إدارة الصف ارتفعت فاعلية الذات لدى التلميذ من وجهة نظر اساتذتهم، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الوطبان (2006) التي أظهرت تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة التحكم والمراقبة، ودراسة منى بدوي (2001) التي أسفرت نتائجها النهائية عن: تحسين مستوى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الذات للتعلم. (المشيخي، 2009: 122) كما بينت دراسة باندورا وآخرون (1987) أن تشجيع الآباء لأبنائهم على الاستقلال ومواجهة المشكلات والإنجاز ترتبط إيجابيا بفاعلية الذات لديهم. (ليلى ،2007: 73)

ويرجع الباحث ذلك على أن إدارة الصف بإستراتيجية مراقبة الذات تجعل التلاميذ يتحكمون جيدا في عملية التعلم، ذلك من خلال مراقبة الدقيقة لتقدمهم في إنجاز واجباتهم الدراسية، وتزيد من قدرتهم على ملاحظ أخطائهم و العمل على تفاديها أثناء عملية التعلم، كما تكسب التلاميذ مستوى عالي من فاعلية الذاتية وبالتالي يستطيعون تقدير مستوى تقدمهم في التعلم. وقد أشار باجيرس (Pjares, 1996) إلى أن معتقدات الفاعلية الذاتية تؤدي دوراً حيوياً في عملية مراقبة التقدم في عملية التعلم والتأكد من دقة تنفيذ المهمة التعليمية. (الوطبان، 2006: 371)

3 - نص الفرضية الفرعية الثالثة: " توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التقويم الذاتي في إدارة الصف و ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط. "

أصفرت النتائج التي الجدول (40) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت (0,476) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) ومنه نقبل الفرض البحثي الذي ينص على وجد علاقة ارتباط بين استراتيجية التقويم الذاتي في إدارة الصف ورفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، وهذا يعني أنه كلما كانت درجة ممارسة الأساتذة لإستراتيجية التقويم الذاتي جيدة في أدارة الصف زادت فاعلية الذات لدى التلميذ من وجهة نظر اساتذتهم وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الوطبان (2006) التي أظهرت تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة التقويم الذاتي للتعلم. والدراسة التجريبية التي قام بها **تركي بازياد** (2013) والتي توصلت نتائجها إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية فعالية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ويرجع الباحث هذا الارتباط الإيجابي بين إستراتيجية التقويم الذاتي في إدارة الصف وفاعلية الذات إلى أن التلاميذ الذين اكتسبوا مهارات التقويم الذاتي ويستخدمونها بدقة عالية هم التلاميذ الأكثر دافعية للتعلم و الاكثر ثقة في النفس، وتمتعون بمستوى عالي من توقعات الذات، واعتقاداتهم بإمكانياتهم وقدراتهم في التعلم. وقد أكدت دراسة (Schunk, 2003) إلى أن التقويم الذاتي الايجابي للتعلم يعد مهماً وحيوياً للمحافظة على الفاعلية الذاتية للطلاب في مستوى مرتفع. (الوطبان، 2006: 375)

ونخلص في دراسة هذه الفرضية إلى أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة منطقية إلى حد كبير لارتباط استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، ومراقبة عملية التعلم والتقويم الذاتي للتعلم) في إدارة الصف بفاعلية الذات لدى التلاميذ، لأن هذه الاستراتيجيات تكسب التلاميذ مستوى مرتفع من القدرة على التخطيط للتعلم، والتحكم فيه، والتلاميذ مرتفعي الفاعلية يمارسون عمليات التنظيم الذاتي للتعلم بصورة أكثر فاعلية، حيث يرى الصافي (2002) إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي أكثر قابلية للتعلم الذاتي. وتوصلت دراسة بولتون Boulton (2003) إلى وجود علاقة قوية بين الفاعلية الذاتية وتقبل الطلبة للمعلمين، وعلاقة متوسطة بين الفاعلية الذاتية وقدرة المعلمين على استخدام الاستراتيجيات، وتكييفها مع البيئة الصفية، ومع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. (جولتان حجازي،2013: 422). وأوضحت دراسة تشيز Chase,M.A (1995) التي تناولت مصادر فاعلية الذات (التقرير- الدافعية) وبحث الفروق فى السن والنوع فى مصادر فاعلية الذات، فأظهرت النتائج أن الأطفال الذين تعرضوا لسيناريو فاعلية الذات المرتفع لديهم عزيمة اكبر على بذل المجهود والمثابرة ولديهم ميل للمشاركة الاجتماعية من الذين تعرضوا لسيناريو فاعلية الذات المنخفضة. (الإمام النشاوي، 2006: 423)
كما أوضحت دراسة جيالو وليتل (2003) التي بحثت أثر الفاعلية الذاتية للمعلمين وقدرتهم على الإدارة الصفية، وتكونت عينة الدراسة من (54) معلماً من المدارس

الابتدائية، و(25) طالباً من كلية إعداد المعلمين في أستراليا. وانتهت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية للمعلمين، واستخدامهم لأساليب الإدارة الصفية الناجحة. (جولتان حجازي،2013: 422) وأظهرت نتائج دراسة موريس وأخرون al Moores et (2006) أن فاعلية الذات ذات ترتبط معنوي بما وراء المعرفة اذ ارتبطت فاعلية الذات بالمعرفة الصريحة والأجرائية (رهيو، و هناء: 2013: 91)، وأسفرت دراسة **ليلى المزرع (2007)** عن وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات وكل من درجات دافعية الإنجاز، والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة. وذكرت رفيقة سليم (2009) وجود فروق في أثر التفاعل بين متغير فاعلية الذات و الدافع للإنجاز. وقد تبين في النتائج النهائية لدراسة **منى بدوي (2001)** تحسين مستوى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الذات للتعلم الذي يشمل مهارات (التخطيط ووضع الأهذاف و مراقبة الذات والتقويم الذاتي). (المشيخي، 2009: 122)

❖ **ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على ما يلي:**
" هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصف ورفغ مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط."

وأصفرت النتائج المبينة في الجدول (45) على ما يلي:

توجد علاقة ارتباط بين استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهدف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) في إدارة الصف ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي في استراتيجيات إدارة الصف (2,048) وبلغ المتوسط الحسابي في مستوى الطموح (30,70) وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0,497) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) ومنه نقبل الفرض البحثي الذي ينص على:

" وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط" وهذا يعني أنه كلما كانت درجة ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات والتقويم الذاتي) في إدارة الصف جيدة ومتواصلة ارتفع مستوى الطموح لدى التلميذ من وجهة نظر اساتذتهم.

وهذه النتائج يمكن تفسيرها من خلال نتائج اختبار الفرضيات الفرعية حسب تسلسل النتائج في الفصل السادس.

مناقشة الفرضيات الفرعية:

1- نص الفرضية الفرعية الأولى:" توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف في إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط"

أظهرت نتائج التي الجدول (42) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت (0,452) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) ومنه نقبل الفرض البحثي الذي ينص على وجود ارتباط بين استراتيجية التخطيط ووضع الاهداف في إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، وهذا يعني أنه كلما كانت درجة ممارسة الأساتذة لإستراتيجية التخطيط ووضع الأهداف في إدارة الصف جيدة ودائمة في الفصل الدراسي زاد الطموح لدى التلميذ من وجهة نظر اساتذتهم.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن إدارة الأساتذة للصف الدراسي بإستراتيجية التخطيط ووضع الأهداف ترفع طموحات التلاميذ وتجعلهم يميلون إلي الكفاح، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس لتحقيق أهدافهم المنشودة. وتؤكد دراسة توفيق شبير (2005) أن معظم العينة لهم مستوى طمح عالي ويتجهون إلي التقدم، وتحديد الأهداف، والتخطيط لحياتهم التعليمية، وتوصلت دراسة عبد الله، عبد الهادي العنزي (2016) إلى أنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي في بُعد المقدرة على وضع الأهداف والدرجة الكلية المقياس الطموح الأكاديمي.

2 - نص الفرضية الفرعية الثاني: توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية مراقبة الذات في إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط. "

أظهرت النتائج في الجدول (43) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت (0,436) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) ومنه نقبل الفرض البحثي الذي ينص على وجد علاقة ارتباط بين استراتيجية مراقبة الذات في إدارة الصف ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، و بالتالي كلما كانت درجة ممارسة الأساتذة لإستراتيجية مراقبة الذات في إدارة الصف بدرجة كبيرة ارتفع مستوى الطموح لدى التلميذ من وجهة نظر اساتذتهم.

3 - نص الفرضية الفرعية الثالثة: " توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التقويم الذاتي في إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط. "

بينت النتائج في الجدول (44) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت (0,309) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) ومنه نقبل الفرض البحثي الذي ينص على وجد علاقة ارتباط بين استراتيجية التقويم الذاتي في إدارة الصف ورفع مستوى الطموح لدى

التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، وهذا يعني أنه كلما كانت درجة ممارسة الأساتذة لإستراتيجية التقويم الذاتي في إدارة الصف عالية جداً زاد مستوى الطموح لدى التلميذ من وجهة نظر اساتذتهم.

نخلص في دراسة هذه الفرضية إلى أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة مقبولة منطقيا لوجود ارتباط بين استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، ومراقبة عملية التعلم والتقويم الذاتي للتعلم) في إدارة الصف بمستوى الطموح لدى التلاميذ، فهذه الاستراتيجيات من شأنها أن تكسب التلاميذ مستوى مرتفع من القدرة على تحديد الأهداف للتعلم، ومراقبة مدى تحقيقها، كما تحفز التلاميذ مرتفعي مستوى الطموح على ممارسة عمليات التنظيم الذاتي للتعلم بصورة أكثر فاعلية.

وقد أكدت دراسة بال وآخرون (1985) أن مستوى الطموح يتأثر بالانجاز الدراسي، وجاء في دراسة يسرى، وجدان (2010) و دراسة العياشي و حميدة (2016) وجود علاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي، وبينت دراسة خولة أحمدي (2017) ودراسة آمال إبراهيم الفقي (2013) وجود علاقة ارتباطيه بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح، وتوصلت دراسة بركات زياد (2009) أن هناك ارتباطاً موجباً بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، وبينت دراسة الناطور (2007) المشار إليها في دراسة (أبوعمرة، 2012 : 77)، ودراسة ناشتوي Nachtwey (1987) المشار إليها في دراسة توفيق شبير (2002: 89)، ودراسة هدى عبد الرحمان (2010) ودراسة أحمد يعقوب النور (2016) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح وتقدير الذات، حيث كان الطلاب الذين يتسمون بالطموح غير الواقعي اقل تقديرا لذواتهم، واقل ثقة بالنفس، والطلاب الذين يتسمون بمستوى معتدل من الطموح كانوا أكثر ثقة وتقديرا لذواتهم. كما أشارت دراسة صباح وآمال، (2019)، ودراسة عبد الوهاب (1992) المشار إليها في دراسة بابكر الصادق محمد (2016)، ودراسة لؤي حسن محمد أبو لطيفة، (2019) أنه توجد علاقة إرتباطية بين مستويات الطموح والقدرات العقلية وبعض السمات الانفعالية الشخصية، كما توجد علاقة طردية بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز. وبينت دراسة أجراها فيصل و بثينة، (2019) أن مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين في التحصيل الدراسي مرتفع.

يستنتج البحث بما أن هذه المتغيرات والعوامل التي بحثتها الدراسات السابقة تدفع التلاميذ للتعلم، وتحفزهم على الإنجاز الدراسي، ولها علاقة إرتباطية بمستوى طموحهم وأن تنمية مستوى الطموح لدى التلاميذ يتوقف على الإستراتيجيات التي يدير بها الأساتذة صفوفهم؛ والتي ترتكز على المهارات الذاتية للتعلم كالتخطيط للأهداف، المراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، وبالتالي فإن إدارة الأساتذة للصف الدراسي بهذه الإستراتيجيات تعمل

على رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ؛ وتحفزهم على التعلم الذاتي من خلال تشجيعهم على سلوك الطريق الصواب لتحقيق طموحاتهم الدراسية، فينتج من هذا كله تحقق التوافق الدراسي للتلاميذ المرتفعي مستوى الطموح كما جاء في دراسة محمد عبد اللطيف (2016)، وقد أكدت دراسة مليكة وبوفاتح (2016) أن العامل الأكثر تأثيرا على مستوى الطموح الدراسي هو العامل الشخصي.

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي تنص على ما يلي:

" توجد علاقة ارتباطية بين تفاعل مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط."

و أصفرت النتائج المبينة في الجدول (46) على ما يلي:

وجود ارتباط بين مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى أساتذة التعليم المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي في فاعلية الذات (26,07) وبلغ المتوسط الحسابي في مستوى الطموح (30,70) وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0,598) وهي قيمه دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) ومنه نقبل الفرض البحثي الذي ينص على:

" توجد علاقة ارتباطية بين تفاعل مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط " وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى فاعلية الذات لدى التلميذ من وجهة نظر اساتذتهم زاد مستوى الطموح لديهم، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة غالب محمد علي المشيخي (2009) التي تنص على وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في فاعلية الذات ودرجاتهم في مستوى الطموح، كما تتفق مع دراسة عالية الطيب حمزة (2018)، وتوفيق شبير (2002) على وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين مقياس فاعلية الذات ومقياس مستوى الطموح، ودراسة عبد العال (1993) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وكل من: الدافع للإنجاز، ومستوى الطموح. (ليلى المزرع،2007: 74).

ويعزو الباحث ذلك الارتباط الإيجابي إلى فهم الأساتذة لأهمية الفاعلية الذاتية والطموحات التي يكتسبها التلاميذ من خلال استراتيجيات إدارة الصف، والتي تجعلهم يؤمنون بذواتهم؛ ويقتنعون بما يملكون من إمكانيات وقدرات تعمل على رفع طموحاتهم وتدفعهم إلى تحقيق هذه الطموحات في وقتها المحدد. ويشير المشيخي (176:2009) إلى أن إدراك الطالب لفاعلية ذاته يزيد من مستوى طموحه. وقد تبين من نتائج دراسة كولي وأخرون Cowley, Et Al (2003) بعد وجود علاقة بين التوقعات الفعلية والطموحات التعليمية التي من الممكن أن تؤدي إلى الإحباط والفشل والإخفاق في تحقيق تلك

الطموحات. (النفيعي، 2009: 99)، و يرى الباحث أن هذه العلاقة الإيجابية تدل على الطموح الذي يكتسبه التلميذ من خلال إدارة الأساتذة لصفهم بإستراتيجيات فعالة ما هو إلا معتقدات و توقعات التلاميذ لإنجازاته الدراسي، كما أن التوقعات الذاتية التي يكتسبها التلميذ من خلال ممارسة الأساتذة لهذه الإستراتيجيات في إدارة الصف تعمل على تعزيز ذواتهم و تدفعهم للاستمرار في تحقيق أهدافهم التعليمية.

❖ **ربعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي تنص على ما يلي:**
" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)."

ويتم مناقشة الفروض الفرعية حسب تسلسل النتائج في الفصل السادس.

مناقشة الفرضيات الفرعية:

1- نص الفرضية الفرعية الأولى: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)"

أظهرت النتائج المبينة في الجدول (47) أن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات إدارة الصف عند الذكور (2,200) والمتوسط الحسابي عند الإناث (1,996) وبلغت قيمة إختبار (ت) (4,094) ومستوى دلالة (0,507) وهي أكبر من (0,05) ومنه نقبل الفرض الذي ينص على **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموع الكلي لأبعاد استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)** وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات التالية: (التخطيط ووضع الأهدف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) تبعاً لمتغير الجنس.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبد القادر سليم (2016) فيعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة الذكور؛ ومتوسط درجات أفراد العينة الإناث على جميع الأبعاد (التخطيط ووضع الأهدف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي)، والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات تعزى إلى متغير الجنس، ودراسة القيسي، وشيماء، (2016)، ودراسة وصال، نور وضاح ساطع (2018) التي أظهرت عم وجود فروق في أبعاد (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) على مقياس تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة تبعا للجنس. ودراسة نبيل بحري، علي فارس (2014) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي الأبعاد الثلاثة (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي)، ودراسة مقابلة،و يونس (2016)، ودراسة عبد اللطيف، وخزعلي (2016) في عدم

وجود فروق في مجالين هما: وضع وتحديد الأهداف، والتحكم الذاتي تعزى للجنس لصالح الإناث، وتتفق مع دراسة سروهر (2015) ودراسة البدران، عداي لفته (2019) على عدم وجود فروق بين الجنسين في بعد المراقبة الذاتية، في حين تختلف مع دراسة عبد اللطيف، و خزعلي (2016) على وجود فروق في مجالين على مقياس التنظيم الذاتي وهما: الملاحظة الذاتية، ورد الفعل الذاتي تعزى للجنس، وتختلف نتائج هذه الدراسة أيضا مع دراسة الشمري (2014) في مهارات ما وراء المعرفة والمتمثلة في (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) على وجود فروق ذات دلالة فيها حسب الجنس ولصالح الإناث.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن الاساتذة باختلاف جنسهم لهم القدرة على التحكم في إدارة صفوفهم الدراسية، من خلال تحديد أهدافهم، ومراقبة أدائهم، وتقويم مدى تطبيق التلاميذ لممارسة استراتيجيات التعلم الذاتي، ويعزى إلي استخدام الأساتذة استراتيجيات تعليمية مترابطة لأداء المهام التدريسي المطلوبة كوضع الاهداف التعليمية وتحديد طرق انجازها ، كما انهم يقومون بعملية التقويم للتأكد من دقة عملهم وتشخيص نقاط القوة والضعف لديهم والعمل على معالجتها مما يمكنهم من الوصول الى النجاح في إدارة صفوفم. وقد أكد النرش (2010) "أن الطلاب المنظمين ذاتيا يستخدمون استراتيجيات المكتسبة في التنظيم الجيد ووضع المخطط لأهدافهم وتقويم مدى تعلمهم، والتي تعتبر عناصر هامة وأساسية لكي يستطيع الطلبة التحصيل والحصول على درجات مرتفعة."

(عيد القادر سليم،2016 :99)

2 - نص الفرضية الفرعية الثانية: " توجد فروق ذات دالة إحصائية بين استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (شهادة كفاءة التعليم، ليسانس، ماستر أو ماجستير فما فوق).

أظهرت النتائج في الجدول (49) أن مستوى الدلالة لجميع مجالات الدراسة في إستراتيجيات إدارة الصف (0,530) أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ومنه نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار تعزى إلى المؤهل العلمي**، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف مراقبة الذات، التقويم الذاتي) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة محارب علي محمد الصمادي، و أخرون (2009) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المؤهل العلمي لصالح المعلمين من حملة الماجستير فأكثر مقارنة بالمعلمين من حملة درجة البكالوريوس.

يعزو الباحث ذلك إلي أن أساتذة التعليم المتوسط باختلاف شهاداتهم التدريسية يتمتعون بقدرات وكفاءات علمية تأهلهم الى الثقة نفسهم أثناء إدارتهم للصف الدراسي وفق استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف مراقبة الذات، التقويم الذاتي) ومساعدة التلاميذ في ممارستها، إذ يرى عصام جمعة، عبد الرحمان أن اكتساب التلاميذ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي (ضبط البيئة المحيطة لعملية الدراسة والمراقبة الذاتية، التقويم الذاتي) في التعلم تساعد في التغلب على التأخر الدراسي.(عصام جمعة، عبد الرحمان،2016 :376)

3 - نص الفرضية الفرعية الثالثة: " توجد فروق ذات دالة إحصائية بين استراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات و أكثر من 10 سنوات)"

أظهرت النتائج التي في الجدول (51) أن مستوى دلالة (0,128) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ومنه نقبل الفرض الذي ينص على أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموع الكلي لمحاور إستراتيجيات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط في ولاية بشار تعزى إلى سنوات الخبرة،** وأن مستوى الدلالة في محور التخطيط ووضع الأهداف أقل من مستوى الدلالة (0,05) ومنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أساتذة التعليم المتوسط في محور التخطيط ووضع الأهداف تعزى إلى متغير سنوات الخبرة** (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، من 11 سنوات فما فوق) و بعد اختبار " شيفية " للمقارنة البعدية لمعرفة اتجاه الفروق أصفرت النتائج المبينة في الجدول (52) على أن الفروق بين الأساتذة الذين خبرتهم (أقل من 5 سنوات، و من 5 سنوات إلى 10 سنوات). وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة محارب علي محمد الصمادي، و أخرون (2009) التي أظهرت وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لأثر الخبرة التدريسية و لصالح المعلمين الذين خبرتهم من (3 – 10) سنوات. وأن مستوى الدلالة في استراتيجيتي مراقبة الذات والتقويم الذاتي جاءت أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات في محور مراقبة الذات ومحور التقويم الذاتي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية بإدراك عينة الدراسة بالرغم من اختلافها في الجنس والمؤهل العلمي لمستوى أدائهم، وقدرتهم على إدارة صفوفهم وفق إستراتجيات فعالة فيحدث ذلك لدى التلاميذ مستوى عاليا من الانفعالات والاستجابة، مما يجعلهم يكتسبون مهارات التخطيط ووضع الأهداف والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي، وأن الأساتذة باختلافهم في الجنس والمؤهل العلمي يدركون أيضا أن تحكمهم في تطبيق هذه الاستراتيجيات في إدارة صفوفهم يزيد من مقدار مواجهة التلاميذ للصعوبات التي قد تحول دون تحقيق أهدافهم، كما تزيد من مقدار إدراكهم لأهمية رسم الأهداف والتحكم

الذاتي والتقويم الذاتي اثناء التعلم. على غرار وجود فروق بين الأساتذة باختلافهم في سنوات الخبرة؛ فالباحث يعزو ذلك إلى أن معظمهم حديثي التعين، وليس لديهم الخبرة الكافية في إدارة صفوفهم وفق هذه الإستراتيجيات، وهذا عكس الأساتذة الذين خبرتهم من ستة سنوات فما فوق فإنهم يتمتعون بجودة الأداء، والتوافق المهني، والتحكم في الافعال والأساليب الحديثة التي يديرون بها صفوفهم، والتي تدفع التلاميذ للمثابرة وتزيد من ثقتهم في أنفسهم، و دافعيتهم للتعلم الذاتي.

وقد تبين للباحث أن الأساتذة في ممارستهم لهذه الاستراتيجيات يعلمون التلاميذ كيف يضعون خططهم وفق إمكاناتهم، ويعرفون كيف يراقبون ذواتهم أثناء التعلم، ويقيمون إنجازاتهم بعدها، مما يترتب عليه فاعلية ذات مرتفعة؛ ومستوى طموح عالي، وبالتالي يكتسبون إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم.

❖ **خامسا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامس والتي تنص على ما يلي:**

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطات مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة)"

مناقشة الفرضيات الفرعية:

1 - نص الفرضية الفرعية الأولى: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى) "

أظهرت النتائج في الجدول (53) أن قيمة المتوسط الحسابي في فاعلية الذات عند الذكور (28,25) أما عند الإناث فقدر المتوسط الحسابي بـ (25,32) (6,084) وبلغت قيمة إختبار (ت) (3,172) ومستوى دلالة (0,684) وهي أكبر من (0,05) ومنه نقبل الفرض الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية الذات لدى التلاميذ تعزى إلى متغير الجنس، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الشعراوي (2000) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في متوسطات درجات فاعلية الذات (المشيخي، 2009: 122) ودراسة ديان ويت روز Diane Witt Rose (2003) (الجاسر، 2007: 92)، ودنيا طيب رضا البرزنجي (2016)، ودراسة حنان (2016) ودراسة عاشور (2020) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق بين الجنسين؛ وأن عينة الدراسة تتمتع بفاعلية الذات، ويرجع الباحث ذلك إلى أن عينة الدراسة تتمتع بنفس المهارات في ممارسة استراتيجية إدارة الصف التي تعمل

على رفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ، وتتجلى في السلوك الذي يظهر مستوى عالي من التوقعات والجهد والطاقة التي تدفعهم للتعلم.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة خليفة قدوري (2017)، ودراسة نبهان (2008) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات فاعلية الذات تبعا لمتغير الجنس، ودراسة ميسون و إسماعيل (2012)، رهيو، و هناء (2013) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة بحسب متغير الجنس؛ فقد كان مستوى الفاعلية الذاتية لدى الذكور أعلى من مستوى الفاعلية لدى الإناث. وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة بريانت (1997)، ودراسة المصري (2011) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين في فاعلية الذات لصالح الذكور.(الجاسر 2007: 91)

ويرجع الباحث ذلك إلى اهتمام الأساتذة الذكور بالتوقعات والمعتقدات لدى التلاميذ، والرغبة في إبراز ذواتهم في التعلم مما يجعل فاعلية الذات مرتفعة لديهم، عكس دراسة مأمون خالدي (2007) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات بين الجنسين لصالح الإناث.

2- نص الفرضية الفرعية الثانية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية الذت لدى التلاميذ من جهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (شهادة كفاءة التعليم، ليسانس، ماستر أو ماجستير فما فوق) "

أصفر النتائج في الجدول (54) أن مستوى دلالة (0,039) وهي أقل من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه نقبل الفرض البحثي الذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة نحو فاعلية الذات لدى التلاميذ تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، و بعد اختبار " شيفية " للمقارنة البعدية لمعرفة دلالة الفروق، و أصفرت النتائج المبينة في الجدول (55) على أن الفروق بين الأساتذة الذين مؤهلهم العلمي (ليسانس و ماستر ماجستير فما فوق)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الأساتذة الذين مؤهلهم العلمي (ليسانس وشهادة كفاءة التعليم) وبين مجموعة الأساتذة الذين مؤهلهم العلمي (شهادة كفاءة التعليم وماستر أو ماجستير فما فوق)، وقد أشارت دراسة بيلي Baile (1999) إلى أن الحصول على مؤهلات عليا يزيد من فاعلية الذات نحو البحث و التعلم. (رفقة سالم،2009: 150)

ويرى الباحث أن الأساتذة الذين يمتلكون مؤهلات علمية عالية لديهم القدرة على رفع مستوى الفاعلية لدى التلاميذ، بفضل ممارستهم لإستراتيجيات الفعالة في إدارة الصفهم، وعدم العمل على رفع فاعلية الذات لدى التلاميذ يؤثر سلبا في اعتقادهم حول امكانيتهم في

النجاح، كما يؤثر في حالتهم الانفعالية إذ أن ضعف فاعلية الذات يؤدي إلى حالة مزاجية سلبية؛ والتي تنعس سلبا على إنجازاتهم وتعلمهم. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة نبهان (2008) في وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات فاعلية الذات ودرجات كل من معلمي ومعلمات التربية الخاصة التي ترجع إلى المؤهل الدراسي.

3- نص الفرضية الفرعية الثالث: " توجد فروق ذات دالة إحصائية بين مستوى فاعلية الذت لدى التلاميذ من جهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من 5 إلى 10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) "

أصفر النتائج في الجدول (56) أن مستوى دلالة (0,599) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه نقبل الفرض الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات لدى التلاميذ تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. وتتفق دراستنا مع دراسة عالية، الطيب حمزة، (2018) في عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات لدى طالبات الدبلوم العام في التربية تبعا لمتغير لخبرة، إذ ترى أنه كلما زادت سنوات الخبرة زادت خبرة الفرد ووعيه ومقدرته على التصرف في المواقف. في حين أظهرت نتائج دراسة جيالو وليتل (2003) إلى ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين الذين يستخدمون أساليب الإدارة الصفية لذوي الخبرة العالية. (جولتان حجازي،2013: 422)، وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن دراسة نبهان (2008) في وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات فاعلية الذات ودرجات كل من معلمي ومعلمات التربية الخاصة التي ترجع إلي سنوات الخبرة.

يرجع الباحث ذلك إلى أن عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط الذين لديهم خبرة عالية ومتوسطة وقليلة يديرون صفوفهم بإستراتيجيات تعمل على رفع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ؛ فحين يجدون التدعيم والتشجيع من الأساتذة ومن ذواتهم فإن ذلك يثير أثرا فعالا في توقعاتهم وينمي الفاعلية الذاتية لديهم.

يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية على أن عينة الدراسة تتمتع بالوعي عن أهمية فاعلية الذات لدى التلاميذ، إذ آذت ذلك إلى ارتفاع ثقتهم بأنفسهم ومواجهة ما يعترضهم من التحديات، وبالتالي زيادة إمكانياتهم في رفع توقعات التلاميذ بالنجاح.

❖ **سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادس والتي تنص على ما يلي:**

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطات مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة)"

مناقشة الفرضيات الفرعية:

1 - نص الفرضية الفرعية الأولى: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى) "

أظهرت النتائج في الجدول (57) قيمة المتوسط الحسابي في مستوى الطموح عند الذكور (32,19) أما عند الإناث فقدر المتوسط الحسابي بـ (30,19) وانحراف معياري (6,858) وبلغت قيمة إختبار (ت) (3,172) ومستوى دلالة (0,684) وهي أكبر من (0،05).

ومنه نقيل الفرض الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى الطموح لدى التلاميذ تعزى إلى متغير الجنس.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق في مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذتهم إلى أن الأساتذة يدرسون نفس المستوى الدراسي، ونفس المرحلة العمرية، مما يؤدي إلي تلاشي الفروق بينهم، إضافة إلى أنهم يمارسون نفس إستراتيجيات إدارة الصف وهذا يجعل الفروق بينهم غير واضح؛ و رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ هدف متاحة لكلا الجنسين من الأساتذة. وأيضا كل أفراد العينة لها الرغبة في مساعدة التلاميذ لتحقيق أهدافهم مثل الرغبة التي نلتمسها عند الأولياء في رفع مستوى طموح أطفالهم وتأمين مستقبلهم. وقد تبين للباحث أن كلا الجنسين من الأساتذة في ممارستهم لهذه الاستراتيجيات يحرصون على رفع مستوى الطموح مما يترتب عليه الإدارة الذاتية المحكمة لدى التلاميذ في التعلم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية في مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذتهم مع الدراسات التي بحثت مستوى الطموح لدى التلاميذ، ومنها: دراسة سماح خالد زهران (2006) المشار إليها في دراسة حامد زهران وسناء زهران (2006: 84)، ودراسة بابكر الصادق محمد (2016)، ودراسة توفيق شبير (2002)، ودراسة بركات زياد (2009)، دراسة الناطور (2007) المشار إليها في دراسة أبوعمرة (2012: 77)، ودراسة آمال إبراهيم الفقي (2013)، ودراسة ريم كحيلة، وأخرون (2014)، ودراسة

أمل، كاظم ميره، (2012) بعدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى إلى متغير الجنس، وتبين دراسة فيصل و بثينة، (2019) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطموح الكلي بين الطلبة الموهوبين تبعا لمتغير الجنس، ودراسة (Benayan B. Al-Rashidi 2018) التي توصلت إلى عدم وجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح، ودراسة شيافلي (Shively, 2014) المشار إليها في نفس المرجع والتي لم تجد فروق بين الذكور والاناث في سمة الطموح بشكل عام، ولم تجد فروق بينهما في الطموحات الداخلية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة خليفة قدوري (2017)، ودراسة مرزاق و نيس (2017) ودراسة عبد الوهاب (1992) المشار إليها في دراسة بابكر الصادق محمد (2016) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس، أما في دراسة مليكة و بوفاتح (2016) كانت الفروق لصالح الإناث. بينما في دراسة إبراهيم (1997) المشار لها في دراسة توفيق شبير (2002)، ودراسة كولي وأخرون Cowley, Et Al (2003) المشار لها في دراسة النفيعي (2009)، ودراسة جعفر محمد منصور (2017) أن مستوى طموح الذكور كان أعلى من مستوى الإناث وكانت الفروق لصالح الذكور.

2- نص الفرضية الفرعية الثانية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى الطموح لدى التلاميذ من جهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (شهادة كفاءة التعليم، ليسانس، ماستر أو ماجستير فما فوق) "

أصفر النتائج في الجدول (58) أن مستوى دلالة (0,603) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه نقبل الفرض الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى الطموح لدى التلاميذ تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الأسود (2009) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور الجامعة في تنمية الطموح لدى طلابها نحو التفوق تعزى لكل من متغيري التخصص الأكاديمي(أبو عمرة، 2012:79).

3- **نص الفرضية الفرعية الثالثة: " توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات مستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)"**

أصفرت النتائج في الجدول (59) أن مستوى دلالة (0,138) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين أفراد العينة نحو مستوى الطموح لدى التلاميذ تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عالية، الطيب حمزة، (2018) في عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات لدى طالبات الدبلوم العام في التربية تبعا لمتغير العمر. ونخلص إلى ما بينت دراسة الصافي (2002) المشار إليها في دراسة (جعفر منصور،2017: 143) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الطلاب(مرتفعي، منخفضي) التحصيل الدراسي في مستوى الطموح.

❖ **سابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابع من فروض الدراسة: الذي ينص على أنه " يمكن التنبؤ بارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ في ضوء ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف."**

يوضح الجدول رقم (60) نتائج اختبار الانحدار الخطي البسيط للكشف عن العلاقة بين استراتيجيات إدارة وارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ، حيث معامل الإرتباط (ر) بلغ (0,725) والذي يدل على وجود ارتباط طردي جيد بين ممارسة الأستاذ لإستراتيجيات إدارة الصف وفاعلية الذات، كما أن قيمة معامل التحديد ($ر^2$) بلغت (0,525) و هو ما يفسر أن ما قيمته (52%) من التغير الحاصل في نسبة فاعلية الذات تعزى لمتغير استراتيجية إدارة الصف و الباقي لمتغيرات أخرى لا دخل لها في الدراسة، و نلاحظ أيضا أن قيمة (بيتا) بلغت (13,242) وهو ما يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في ممارسة الأساتذة إستراتيجيات إدارة الصف يؤدي إلى زيادة مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ ب (13,242)، وتؤكد قيمة (ف) البالغة (254,39) بمستوى دلالة (0,00) أقل من (0,05) معنوية هذا الارتباط، بالتالي نقبل الفرض الذي ينص على أنه " يمكن لاستراتيجيات إدارة الصف التنبؤ بارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ ". ومنه يمكننا القول أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتأثير ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف في فاعلية الذات عند مستوى دلالة (0,00).

❖ **ثامنا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامن من فروض الدراسة: الذي ينص على أنه " يمكن التنبؤ بارتفاع مستوى الطموح لدى التلاميذ في ضوء ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف."**

يوضح الجدول رقم (61) نتائج اختبار الانحدار الخطي البسيط للكشف عن العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصف و ارتفاع مستوى الطموح، حيث معامل الارتباط (ر) بلغ (0,497) والذي يدل على وجود ارتباط طردي دون المتوسط بين ممارسة الأستاذ لإستراتيجيات إدارة الصف ومستوى الطموح، (ينظر الملحق رقم ....)، كما أن قيمة

معامل التحديد ($ر^2$) بلغت (0,247) وهو ما يفسر أن ما قيمته (24%) من التغير الحاصل في نسبة مستوى الطموح تعزى لمتغير استراتيجية إدارة الصف و الباقي لمتغيرات أخرى لا دخل لها في الدراسة، و نلاحظ أيضا أن قيمة (بيتا) بلغت (10,357) وهو ما يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في ممارسة الأساتذة إستراتيجيات إدارة الصف يؤدي إلى زيادة مستوى مستوى الطموح لدى التلاميذ ب (10,357)، وتؤكد قيمة (ف) البالغة (75,337) بمستوى دلالة (0,00) أقل من (0,05) معنوية هذا الارتباط، بالتالي نقبل الفرض الذي ينص على أنه " يمكن لاستراتيجيات إدارة الصف التنبؤ بارتفاع مستوى الطموح لدى التلاميذ ". ومنه يمكننا القول أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتأثير ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات إدارة الصف في مستوى الطموح عند مستوى دلالة (0,00).

ثانيا: الاستنتاج العام:

يرى الباحث أن هذه النتائج منطقية بالنسبة إلي أهمية ممارسة إستراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، امراقبة الذات و التقويم الذاتي) في مرحلة التعليم المتوسط في الصف الدراسي، ويستنتج الباحث من نتائج الدراسة أن الأساتذة الذين يمارسون إستراتجيات إدارة الصف يجعلون التلاميذ يتعلمون إستراتيجية (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) التي تعد عناصر أساسية في تنظيم الذات للتعلم، وما وراء المعرفة، كما تعد بمثابة التغذية الراجعة والحافز للإنجاز، وهي عناصر فعالة في رفع مستوى الفاعلية الذاتية ومستوى الطموح، حيث يرى كل من باجارس (1996) ومكاون (1996) أن التدعيم والتشجيع الذي يلقاه الفرد من الآخرين ومن ذواته له أثر إيجابي في معتقدات فاعلية الذات لديه. (ليلى المزروع، 2007: 84) .

كما أن ممارسة هذه الاستراتيجيات تتطلب مهارات التدريس بالكفاءات وتحقيق التفاعل الصفي؛ ومهارات البناء والتكوين التي تعتبر أهم مرحلة التعلم الذاتي؛ وكذا غلق الدرس والتقويم النهائي، ويقوم الأساتذة من خلالها بتسجيل الوقت المخصص لكل مرحلة من الدرس لمعرفة إمكانية إدخال أي تعديلات يرونها مناسبة في كيفية إدارتهم لصفوفهم الدراسية.

ويخلص الباحث مما سبق أنه كلما قام الأساتذة بممارسة إستراتيجية (التخطيط ووضع الأهداف، امراقبة الذات و التقويم الذاتي) في إدارة صفوفهم الدراسية زاد ذلك من مستوى فاعلية الذات و مستوى الطموح لدى التلاميذ و العكس صحيح.

التوصيـــــات

✓ **التوصيات:**

انطلاقاً من نظرتنا إلى فن إدارة صف أفضل للأستاذ؛ ورفع مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح للتلاميذ، فإن الباحث يقترح عدة نقاط أساسية كتوصيات، وقد شملت عدة جهات (الإدارة التربوية، وإدارة الأساتذة للصف) بناء على ما انتهت إليه هذه الدراسة من نتائج؛ وهي كالآتي:

1 - أن تعمل إدارة التربية والتعليم على تطوير مؤسسات إعداد المعلمين مع تقديم مناهج وبرامج متطورة تتلاءم مع متطلبات العصر الحديث، ومن بينها تقديم برامج دراسية مبنية على أساس أن التلميذ هو محور إدارة الصف؛ ووضع البرامج والخطط التي تحد من استخدام الأساتذة للنمطين التسلطي و الفوضوي في إدارة الصفوف والتركيز على النمط الديمقراطي، كما هو معمول به في الدول المتقدمة.

2 - أن تعمل إدارة التربية و التعليم على عقد دورات تدريبية أثناء الخدمة لتدريب المعلمين على الإستراتيجيات الذاتية لإدارة الصف بفاعلية من خلال ربط الأهداف بالأنشطة و الزمن المطلوب لكل هدف.

3 - بينت الدراسة أن استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) لها أهمية في إدارة الصف، لذا نوصي الاساتذة بممارسة هذه الإستراتيجيات في كل مراحل التعليم، وكذلك يجدر بالأساتذة التأكيد على اكتساب التلاميذ لهذه المهارات وتنميتها خلال عملية التعلم.

4 - أن ممارسة استراتيجيات (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، التقويم الذاتي) في إدارة الصف تسهم في تفعيل إدارة التعلم الذاتي، وترفع من مستوى الدافعية للتلاميذ، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ.

5 - يجدر بالأساتذة في صفوفهم التحول من تدريس المعلومات إلى تدريس المهارات والاستراتيجيات الفاعلة لعملية التعلم. حيث أن اكتساب التلميذ للمهارات يؤدي إلى تعلم مميز. وفي الوقت نفسه يصبح التلميذ أكثر استقلالية وأكثر تنظيما لذاته في عملية التعلم.

6- كذلك أكدت الدراسة الحالية الأهمية التي يؤديها اعتقاد التلميذ بإمكاناته وقدراته ومستوى طموحه في توجيه أهدافه وتحديد خططه نحو نشاطه المعرفي، ومراقبة تعلمه وتقويمه، لذا يتوجب على القائمين على العملية التعليمية مراعاة ذلك، والاعتماد على بناء الفاعلية الذاتية ومستوى الطموح للتلاميذ من خلال تعريض التلاميذ لخبرات تعليمية ناجحة، وتقديم تغذية رجعية مشجعة، ومهارات تزيد من المعتقدات الإيجابية للتلاميذ عن قدراتهم وإمكاناتهم. وبالتالي تزيد من قدرتهم الفعلية على التعلم.

7- الأساتذة في إدارة صفوفهم مطالبون بضرورة تنمية مهارات التلاميذ في تحديد الأهداف ووضع الخطط المعرفية للمهمات التعليمية التي يقومون بإنجازها، ومطالبون أيضا بتنمية مهارات التلاميذ على مراقبة الذات وضبط عملية التعلم لتفادي العقبات التي تحول دون تحقيق أهدافهم، بالإضافة إلى أنهم مطالبون بتنمية مهارات التلاميذ في التقويم الذاتي لمعرفة تقدم الأداء في عملية التعلم. وتنمية هذه المهارات الثلاثة المهمة قد يتطلب من الأساتذة فن تطبيق إستراتيجيات إدارة الصف.

8- الدراسة التربوية تحتاج إلى تكثيف البحوث المتعلقة بمهارات واستراتيجيات إدارة الصف وعلاقتها فاعلية الذات ومستوى الطموح، وتنويع أساليب البحث في مجال مهارات واستراتيجيات إدارة الصف من حيث الدراسات الوصفية والاستكشافية والدراسات التجريبية وتعميمها، لأن هذا المجال ما زال بكراً في البيئة العربية – حسب علمنا - وتحتاج هذه البحوث توظيف كل الجهود الممكنة.

9- تبصير الإدارات المدرسية بالمعوقات التي تواجه المعلمين والمعلمات في إدارة صفوفهم، والعمل على التقليل من تأثيرها على فاعليتهم التدريسية.

10- تعزيز اتجاهات التعاون بين المعلمين من اجل تبادل الخبرات فيما يتعلق بتوظيف استراتيجيات فعالة في إدارة الصف، من خلال أنشطة تدريبية ميدانية مخططة ومنظمة.

11- تقديم الدعم المادي والمعنوي للمتميزين في إدارة صفوفهم باستراتيجيات حديثة وفاعلة لحث الآخرين على التميز.

12- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لدى المخططين وأصحاب القرار في التعليم العامة.

✓ **الاقتراحـــات:**

يقترح الطالب الباحث ما يلي:

1 - إجراء دراسة مماثلة في مراحل أخرى مختلفة من التعليم لمعرفة مدى فاعلية استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف، وإستراتيجية مراقبة الذات، وإستراتيجية التقويم الذاتي في إدارة الصف لدى المدرسين و أثرها في تنظيم التعلم الذاتي لدى التلاميذ.

2 - إجراء دراسة مماثلة على عينة أخرى في المرحلة المتوسطة لمعرفة مستوى فاعلية الذات، ومستوى الطموح لدى التلاميذ، ودراسة مماثلة تشمل جميع المراحل التعليمية.

6 – إجراء دراسة مقارنة في استراتيجيات إدارة الصف وعلاقتها بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط بين ولايات الجزائر أو مدارس أخرى خارج التراب الوطني.

« أحمد الله الذي وفقني لهذا العمل»

«اللهم صل وسلم و بارك على نبينا محمد وعلى آله و صحبه أجمعين»

قائمـــة المراجـــع

المراجـــع:

- ابراهيم، الدعيلج بن عبد العزيز (2009)، **الإدارة العامة والإدارة التربوية**، ط1، عمان، دار الرواد للنشر والتوزيع.
- أحمد بازياد، تركي بن محمد (2013) **فاعلية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**، ماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
- أحمد بلعيد، عبد السلام طيبة (2018) **البنية العاملية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 34، ص 85 –100.
- أحمد، عربيات، برهان، محمد حمادنة (2014) **فاعلية الذت لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغير النوع الاجتماعي و التحصيل**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 15 ، العدد 1 ، ص 89 – 109.
- أحمد، فلاح العلوان (2009) **أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم**، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والإسلامية، الرياض، المجلد 21 ، العدد 2 ص 307- 338 .
- أحمد، محمد الزعبي (2014) **فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين و معلميهم في الأردن** ، مجلة الأردن في العلوم التربوية ، مجلد 10 ، عدد 4 ، ص 475.
- أحمد، يعقوب النور، (2016)، **التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس العدد 75 ، ص 453 – 470.
- أسعد، فاخر حبيب(2014) **قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة البصرة**، مجلة أبحاث البصرة (العلوم الانسانية)، المجلد 39 العدد 04،ص 304–328.
- أسعد، ويس الشمري صاحب (2014)، **ما وراء المعرفة وعلاقته بأسلوب التعلم (السطحي والمعمق) دراسة مقارنة**، مجلة سر من رأى للدراسات الانسانية، المجلد 10، العدد 38، 311- 338.
- إسماعيل، محمد دياب، (2001)، **الإدارة المدرسية**، الإسكندرية، مصر، دار الجامعة الجديدة للنشر.
- ألاء، رحيم أمرد، إقبال، عبد الحسين، (2012)، **البناء القيمي وعلاقته بمستوى طموح طلبة جامعة بغداد**، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 63 ، ص429 – 448.
- آمال، إبراهيم الفقي، (2013)، **التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة**، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الجزء 2 ، العدد 38، ص 13-56.

- آمال، بن يوسف (2008)، **العلاقة بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم و أثرهما على التحصيل الدراسي**، ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر2.الجزائر
- أمل، كاظم ميره، (2012)، **الاستقرار النفسي وعلاقته بمستوى الطموح عند طلبة الجامعة**، مجلة كلية التربية للبنات المجلد 23 ، العدد 02 ، ص 340 – 359.
- أوان، كاظم عزيز، عامر،مهدي صالح، (2019)، **التحيز المعرفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة**، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، المجلد 26، العدد 10، 272 – 249.
- البدران، الزهرة لفتة عداي، عباس، الشرع جبار علي،(2018)، **المراقبة الذاتية لدى المرشدين التربويين**، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، المجلد 43، العدد4، 43-66.
- البدران،الزهرة عداي لفته، (2019)، **ما مدى تحقق المراقبة الذاتية لتحسين الأداء الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. العدد 42، ص 1678- 1693.
- برهان، محمد حمادنة، ماهر، تيسير شرادقة (2014) **الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردونية من الطلبة المعوقون سمعيا في جامعة اليرموك**، مجلة جامعة القدس لمفتوحة للأبحاث و الدراسات، العدد 34 ، ص 367 – 397.
- بشرى، إسماعيل أحمد أرنوط (2017) **فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الحكومية العربية** ، مجلة الإرشاد النفسي ، العدد 50 الجزء 1، ص 1 – 48.
- بندر، بن محمد الزيادي العتيبي (2009) **اتخاذ القرار و علاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف** ، رسالة ماجستير في علم النفس جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- البندري، عبد الرحمن محمد الجاسر (2007) **الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول- الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى**، الماجستير في علم نفس النمو ، جـامعة أم الـقرى ، المملكة السعودية .
- بنيان، باني دغش القلادي الرشيدي (2017) **قلق المستقبل و الفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية المجتمع في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 174 ، الجزء الثاني ، 2017، ص 639 – 686.
- توفيق، محمد إبراهيم، محمد (2002)، **فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الانجاز عند طلاب الثانوي العام والفني**، معهد الدراسات والبحوث، القاهرة.
- توفيق، محمد توفيق شبير (2005) **دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة**، ماجستير في علوم التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
- جعفر، محمد منصور(2017) **مستوى الطموح وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طلبة السنة الاولى في جامعة دمشق**، مجلة جامعة البعث، المجلد 39، العدد135،7-63.

- جميل، عبد الله أحمد رزق (1995) **الاتجاهات ومستوى الطموح لدى طلاب التعليم الفني الثانوي في بعض مناطق المملكة العربية السعودية**، ماجستير إرشاد نفسي،جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.
- جولتان، حسن حجازي (2013) **فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني و جودة الأداء لدى غرفة المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 9 ، العدد 4 ، ص 419- 433.
- جويدة، باحمد (2015) **علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم و التكوين عن بعد بولاية تيزي وزو**، ماجستير علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
- حسن، الطعاني، (2011)، **درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدي معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية و التعليم في محافظة الكرك و علاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27 ، العدد الأول + الثاني، ص 691-729.
- حسن، صفوت عبد العزيز واخرون،(2015) **قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت**، المؤتمر الدولي لكلية التربية جامعة الكويت، التربية وقضايا التنمية في المجتمع الخليجي، 16-18مارس 2015، 635-660.
- حسين، الشرفات، وآخرون، (2018)، **مستوى ممارسة إدارة الذات لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم، دراسة ميدانية في مدارس البادية الشمالية**، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 20، ص 75 – 85.
- خالد، محمد أبو شعيرة، أحمد، ثائر غباري، **(2009)، إدارة الصف الفاعلة وضبط مشكلات** الطلبة ، ط11، عمان، مكتبة المجتمع العربي.
- خلود، بنت راشد بن حمد الكثيري، (2007)، **فاعلية مديرة المدرسة في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض**،_رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود.
- خليفة، قدوري (2017) **قلق الامتحان و علاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لولاية الوادي**، أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة.
- خنساء، فاروق الديب، وآخرون، (2014)، **أثر التقويم الذاتي علي كل من الدافع لتعلم مادة التربية الموسيقية ومستوي التحصيل فيها لدي تلاميذ الصف الخامس الاساسي** (دراسة حالة بدولة الامارات العربية المتحدة)، مجلة العلوم الانسانية، المجلد 14، العدد 02، ص 138 - 152
- خولة، أحمدي (2017) **علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة**، مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسة، المجلد 5 ، العدد 12 ، ص 106 - 117.

- دنيا، طبيه رضا البرزنجي، (2016)، **فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية (المراهقين) في مدينة خانقين**، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 22 ، العدد 93 ، ص 1093 – 1108.
- دودو، صونيا (2017) **الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه ال طبي** ، شهادة دكتوراه (ل م د) في علم النفس المرضي المؤسساتي ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة.
- ربيعة، علاونة (2017) الانتماء وعلاقته بتحقيق الذات لدى الطالب الجامعي ذراسة ميدانية بجامعة محمد لمين دباغين سطيف 2 ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30 ، ص 23 – 40
- رفقة، خليف سالم (2009) **علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 23، ص 134 – 169.
- رمزية، الغريب، (1990) **التعلم دراسة نفسية ـ تفسيرية ـ توجيهية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- روجر، بروسيسي (2000) **فن إدارة الفصل الدراسي**، ترجمة حسين علي إسماعيل، ط1، الرياض، دار المعرفة للتنمية البشرية.
- ريم، كحيلة، وأخرون (2014) **دراسة لمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب الثالث الثانوي في مدينة اللاذقية**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (36) العدد (6) 521- 535.
- ريهو،عناوي سحر، هناء، جاسم محمد (2013) **تأثير استراتيجية ما وراء المعرفة في فاعلية الذات دراسة تحليلية في كلية الإدارة و الاقتصاد، جامعة القادسية**، مجلة القادسية للعلوم الإدارية و الإقتصادية، المجلد 15، العدد 03، ص 75- 114
- زهران، حامد (2001) **الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط 3، القاهرة، عالم الكتب.**
- الزهراني، عبد الله بن أحمد سالم ، (2018)، **ممارسة معلمي التعليم العام لمهارات القيادة الديناميكية في إدارة الصف الواقع واحتياجات التطوير**، مجلة العلوم التربوية، المجلد 03، العدد 01، ص 274 – 283.
- زياد، بركات (2009) **مفهوم الذات وعلاقته بمستو ى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات**، المجلة الفلسطينية التربوية عن بعد، جامعة القدس المفتوحة، رام الله ، المجلد 1 ، العدد 2، 219-245.
- زياد، عابد هيام، (2015) **قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة**، ماجستير في الصحة النفسية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- زينب، أولاد هدار، جميلة، سليماني، **(2016) تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة بغرداية في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسية، المجلد 04، العدد08، ص 1- 17.

- سعيد، سروه ر كريم (2016)، **المراقبة الذاتية وعلاقتها بأنماط الشخصية (A , B) لدى طلبة الجامعة**، مجلة كلية التربية، العدد 02، ص 419-442.

- سليمان، سعيد المبارك (2008)، **التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الثانوية المتميزين وأقرانهم العاديين**، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية المجلد 15، العدد 04 ، ص 303 – 340.

- سهل، الذويبي بن علي بن نافع،(1998). **إدارة وقت المعلم في إطار تعدد أدواره وواجباته**، رسالة ماجستير في الادارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القري، المملكة العربية السعودية.

- شريفة، بن غدفة (2013) **مقياس مستوى الطموح للمراهقين و الراشدين**، مجلة تنمية الموارد البشرية، المجلد 5، العدد 2 ، ص 123 – 150.

- شريفة، بن غذفة (2014) **اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير و مستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية**، أطروحة دكتوراه في علم النفس المعرفي، قسم علم النفس و علوم التربية جامعة سطيف 2 ، الجزائر.

- صباح، مرشود منوخ العبيدي، آمال، جدوع احمد العزاوي (2019) **الدافعية العقلية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة جامعة تكريت**، وقائع المؤتمر العلمي الدولي الأول للدراسات الإنسانية، مركز البحوث النفسية، جامعة تكريت، ص85 – 118.

- ضياء، يوسف حامد أبو عون، (2014) **الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للانجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة**، رسالة ماجستير الارشاد النفسي، الجامعة الاسلامية غزة.

- العاجز، فؤاد علي (2007) **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**، ط 03، غزة، دار المقداد للطباعة.

- عالية، الطيب حمزة (2018) **فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية بجامعة الجوف**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 27، العدد 02 ، ص 161 – 185.

- عبد الحكيم، المخلافي (2010) **فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، ملحق 2010، ص 481- 514.

- عبد الحميد، حسن عبد الحميد شاهين (2011) **إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم الدبلوم الخاصة في التربية المناهج وطرق تدريس**، منشورات أطفال الخليج ذو الاحتياجات الخاصة موقع ومنتدى دراسات وبحوث المعوقين . www.gulfkids.com

- عبد الرحمان، نيفين المصري (2011) **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة**، ماجستير في قسم علم النفس بكلية التربية الأزهر جامعة الأزهر بغزة.
- عبد القادر، سليم (2016) **تنظيم الذات وعلاقته بتوجيهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة**، ماجستير في علم النفس ، جامعة الأزهر غزة .
- عبد اللطيف، عبد الكريم مومني، قاسم، محمد خزعلي (2016) **التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين و قدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي**، مجلة الدراسات التربوية و النفسية جامعة السلطان قابوس، مجلد 10 عدد 03 ، ص 461 – 475.
- عبد الله، حنان جمعة (2016) **التفكير التأملي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة**، مجلة كلية التربية، المجلد 02 ، العدد 06 ، ص 241- 264.
- عبد الله، خالدي مأمون (2007) **فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- عبد الله، عبد الهادي العنزي (2016) **أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 05 ، العدد 08 ، ص 96 – 134.
- عبد المجيد عواد مرزق أبوعمرة (2012) **الامن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة**، ماجستير في علم النفس، جامعة الازهر غزة، فلسطين.
- عبد الناصر، الجراح (2010) **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد6 ، عدد 4، صص 333- 348.
- عبد الوهاب، جناد (2014) **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس المدرسي وتطبيقاته**، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علوم التربية، جامعة أحمد بن بلى ، السانيا وهران 2 .
- عبد ربه، علي شعبان (2010) **الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا**، رسالة ماجستير بكلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.
- العجمي، محمد حسنين، (2007)، **الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر.
- عصام، جمعة ونصار، عبد الرحمان محمد عبد الرحمان (2016) **أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم للتعلم في التلكؤ الأكديمي لدى المتأخريين دراسيا من طلاب الجامعة**، دراسات عربية في التربية و علم النفس (ASEP) العدد 27 ص 347 – 382.

- عصام، جمعة وٍنصار، عبد الرحمان، محمد عبد الرحمان (2016) **أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم للتعلم في التلكؤ الأكديمي لدى المتأخريين دراسيا من طلاب الجامعة،** دراسات عربية في التربية و علم النفس (ASEP) العدد27 ص 347 – 382 .
- علاء، أيوب(2013)، **أثر برنامج تدريبي لتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض التشتت وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية،** المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 18، المجلد 23، 56-102.
- علاء، سمير موسى القطناني (2011) **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات ماجستير علوم التربية** ، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
- علي، حسين مظلوم (2010) **مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة،** مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، المجلد 18، العدد 1، ص 248-236.
- علي، محمد الصمادي محارب، محمد، علي حامد دعوم، عمار، عبد الله فريحات، (2009)، **واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام و إدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم،** مجلة البحوث التربوية و النفسية، العدد 23 جامعة البلقاء التطبيقية
- علي، محمد النوبي (2010) **مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعاديين،** عمان دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عنايات، عبد العليم محمد أبو الغيط وآخرون، (2012)، **التنبؤ بفاعلية الذات لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال بعض أبعاد القيم والمناخ المدرسي،** مجلة البحوث التربوية النوعية، العدد 25 ، ص 123 - 152
- العياشي، بن زروق، حميدة بودالي، (2016) **مستوى الطموح و علاقته بالقدرة على التفكير الابداعي لدى طلبة ما بعد التدرج (ماستر، ماجستير، دكتوراه)** مجلة البحوث التربوية و التعليمية، المجلد 5 ، العدد 9 ، ص 181 – 202.
- غالب، بن محمد علي المشيخي (2009) **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف،** دكتوراه في علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- فاطمة، عبد الله ميلاد الطيرة (2012) **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفعالية الذات لدى طلاب جامعة بنغازي،** الماجستير في التربية وعلم النفس، جامعة بنغازي.
- فاطيمة الزهراء، سيسبان، (2017) **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي، دراسة شبه تجريبية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بولاية مستغانم،** أطروحة دكتوراه في العلوم في علم النفس، جانعة وهران 2 ، الجزائر.

- فتيحة، فرج محمد عبيد (2016) **تنمية مستوى الطموح لدى طالبات الجامعة لتحسين الشعور بالسعادة النفسية**، مجلة البحث العلمي في التربية العدد 17، ص 447 – 474.
- فلة، عليلش، (2016)، **الإيقاع الحيوي والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس ولاية مستغانم**، أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس، جامعة وهران 2 ، الجزائر.
- فهد، بن عايد الردادي، (2019)، **التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي**، دار الناسخ العلمي للطباعة والتصوير، المدينة المنورة.
- فؤاد، بن معتوق عبد الله النفيعي (2009) **المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة**، ماجستير في علم النفس جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.
- فيصل، عيسى النواصرة، بثينة، عويس (2019) **مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات والتحصيل الدراسي** المجلة الدولية لتطوير التفوق، المجلد 10، العدد 18، ص91– 113.
- القيسي، عبد الغفار عبد الجبار، شيماء، محمد لطيف (2016) **قياس تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة**، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، المجلد 27، العدد 2، 629–643.
- كاميليا، عبد الفتاح (1990) **دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية**، دار نهضة مصر، القاهرة.
- كريمة، عايد مجاهد (2018) **فاعلية الذات وعلاقتها بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة مدارس التعليم المهني بمحافظة الخليل**، ماجستير في التوجيه والارشاد النفسي، جامعة الخليل، فلسطين.
- كمال، أحمد الإمام النشاوي (2006) **فاعلية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية، المؤتمر التعليمي النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة**، جامعة المنصورة 12-13 أفريل ص 470 – 500.
- لؤي، حسن محمد أبو لطيفة، (2019) **مستوى الطموح وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة**، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، المجلد 4، العدد 2، 53 - 86 **www.nbu.edu.sa** .
- ليلى، بنت عبد الله المزرع (2007) **فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى**، مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد 8 ، العدد 4 ، ص 68 – 89 .
- ليماء ، القاضي محمود محمد، (2016)، **برنامج قائم على الويب 0. 2 وأثره في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي وبعض المهارات الحياتية لدى طالبات كلية الاقتصاد**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد 35 ، العدد 170 ، ص 231 – 288.

- مجموعة من الأكاديميين بمؤسسة الباحث، (2019)، **إدارة الذات ودورها في رفع مستوي الطموح الأكاديمي وتحسين القيم**، إشراف السعيد مبروك ابراهيم، مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية، والنشر الدولي، القاهرة، مصر.
- محمد عبده، شيوعي إبراهيم حمدي (2013) **فاعلية الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالثقة بالنفس في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة جازان**، رسالة ماجستير في التربية تخصص، التوجيه والارشاد النفسي، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- محمد، الحسينى ابراهيم عبد الرحمن، (2009)، **الأنماط الإدارية للمعلم في قيادة الصف الدراسي** المملكة العربية السعودية، شركة دار الشوامخ التعليمية، منشورات مدارس المجد الأهلية بالرياض.
- محمد، الرشايدة صبيح (2009)، **الإدارة الصفية و المعلم الناجح**، الأردن، عمان، دار يافة العلمية.
- محمد، الساسي الشايب، الحاج، قدوري (2015) **تقدير الذات (الرفاقي والمدرسي والعائلي) وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط**، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة قصدي مرباح ، العدد 18 ، ص 183.
- محمد، السيد أبو هاشم حسن، (2005)، **مؤشرات التحليل البعدى لبحوث فعالية الذات فى ضوء نظرية باندورا**، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- محمد، السيد أبو هاشم، (1994) **أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات**، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محمد، الوطبان سلمان (2006) **مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم**، مجلة علم النفس، جدة، العدد 27، 335–380.
- محمد، بابكر الصادق(2016) **مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري**، ماجستير الارشاد النفسي والتربوي، جامعة السودان.
- محمد، حامد زهران، سناء، حامد زهران (2006) **مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة**، المؤتمر السنوى 13، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عبن شمس،24-25 ديسمبر 2006، 72-110.
- محمد، حوال ملفي العتيبي، عيسى، فرج العزيزي، (2016)، **مستوى الطموح وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من طلاب جامعة شقراء**، المجلة الدولية التربوية المتخصص، المجلد 05، العدد 09 ، ص 01 – 22.
- محمد، عبد اللطيف (2016) **الاسهام النسبي لكل من أساليب التعليم و مستوى الطموح في التوافق الدراسي لدى طالبات كلية البنات الاسلامية بأسيوط جامعة الأزهر**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 5 ، العدد 7 ص، 74 – 113.

- محمد، علي إبراهيم، (2012)، **إستراتيجيات إدارة الصف الجامعي**، مجلة الفتح، العدد 48، ص 283 – 299.
- محمد، يوسف بزبز، عاطف، عمر بن طريف، (2018)، **أنماط الإدارة الصفية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميّز**، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلّد 45، العدد 4، ملحق 4.
- مرزاق، بيبي، حكيمة، نيس (2017) **مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات**، دراسة ميدانية بولاية الوادي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 5 ، العدد 2 ، ص 267- 287.
- مريم، بن كريمة (2015) **علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا**، ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة قصدي مرباح، ورقلة.
- مشرق، محمد مجول (2015) **استراتيجيات ما وراء المعرف رؤية نظرية في عملية اكتساب المفاهيم النحوية**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العد 21، ص 393 – 408.
- مصطفى، القمش، وآخرون (2008) **فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، المجلد22، العدد01، 167 198.
- مصطفى، عطية إبراهيم مصبح (2011) **القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة**، ماجستير في علم النفس، جامعة الأزهر، غزة.
- معاوية، محمد أبو غزال، شفيق، فلاح علاونة (2010) **العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدرسة الأساسية في محافظه إربد** دراسة تطورية مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد 04، ص 285 – 317.
- المقيد، عارف مطر، (2009)، **مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة و سبل التغلب عليها**، رسالة ماجستير في أصول التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مليكة، بلعربي، محمد، بوفاتح (2016) **العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي للتلاميذ**، مجله العلوم الانسانية والاجتماعية ، العدد 26، ص 39 - 54.
- منصور، هامل (2007)، **التفاعل الصفي واستراتيجيات التصرف لدى المدرس والتلميذ**، رسالة دكتوراه دولة في علم النفس، جامعة وهران2، الجزائر.
- موسى، عاشور، الفت (2020) **فاعلية الذات وعلاقتها بالصراع المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، مجلة الدراسات التربوية والعلمية، العدد15، المجلد02، 316–333.

- ميرة، وفاء عبد اللطيف (2012) **مقياس مستوى الطموح للمراهقين دراسة تقنينية على عينة من المراهقين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية**، دراسات عربية في التربية و علم النفس، السعودية، المجلد 2، العدد 27، ص 191- 209 .
- ميسون، كريم ضاري، إسماعيل، طه الدليمي، (2012)، **التحمل النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 34، ص 297 – 331.
- نبهان، يحي محمد (2008) **الإدارة الصفية والاختبارات**، عمان، دار البازوري للنشر والتوزيع.
- نبيل، بحري، علي، فارس (2014) **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، مجلة العلوم الانسانية، عدد 41، مجلد أ، ص 31 – 52.
- نسرين، بهجت الشمالية و آخرون (2017) **مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات**، مجلة العلوم التربوية، المجلد 3، العدد 01، ص 287 – 311.
- نصر يوسف، مقابلة، محمد، بني يونس عمران (2016) **التفكير الناقد وعلاقته بالمراقبة الذاتية لدى طلبة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات التربوية و النفسية، المجلد 04، العدد 15 ، 181 – 212.
- نوال، العشي، (2008)، **إدارة التعليم الصفي**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن.
- نور الدين، تاوريريت، دلال يوسفي (2018) **مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد 07، الجزء الثاني، العدد 27، ص 669 – 686.
- هبة الله، خياطة (2015) **الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير في الارشاد النفسي، كلية التربية جامعة حلب.
- هدى، عبد الرحمان أحمد (2010) **تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية المعلمات بجده**، مجلة الآداب و العلوم الانسانية، المجلد 16 ، العدد 1 ، ص 11 – 60.
- هناء، عبد النبي كبن العبادي، غفران، ثروة عبد الحسن الأمارة، (2014) **قياس مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية**، مجلة أبحاث البصرة (العلوم الانسانية) ، المجلد 39 ، العدد 04 ، ص 256 – 276.
- وصال، محمد جابر، نور وضاح ساطع (2018) **إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتية والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 56، ص 124- 143.

- ولاء، سهيل يوسف (2016) **فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية**، ماجستير في علم النفس العام ، حامعة دمشق، دمشق.
- يسري، حسين علي، وجدان، عناد صاحب (2010) **أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية**، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 63 ، ص 279 – 330 .
- يمينة، عبيدي، ناصر الدين، زبدي (2018) **الفرق بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35، ص 1011- 1024.
- يوسف، القطامي، نايف قطامي، (2005)، **إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية**، ط 2، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

-Brophy,J,(1987).On Motivating Students. In D.Berliner and B.Rosenshine(Eds),Talks to teachers (pp201-245).New York: Random House.
- Benayan B. Al-Rashidi (2018) Social Intelligence and its Relationship to he Level of Aspiration among Hail University Students , **International Journal of Research in Education and Psychology ,** 6, No. 1 .
http://dx-doi.org/10.12785/ijcnt/060103
- Gürçay , Preservice physics teacher's beliefs regarding classroom management Procedia - Social and Behavioral Sciences 174 (2015) 2430 – 2435.
- Maxwell,M.(1979).Improving Student Skills .San Francisco .Josy Bass.
-Brophy,J,(1987).On Motivating Students. In D.Berliner and B.Rosenshine(Eds),Talks to teachers (pp201-245).New York: Random House.
-Karl,Wall,(2006).Gesture and its role in classroom communication, an issue for the personalised learning agenda .Education Review,Vol.19(2),p32-39, p8.

قائمـــة الملاحـــق

الملحق رقم (1)

استبيان إستراتيجيات إدارة الصف في صورته الأولية

الرقم	الفقـــــرة	الانتماء للمحور		وضوح الفقرة		التعديل		التعديل المناسب
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	تعدل	لا تعدل	
المحور الأول : إستراتيجية التخطيط و تحديد الاهداف في إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط								
1	أعرف التلاميذ بما يريدون إنجازه خلال الدراسة							
2	لا يتحمس تلميذي عندما لا ينجحون فيما خططوا له.							
3	أحث التلاميذ بإنجاز واجباتهم حسب خطة وضعوها ولا يتركون الأعمال للظروف والمقادير							
4	أساعد التلاميذ للحصول على النتائج التي توقعوها							
5	أمدح التلميذ الذي يحقق أهداف التي حددها							
6	أحمس التلاميذ لوضع أهداف بديلة للأهداف الصعبة خلال مسارهم الدراسي							
7	أحمس التلاميذ لوضع أهداف عالية حسب إمكانياتهم الدراسية							
8	لا أحث التلاميذ على تعديل أهدافهم حسب تقويمهم الذاتي.							
9	أرفع مستوى الدافعية لدى التلاميذ للوصول إلى الأهداف المنشودة							
10	أساعد التلاميذ في اختيار السبل السهلة لتحقيق أهدافهم							
11	أتجنب وضع التلاميذ في مواقف تنافسية							
12	أخذ دورا أكثر توجيها عندما يظهر التلاميذ نموا في أخذ المبادرة في إثراء الدرس							
13	لا أطلب من التلاميذ وضع الخطط التي تنظم طرقة مذاكرتهم للدروس .							
14	أطلب من التلاميذ وضع جدول زمني لأعمالهم خلال مسارهم الدراسي							

15	أوجه التلاميذ للتدرج من الانجازات السهلة إلى الانجازات الصعبة							
16	أساعد التلاميذ للاستفادة من التخطيط الذي وضعوه سابقا للإنجاز الدراسي							

المحور الثاني: إستراتيجية مراقبة الذات في إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط

		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	تعدل	لا تعدل	التعديل المناسب
1	أعمل على أن يؤمن التلاميذ بأن النجاح يعود إلي متابعتهم المستمرة لإنجازاتهم							
2	يشعر التلاميذ دائما بالملل و التعب في الحصص الدراسية.							
3	أساعد التلاميذ في التغلب على الصعوبات التي سببت لهم الفشل							
4	أعمل على تشجيع التلاميذ بعدم التوقف عند أول نجاح في التحصل الدراسي							
5	أحفز التلاميذ للنجاح في كل المواد الدراسية الأخرة							
6	دائما أحفز التلاميذ لتتبعوا مستواهم التحصيلي وتحسينه للأفضل							
7	لا أوجه التلاميذ للاستعانة بالتعلم الذاتي في تحقيق النجاح.							
8	أرفع مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ							
9	أعمل على أن يسعد التلاميذ عائلاتهم عند وصلهم إلى أعلى مستويات النجاح							
10	أتيح الفرصة ليبدل التلاميذ جهد شخصي في مراقبة أدائهم التعليمي							
11	أحس أنني لم أكتشف كل قدرات التلاميذ.							
12	أعمل على ان يطور تلاميذي كل القدرات الدراسية التي تميزهم							
13	أنمي لدى التلاميذ فكرة مراقبة كل ما يصدر عنهم من سلوك							
14	أخصص لتلاميذ وقتا لمراجعة النشاط قبل أن ننتقل إلي نشاط آخر							
15	تتشتت أفكار التلاميذ في الاعمال الموجهة و لا يرصدون ما لم ينجز منها.							
16	أطلب من التلاميذ تسجيل أخطائهم حتى لا يقعوا فيها مرة أخرى							

المحورالثالث: إستراتيجية التقويم الذاتي في إدارة الصف لدى أساتذة التعليم المتوسط									
		منتميـة	غير منتميـة	واضحة	غير واضحة	تعدل	لا تعدل	التعديل المناسب
1	أحث التلاميذ على معرفة الأسئلة التي يخطئون فيها							
2	أطلب من التلاميذ حل الأسئلة والامتحانات في كل المقررات التي يدرسونها							
3	أطلب من التلاميذ تصحيح الأخطاء في التطبيقات و الواجبات التي أنجزوها							
4	أعلم التلاميذ التعامل مع المعطيات عند مراجعة أي موضوع دراسي							
5	أعطي بعض التلاميذ فرصة المناقشة أثناء الدرس.							
6	أمنح الحرية للمناقشة في آخر كل حصة دراسية							
7	أركز على إخبار التلاميذ بنتائج استجابات أدائهم وآلية تصحيح أخطائهم							
8	أحث التلاميذ على التصحيح الذاتي للأخطاء التي وقعوا فيها							
09	أطلب من التلاميذ إعطائي تقيما ذاتيا بعد كل إنجاز دراسي							
10	أشجع التلاميذ على تقييم نتائج النشاطات التي ينجزونها بأنفسهم							
11	أطرح أسئلة تقويمية في نهاية كل درس							
12	لا أطلب من التلاميذ مراجعة كل الحلول لحوليات الامتحانات السابقة.							
13	أتيح للتلاميذ فرصة تسمح لإنجازاتهم بالحصول على التقدير							
14	أعرف التلاميذ على معايير خاصة تساعدهم على تقييم سلوكهم							
15	أطلب من التلاميذ مقارنة نتائج أدائهم مع أهدافهم المعدة مسبقا							
16	يستفيد تلاميذي من طرق زملائهم المميزة في التعلم							
17	لا أطلب من التلاميذ مقارنة نتائج أداهم مع أداء زملائهم.							
18	أستعمل النقد البناء لكي يتحسن مستوى التلاميذ							

الملحق رقم (2) المتمثل في استبيان فاعلية الذات في صورته الأولية

الرقم	الفقـــــرة	الانتماء للمحور		وضوح الفقرة		التعديل		التعديل المناسب
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	تعدل	لا تعدل	
01	أدرب التلاميذ على إيجاد طريقة لحل العقبات التي تواجههم وتجاوز							
02	يصعب عليّ ضبط وتعديل السلوك الصفي للتلميذ.							
03	أترك المجال للتلاميذ كي يبحثوا عن حلول لأي مشكلة قد تواجههم							
04	أسهل للتلاميذ طريقة الوصول لأي هدف دراسي مهما كان بعيدا							
05	أترك الحرية للتلاميذ للتفاعل فيما بينهم في الصف							
06	أقوم بشد انتباه جميع التلاميذ أثناء التدريس							
07	يستطيع تلاميذي التعامل بكفاءة مع الأحداث الدراسية غير متوقعة							
08	دائما يلجأ لي التلاميذ في حل مشاكلهم الدراسية.							
09	أكسب تلاميذي مهارات التفكير بطريقة عملية عند الانجاز الدراسي							
10	أضبط انفعالاتي إذا استشارني أي فرد داخل الصف							
11	أصحح الأحكام السلبية للتلاميذ عن أنفسهم بعد فشلهم في الامتحان							
12	أزرع بين التلاميذ احترام الآراء أثناء التواصل الصفي							
13	أدرس بالطرق التي تغير معتقدات التلاميذ الدراسية إلى الأحسن							
14	لا يتناوب تلاميذي على الإنجازات الدراسية الصعبة في الصف.							
15	أزود التلاميذ بالمعلومات الخاصة لرفع مستوى توقعاتهم الدراسية							
16	أتيح الفرصة للتلاميذ كي يضعوا توقعات ذاتية جديدة لمستوى أدائهم الدرسي							
17	أدرب التلاميذ على التعامل مع العقبات و إيجاد طرق لحلها							
18	أنمي قدرة التلاميذ ليتجاوزوا المشكلات الدراسية الضاغطة							
19	أستخدم التعزيز في تنمية قدرات التلاميذ الذاتية							
20	لا أقاطع الدرس إذا ركز معي بعض التلاميذ.							
21	أتيح الفرصة للتلاميذ لاتخاذ القرارات و الخيارات داخل الصف الدراسي							

الملحق رقم (3) المتمثل في استبيان مستوى الطموح في صورته الأولية

الرقم	الفقـــــرة	الانتماء للمحور		وضوح الفقرة		التعديل		التعديل المناسب
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	تعدل	لا تعدل	
01	أسعى إلى تحسين المستوى الدراسي لتلاميذ							
02	أحترم طموحات كل التلاميذ							
03	أتردد في مشاركة التلاميذ في المسابقات المدرسية لوجود منافسين أكفاء.							
04	أشعر بالراحة عندما ينجح التلاميذ في تطوير أدائهم التعلمي							
05	أطلع التلاميذ على أحدث ما توصلت إليه التطورات العالمية							
06	أرغب التلاميذ في التفكير في المستقبل باستمرار							
07	أعمل على أن يعتقد تلاميذي أن عدم تحقيق طموحاتهم الدراسية لا تعني أنهم فاشلون							
08	يفهم تلاميذي أن النجاح الدراسي هو تحقيق لطموحاتهم							
09	لا أمنع التلاميذ عن تبادل الأفكار و مناقشة المستقبل الدراسي فيما بينهم							
10	أحسس التلاميذ المحبطين على أنهم أقل حظا من الآخرين.							
11	أواصل دعم التلاميذ على أداء أعمالهم حتى و لو عرفت أن نتائجه لن تظهر إلا بعد وقت طويل							
12	أضبط انفعالاتي الشديدة في سبيل رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ							
13	أرغب التلاميذ في التفكير في المستقبل باستمرار							
14	أحث التلاميذ على الاقتداء بالأشخاص المميزين في العالم							
15	أرغب التلاميذ في اختيار التخصصات التي تتوافق مع طموحاتهم							
16	لا أشعر بالقلق عندما يناقش التلاميذ مواضيع عن مستقبلهم							
17	أثابر وأستمر في رفع طموحات التلاميذ حتى وإن تعرضت لصعوبات							
18	أشعر بالضيق عندما يوجه لي التلاميذ الانتقادات.							
19	أشجع التلاميذ على قراءة نماذج و سير الأشخاص الذين حققوا طموحاتهم							
20	أعمل على أن لا يرضى التلاميذ الضعفاء على مستواهم التحصيلي							
21	أوحي للتلاميذ على أن مرحلة المتوسطة هي أفضل مكان لإظهار أفكارهم المستقبلية							
22	أوصي التلاميذ بأن تحقيق الطموح الدراسي يمهد للنجاح في الحياة							
23	أعلم التلاميذ أن التعثر لا يقلل من طموحهم							
24	أسمح لتلاميذي بأن يؤمن بالحظ و الصدفة.							
25	أشجع التلاميذ على تحقيق ما وصل إليه المتميزون من نجاحات							

الملحق رقم (4)

قائمة المحكمين

جدول قائمة أسماء المحكمين و جامعة الانتماء*

الرقم	أسماء المحكمين	الانتماء الجامعي
01	ماحي إبراهيم	جامعة وهران
02	كاشف زايد	جامعة السلطان قابوس عمان
03	الزهرة الأسود	جامعة حمى لخضر الوادي
04	أزنجى العيد	جامعة باب الزوار الجزائر
05	ساهل عبد الرحمان	جامعة طاهري محمد بشار
06	عبد الرحمان إسماعيل	جامعة الملك فيصل السعودية
07	عصام محمد زيدان	جامعة المنصورةمصر
08	بن عيسى زغبوش	جامعة سيدي محمد بن عبد الله مدينة فاس المغرب
09	محمد الشافعي أحمد	جامعة طيبة المدينة المنورة السعودية
10	بلمامون الزوبير	مفتش في التعليم بمدرية التربية بشار
11	فيلالي مصطفى	مدير متوسطة بولنوار باعزي إقلي
12	عثمان عبد الله	مدير متوسطة بودحو القنادسة
13	شنتوف بلقاسم	أستاذ متوسطة بولنوار باعزي

* بكل ثقة استجاب الطالب الباحث لآراء السادة المحكمين، وأخذ بملاحظتهم، و تضمين خبرتهم و مقترحاتهم، و نحن شاكرين لهم تعاونهم في تحكيم وبناء استبيانات الدراسة.

الملحق (5)

استبيانات الدراسة في صورتها النهائية

البيانات الاولية:

أشر بعلامة [x] في الخانة التي تراها مناسبة.

أ) الجنس:

ذكر [ ] أنثى [ ]

ب) سنوات الخدمة:

أقل من خمسة سنوات [ ] ، من 6 – 10 سنوات [ ] ، من 10 سنة فما فوق [ ]

تعليمات المقياس:

الأستاذ (ة) الفاضل (ة) يتكون هذا المقياس من عدة عبارات حول ممارستك لاستراتيجيات إدارة الصف (قسمك) وقد أعطي لكل عبارة خمسة اختيارات هي (دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – أبدا) إذ يرجو الباحث منك:

- قراءة فقرات هذا الاستبيان بكل صدق و موضوعية.
- تكون الإجابة عليها بوضع العلامة (X) أمام كل فقرة؛ وتحث درجة الحكم التي تعبر عن وجهة نظرك.
- ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر بدقة عن ممارستك لإستراتيجية إدارة الصف.
- المعلومات المستخرجة من هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وتعالج نتائجها إحصائيا بحيث لا تظهر نتائجك الفردية.
- من فضلك لا تترك عبارة دون الاجابة عليها.
- فالرجاء منكم مساعدتنا، ونحن شاكرين لكم تعاونكم.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

الملحق رقم (5)

استبيان استراتيجيات إدارة الصف في صورته النهائية

الرقم	الفقـــــــرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	ابدأ
1	أعمل على أن يؤمن التلاميذ بأن النجاح يعود إلي متابعتهم المستمرة لإنجازاتهم					
2	يشعر التلاميذ دائما بالملل والتعب في الحصص الدراسية.					
3	أحث التلاميذ على معرفة الأسئلة التي يخطئون فيها					
4	أطلب من التلاميذ تصحيح الأخطاء في التطبيقات والواجبات التي أنجزوها					
5	أطلب من التلاميذ وضع جدول زمني لأعمالهم خلال مسارهم الدراسي					
6	أرفع مستوى الدافعية لدى التلاميذ للوصول إلى الأهداف المنشودة					
7	أعمل على أن يسعد التلاميذ عائلاتهم عند وصولهم إلى أعلى مستويات النجاح					
8	أتيح الفرصة ليبدل التلاميذ جهد شخصي في مراقبة أدائهم التعليمي					
9	أحث التلاميذ على التصحيح الذاتي للأخطاء التي وقعوا فيها					
10	أعطي بعض التلاميذ فرصة المناقشة أثناء الدرس .					
11	أوجه التلاميذ للتدرج من الانجازات السهلة إلى الانجازات الصعبة					
12	أساعد التلاميذ للاستفادة من التخطيط الذي وضعوه سابقا للإنجاز الدراسي					
13	أنمي لدى التلاميذ فكرة مراقبة كل ما يصدر عنهم من سلوك					
14	أعمل على ان يطور تلاميذي كل القدرات الدراسية التي تميزهم					
15	أمنح الحرية للمناقشة في آخر كل حصة دراسية					
16	أركز على إخبار التلاميذ بنتائج استجابات أدائهم وآلية تصحيح أخطائهم					
17	لا يتحمس تلميذي عندما لا ينجحون فيما خططوا له .					
18	أساعد التلاميذ للحصول على النتائج التي توقعوها					
19	دائما أحفز التلاميذ لتتبعوا مستواهم التحصيلي وتحسينه					

	للأفضل					
20	أرفع مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ					
21	أشجع التلاميذ على تقييم نتائج النشاطات التي ينجزونها بأنفسهم					
22	أطلب من التلاميذ إعطائي تقييما ذاتيا بعد كل إنجاز دراسي					
23	لا أحث التلاميذ على تعديل أهدافهم حسب تقويمهم الذاتي.					
24	أخذ دورا أكثر توجيها عندما يظهر التلاميذ نموا في أخذ المبادرة في إثراء الدرس					
25	أعمل على تشجيع التلاميذ بعدم التوقف عند أول نجاح في التحصل الدراسي					
26	لا أوجه التلاميذ للاستعانة بالتعلم الذاتي في تحقيق النجاح.					
27	أعرف التلاميذ على معايير التقويم التي تساعدهم على تقييم سلوكهم الدراسي					
28	أطلب من التلاميذ مقارنة نتائج أدائهم مع أهدافهم المعدة مسبقا					
29	أحمس التلاميذ لوضع أهداف عالية حسب إمكانياتهم الدراسية					
30	لا أطلب من التلاميذ وضع الخطط التي تنظم طرقة مذاكرتهم للدروس .					
31	أخصص للتلاميذ وقتا لمراجعة النشاط قبل الانتقال إلي نشاط آخر					
32	أطلب من التلاميذ تسجيل أخطائهم حتى لا يقعوا فيها مرة أخرى					
33	أعلم التلاميذ التعامل مع المعطيات عند مراجعة أي موضوع دراسي					
34	أمدح التلاميذ الذين يحققون الأهداف التي حددوها					
35	أحمس التلاميذ لوضع أهداف بديلة للأهداف الصعبة خلال مسارهم الدراسي					
36	لا أطلب من التلاميذ مقارنة نتائج أداهم مع أداء زملائهم.					
37	أتيح للتلاميذ فرصة تسمح لإنجازاتهم بالحصول على التقدير					
38	يستفيد تلاميذي من طرق زملائهم المميزة في التعلم					

الملحق رقم (6)

استبيان فاعلية الذات في صورته النهائية

الرقم	الفقـــــــرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	ابدأ
1	يستطيع تلاميذي التعامل بكفاءة مع الأحداث الدراسية غير المتوقعة					
2	يتجنب تلاميذي تحقيق الإنجازات الدراسية الصعبة في الصف.					
3	أقوم بشد انتباه جميع التلاميذ أثناء التدريس					
4	أكسب تلاميذي مهارات التفكير بطريقة عملية لتحقيق الانجاز الدراسي					
5	أضبط انفعالاتي إذا استشارني أي فرد داخل الصف					
6	أصحح الأحكام السلبية للتلاميذ عن أنفسهم بعد فشلهم في الامتحان					
7	أتبنى طرق التدريس المتطورة معتقدات التلاميذ الدراسية إلى الأحسن					
8	أزود التلاميذ بالمعلومات الخاصة لرفع مستوى توقعاتهم الدراسية					
9	أتيح الفرصة للتلاميذ كي يضعوا توقعات ذاتية جديدة لمستوى أدائهم الدرسي					
10	أترك الحرية للتلاميذ للتفاعل فيما بينهم في الصف					
11	أدرب التلاميذ على التعامل مع المشكلات الدراسية الضاغطة					
12	أستخدم التعزيز في تنمية قدرات التلاميذ الذاتية					
13	أتيح الفرصة للتلاميذ لاتخاذ القرارات و الخيارات داخل الصف الدراسي					

الملحق رقم (7)

استبيان مستوى الطموح في صورته النهائية

الرقم	الفقـــــــرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	ابدأ
1	أطلع التلاميذ على أحدث ما توصلت إليه التطورات العالمية					
2	أسمح لتلاميذي بأن يؤمن بالحظ و الصدفة.					
3	أعمل على أن يعتقد تلاميذي أن عدم تحقيق طموحاتهم الدراسية لا تعني أنهم فاشلون					
4	أترك التلاميذ يتبادلون الأفكار ويناقشون المستقبلهم الدراسي					
5	أواصل دعم التلاميذ على أداء أعمالهم حتى و لو عرفت أن نتائجه لن تظهر إلا بعد وقت طويل					
6	أضبط انفعالاتي السلبية والشديدة في سبيل رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ					
7	أحبب التلاميذ في التفكير في المستقبل باستمرار					
8	أحث التلاميذ على الاقتداء بالأشخاص المميزين في العالم					
9	أرغب التلاميذ في اختيار التخصصات التي تتوافق مع طموحاتهم					
10	أشعر بالراحة عندما أناقش مع التلاميذ مواضيع عن مستقبلهم					
11	أشجع التلاميذ على قراءة نماذج و سير الأشخاص الذين حققوا طموحاتهم					
12	أعمل على أن لا يرضى التلاميذ الضعفاء على مستواهم التحصيلي					
13	أوحي للتلاميذ على أن مرحلة المتوسطة هي أفضل فترة لإظهار أفكارهم المستقبلية					
14	أوصي التلاميذ بأن تحقيق الطموح الدراسي يمهد للنجاح في الحياة					
15	أتردد في مشاركة التلاميذ في المسابقات المدرسية لوجود منافسين أكثر كفاءة منهم.					
16	أثابر في إقناع التلاميذ على رفع طموحاتهم حتى وإن اعترضتهم صعوبات في تحقيقها					

ملاحق نتائج الدراسة في يرنامج spss

الملاحق الأساسية الارتباط

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
التخطيط	24,62	5,606	232
الفاعلية	26,07	6,246	232

Correlations

		التخطيط	الفاعلية
التخطيط	Pearson Correlation	1	,650**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	232	232
الفاعلية	Pearson Correlation	,650**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	232	232

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
مراقبة	20,92	4,673	232
الفاعلية	26,07	6,246	232

Correlations

		مراقبة	الفاعلية
مراقبة	Pearson Correlation	1	,621**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	232	232
الفاعلية	Pearson Correlation	,621**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	232	232

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
التقويم	32,91	5,808	232
الفاعلية	26,07	6,246	232

Correlations

		التقويم	الفاعلية
التقويم	Pearson Correlation	1	,476**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	232	232
الفاعلية	Pearson Correlation	,476**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	232	232

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
التخطيط،المراقبة،التقويم	2,0485	,34185	232
الفاعلية	26,07	6,246	232

Correlations

		التخطيط،المراقبة،التقويم	الفاعلية
التخطيط،المراقبة،التقويم	Pearson Correlation	1	,725**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	232	232
الفاعلية	Pearson Correlation	,725**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	232	232

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
التخطيط	24,62	5,606	232
الطموح	30,70	7,127	232

Correlations

		التخطيط	الطموح
التخطيط	Pearson Correlation	1	,452**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	232	232
الطموح	Pearson Correlation	,452**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	232	232

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
مراقبة	20,92	4,673	232
الطموح	30,70	7,127	232

Correlations

		مراقبة	الطموح
مراقبة	Pearson Correlation	1	,436**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	232	232
الطموح	Pearson Correlation	,436**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	232	232

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
التقويم	32,91	5,808	232

الطموح	30,70	7,127	232

Correlations

		التقويم	الطموح
التقويم	Pearson Correlation	1	,309**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	232	232
الطموح	Pearson Correlation	,309**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	232	232

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
التخطيط،المراقبة،التقويم	2,0485	,34185	232
الطموح	30,70	7,127	232

Correlations

		التخطيط،المراقبة،التقويم	الطموح
التخطيط،المراقبة،التقويم	Pearson Correlation	1	,497**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	232	232
الطموح	Pearson Correlation	,497**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	232	232

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الارتباط بين الفاعلية و مستوى الطموح

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
الفاعلية	26,07	6,246	232
الطموح	30,70	7,127	232

Correlations

		الفاعلية	الطموح
الفاعلية	Pearson Correlation	1	,598**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	232	232
الطموح	Pearson Correlation	,598**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	232	232

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

T-Test

Group Statistics

	جنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التخطيط	ذكر	59	26,83	5,654	,736
	أنثى	173	23,86	5,402	,411

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidenc Diffe Lower
التخطيط	Equal variances assumed	,621	,431	3,603	230	,000	2,969	,824	1,345
	Equal variances not assumed			3,523	96,569	,001	2,969	,843	1,296

T-Test

Group Statistics

	جنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مراقبة	ذكر	59	22,44	4,688	,610
	أنثى	173	20,40	4,567	,347

ndependent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidenc Differ Lower
مراقبة	Equal variances assumed	,053	,818	2,937	230	,004	2,036	,693	,670
	Equal variances not assumed			2,900	98,160	,005	2,036	,702	,643

T-Test

Group Statistics

	جنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم	ذكر	59	34,95	5,161	,672
	أنثى	173	32,21	5,866	,446

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidenc Differ Lower
التقويم	Equal variances assumed	2,793	,096	3,185	230	,002	2,735	,859	1,043
	Equal variances not assumed			3,392	112,977	,001	2,735	,806	1,138

T-Test

Group Statistics

	جنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التخطيط،المراقبة،التقويم	ذكر	59	2,2008	,33434	,04353
	أنثى	173	1,9966	,32953	,02505

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	9
التخطيط،المراقبة،التقويم	Equal variances assumed	,442	,507	4,094	230	,000	,20416	,04986	
	Equal variances not assumed			4,065	99,129	,000	,20416	,05022	

الفروق الاستراتيجيات و المؤهل

Oneway

Descriptives

التخطيط

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
دبلوم	13	23,85	6,606	1,832	19,85	27,84	18	36
ليسانس	168	24,74	5,463	,421	23,91	25,58	15	39
فوق فما ماجستير ماستر	51	24,39	5,899	,826	22,73	26,05	17	44
Total	232	24,62	5,606	,368	23,89	25,34	15	44

ANOVA

التخطيط

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	13,015	2	6,507	,206	,814
Within Groups	7247,843	229	31,650		
Total	7260,858	231			

Oneway

Descriptives

مراقبة

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
دبلوم	13	21,15	5,580	1,548	17,78	24,53	16	33
ليسانس	168	21,08	4,404	,340	20,41	21,75	12	35
فوق فما ماجستير ماستر	51	20,33	5,309	,743	18,84	21,83	14	35
Total	232	20,92	4,673	,307	20,32	21,53	12	35

ANOVA

مراقبة

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	22,744	2	11,372	,519	,596
Within Groups	5021,859	229	21,930		
Total	5044,603	231			

Oneway

Descriptives

التقويم

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
دبلوم	13	32,54	6,159	1,708	28,82	36,26	25	42
ليسانس	168	33,22	5,582	,431	32,37	34,07	21	53
فوق فما ماجستير ماستر	51	31,98	6,439	,902	30,17	33,79	23	51
Total	232	32,91	5,808	,381	32,16	33,66	21	53

ANOVA

التقويم

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	62,037	2	31,018	,919	,400
Within Groups	7731,062	229	33,760		
Total	7793,099	231			

Oneway

Descriptives

التخطيط،المراقبة،التقويم

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
دبلوم	13	2,0247	,41149	,11413	1,7761	2,2734	1,57	2,73
ليسانس	168	2,0639	,32745	,02526	2,0141	2,1138	1,27	3,23
فوق فما ماجستير ماستر	51	2,0038	,37169	,05205	1,8993	2,1084	1,56	3,05
Total	232	2,0485	,34185	,02244	2,0043	2,0927	1,27	3,23

ANOVA

التخطيط،المراقبة،التقويم

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,149	2	,075	,637	,530
Within Groups	26,845	229	,117		
Total	26,995	231			

الفروق الاستراتيجيات و سنوات الخبرة

Oneway

Descriptives

تخطيط

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
سنوات 5 من أقل	109	1,9213	,33599	,03218	1,8575	1,9850	1,00	2,83
سنوات 10 إلى سنوات 6 من	74	1,7905	,34241	,03980	1,7112	1,8699	1,00	2,50
فوق فما سنة 11 من	49	1,9592	,45520	,06503	1,8284	2,0899	1,25	2,83
Total	232	1,8876	,37085	,02435	1,8396	1,9355	1,00	2,83

ANOVA

تخطيط

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,072	2	,536	3,997	,020
Within Groups	30,697	229	,134		
Total	31,769	231			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: تخطيط

Scheffe

خبرة (I)	خبرة (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
سنوات 5 من أقل	سنوات 10 إلى سنوات 6 من	,13071	,05515	,062	-,0052	,2666
	فوق فما سنة 11 من	-,03793	,06297	,834	-,1931	,1172
سنوات 10 إلى سنوات 6 من	سنوات 5 من أقل	-,13071	,05515	,062	-,2666	,0052
	فوق فما سنة 11 من	-,16864*	,06743	,046	-,3348	-,0025
فوق فما سنة 11 من	سنوات 5 من أقل	,03793	,06297	,834	-,1172	,1931
	سنوات 10 إلى سنوات 6 من	,16864*	,06743	,046	,0025	,3348

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Oneway

Descriptives

التخطيط

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
سنوات 5 من أقل	109	25,26	5,638	,540	24,19	26,33	15	44
سنوات 10 إلى سنوات 6 من	74	23,27	4,872	,566	22,14	24,40	16	36
فوق فما سنة 11 من	49	25,22	6,289	,898	23,42	27,03	15	39
Total	232	24,62	5,606	,368	23,89	25,34	15	44

ANOVA

التخطيط

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	196,925	2	98,463	3,192	,043
Within Groups	7063,933	229	30,847		
Total	7260,858	231			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: التخطيط

LSD

خبرة (I)	خبرة (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
سنوات 5 من أقل	سنوات 10 إلى سنوات 6 من	1,987*	,837	,018	,34	3,63
	فوق فما سنة 11 من	,032	,955	,973	-1,85	1,91
سنوات 10 إلى سنوات 6 من	سنوات 5 من أقل	-1,987*	,837	,018	-3,63	-,34
	فوق فما سنة 11 من	-1,954	1,023	,057	-3,97	,06
فوق فما سنة 11 من	سنوات 5 من أقل	-,032	,955	,973	-1,91	1,85
	سنوات 10 إلى سنوات 6 من	1,954	1,023	,057	-,06	3,97

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Oneway

Descriptives

مراقبة

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
سنوات 5 من أقل	109	1,8005	,37113	,03555	1,7300	1,8709	1,33	2,92
سنوات 10 إلى سنوات 6 من	74	1,6768	,36231	,04212	1,5929	1,7607	1,00	2,92
فوق فما سنة 11 من	49	1,7177	,45320	,06474	1,5875	1,8479	1,00	2,67
Total	232	1,7435	,38943	,02557	1,6932	1,7939	1,00	2,92

ANOVA

مراقبة

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,715	2	,358	2,387	,094
Within Groups	34,316	229	,150		
Total	35,032	231			

Oneway

Descriptives

التقويم

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
سنوات 5 من أقل	109	2,3336	,39592	,03792	2,2584	2,4087	1,36	3,64
سنوات 10 إلى سنوات 6 من	74	2,3475	,39749	,04621	2,2554	2,4396	1,71	3,79
فوق فما سنة 11 من	49	2,3732	,47744	,06821	2,2360	2,5103	1,50	3,36
Total	232	2,3464	,41330	,02713	2,2929	2,3998	1,36	3,79

ANOVA

التقويم

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,053	2	,027	,155	,857
Within Groups	39,405	229	,172		
Total	39,458	231			

Oneway

Descriptives

الاستراتيجيات

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
سنوات 5 من أقل	109	2,0184	,23943	,02293	1,9730	2,0639	1,62	2,51
سنوات 10 إلى سنوات 6 من	74	1,9383	,25787	,02998	1,8785	1,9980	1,46	2,57
فوق فما سنة 11 من	49	2,0167	,37116	,05302	1,9101	2,1233	1,27	2,68
Total	232	1,9925	,27897	,01832	1,9564	2,0286	1,27	2,68

ANOVA

الاستراتيجيات

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,319	2	,160	2,071	,128
Within Groups	17,658	229	,077		
Total	17,978	231			

إختبار شيفيه التخطيط و الفاعلية

Multiple Comparisons

Dependent Variable: تخطيط

Scheffe

(I) الخبرة	(J) الخبرة	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
سنوات 5 من أقل	من 6 سنوات إلى 10 سنوات	,29594*	,09778	,029	,0205	,5713
	من 11 سنة فما فوق	,21756	,11074	,280	-,0943	,5295
10 إلى سنوات 6 من نوات	أقل من 5 سنوات	-,29594*	,09778	,029	-,5713	-,0205
	من 11 سنة فما فوق	-,07837	,11924	,933	-,4142	,2575
فوق فما سنة 11 من	أقل من 5 سنوات	-,21756	,11074	,280	-,5295	,0943
	من 6 سنوات إلى 10 سنوات	,07837	,11924	,933	-,2575	,4142

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Multiple Comparisons

Dependent Variable: فاعلية1مج

Scheffe

(I) المؤهل	(J) المؤهل	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
التعليم كفاءة شهادة	ليسانس	-,15201	,25411	,836	-,7781	,4741
	فما ماجستير أو ماستر فوق	-,57919	,27425	,110	-1,2549	,0965
ليسانس	التعليم كفاءة شهادة	,15201	,25411	,836	-,4741	,7781
	فما ماجستير أو ماستر فوق	-,42717*	,14112	,011	-,7749	-,0795
فما ماجستير أو ماستر فوق	التعليم كفاءة شهادة	,57919	,27425	,110	-,0965	1,2549
	ليسانس	,42717*	,14112	,011	,0795	,7749

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

الفروق الفاعلية و الطموح و الجنس

T-Test

Group Statistics

	جنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الفاعلية	ذكر	59	28,25	6,255	,814
	أنثى	173	25,32	6,084	,463

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الفاعلية	Equal variances assumed	,166	,684	3,172	230	,002	2,931	,924	1,110	4,751
	Equal variances not assumed			3,129	98,021	,002	2,931	,937	1,072	4,789

T-Test

Group Statistics

	جنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الطموح	ذكر	59	32,19	7,734	1,007
	أنثى	173	30,19	6,858	,521

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الطموح	Equal variances assumed	1,366	,244	1,867	230	,063	1,996	1,069	-,110	4,102
	Equal variances not assumed			1,760	91,077	,082	1,996	1,134	-,257	4,248

الفروق الفاعلية و الطموح و المؤهل

Oneway

Descriptives

الفاعلية

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
دبلوم	13	22,92	3,989	1,106	20,51	25,33	18	27
ليسانس	168	26,65	6,349	,490	25,69	27,62	13	41
فوق فما ماجستير ماستر	51	24,94	6,064	,849	23,24	26,65	15	37
Total	232	26,07	6,246	,410	25,26	26,88	13	41

ANOVA

الفاعلية

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	251,174	2	125,587	3,282	,039
Within Groups	8761,723	229	38,261		
Total	9012,897	231			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: الفاعلية

LSD

مؤهل (I)	مؤهل (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
دبلوم	ليسانس	-3,732*	1,781	,037	-7,24	-,22
	فما ماجستير ماستر فوق	-2,018	1,922	,295	-5,80	1,77
ليسانس	دبلوم	3,732*	1,781	,037	,22	7,24
	فما ماجستير ماستر فوق	1,714	,989	,084	-,23	3,66
فوق فما ماجستير ماستر	دبلوم	2,018	1,922	,295	-1,77	5,80
	ليسانس	-1,714	,989	,084	-3,66	,23

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Oneway

Descriptives

الطموح

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
دبلوم	13	29,46	5,577	1,547	26,09	32,83	22	38
ليسانس	168	30,57	7,572	,584	29,41	31,72	16	54
فوق فما ماجستير ماستر	51	31,45	5,890	,825	29,79	33,11	16	41
Total	232	30,70	7,127	,468	29,78	31,62	16	54

ANOVA

الطموح

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	51,741	2	25,871	,507	,603
Within Groups	11683,138	229	51,018		
Total	11734,879	231			

الفروق الفاعلية والطموح وسنوات الخبرة

Oneway

Descriptives

الفاعلية

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
سنوات 5 من أقل	109	26,44	5,595	,536	25,38	27,50	16	41
سنوات 10 إلى سنوات 6 من	74	25,49	5,097	,593	24,31	26,67	14	39
فوق فما سنة 11 من	49	26,12	8,774	1,253	23,60	28,64	13	41
Total	232	26,07	6,246	,410	25,26	26,88	13	41

ANOVA

الفاعلية

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	40,282	2	20,141	,514	,599
Within Groups	8972,614	229	39,182		
Total	9012,897	231			

Oneway

Descriptives

الطموح

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
سنوات 5 من أقل	109	1,9278	,42680	,04088	1,8467	2,0088	1,25	3,25
سنوات 10 إلى سنوات 6 من	74	1,8463	,39517	,04594	1,7547	1,9378	1,00	3,38
فوق فما سنة 11 من	49	2,0077	,53970	,07710	1,8526	2,1627	1,00	3,25
Total	232	1,9186	,44546	,02925	1,8610	1,9763	1,00	3,38

ANOVA

الطموح

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,785	2	,392	1,994	,138
Within Groups	45,055	229	,197		
Total	45,839	231			