القيمة التنبؤية لبيئة الفصل التعليمية بعمليات التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل بالإحساء

أ.د/ محمد عبد السلام غنيم
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية ــ جامعة الملك فيصل

د/ عبد الحميد بن أحمد النعيم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية ــ جامعة الملك فيصل

ملخص الدراسة :

هدف البحث إلى التعرف على الأبعاد السائدة في بيئة الفصل التعليمية كما يدركها الطلاب ، وأنماط العلاقة الارتباطية بين أبعاد كل من مقياسي بيئة الفصل التعليمية ، وعمليات التعلم ، والتوصل إلى صيغة تنبؤية لأبعاد بيئة الفصل التعلم بعمليات التعلم ، واشتملت عينة الدراسة على (١٢١ طالب) تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٩ ــ ٢١ سنه) من التخصصات الدراسية المختلفة (اللغة الإنجليزية ــ اللغة العربية ــ التربية الخاصة ــ التربية الإسلامية) بكلية التربية ــ جامعة الملك فيصل بالإحساء ــ المملكة العربية السعودية ، طبق عليهم كل من :

أ ــ مقياس بيئة الفصل التعليمية (إعداد عبد الحميد النعيم ، ٢٠٠٩) والذي اشتمل على ثمانية أبعاد هي (المقررات ــ خصائص أعضاء هيئة التدريس ــ التشويق ــ التدريس ــ خصائص الطلبة ــ العلاقات الاجتماعية ــ الاختبارات ــ الواجبات) .

ب ــ مقياس عمليات التعلم (إعداد الباحثان) الذي اشتمل على التفاعل مع التكنولوجيا ــ المعلم ــ تطبيقات التعلم ــ فعالية الذات الأكاديمية) حيث تم تحليل بيانات تطبيق المقاييس على أفراد العينة .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي :

١ ــ وجود معاملات ارتباط دالة بين بعض أبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية ، وأبعاد عمليات التعلم وكانت أعلى قيمة ارتباط بين بعد "فعالية الذات الأكاديمية" وبعد "الواجبات الدراسية" .

٢ ــ كما أسفرت النتائج عن وجود تباين في قيم ودلالة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس عمليات التعلم ومقياس بيئة الفصل التعليمية المدركة للطلاب مرتفعي والطلاب منخفضي الدرجات على أبعاد مقياس عمليات التعلم .

٣ ــ أسفرت النتائج عن التباين في قيم معاملات الانحدار لأبعاد مقياس " عمليات التعلم " بأبعاد مقياس " لبيئة الفصل التعليمية المدركة " لأفراد عينة الدراسة .

القيمة التنبؤية لبيئة الفصل التعليمية بعمليات التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل بالإحساء

أ.د/ محمد عبد السلام غنيم
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية ــ جامعة الملك فيصل

د/ عبد الحميد بن أحمد النعيم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية ــ جامعة الملك فيصل

مقدمة

على الرغم من أن عملية التعلم هي عملية بديهية وطبيعية بالنسبة للإنسان ، لكنها في نفس الوقت عملية معقدة تحتاج إلى الكثير من الدراسة لتحديد طبيعتها ، وكيفية حدوثها ، وأفضل الظروف الملائمة ، فعمليات التعلم هي الأساس في اكتساب الطالب للمعلومات والمعرفة والنواحي النفس حركية المهارية وغيرها من المهام والمواد التعليمية المختلفة المقدمة لهم .

وقد ظهرت اتجاهات حديثة في دراسات عمليات التعلم لدى الطلبة حيث ركزت هذه الدراسات على البحث في هذا المجال من منظور الترتيب الثاني second order perspective الذي يعني بوصف عمليات التعلم من وجهة نظر المتعلم أو كما يدركها ، وذلك بدلا من البحث من منظور الترتيب الأول first order perspective الذي كان البحث فيها موجها إلى فحص المعرفة والحقائق المختلفة التي يتعلمها الطالب ، حيث تحولت اهتمامات البحوث المعاصرة إلى التركيز على ملاحظة وتحليل أداء المتعلم والتركيز أيضا على عوامل البيئة المحيطة بعمليات التعلم ووصفها من وجهة نظر المتعلم أو كما يدركها (Rossum&Schenk 1989) .

كما يشير الواقع البحثي في مجال " سيكولوجية التعلم المعاصر " إلى أن الاهتمام أصبح منصبا على كيفية حدوث التعلم وليس على كم التعلم كما كان سائدا من قبل ، وقد ظهر ذلك واضحا في الاهتمام بدراسة التعلم كعملية من خلال التحليل الكيفي والكمي لاستجابات الطلاب على استبيانات أو مقاييس توضح كيف يتعلم الطلاب ؟ وما هي الأساليب أو الطرق التي يتعامل بها الطلاب مع المعلومات ؟ وما تأثير العوامل المحيطة بالطالب والتي تؤثر في العمليات المعرفية والنفسية المرتبطة بتحصيله الدراسي ؟ وهو ما يعبر عن البيئة التعليمية لعملية التعلم .

لعل الجهد الذي بذله " هارتل وزملائه " Haertel et al (1981) الذين حللوا ٧٣٤ علاقة من ١٢ دراسة في ٨٢٣ فصلا دراسيا في ٨ تخصصات وتمثل عدد كبير من الطلاب بمجموع (١٧٨٠٥ طالبا) في أربع شعوب من العالم قدموا للباحثين دعما كبيرا في تأكيد العلاقة بين إدراك الطلبة لبيئة الفصل التعليمية ومخرجاتهم التعليمية .

مشكلة الدراسة .

في سياق العلاقة بين بيئة الفصل التعليمية وعمليات التعلم لدى الطلاب نشر كل من " لورسباك وجينكس lorsbach and Jinks (1999) مقالة عن البحث في بيئات التعلم وجهت الانتباه إلى أنه يوجد نقص شديد في إجراء البحوث المتعلقة ببيئات التعلم السيكولوجية والتي تؤثر في الكفاءة الأكاديمية للطلبة .

كما توصلت نتائج الدراسة التي أجراها (عبد الحميد النعيم ، ٢٠٠٩) إلى مجموعة من النتائج التي دلت على وجود علاقة بين تحصيل الطلبة وإدراكهم لبيئة الفصل التعليمية واتفقت تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كل من (Fraser & Walberg ,1991) التي أكد أيضا على أن من أهم التحديات للمسئولين عن التعليم الجامعي هو إيجاد بيئة تعليمية إيجابية لكل طالب. خلال العقود الثلاثة الماضية كان هناك عطاء كبير يتحدث عن بيئة الفصل التعليمية على المستوى قبل الجامعي (التعليم العام) بينما يوجد نقص شديد للبحوث على المستوى الجامعي في هذا المجال من المعرفة. فالدراسات عن بيئة الفصل التعليمية في علاقتها بعمليات التعلم على المستوى الجامعي ما زالت قليلة ، وخاصة في مجال دراسة متغيرات بيئة الفصل التعليمية التي يمكن أن تكون منبئة بعمليات التعلم لدى طلبة الجامعة .

وعلى الرغم من الدراسات المختلفة التي تناولت العلاقة بين بعض متغيرات البيئة التعليمية مثل أساليب التعليم أو استخدام الوسائل التعليمية ، وعلاقة الطالب بالمعلم ... وغيرها من المتغيرات المؤثرة في عمليات التعلم ، إلا أن الباحثان يؤكدان على أن هذا المجال مازال بحاجة إلى دراسة المتغيرات التي توجه بيئة الفصل التعليمية ليكون أكثر فعالية في تنشيط عمليات التعلم لدى الطالب في المراحل التعليمية بصفة عامة ومرحلة التعليم الجامعي بصفة خاصة وهي :

أ ــ الحاجة المستمرة التحديث المستمر لأبعاد مقاييس عمليات التعلم في ضوء المتغيرات التي تطرأ على بيئة الفصل التعليمية ، مثل (استخدام التكنولوجيا في التعليم ، التحديث المستمر في أساليب التدريس ، المتغيرات النفسية في علاقات الطالب والمعلم .... وغيرها) .

ب ــ دراسة العلاقة بين الأبعاد الجديدة للمقاييس التي يتم استحداثها سواء بالنسبة لبيئة الفصل التعليمية أو لعمليات التعلم .

ج ــ دراسة أبعاد بيئة الفصل التعليمية كمنبئات بأبعاد عمليات التعلم التي تنشط في ظروف تعليمية معينة .

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

١ ــ ما هي الأبعاد السائدة في بيئة الصف التعليمية كما يدركها طلاب كلية التربية ــ جامعة الملك فيصل بالإحساء ؟

٢ ــ ما هي أنماط العلاقة الإرتباطية بين أبعاد كل من مقياس بيئة الفصل التعليمية كما يدركها الطلاب وأبعاد مقياس عمليات التعلم .

٣ ــ هل يمكن الكشف عن بروفيلات أبعاد عمليات التعلم لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل بالإحساء .

٤ ــ هل يمكن صياغة معادلة تنبؤية لأبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية كما يدركها الطلاب بأبعاد عمليات التعلم ؟

أهداف الدراسة .

تهدف الدراسة إلى محاولة تحقيق ما يلي :

١ ــ التعرف على الأبعاد السائدة في بيئة الفصل التعليمية كما يدركها طلاب كلية التربية ــ جامعة الملك فيصل بالإحساء .

٢ ــ رسم تخطيطات أبعاد عمليات التعلم لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية ــ جامعة الملك فيصل بالإحساء .

٣ ــ تحديد أنماط العلاقة المختلفة بين أبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية ، ومقياس عمليات التعلم لدى عينة الدراسة .

٤ ــ التوصل إلى صيغة تنبؤية من درجات كل بعد من أبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية بأبعاد عمليات التعلم .

أهمية الدراسة .

تمثل الدراسة أهمية في مجال علم النفس التربوي سواء على الجانب النظري أو الجانب التطبيقي ، حيث يمكن عرض هذه الأهمية على النحو التالي .

أولا : الأهمية النظرية .

تسهم الدراسة الحالية في إثراء مجال تعليمي هام يرتبط بتنمية القدرات التحصيلية المعرفية

لدى الطلاب وهو مجال عمليات التعلم ، و أن ما يتوصل إليه البحث من نتائج تسهم في التعرف على بروفيلات عمليات التعلم لدى طلاب كلية التربية لما لها من مكانة محورية مهمة في إعداد المعلم ، كما يسهم في إمداد الباحثين والمهتمين بمجال العمليات المعرفية بجوانب نظرية تثري البحث في هذا المجال .

ثانيا : الأهمية التطبيقية .

١ــ تسهم النتائج التي تتوصل إليها الدراسة في التعرف على أبعاد بيئة الفصل التعليمية السائدة من وجهة نظر الطلاب والسائدة بكلية التربية جمعة الملك فيصل ، بما يتيح وضع التصورات والتوصيات التي يمكن من خلالها العمل على تطوير هذه البيئة بجوانبها المختلفة (النفسية ، المادية ، التدريسية ، .....) .

٢ ــ ما تتوصل إليه الدراسة من نتائج تتعلق ببروتوكولات عمليات التعلم لدى طلاب كلية التربية ــ عينة الدراسة ــ وأن تحليل هذه البروتوكولات تسهم في تحديد نقاط الضعف والقوة السائدة في أداء الطلاب .

٣ ــ قد تكشف نتائج العلاقة بين بيئة الفصل التعليمية عن بعض الارتباطات التي ينتج عنها مشكلات دراسة لبعض الطلاب ، مثل صعوبات التعلم أو الضعف التحصيلي .... وغيرها وبالتالي يمكن استخدام أدوات البحث ونتائجه في عمليات التشخيص وتحديد أساليب العلاج المناسبة لمثل تلك الحالات .

٤ ــ أن التوصل إلى القيم التنبؤية من أبعاد بيئة الفصل التعليمية بعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة من الأهمية في تحديد أبعاد معينة عند دراسة موضوعات تتطلب تنشيط عمليات تعلميه لدى الطلاب أكثر من غيرها ، وبما يمكن عضو هيئة التدريس من اختيار أساليب وطرق التدريس الأكثر ملائمة مما يتيح الفرصة لاستثمار قدرات ومهارات الطلاب إلى أقصى درجة بما يحقق أقصى استفادة .

المفاهيم النظرية .

تشمل متغيرات الدراسة على مفهومين أساسيين هما مفهوم بيئة الفصل التعليمية ، والمتغير الآخر هو مفهوم عمليات التعلم ، وفيما يلي عرضا لهذه المفاهيم .

أولا : بيئة الفصل التعلمية Learning Classroom Environment

يشير " عبد الحميد النعيم " (٢٠٠٩) إلى أن بيئة الفصل التعلمية يقصد بها بيئة العمل في

منظمة تعليمية كفصول الكلية أو الجامعة والتي تتكون من الجوانب التربوية والتعليمية والعلاقات الاجتماعية والتي لها تأثير محتمل في عملية التعلم ، ويؤكد على أن بيئة الفصل التعليمية تشمل جانبين (الجانب التدريسي والجانب النفسي الاجتماعي) . كما يشير أيضا إلى أن السبب الرئيسي الذي من أجله ركز على هذين الجانبين هو لأن دراسات كثيرة أظهرت أن إدراك الطلبة للجانب التدريسي والاجتماعي ذات علاقة قوية بالمخرجات التعليمية المعرفية والانفعالية للطلبة ، فمثلا " بيلستيك " Pielstick (1980) أكد على أهمية الجانب التدريسي/التعليمي حيث اعتبره قلب العملية التعليمية لكونه يشمل على كل من : المقرر ، والإجراءات المستخدمة في توصيل المعلومة، والخطط التدريسية ، وسلوكيات عضو هيئة التدريس ، وكلها صُممت من أجل مساعدة الطالب على التعلم . فالجانب التدريسي يشير إلى الجانب العملي في التدريس والذي يشمل على اختيار محتوى المقرر ، وإجراءات عرض المعلومة ، وطرق تقييم الطلبة . بينما الجانب النفسي الاجتماعي يشمل الدافعية والقدرة والحماس وطبيعة العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة

وفي هذا السياق أشار " توبين " Tobin (1990) إلى أن إعطاء فرصة أكثر للتفاعل بين الطلاب و أعضاء هيئة التدريس وبين الطلاب بعضهم البعض لها دور في خلق تفاعلات اجتماعية ايجابية، وبالتالي تساهم في خلق بيئة فصل تعليمية ايجابية وبناءة.

كما أن دراسة " يونج وشو " Young and Shaw (1999) التي جُمعت من عدد كبير من الطلاب الذين قاموا بتقييم من قام بتدريسهم في مقررات الكلية أظهرت ٦ أبعاد رئيسية لبيئة الفصل هي : قيمة المقرر ــ تنظيم المقرر ــ دافعية الطلبة ــ مناخ تعليمي مريح ــ تواصل فعال ــ اهتمام من قبل الطلبة للتعلم.

ويعرف " عبد الرحيم بخيت " (١٩٩٤، ١١) ببيئة الفصل التعليمية بأنها " ذلك المناخ الاجتماعي السائد في حجرة الدراسة من علاقة المعلم بالتلميذ وعلاقة التلاميذ بعضهم البعض ، وفقا للأنظمة السائدة والمحددة من قبل المدرسة و الإدارة التعليمية التي ترتبط مباشرة بالنظم الاجتماعية السائدة والممثلة للقيم والعادات والتقاليد الاجتماعية" . وهذا التعريف لبيئة الفصل لشموله على مصطلحات التلميذ،المدرسة والإدارة التعليمية يشير إلى أنه يمثل التعليم العام قبل المرحلة الجامعية.

كما عُرفت بيئة الفصل إجرائيا في دراسة " كيم و ألأفارس " Kim and Alvares, (1995:648) بالأبعاد التالية: ١ – توجيهات الأقران ٢ – تفاعل الطلبة مع أعضاء هيئة التدريس ٣ – نسبة جنس أعضاء هيئة التدريس ٤ – نسبة أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للطلبة ٥ – وضع

دراسات الإناث في المناهج ٦ – خصائص أعضاء هيئة التدريس ٧ – خبرة أعضاء هيئة التدريس كأعضاء في الكلية و إنجازاتهم.

كما يستخدم بعض الباحثين مصطلح " المناخ الأكاديمي المدرك Academic climate perception للدلالة على بيئة الفصل التعليمية المدركة من جانب الطلاب ، وفي هذا السياق يعرفها رامسدين وزملائه Ramsden et al 1989 بأنها " مجموعة المواقف والخبرات والممارسات التربوية التي تحدث داخل قاعات الدرس ، والتي تعكس النظم السائدة داخل الأقسام الأكاديمية بالجامعة والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد " .

نظريات بيئة الفصل التعليمية

توصلت الدراسات والتجارب العلمية المتعددة في مجال بيئة الفصل التعليمية والتي تناولت المناخ التعليمي وأنشطة التعليم / التعلم التي أجراها عدد كبير من الباحثين والعلماء إلى عدد من النظريات التي تفسر محتويات وأبعاد هذه البيئة ، ونعرض فيما يلي نماذج من هذه النظريات .

نظرية رادولف موس Rudolf, Moos's Theory

حدد (Moos, 1973) ثلاثة عناصر رئيسية للتعرف على بيئة الفصل والتي تصف الجوانب النفسية والاجتماعية للبيئة. وهذه الجوانب هي:

١- أبعاد العلاقة : هذا الجانب يشمل الشعور بالمشاركة والانتماء ومساعدة المعلم والتي تصف طبيعة كثافة العلاقات الشخصية وتقييم إلى أي مدى يتفاعلون ويساعدون بعضهم البعض.

٢- أبعاد النمو الشخصي: يشمل هذا الجانب توجيه الواجبات (مدى الأهمية المعطاة من قبل المعلم للأنشطة التعليمية المختلفة المخطط لها مسبقا) بالإضافة إلى المنافسة (مدى رغبة الطلبة في التفوق والحصول على الدرجات والمعلومات)

٣- أبعاد التغيير والتنوع: يشمل هذا الجانب التجديد ومدى سيطرة المعلم على الصف ووضوح القوانين والتعليمات.

ومن النقد التي يُمكن أن يوجه لنظرية موس هو تركيزها في معظم جوانبها على جانب واحد من البيئة التعليمية وهو المناخ الاجتماعي.

نظرية والبرج Walberg's Theory

أشار كل من " ويليامز و بوردين " (Williams and Burden, 1997) أن " والبرج "

Walberg أظهر ثلاثة أبعاد هي: التعليمات والاستعدادات والبيئة النفسية الاجتماعية. ونجد أن كل من " ألدريدج و فراسر " (Aldridge and Fraser, 2000) ذكرا تفصيلا أكثر لهذه الثلاثة أبعاد و أشاروا إلى أن" والبرج " اقترح نظرية نفسية للإنتاجية التعليمية المتعددة الجوانب والتي تؤكد أن تعلم الطلبة عبارة عن توظيف لمتغيرات ثلاثة ذات علاقة باستعداد الطالب وهي : (العمر ــ القدرة ــ الدافعية) ووظيفة لمتغيرين اثنين ذات علاقة بجانب التعليمات وهما (كمية وكيفية) ووظيفة لأربع متغيرات ذات علاقة بالبيئة النفسية هم (المنزل ــ الفصل الدراسي ــ جماعة الأصدقاء ــ الإعلام) .

ويتضح مما سبق أن نظرية " والبرج " كانت أكثر شمولية بحيث تناولت متغيرات متعددة يمكن أن تغطي أبعاد نفسية واجتماعية مؤثرة في البيئة التعلمية للطلبة .

نموذج لاري Leary Model

يصف هذا النموذج ويقيس السلوكيات ذات العلاقات الاجتماعية المتبادلة. ((Lonner, 1998) أفاد أن نموذج Leary تم فحصه ودراسته بكثافة و أثبت أنه نموذج متكامل لوصف العلاقات الاجتماعية المتبادلة. النسخة الأخيرة من هذا النموذج اختصر التصنيف إلى ثمانية أبعاد فقط، وهذه الثمانية أبعاد تم عرضها في جانبين أساسين. الأول يُظهر درجة التعاون بين الأفراد الذين يكون بينهما تواصل ، بينما الجانب الآخر يظهر من هو الشخص الذي يسيطر أو يوجه هذا التواصل.

ثانيا : عمليات التعلم Learning Processes

بدأ البحث في مجال عمليات التعلم وأساليبه على أيدي مجموعة من علماء النفس التربويين الذين اهتموا بالتحليل الكيفي لأداء الطلاب على مهام تعلميه معرفية معينة ، يتم من خلالها الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في معالجتهم للمعلومات ، حيث توصلت من خلال تحليل بروتوكولات الطلاب إلى وجود فروق في نواتج التعلم ، ترجع إلى فروق في عمليات واستراتيجيات التعلم المستخدمة ، والتي تشير إلى اختلاف الطلاب في معالجتهم للمعلومات في ضوء مستويين للمعالجة هما (Martin & Salijo , 1976) (Franson , 1977)

ــ المستوى السطحي Surface Level حيث يركز الطالب على تعلم المحتوى باستخدام إستراتيجية التعلم بالحفظ ، مع مفهوم إعادة الإنتاج .

ــ المستوى العميق Deep level حيث يهتم الطالب بتعلم المحتوى ، والسعي إلى فهم المعنى.

وتتفق تلك النتائج مع ما توصل " باسك " (Pask , 1976) الذي ميز فيها ما بين إستراتيجيتين للتعلم هما :

- الإستراتيجية الكلية Global Strategy حيث يميل المتعلم إلى الفهم الشامل للبناء والتركيب لموضوع التعلم .، ويركزون على فهم النص المقدم لهم والبحث عن هدف المؤلف من النص ، وانتقاء الحجج والحقائق المؤيدة في محاولة لربط المادة الجديدة بمعرفتهم السابقة ويؤكدون على أهمية إدراك المعلومات في صورة معرفية جديدة .

- الإستراتيجية المتسلسلة Serial Strategy حيث يميل المتعلم إلى التعلم خطوة بخطوة ، والتركيز على صفة واحدة للمهمة المتعلمة ، كما يركز الطلاب على المقارنة النوعية والتركيز على التفاصيل ، ويعتمدون على تذكر عبارات المقدمة وأجزاء من النص يعتقدون أنها متعلقة بالامتحان ، وبهذا يكون توجههم العام نحو التفاصيل ، أي أنهم يفتقرون إلى التوجه نحو الموضوع كوحدة كلية .

وقد أظهرت نتائج الدراسات التي أجراها " باسك " إلى وجود فروق بين إستراتيجيتين للتعلم إحداهما (التعلم بالفهم) Comprehension حيث يرتفع أداء الطلاب في هذا النوع من التعلم على مهام التفكير الاستدلالي ، والتميز الإدراكي ، واختبارات التفكير التباعدي والإستراتيجية الأخرى هي التعلم بالعمليات Operation حيث يرتفع أداء الطلاب الذين يستخدموها على مهام التشابه مما يدل على أنهم يميلون إلى السطحية ، وقد دلت نتائج الدراسات أن التعلم بالعمليات ينشأ عنه بعض الصعوبات في التعلم يطلق عليها عدم التركيز على الجوانب الكلية وعدم الفهم ، كما أن هناك ارتباط بين التعلم بالعمليات وأخطاء الغفلة وعدم البصيرة

ويعتبر رونالد شميك Ronald Schmeck من أول المهتمين بالاتجاه الثاني الذي يعتمد على التحليل لاستجابات المتعلمين على الاستبيانات والمقاييس التي توضح كيف يتعلم الطلاب ، فقد قام هو وزملاؤه ببناء مقياس لعمليات التعلم ، على أساس أنها عمليات سلوكية يمكن صياغتها في إطار البيئة والنشاطات التي يتسم بها طالب الجامعة (Schmeck et,al 1977) وقد تم تطوير المقياس عام (١٩٩١) عندما أضاف " شميك وزملاؤه) عددا من الأبعاد الخاصة بالشخصية ، والتي توقعوا لها أن تكون مرتبطة بالأبعاد الأخرى للمقياس ، ثم قام كل من رونالد شميك Schmeck وجيسلر Gesler وبرنشتاين Brenshtin بمحاولة لتحسين البناء العاملي للمقياس، وتم تعديلة بصورته الحالية التي تحتوي على إحدى عشر بعدا رئيسيا تتضمن سبعة عشر بعدا

فرعيا تمثل تسعين عبارة وهي عدد عبارات مقياس عمليات التعلم المعدل (The Revised Inventory of Learning Processes , 1996) .

مفهوم عمليات التعلم Learning Processes

استخدم الباحثون مصطلحات عديدة ومترادفة للدلالة على المقصود بعمليات التعلم مثل مفاهيم " استراتيجيات التعلم " Learning Strategies ، أساليب التعلم " Learning Styles ، " عمليات التعلم "Learning Processes وعلى الرغم من ذلك يمكن تحديد مفهوم عمليات التعلم على النحو التالي :

يعرف باسك (Pask , 1976, 128) عمليات التعلم على أنها " طريقة تفضيل ثابته نسبيا لدى الفرد ، تصف الطريقة التي يستخدمها في التعلم " .

أما لوريلارد (Laurillard , 1979 , p 390) فيشير إلى أن عمليات التعلم هي " عملية تحتوي على جانبين على الأقل هما : أسلوب الأداء ــ وهي الطريقة التي يفكر بها الطالب في المنهج ، واستراتيجية الأداء ــ وهي طريقة المعالجة التي يتعامل بها الطالب في المهمة .

أما أنتويسل (Entwistle , 1981 , p93) فيعرفها بأنها " عبارة عن الميل العام لتبني إستراتيجية جزئية أثناء معالجة المعلومات " .

كما يستخدم بعض الباحثين (محمد غنيم ، ووليد القفاص ، ٢٠٠٠) مصطلح " مداخل الدراسة " Approaches to studying للدلالة على إستراتيجيات وطرق وعمليات التعلم التي يستخدمها الطلاب ، والتي يقصد بها " توجه الطلاب نحو الدراسة أثناء تناول ومعالجة المعلومات والتي تتحدد في ضوء الأغراض ودوافع تقود إلى تبني طرق أو استراتيجيات للعمل " .

ومما سبق يتضح أنه يمكن النظر إلى عمليات التعلم من خلال ثلاثة محاور رئيسية هي : كبناء، كعملية ، كليهما معا ، وإذا نظرنا إلى عملية التعلم كبناء فإن من خصائصه : الثبات، والاستقرار طوال الوقت ، وأن يكون واضحا ومحدد المعالم ، أما إذا نظرنا إليه كعملية ، فيكون من خصائصه القابلية للتعديل ، وعندما ينظر إليه كعمليه وبناء معا ، فيكون من خصائصه الثبات النسبي مثل السائل ، حيث أن لديه شكل محدد وفي نفس الوقت يتسم بالمرونة ، وبناء على ما سبق فإن عمليات التعلم يمكن تغييرها وتعديلها لتكون مؤثرة وفعالة في عمليات اكتساب والاحتفاظ بالمعلومات .(Riding & Cheema , 1999, p194) .

ويضيف إلى ما سبق كل من " رايدنج وبورج " (Riding , Borg , 1993 , p272) أن عمليات التعلم لها صفة الثبات النسبي وتحتوى على :

ـ طريقة وعادات الفرد لتجهيز المعلومات .

ـ تساعد في الكشف عن الصفات الشخصية للفرد ، وكيف يفكر ، وفكرته عن نفسه واتجاهاته .

ـ تحدد استجابات الفرد في المواقف الحياتية المختلفة والطرق التي يرتبط بها الفرد مع الآخرين .

كما أكدت العديد من الدراسات على العلاقة بين عمليات التعلم والتحصيل الدراسي للطالب ، فقد دلت نتائج دراسة كل من " شميك وجروف " (Schmeck & Grove . 1979) التي أجرياها بهدف تحديد الفروق في عمليات التعلم بين الطلاب المتفوقين والطلاب الضعاف تحصيليا على عينة من طلاب الجامعة باستخدام قائمة عمليات التعلم The inventory of Learning في علاقتها بالمعدل التراكمي " GPA " حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والضعاف تحصيليا على مقاييس المعالجة المتعمقة ، و الاحتفاظ بالحقائق والمعالجة التفصيلية لصالح الطلاب المتفوقين ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين عينتي الدراسة في متغير طرق الدراسة .

كما أكدت نتائج دراسة رامسدين (Ramsden ,et al, 1989) على ارتباط المدخل السطحي ببعد فعالية الذات للتحصيل الأكاديمي الرسمي وارتباط المدخل العميق بالاستقلال في التعلم وتشجيع المدرسين ، كما دلت النتائج أيضا على وجود علاقة سببية بين أساليب التدريس المختلفة وتبني الطلاب لمداخل متنوعة في التعلم .

وقد اتفقت مع تلك النتائج ما أسفرت عنه دراسة " جاد " (Gade ,1983) التي حاول فيها البحث عن إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الميل نحو استخدام أساليب التعلم وتوقع مستوى أداء تحصيلي معين ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٩٤) من طلاب الكليات التربوية ،، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الطلاب ذوي الأداء التحصيلي المرتفع يظهرون أسلوب تعلم معقد، في حين أظهر الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض تفضيلا لأسلوب تعلم سهل

وفي عام (١٩٧٨) قدم " بيجز " Biggs أولى محاولاته لوضع نموذج للتفاعل الذي يحدث أثناء التعلم بين المدخلات Inputs والعملية ليكون الناتج في النهاية , أشار إلى أهمية دراسة الفروق الفردية في القدرة على تبني أساليب التعلم ، وفي عام (١٩٨٥) قام " بيجز " Biggs

بتطوير نموذجه حيث قدم النموذج الموسع لتعلم الطالب ، ويحتوى على ثلاثة أساليب في التعلم تؤدي إلى اختلافات في نواتج التعلم ، أو تحدث فروقا في هذه النواتج .

ويصنف " بيجز " أساليب التعلم في ثلاث تصنيفات رئيسية على النحو التالي (في : نشوى تركي ، ٢٠٠٥)

١ ــ الأسلوب السطحي Surface style

يصنف هذا الأسلوب ضمن الدوافع الخارجية التي تهدف إلى اكتساب الكفاءة والطموح مقابل الخوف من الفشل ، أما الاستراتيجية المستخدمة لتحقيق الدافع هي إعادة الإنتاجية للهدف المحدد لها مع التركيز على الحفظ والتذكر للحقائق .

٢ ــ الأسلوب العميق Deep style

صنف ضمن الدوافع الداخلية الموجهة تجاه الدراسة مع تحقيق الكفاءة في الموضوعات الأكاديمية ، والاستراتيجية المستخدمة في تحقيق هذا الدافع هي القراءة المتعمقة والبحث عن المعنى مع استخدام الأدلة والبراهين وربط المفهوم بالخبرة السابقة .

٣ ــ الأسلوب التحصيلي Achievement style

صنف هذا الأسلوب ضمن الدوافع الخارجية حيث يتميز الطالب بأن لديه كفاءة التنظيم الذاتي بهدف الوصول إلى الصفوف العليا . أما الإستراتيجية المستخدمة من أجل تحقيق الدافع فهي إستراتيجية تحصيلية تركز على التنظيم ومتابعة القراءات والالتزام بالوقت المحدد لإنجاز المهام .

وقد كشفت نتائج الدراسات التي تناولت التفاعل بين عمليات التعلم ، وأبعاد بيئة الفصل عن ارتباط التوجه نحو المعني بمهارة المدرس في الشرح وحماسه وتحكمه ، وتشجيعه للطلاب بينما يرتبط سلبيا بعبء العمل الثقيل ، بينما يرتبط توجه إعادة الإنتاج وعمليات الحفظ مع عبء العمل وسالبا مع احتمال المدرس ومهاراته في الشرح (Entwistle et al 1989) .

وقد أكد العلماء على العلاقة بين مفهومي " عمليات التعلم " Learning Processes " وفعالية الذات الأكاديمية Academic Self – Efficacy والتي تعبر عن معتقدات الطلاب عن قدراتهم واستعداداتهم المرتبطة بالأداء في المجال الدراسي الأكاديمي ' ويعرفه كل من باجارس وفيليان (Pajares & Viliante , 1997) بأنه " مدركات الطلاب عن قدراتهم التي تؤهلهم لتحقيق النجاح الدراسي في مادة دراسية أو مجموعة من المواد " ' كما يرتبط هذا المفهوم بمفهوم آخر وهو " فعالية الذات التحصيلية " Self – Efficacy of Achievement والذي

أوضحته (منى حسين ، ٢٠٠١) بأنه " قوة اعتقاد الطالب في القيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية بنجاح مع الرغبة في بدأ السلوك والسعي المستمر لتحقيق النجاح الدراسي المرغوب فيه والمثابرة في مواجهه المواقف التحصيلية الصعبة " .

في حين دمج كل من " إليت وماكجريجور " (Elliot & McGregor , 1999) مفهـومي " عمليات التعلم " و" توجهات أهداف الإنجاز " حيث أشارا بأنها " تمثيلات معرفية من المـستوى المتوسط توجه الفرد نحو أهداف أو غايات خاصة " كما أضاف (Pintrich & Anderman, 2000) أن أهداف المتعلمين هي تمثيلات معرفية لما يحاولون تحقيقه أو إنجازه وهي تعبر عن أغراضهم وأسبابهم عند أداء المهام التي يكلفون بأدائها . فأهداف الإنجاز ليست فقط نمطا متكاملا منظما من المعتقدات وأسباب الإنجاز ولكنها تعتبر محكا يستخدمه الفرد للحكم على مستويات الأداء الذي يعمل على إنجازه .

ويضع الباحثان الحاليان تصورا عن التفاعل بين بيئة الفصل التعليمية (المناخ التعليمي) بمـا يشمله من أبعاد متعددة تسهم في تنشيط عمليات تعلم معينة أو تعطل تنشيط عمليات أخرى وكلهـا عمليات تسهم بشكل مباشر في تحصيل الطالب واستيعابه للموضوعات العلمية التي يدرسها .

الدراسات السابقة .

توصل الباحثان إلى مجموعة من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسـة (بيئـة الفـصل التعليمية ، عمليات التعلم) حيث تم تصنيفها في محورين أساسيين ، على النحو التالي :

المحور الأول : الدراسات التي تناولت بيئة الفصل التعليمية .

يشير الباحثان في هذا المحور إلى أن النوع الغالب في الدراسات السابقة لبيئة الفصل التعليمية ركزت على بحث العلاقة بين مخرجات الطلبة التعليمية و إدراكهم لطبيعة بيئة الفصل التعليمية.

ومن أول الدراسات في هذا المجال هي دراسة " والبرج و أندرسـون " Walberg (1981) and Anderson على عينة من فصول الفيزياء في مدارس الثانوية العامة حيث تم قياس فرضية أن الإدراكات الشخصية لثمان جوانب انفعالية وتعليمية لبيئة الفصل التعليمية تتنبأ بتـسع مقـاييس تعليمية (سلوكية ــ انفعالية ــ معرفية) ، فنتائج الدراسة أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات بيئة الفصل التعليمية ومخرجات التعلم. فعلى سبيل المثال بُعدي الرضا والاحتكـاك يتنبأن بالفهم العلمي لكن المتغيرات الأخرى تنبأت بالانجاز التحصيلي في الفيزياء والاتجاهات نحو

الأداء في المختبرات. ومن بين المقاييس التعليمية المناقشة والتنظيم اللذان تنبئا بتعلم أفضل من الإجبار القسري (الإكراه).

وفي دراسة الفروق بين الطلبة باعتبار الجنس في إدراكهم لبيئة الفصل التعليمية وجدوا أن الطالبات يفضلن التعاون أكثر من الطلاب بينما الطلاب يفضلون المنافسة والفردية أكثر من الطالبات Owens and Straton (1980). أيضا دراسة Dorman (2001) وذلك على الفصول المشتركة في استراليا وجدوا أن الطالبات يُظهرن إدراكاً إيجابيا لبيئة الفصل التعليمية أكثر من الطلاب ، ومثل هذه النتيجة تم التوصل إليها في الولايات المتحدة الأمريكية أيضا (1987) Lawrenz وفي سنغافورا Wong & Fraser (1995).

ومن الدراسات التي اهتمت بفحص الفروق بين الجنسين على المستوى الجامعي دراسة Null and Nicholson1972; Granzin and Painter 1972, 1975; Elmore and Lapointe 1974. حيث أظهرت الدراسات أنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في تقييمهم لأعضاء هيئة التدريس. لكن Fassigner (1995) حاول في دراسته مقارنة إدراكات الطلاب بجنس عضو هيئة التدريس و أظهرت الدراسة الآتي: جنس عضو هيئة التدريس كان له أثر طفيف على إدراكات الطلبة مع استثناء أن الطلاب كانوا يفهمون محتوى المقرر مع أعضاء هيئة التدريس الإناث أكثر من فهمهم لمواد أعضاء هيئة التدريس الذكور، الطالبات كن أكثر ثقة و أكثر فهما و تشويقا ومشاركة في المواد التي يدرسها أعضاء هيئة تدريس ذكور. دراسة Dorman (2000) أيضا تدعم الفكرة أن الطالبات يدركن بيئة الفصل التعليمية بطريق إيجابية أكثر من الطلاب. قام كل من Romanov and Nevgi (2008) بدراسة العلاقة بين درجة المشاركة الجماعية ومخرجات التعلم لمقرر في الطب يتبع نظام التعلم من بُعد. العينة عبارة عن ٣٩ طالب وطالبة من الطب. الطلبة كانوا قادرين على الحصول على محتوى المقرر وعمل مناقشة جماعية مركزة حول المحاضرات والاختبارات القصيرة وملاحظات الطلبة الخاصة. كل أنشطة الطلبة ومشاركاتهم سُجلت في أشرطة من أجل تقييم أي من الأنشطة تتنبأ بالمخرج التعليمي. أظهرت النتائج أنه لا يوجد علاقة بين مخرجات التعلم ومساهمات الطلبة في المناقشة، أيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كيفية الانتفاع أو الاستفادة من العناصر المختلفة لأدوات التعلم.

وفي دراسة على المستوى الجامعي فحصت الفروق بين الطلاب باعتبار التخصص الدراسي دراسة " جاف وزملاؤه " Gaff et al (1976) التي أجروها في إحدى الجامعات الهولندية أن التخصصات المختلفة لها بيئات تعليمية مدركة مختلفة ، فالطلبة في تخصص الكيمياء كانوا مسرفين و متعمقين في المشاهد الطبيعية ، بينما طلبة الطب كانوا أكثر تركيزا على الحفظ والتنظيم

على مستوى عالٍ ، وطلبة تخصص علم النفس كان لهم بيئة تعليمية مستقلة. كما أن (1979) Ramsden وجد في دراسته أن الطلبة في تخصصات مختلفة يكون لهم خبرات مختلفة من بيئات التعلم ، فعلى سبيل المثال طلبة قسم العلم التطبيقي كانوا أكثر رسمية بينما قسم العلوم الاجتماعية كانوا أكثر غير رسميين وتميزوا في البيئة التعليمية التعاونية.

ومن دراسات بيئات الفصل التعليمية على المستوى الجامعي أيضا بحثت عن العلاقة بين توقع الطلبة للتقدير الذي سوف يحصلون عليه في المقرر وتقييمهم للمقرر ولعضو هيئة التدريس، وكان معظم الدراسات تشير إلى وجود علاقة إيجابية بين توقع الطلبة للتقدير في المقرر وتقييمهم للمقرر ولعضو هيئة التدريس. فدراسة " بايرد " Baird (1987) أظهرت أن الطلبة يقيمون أعضاء هيئة التدريس طبقا لتحصيلهم العلمي من المقرر أكثر من التقدير التي حصلوا عليه.

Aldridge and Frase (2000) درسا وقارنا بيئات الفصل التعليمية في الفصول العلمية في تايوان و أستراليا كدراسة عبر الثقافات و دراستهما حاولت الكشف عن العوامل التي تؤثر في بيئة التعلم في كل دولة. جُمعت المعلومات للدراسة باستخدام الطريقة الكمية والكيفية في البحث. تم استخدام مقياس (ماذا يحدث في هذا الفصل) مع إجراء عدد من المقابلات. أشارت النتائج أن الطلبة في أستراليا يدركون بيئة الفصل التعليمية لديهم بطريقة أكثر إيجابية من الطلاب في تايوان. كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الدولتين في أبعاد: المشاركة – البحث والتقصي – توجيه الواجبات – التعاون. الطلاب في تايون عبروا بطريقة أكثر إيجابية من الأستراليين في اتجاههم نحو دراسة المواد العلمية. المعلمون في أستراليا كانوا يركزون أكثر على مهارات التفاعل الاجتماعي بينما المعلمين في تايون كانوا يركزون على الدروس والعمق في المعلومة. الطلاب في أستراليا كانوا أكثر مقاطعة للمعلم بينما الطلاب في تايون كانوا يتميزون بالهدوء والأقل مقاطعة.

كذلك تم دراسة فاعلية استخدام إستراتيجيات التدريس الإبداعي في تنمية بيئة الفصل التعليمية واتجاهات تطوير المفاهيم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، قام بالدراسة " أوجبوهي و فراسر " Ogbuehi and Fraser (2007). تكونت العينة من ٦٦١ طالب وطالبة، مجموعة من ٢٢ فصلا دراسيا من أربع مدارس. تم تطبيق مقياس بيئة التعلم البنائية ومقياس ماذا يحدث في هذا الفصل ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات. تم استخدام الطريقة التجريبية في البحث حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين مجموع ضابطة ومجموعة تجريبية في استخدام استراتيجيات التدريس الإبداعي. أظهرت النتائج فاعلية استخدام طريقة التدريس الإبداعي في إدراك الطلبة لبيئة الفصل التعليمية واتجاهاتهم نحو الرياضيات وفي تطور

المفاهيم لديهم أيضا. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية بين إدراك الطلبة لبيئة التعلم واتجاهاتهم نحو الرياضيات وبناء المفاهيم لديهم.

ومن الدراسات الحديثة على المستوى الجامعي قام " ستيفانو وزملائه " Stefanou et al (2008) بدراسة طريقة عرض المعلم للمادة العلمية (شرائح ـــ Overhead Projector – Power point) كأحد عوامل تحسين بيئة التعلم ومدى تأثيرها في التعلم الإنتاجي من قبل الطلبة. تم قياس درجات الطلبة في الاختبارات القصيرة التي تُجرى في نهاية كل محاضرة والمبنية على الملاحظات التي يكتبها الطلبة من عرض المعلم للمقرر. أظهرت النتائج تأثير ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لبيئة الفصل التعلمية وفي أداء الطلبة على الاختبارات القصيرة باعتبار كمية المعلومات التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس.

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت متغير عمليات التعلم .

دراسة محمد غنيم ووليد القفاص (٢٠٠٠) التي هدفت إلى التحقق من تأثير إدراك طلاب الجامعة للمناخ الأكاديمي كما يتمثل في المقررات الدراسية وتنظيمها وطرق التدريس وأساليب التقييم المستخدمة على تبنيهم لمداخل مختلفة للدراسة ، أجريت الدراسة على عينة قوامها (٨٨٩ طالبا) بالأقسام المختلفة بكليات جامعة الزقازيق (التربية ــ التربية النوعية ــ العلوم) طبق عليهم استبيان إدراك المقرر الدراسي ، وقد أسفرت النتائج عن الارتباط بين أبعاد المناخ الأكاديمي بمداخل الطلاب الدراسية ، كما أوضحت نتائج تحليل الانحدار إمكانية التنبؤ بالتوجه نحو إعادة الإنتاج من خلال درجات الطلاب على بعد التدريس الجيد ، وإمكانية التنبؤ بالتوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف من خلال درجات الطلاب على بعد الأهداف والمعايير .

وفي دراسة أجراها محمد عبد السلام (٢٠٠٢) بهدف التعرف على طبيعة فعالية الذات لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية والأكاديمية ، وإمكانية التنبؤ من درجات أبعاد فعالية الذات الأكاديمية.بالمستويات التحصيلية لطلاب الجامعة ، حيث قام بإعداد مقياس فعالية الذات الأكاديمية الذي اشتمل على أربعة أبعاد تعبر عن معتقدات الطلاب عن (التحصيل الدراسي ــ التكليفات الدراسية ــ الامتحانات ــ التخصص الدراسي) حيث تم تطبيق المقياس على عينة من طلاب كلية التربية ــ جامعة حلوان بلغ قوامها (٧١٦ طالبا) منهم (٣٢٣طالب ــ ٣٩٣ طالبة) بالتخصصات الدراسية المختلفة ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة على أبعاد فعالية الذات تعزى للمستوى التحصيلي للطلاب (متفوقين ــ متوسطين ــ ضعاف) لصالح

المتفوقين ، كما دلت النتائج أيضا على أنه يمكن التنبؤ من درجات أبعاد مقياس فعالية الذات الأكاديمية بالأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة .

وتناولت دراسة كل من " كيت ــ تاي وفاي (Kit – Tai and fai , 2004) العلاقة بين كل من أهداف الإنجاز ' استراتيجيات التعلم 'والمستوى التحصيلي ' وأجريت على عينة قوامها (١٩٤ طالب) بالصف السابع بمدارس هونج كونج طبق عليهم اختبار توجه أهداف الإنجاز ' استراتيجيات التعلم ' مع درجات الاختبارات التحصيلية للطلاب ' وقد دلت نتائج الدراسة على أن الطلاب المتفوقين أظهروا أداء عالي على مقياس الفهم (الاستراتيجيات العميقة) بينما كان الطلاب العاديين أكثر اعتمادا على التذكر (الاستراتيجيات السطحية) ' كما ارتبطت درجات مقياس الذكاء بهدف تجنب المهام والمرتبط باستراتيجيات التعلم السطحي ' أما بالنسبة لنتائج الفروق بين الجنسين فقد أشارت إلى أن البنين كانوا أكثر تركيزا على الأهداف التي ارتبطت باستراتيجيات التعلم العميق .

كما هدفت الدراسة التي أجراها واركنتن (Warkenten , 2005) إلى اختبار العلاقة بين الأنشطة الدراسية لطلاب الكليات ' ومكونات البنية المعرفية ' وفعالية الذات الأكاديمية ' والتحصيل الدراسي . وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالبا ' حيث استخدمت متوسطات معاملات الارتباط لوصف العلاقة بين خصائص الطلاب والأنشطة الدراسية والمخرجات لـ ٤٢ هدفا تربويا تم تحديدها ' كما تم قياس فعالية الذات لدى الطلاب ' واستخدمت معدلات درجات النجاح للقدرات الأكاديمية الأولية ' وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي الإحساس العالي بكفاءة الذات الأكاديمية أظهروا مستويات عالية من الاستراتيجيات المعرفية وكانوا يعتمدون على التوجهات الداخلية بدرجة أكبر من اعتمادهم على التوجهات الخارجية .

وبهدف التعرف على تأثير التشابة الإدراكي والقدرة على تعميم عمليات التعلم و فعالية الذات الأكاديمية أجرى بونج (Bong ,2006) دراسة على عينة من (٤٧٥) طالبا بالمدارس العليا بإحدى مناطق لوس أنجلوس ' حيث تم تحديد موضوعات خاصة في المواد التي يدرسها الطلاب' وقد أظهرت نتائج الدراسة إمكانية تعميم فعالية الذات بين الموضوعات في مادتي العلوم والرياضيات أكثر من تعميمها على موضوعات المواد اللفظية ' وقد فسرت النتائج في ضوء درجة التشابه بين موضوعات المواد الدراسية التي تسهل القدرة على تعميم فعالية الذات ' كما أشارت النتائج أيضا إلى أن القياسات العامة لفعالية الذات للموضوعات (اللفظية / الكمية) دلت على أهمية العمل على تعميم المدركات لدى التلاميذ وبمدى واسع على التحصيل الأكاديمي للمواد الدراسية .

دراسة كل من بيلي ويل (Billie & Yael , 2009) التي هدفت إلى التعرف على أثر تدريب معلمي ما قبل الخدمة للتعامل مع التعقيد الذي يصادف توفير بيئة تعليمية مناسبة ، وأشارت الدراسة إلى أهمية تزويد المعلمين بالكفاءة التي تؤهلهم لمواجهة تحديات بيئة الفصل التعليمية ، وأشارت إلى ثلاثة مجالات تمثل صعوبة في تحقيق فعالية البيئة التعليمية وهي :

أ ــ تحقيق التكامل في البنية المعرفية لدى الطلاب .

ب ــ تحويل المحتوى النظري إلى ممارسات تطبيقية .

ج ــ تنمية الجوانب المعرفية في ضوء تحليل عمليات التعليم ــ التعلم .

وقام الباحثان بتصميم برنامج تدريبي لمجموعة من معلمي ما قبل الخدمة مؤسس على موقع إليكتروني ، وفصل دراسي مسجل على شريط فيديو ، بالإضافة إلى مواقف تعليمية لمحاضرات نظرية ، ومهام منوعة للمعلمين ، وقد تطلب التدريب قيام معلمي قبل الخدمة بتحليل المهام وكيفية التعامل مع المتعلم ، وتحليل بيئة الفصل للتفاعل الإلكتروني ، وقد أسفرت النتائج عن تحقق فعالية البرامج التعليمية التدريبية أكثر من بيئة الفصل الإلكترونية .

التعليق على الدراسات السابقة .

أولا : بالنسبة للدراسات التي تناولت متغير بيئة الفصل التعليمية .

- دراسات قليلة تناولت بيئة الفصل التعليمية على المستوى الجامعي مقارنة بالدراسات الكثيرة على المستوى القبل الجامعي. وهذا راجع إلى عدم توفر المقاييس في هذا المجال أو صعوبة في الإجراءات.
- بعض الدراسات تناولت دراسة طبيعة بيئة الفصل التعليمية. طبقا للباحث Haertel (1981) et al فإن دراسات كثيرة في دول متعددة أظهرت وجود علاقة بين طبيعة بيئة الفصل التعليمية ومخرجات الطلاب التعليمية في الجوانب المعرفية والانفعالية.
- توجد دراسات نظرت إلى الفروق بين الطلبة باعتبار الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.
- نتائج الدراسات كانت متنوعة وذلك راجع لعدة عوامل مثل اختلاف الدول ، مثل دراسات أجريت في أستراليا (Dorman , 2001) , في الولايات المتحدة الأمريكية (Lawrenz, 1989) وفي سنغافورة (Wong & Fraser, 1995) وخصائص العينات مثل دراسة

خصائص الجنس (Owens & Straton, 1987) وخصائص الثقافة مثل دراسة (Aldridge & Frase, 2000) ومنهج البحث المستخدم والأساليب الإحصائية المستخدمة.

- يمكن القول أن الخروج باستنتاجات عبر دراسات مختلفة يعتبر أمر في غاية الصعوبة، خاصة إذا عرفنا أن كل ما نُشر عن بيئة الفصل التعليمية كان مُعظمه وصفيا في طبيعته ولم يحتوي على تقييم لتحليل النتائج كنقاط القوة والضعف.

ثانياً : التعليق على الدراسات التي تناولت عمليات التعلم .

- تنوعت عينات الدراسة في تناولها لمتغير عمليات التعلم حيث شملت طلاب المدارس العليا مثل (Shell.2004) وأيضا طلاب المرحلة الجامعية مثل (محمد غنيم ووليد القفاص ، ٢٠٠٠) مما يعني توافر مقاييس مناسبة لطلاب المراحل التعليمية المختلفة .

- تنوعت المتغيرات النفسية والمعرفية والأكاديمية التي شملتها الدراسات ، مثل التحصيل الدراسي (Kit – Tai and fai , 1996 & Shell , 2004 & Warkenten , 2005) وتوجهات أهداف الإنجاز (Kit – Tai and fai , 1996) ، وفعالية الذات الأكاديمية (محمد عبد السلام ٢٠٠٢) .

- اتفقت بعض الدراسات التي تناولت متغيرات عمليات التعلم على إمكانية التنبؤ من درجات أبعادها المختلفة بالتحصيل الأكاديمي للطلاب ، مثل نتائج دراسة (Kit – Tai and fai , 2004) .

فروض الدراسة .

١ – توجد معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين أبعاد مقياس " عمليات التعلم " وأبعاد مقياس " بيئة الفصل التعليمية .

٢– توجد فروق في العلاقات بين درجات كل من الطلاب مرتفعي / منخفضي أبعاد عمليات التعلم بأبعاد بيئة الفصل التعليمية .

٣ – يمكن التنبؤ من درجات أبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية بعمليات التعلم لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية ت جامعة الملك فيصل .

إجراءات الدراسة

أولا : عينة الدراسة .

اشتملت عينة الدراسة على (١٢١ طالبا) من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل بالإحساء بالمملكة العربية السعودية . بالأقسام الدراسية المختلفة (التربية الإسلامية ــ اللغة العربية ــ التربية الخاصة ــ اللغة الإنجليزية) ، وقد بلغ متوسط العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة (٢٠,٠٣) وانحراف معياري (١,٣١) .

ثانيا : أدوات الدراسة .

اعتمد الباحثان في قياس متغيرات الدراسة على تطبيق مقياسين ، هما (مقياس بيئة الفصل التعليمية ، مقياس عمليات التعلم) ، وفيما يلي الخصائص العلمية للمقياسين .

١ ــ مقياس بيئة الفصل التعليمية .

استخدم البحث الحالي مقياس (بيئة الفصل التعليمية) من إعداد " عبد الحميد النعيم " (٢٠٠٩) الذي قام بإعداده وتقنينه على طلاب كلية التربية بالإحساء .

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٨ عبارة) مُقسمة على ثمانية أبعاد (٦ عبارات لكل بُعد) والعبارات التي يشملها المقياس تحتوي على عبارات تصف بيئة الفصل بطريقة إيجابية وعدد ثمان عبارات سلبية .

للإجابة على المقياس يختار الطالب/ الطالبة إجابة واحدة فقط من الأربع الاختيارات المتاحة (موافق بشدة ـــ موافق ـــ غير موافق ـــ غير موافق بشدة). السلبية حيث يحصل الطالب على درجة واحدة لاختيار موافق بشدة ودرجتين لموافق وثلاث درجات لغير موافق و أربع درجات لغير موافق بشدة. العبارات التي تم صياغتها بطريقة سلبية هي رقم (٢ ، ٢٥ ، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٨، ٤١، ٤٨) أما باقي عبارات المقياس فقد تم صياغتها بطريق إيجابية. حيث يحصل الطالب في العبارات الايجابية على أربع درجات للموافق بشدة و ثلاث درجات للموافق و درجتين لغير موافق ودرجة واحدة لغير موافق بشدة، بينما يحصل العكس في الأسئلة

أبعاد المقياس:

يشمل المقياس على (٨ أبعاد) تهدف من خلال ما تحتويه من عبارات إلى قياس إدراك الطلاب لبيئة الفصل التعليمية ، والأبعاد هي :

البعد الأول : محتوى المقررات Courses' content

يحتوي هذا البعد على ست عبارات هي رقم (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦). وتهدف هذه العبارات إلى الحصول على كيفية إدراك الطلبة للمحتوى المقررات من حيث قيمتها ومدى الإعداد الجيد لها من قبل أعضاء هيئة التدريس، ومدى مشاركة الطلبة أنفسهم في إعداد المحتويات للمقررات التي يدرسونها، ومدى توفر ووضوح الأهداف للمقررات، ومدى شمول المحتويات لما هو جديد في الميدان، بالإضافة إلى معرفة مدى حدوث التكرار للمحتويات في المقررات مختلفة.

البعد الثاني : خصائص أعضاء هيئة التدريس Instructors' Characteristics

يشتمل هذا البعد على العبارات ذات الأرقام (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢) تهدف إلى التعرف على إدراك الطلبة لبعض الخصائص التي يجب أن يتمتع بها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة مثل التمكن من المادة العلمية، مدى امتلاكهم للمهارات توصيل المعلومة، مدى تمكنهم من ضبط النظام داخل قاعات الدراسة، مدى توفر الحماس والشعور بالمسؤولية في أدائهم، بالإضافة أهمية الاهتمام بالبعد الاجتماعي وهو علاقتهم بالطلبة.

البعد الثالث : التشويق وجذب الانتباه Excitement and Attention

ويحتوي هذا البعد على ست عبارات هي رقم(١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨). وتهدف هذه العبارات إلى الحصول على كيفية إدراك الطلبة لمدى توفر عنصر التشويق وشد الانتباه باستحثاث التفكير والمنافسة أثناء المحاضرات، مدى الدور الذي تلعبه المحاضرات في ازدياد رغبة الطلبة في التخصص والاستمرار فيه، ومدى توفر نوع من المرح والفكاهة خلال المحاضرات مما يضفي عليها نوع من التشويق وشد الانتباه وعدم الشعور بالملل.

البعد الرابع : عملية التدريس Teaching Process

يهدف هذا البعد إلى الوقوف على كيف يدرك الطلبة للطريقة التي يعرض بها أعضاء هيئة التدريس محاضراتهم وكيف تسير المحاضرات داخل قاعات الدراسة وذلك بالتعرف على مدى توفر الوضوح في عرض المعلومة، وشمولها على الآراء ووجهات النظر المختلفة حولها ومدى سهولة أخذ الملاحظات من المحاضرات، ومدى التشجيع التي يحصل علية الطلبة من قبل أعضاء هيئة التدريس من أجل المشاركة وطرح الأسئلة ومدى حصول الطلبة على إجابات وافية لأسئلتهم. ويحتوي هذا البعد على ست عبارات هي (١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤) .

البعد الخامس : خصائص الطلبة Students' characteristics

هذا البعد بعباراته الستة أرقام (٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠) يهدف إلى التعرف على كيف يدرك الطلبة مدى توفر بعض الخصائص التي تسهم فاعلية الطالب للاستفادة من التحاقه بالتخصص والجامعة مثل مدى توفر الرغبة في بعض الطلبة لدى التحاقهم ببعض التخصصات في الكلية، ما هو الدور الذي يلعبه الطلبة داخل قاعات الدراسة، هل اهتمام الطلبة منصب على الحصول على الدرجات العالية بغض النظر عن حصولهم الفائدة العلمية والمهارات الأساسية، مدى توفر الحماس لدى الطلبة للمشاركة واكتساب المعلومات والمهارات.

البعد السادس : العلاقات الاجتماعية Interpersonal Relationship

يهدف هذا البعد بعباراته الستة ذات الأرقام (٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦) لقياس بعد أساسي ومكمل للمنظومة الأساسية للعملية التعليمة وهو البعد الاجتماعي بالوقوف على معرفة كيف يدرك الطلبة علاقة أعضاء هيئة التدريس بهم داخل قاعة الدراسة وخارجها، مدى شعور الطلبة بالترحيب بهم في حالة البحث عن مساعدة أو نصيحة، ومدى استعداد أعضاء هيئة التدريس للسماع لهم وسهولة الوصول إليهم خلال الساعات المكتبية، ومدى تقبل أعضاء هيئة التدريس لأعذار الطلبة والسعي لبناء ثقة متبادلة مع طلبتهم.

البعد السابع : الاختبارات Exams

يحتوي هذا البعد على ست عبارات ذات الأرقام (٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢) وتهدف إلى التعرف على إدراك الطلبة لمدى توفر العدالة في الدرجات التي يحصلون عليها في المقررات ومدى وإمكانية حصول الطلبة على أوراق إجاباتهم بعد التصحيح ومدى إمكانية المناقشة مع أعضاء هيئة التدريس حول الإجابات والدرجات التي حصلوا عليها، ومدى شموليتها للمنهج ومدى تركيزها للحفظ، ومدى توفر معايير أخرى للتقييم إضافة للاختبارات.

البعد الثامن : الواجبات Assignments

ويحتوي هذا البعد على ست عبارات هي العبارات ذات الأرقام (٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨) وتهدف هذه العبارات إلى الحصول على كيفية إدراك الطلبة للواجبات من حيث قيمتها و كثرتها أو صعوبتها وهل تسهم في حب المادة ومدى إسهامها في كسب العديد من المهارات بالإضافة إلى الكشف عن مدى حصول الطلبة على تغذية راجعة لأدائهم في الواجب ومدى أهمية

وقيمة هذه التغذية الراجعة. وجميع عبارات البعد تم صياغتها بطريقة إيجابية ما عدا العبارة رقم ٤٨ تم صياغتها بطريقة سلبية .

الخصائص السيكومترية لمقياس بيئة الفصل التعليمية .

للتوصل إلى المعاملات العلمية قام الباحث بتطبيق المقياس ميدانيا على عينة عدد (٢١٦ طالب وطالبة) (٤٥ طالب ، ١٧١ طالبة) من المستويات الدراسية الأربعة ، بالأقسام العلمية والأدبية بكليات جامعة الملك فيصل بالإحساء بالمملكة العربية السعودية .

وقد سارت إجراءات التحقق من المعاملات العلمية للمقياس على النحو التالي :

أولا : صدق المقياس .

استخدم الباحث أنواعا متعددة لحساب صدق المقياس على النحو التالي :

أ ــ صدق المحكمين .

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والقياس النفسي ، والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الملك فيصل وأجريت التعديلات اللازمة بناء على أراء المحكمين .

ب ــ الصدق التمييزي.

تم الحصول على الفروق بين المجموعتين (مجموعة الرُبيع الأدنى مع مجموعة الرُبيع الأعلى في إدراكهم لبيئة الفصل التعليمية) للحصول على صدق تمييزي بين المجموعتين. و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين .

ج – الصدق التلازمي .

تم الحصول على الصدق التلازمي من خلال الحصول على العلاقة بين المقياس مع مقياس " تقييمات الطلاب للنوعية التعليمية" من إعداد Marsh, Herbert 1984 والذي سبق تقنينة على البيئة السعودية بواسطة (عبد الحميد النعيم (٢٠٠٠) حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط بين المقياسين (.٧٨٢) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)

٤ – صدق المفردات / العبارات

تم الحصول على صدق المفردات وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة

البعد الذي تنتمي إليه وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط قبل الحذف أكبر منها بعد حذف المفردة ، كما تم الحصول على العلاقة بين كل بعد من أبعاد المقياس مع المجموع الكلي للمقياس بالإضافة إلى علاقة أبعاد المقياس بعضها ببعض وهذا يشير أن جميع مفردات المقياس تتمتع بصدق عالٍ .

وتدل نتائج الإجراءات السابقة على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الصدق .

ثانيا : ثبات المقياس .

١ – ثبات المفردات/ العبارات

تم الحصول على ثبات المفردات وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه .

٢ – ثبات عبارات المقياس ككل

تم حساب ثبات العبارات للمقياس البالغ ٤٨ عبارة مقسمة على ٨ أبعاد فرعية كل بعد يحتوي على ٦ عبارات وذلك بالحصول على معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل " ألفا " (.٩٣١).

٣ – ثبات الأبعاد

كما تم الحصول على معامل ألفا لأبعاد المقياس الثمانية حيث بلغت قيمها (.٦٣٥) لمحتوى المقررات (.٧٥٥) لخصائص أعضاء هيئة التدريس ، (.٧٩٨) للتشويق وجذب الانتباه ، (.٧٦٢) لعملية التدريس ، (.٥٩٢) لخصائص الطلبة ، (.٧٧٧) للعلاقات الاجتماعية ، (.٤٩٨و) للاختبارات ، (.٨٨٢) للواجبات ، (.٩٣١) معامل ثبات المقياس ككل .

وتدل نتائج الإجراءات السابقة على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الثبات .

ثانيا : مقياس عمليات التعلم .

اعتمد الباحثان في إعدادهما لمقياس عمليات التعلم على الأدبيات التي تناولت مفهوم عمليات التعلم ، وأساليب التعلم ، وأيضا على المقاييس الحالية ، وعلى نتائج الدراسات السابقة التي تناولت بناء وتقنين وتطوير المقاييس في هذا المجال مثل الدراسة التي أجراها كل من شميك وجيسلر – برنشتاين (Schmeck & Geisler – Brenstein , 1991) حيث هدفت إلى إعادة تقنين مقياس عمليات التعلم وإضافة أبعاد خاصة بالشخصية ، مثل مفهوم الذات الأكاديمي ، المعالجة التأملية ، المعالجة المجدولة زمنيا ، الدراسة المنهجية . ودراسة (منى أبو ناشي ، ١٩٩٦) التي قامت

خلالها بإجراء دراسة عاملية لأساليب التعلم والأساليب المعرفية ، استخدمت فيها استبيان عمليات الدراسة لـ " بيج " ، ومقياس عمليات التعلم لـ " شميك " ، واستبيان أساليب التعلم لـ " إنتويسل"، وذلك على عينة قوامها ٤٦٢ طالب وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية ، بالإضافة إلى دراسة (محمد عبد السلام ، ٢٠٠٢) التي قام خلالها بإعداد وتقنين مقياس فعالية الذات الأكاديمية على عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان .

ويتكون المقياس الحالي في صورته النهائية من (٥٥ عبارة) موزعة على أربعة أبعاد على النحو التالي :

البعد الأول : التفاعل مع التكنولوجيا .

يشمل هذا البعد على (١٥ عبارة) هي العبارات ذات الأرقام (من ١ ــ ١٥) ويهدف إلى قياس عمليات التعلم التي تعبر عنها السعي للحصول على المعلومات من الإنترنت ، والاعتماد بشكل كبير على الكومبيوتر ، والسعي لتطوير مهارات الكومبيوتر من خلال التدريب الذاتي أو المشاركة في الدورات وورش العمل ، والاندماج في عمليات التعلم عندما يتم باستخدام الوسائل التكنولوجية .

البعد الثاني : التفاعل مع المعلم .

يحتوى هذا البعد على (١٠ عبارات) وهي العبارات ذات الأرقام (من ١٦ ــ ٢٥) التي تهدف إلى تحديد عمليات التعلم التي من خلال استجابات الطالب على أسئلة موقفيه تقيس تفاعله مع المعلم مثل استجاباته لطرح الأسئلة من جانب المعلم ، أو الاشتراك في المناقشات الصفية ، وبذل الجهد في سبيل إنجاز التكليفات الدراسية ، والاندماج في وقت المحاضرة أثناء عمليات الشرح .

البعد الثالث : تطبيقات التعلم .

يتضمن هذا البعد (١٠ عبارات) هي العبارات ذات الأرقام (من ٢٦ ــ ٣٥) بهدف قياس عمليات التعلم التي تحدد عمليات التعلم كما تبدو في مدى استفادة الطالب بما يدرسه في حياته العملية ، وانتقال اثر تعلم موضوعات المقررات في فهم واستيعاب موضوعات مقررات أخرى ، وشعوره بأن ما يدرسه سوف يفيده في حياته المهنية ، وأن حياته في الجامعة لا تنفصل عن حياته خارجها .

البعد الرابع : فعالية الذات الأكاديمية .

يشمل هذا البعد (٢٠ عبارة) هي العبارات ذات الأرقام (من ٣٦ ــ ٥٥) التي تهدف إلى

تحديد معتقدات الطالب عن نفسه التي تؤهله للاندماج في الحياة الأكاديمية الجامعية ويمكن أن تؤهله للنجاح والتفوق ، وقدرته على إعداد بحث علمي جيد ، ومعتقداته عن قدراته لدراسة التخصص الدراسي ، وإمكاناته لإنجاز ما يكلف به من قبل الأساتذة ، وتنظيم زقته ، والحصول على تقديرات مرتفعة .

الخصائص السيكومترية لمقياس عمليات التعلم .

تم استخدام أساليب متعددة بهدف التحقق من المعاملات العلمية للمقياس والتي يتم عرضها على النحو التالي :

أولا : تقدير صدق المقياس .

للتحقق من صدق المقياس أستخدم الباحثان الأساليب التالية .

أ ــ صدق المحكمين (الصدق المنطقي) .

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس ، وقسم التربية الخاصة ، وقسم المناهج وطرق التدريس وذلك بهدف التعرف على أرائهم عن مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالبعد التي تنتمي إليه ، وكذلك عدم غموض الفقرات أو احتوائها على كلمات غير واضحة المعنى ، وقد أسفر هذا الإجراء عن عدم إشارة المحكمين إلى أيه ملاحظات جوهرية كما تم تدارك الملاحظات وإجراء التعديلات التي اتفق عليها ٧٠% أو أكثر من المحكمين على ضرورة إجرائها .

ب ــ صدق الاتساق الداخلي .

تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية من طلبة كلية التربية ــ جامعة الملك فيصل بالإحساء بتخصصاتهم المختلفة وقد بلغ عدد أفراد العينة (٥٠ طالب) لتقدير صدق الاتساق الداخلي للمقياس تم جساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه .

ويبين الجدول التالي نتائج هذا الإجراء .

جدول (١) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥
١ ــ التفاعل مع التكنولوجيا	--	.٢٦٧*	.٢٢٨*	.٢٠٨*	.٦٣٧**
٢ ــ التفاعل مع المعلم		--	.٥٠١**	.٢٢٣*	.٦٠٧**
٣ ــ تطبيقات التعلم			--	.٥٠١**	.٢٢٣*
٤ ــ فعالية الذات الأكاديمية				--	.٥٨٧**
٥ ــ الدرجة الكلية للمقياس					--

يتضح من بيانات الجدول السابق وجود معاملات موجبة دالة بين أبعاد مقياس عمليات التعلم تراوحت قيمها ما بين (.٦٣٧) أعلى قيمة دالة عند مستوى (٠١.) و كانت بين بعدي " التفاعل مع التكنولوجيا " و " الدرجة الكلية للمقياس " ، أما أدني قيمة موجبة دالة فكانت (٢٠٨.) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠٥.) وظهرت بين بعد " التفاعل مع التكنولوجيا " وبعد " فعالية الذات الأكاديمية " ، وكلها قيم تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الصدق الداخلي .

ثانيا : تقدير ثبات المقياس .

للتحقق من ثبات مقياس عمليات التعلم قام الباحثات باستخدام الطرق التالية .

أ ــ حساب معامل " ألفا ".

أستخدم الباحثان معامل " ألفا " بهدف التحقق من المقياس ، ويبين الجدول التالي نتيجة هذا الإجراء .

جدول (٢) حساب ثبات مقياس عمليات التعلم باستخدام معامل " ألفا " .

ن	الأبعاد والدرجة الكلية	قيمة معامل ألفا	الدلالة
١٢١	٥	.٧٤٠٨	دال

يتضح من بيانات الجدول السابق أن قيمة معامل (ألفا) قد بلغت (٧٤٠٨.) وهي قيمة دالة إحصائيا مما يدل على أن الثبات المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الثبات .

ب ــ الاتساق الداخلي للمقياس .

يتمتع المقياس بدرجة مطمئنة من الثبات بناء على نتائج حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس جدول (١) .

عرض ومناقشة النتائج .

فيما يلي سوف يتم عرض التحليل الإحصائي للدرجات التي تم الحصول عليها من تطبيق أدوات الدراسة ، واستخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) في إجراء التحليل الإحصائي .

يبين الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس بيئة الفصل التعليمية .

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات

عينة الدراسة على مقياس بيئة الفصل التعليمية

أبعاد المقياس	م	ع
محتوى المقررات	١٥,٩٣	٢,٧٥
خصائص أعضاء هيئة التدريس	١٨,٢٥	٢,٧٥
التشويق وجذب الانتباه	١٦،٢٦	٣,٦٦
عملية التدريس	١٧,٦٩	٢,٧١
خصائص الطلبة	١٣,٣٧	٢,٥٤
العلاقات الاجتماعية	١٦,٨٠	٣,٦٩
الاختبارات	١٥,١٦	٢,٣٤
الواجبات	١٦,٧٢	٢,٩٢
الدرجة الكلية للمقياس	١٣٠,٠٠	١٤,٢٩

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود تباين بين قيم متوسطات درجات أبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية حيث بلغت قيمة أعلى متوسط لدرجات بعد " خصائص أعضاء هيئة التدريس " وكانت قيمته (١٨,٢٥) بانحراف معياري مقداره (٢,٧٥) بينما بلغ أدنى متوسط (١٣,٣٧) لبعد " خصائص الطلبة " بانحراف معياري قيمته (٢,٥٤) .

ويبين الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس عمليات التعلم والدرجة الكلية للمقياس .

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس عمليات التعلم (ن = ١٢١)

أبعاد المقياس	م	ع
التفاعل مع التكنولوجيا	٣٣,٦٥	٥,٠٩
التفاعل مع المعلم	٢٣,٦٤	٣,٣٠
تطبيقات التعلم	٢٣,٧٨	٣,٠٢
فعالية الذات الأكاديمية	٤١,٤٨	٥,٨٥
الدرجة الكلية للمقياس	١٢٢,٤٦	١١,٣٨

تظهر بيانات الجدول السابق المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلبة عينة الدراسة على مقياس عمليات التعلم ، والدرجة الكلية للمقياس .

نتائج الفرض الأول .

نص الفرض الأول من الدراسة على :

" توجد معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين أبعاد مقياس " عمليات التعلم " وأبعاد مقياس " بيئة الفصل التعليمية " .

للتحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياسين والدرجة الكلية لكل مقياس .

ويبين الجدول التالي نتائج هذا الإجراء .

جدول (٥) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد درجات بيئة الفصل التعليمية ، وأبعاد مقياس عمليات التعلم لدى عينة الدراسة

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
١ـ ت تكنولوجيا	--	.١٦٧	.١٢٨	.٢٠٨*	.٢٧٠**	.١٢٢	.٠٠٤	.٠٣٧	.٠٣٢	.٠١٢	.٠٥٠	.٠٤٠	.١٣٢	.٠١٩
٢ـ ت شخم		--	.٥٠١**	.٢٢٣*	.٦٠٧**	.١١٧	.٠٢٨	.٢٣١*	.٢٦١*	.٢٩٦**	.١٤٥	.٠٣٤	.٢١٧*	.٢٥٥*

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
٢ ـ تفضيلات التعلم			--	.٢١٥	.٥٨٧**	.١٥٥	.١٩٤	.١٧٣	.٢٠٢*	.٢٧٥*	.٢٥٨*	.١٠٩	.١٦٩	.٢٧٤
٤ ـ فعالية الذات				--	.٧٣,٠٠	.٠٣٧	.٠٣٨	.٠٤٠	.٠٢٥	.٠٩٥	.٠٧٩	.٠٦٤	٨٦,٠٠**	.٠٠١
٥ ـ قدرة عقلية					--	.٠٠١	.٠٤٥	.١٥٠	.١٢٤	.٠٣٨	.٠٦٩	.٠٨٧	.٢١٠*	.١٥٤
٦ ـ م المقررات						--	.٠٤٥	.١٥٠	.١٢٤	.٠٣٨	.٠٦٩	.٠٨٧	.٢٥٤*	.٥٨٣
٧ ـ ف التدريس							--	.٤٠٢٠٠*	.٣٦٧٠٠*	.١٢٦	.٤٨٢٠٠*	.١٢٦	.٢٩١*	.٦٣١
٨ ـ التشريع								--	.٤٩,٠٠*	.١٩٠	.٥٢٩٠٠*	.١٤٢	.٢٩٠*	.٧٢١
١ ـ التدريس									--	.٠١٧	.٦٠٠٠٠*	٣٠٦	.٤٢١٠٠*	.٧٣٩٠٠*
١٠ ـ ع نظافة										--	.١٨٥	.٠٢٤	.٠٠٠	.٢٨٧*
١١ ـ الاجتماعية											--	.٢٠٦	.٤٤١٠٠*	.٨٠٨٠٠*
١٢ ـ الاختبارات												--	.٢٢٣*	.٤٢٥٠٠*

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
١٣ ـ الدرجات													١	.٦٠١٠٠**
١٤ ـ د الكلية														١

** دال عند مستوى (٠١.) * دال عند مستوى (٠٥.)

يتبين من بيانات الجدول السابق وجود معاملات ارتباط دالة بين أبعاد مقياس عمليات التعلم ، وأبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية ، وقد ظهرت أعلى قيمة ارتباط موجبة بين بعدي " الاجتماعية " و الدرجة الكلية لمقياس بيئة الفصل التعليمية " حيث بلغت (٨٠٨.) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠١.)

بينما ظهرت أدنى قيمة (٠٠١.) بين بعدي " فعالية الذات الأكاديمية " و " الدرجة الكلية لمقياس بيئة الفصل التعليمية " والتي تدل على عدم وجود علاقة بين درجات البعدين .

نتائج الفرض الثاني .

نص الفرض الثاني للدراسة على :

" توجد فروق في العلاقات بين درجات كل من الطلاب مرتفعي / منخفضي أبعاد عمليات التعلم بأبعاد بيئة الفصل التعليمية " .

للتحقق من صحة الفرض الثاني من الدراسة قام الباحثان بحساب الإرباعيين الأعلى / الأدني لدرجات الطلاب عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد عمليات التعلم ، ثم حساب الفروق بينهم ، بهدف تحديد أبعاد بيئة الفصل التعليمية التي ترتبط بكل إرباعي .

ويبين الجدول التالي نتائج ها الإجراء .

جدول (٦) نتائج حساب الفروق بين متوسطي درجات أبعاد عمليات التعلم

الأبعاد	منخفضي الدرجات			مرتفعي الدرجات			قيمة	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع	ت	
التفاعل مع التكنولوجيا	٢٧	٢٦,٦٢	٣,٦٨	٢٧	٣٩,٢٢	٢,٠٣	١٦,٧٦	دال
التفاعل مع المعلم	٢٧	٢٠,٢٢	١,١٨	٢٧	٢٦,٧٠	١,٤٩	١٥,٠٢	دال
تطبيقات التعلم	٢٧	١٩,٤٨	١,٢٢	٢٧	٢٦,٧٣	.٨٣	٢٤,٩٨	دال
فعالية الذات الأكاديمية	٢٧	٣٨,١٣	٢,١٩	٢٧	٤٥,١٩	٢,٢٢	٢٧,٢٦	دال

يتبين من بيانات الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات عينة الدراسة مرتفعي / منخفضي الدرجات على أبعاد مقياس عمليات التعلم حيث بلغت قيم " ت " على التوالي (١٦,٧٦ ــ ١٥,٠٢ ــ ٢٤,٩٨) وهي قيم دالة إحصائيا تدل وجود فروق بين درجات مجموعتي الطلاب مرتفعي الدرجات / منخفضي الدرجات على أبعاد مقياس عمليات التعلم.

ويبين الجدول التالي معاملات الارتباط بين مرتفعي/منخفضي الدرجات على أبعاد مقياس عمليات التعلم ، بأبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية .

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجات منخفضي/مرتفعي الدرجات على مقياس عمليات التعلم بأبعاد بيئة الفصل التعليمية

أبعاد المقاييس	التفاعل مع التكنولوجيا		التفاعل مع المعلم		تطبيقات التعلم		فعالية الذات الأكاديمية	
	مرتفعي	منخفضي	مرتفعي	منخفضي	مرتفعي	منخفضي	مرتفعي	منخفضي
محتوى المقررات	.٠٦٦	.٠٢٦	.٠٤٩	.٠٤٩	.٢٤١*	.١٧٤	.٦٥٢**	.٠١١
خصائص أعضاء هيئة التدريس	.٢٤٩	.١٠٠	.٤٦٦	.٢٧١	.٢٦٧*	.٢٤٣*	.٢٩٩*	.٠٤٥
التشويق وجذب الانتباه	.١٤٠	.٠٣٧	.٢٦٢*	.٠٧٧	.٠٩٨	.١٠٧	.٣٣١**	.٤٤١**
عملية التدريس	.١٠٥	.٠٨٥	.٢١٠	.٠٦٤	.١٨٢	.٢٧٢*	.١٠١	.٠٣١
خصائص الطلبة	.٣٣٦	.٠٣٣	.١١٤	.٣٢٩	.١٢١	.٠٨٢	٢٣٠	.٠٠٨
العلاقات الاجتماعية	.٠٨٢	.٢١٧	.٣١٠	.٠٦٤	.٠٩٦	.٤٤١**	.١١٢	.٣١٢*
الاختبارات	.٢٦٠	.٣١٢	.٠٦٦	.٠١٩	.١٩٨	.٢٧٧*	.٥٤٤**	.٠٠٨
الواجبات	.٢٨٢	.٢٣٨	.١٠١	.٠٩٩	.١٥٠	.٢٣٥	.٤٤٤**	.١١٠
الدرجة الكلية	.٠١٩	.٠١٥	.٢٩٥*	.١٨١	.٠٥٢	.٨٣٦٧*	.٤١٢**	.٢١١

** دال إحصائيا عند مستوى (٠١.) * دال إحصائيا عند مستوى (٠٥.)

يتضح من بيانات الجدول السابق وجود تباين في معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس " عمليات التعلم " ودرجات أبعاد مقياس " بيئة الفصل التعليمية " لدى كل من الطلاب ذوي الدرجات العالية / المنخفضة على أبعاد مقياس عمليات التعلم , ويمكن عرض النتائج على النحو التالي :

١ ــ تشير بيانات الجدول السابق إلى أن درجات الطلاب مرتفعي " التفاعل مع التكنولوجيا " أعلى ارتباطا بأبعاد بيئة الفصل التعليمية (خصائص أعضاء هيئة التدريس ــ خصائص الطلبة ــ الاختبارات ــ الواجبات) حيث جاءت معاملات الارتباط (٢٤٩. ــ ٣٣٦. ــ ٢٦٠. ــ ٢٨٢.) على التوالي وهي قيم موجبة دالة ، أما بالنسبة للطلبة منخفضي الدرجات على بعد " التفاعل مع التكنولوجيا " فقد ظهرت معاملات الارتباط مع أبعاد (العلاقات الاجتماعية ــ الاختبارات ــ الواجبات) وقد بلغت قيم معاملات الارتباط على التوالي (٢١٧. ــ ٣١٢. ــ ٢٣٨.) وهي قيم موجبة دالة .

٢ ــ بالنسبة لمعاملات ارتباط بعد " التفاعل مع المعلم " فقد ظهرت معاملات الارتباط لمجموعة الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة مع أبعاد بيئة الفصل التعليمية (خصائص أعضاء هيئة التدريس ــ التشويق وجذب الانتباه ــ العلاقات الاجتماعية ــ الدرجة الكلية لبيئة الفصل التعليمية) وقد بلغت قيم معاملات الارتباط على التوالي (٤٦٦. ــ ٢٦٢. ــ ٣١٠. ــ ٢٩٥) وهي قيم موجبة دالة ، أما بالنسبة للطلاب ذوي الدرجات المنخفضة فقد وجدت معاملات ارتباط دالة مع أبعاد (خصائص أعضاء هيئة التدريس ــ خصائص الطلبة) فقد بلغت قيمها الارتباطية على التوالي (٢٧١. ــ ٣٢٩.) وهي قيم دالة إحصائيا

٣ ــ أظهرت درجات الطلبة مرتفعي بعد " تطبيقات التعلم " علاقات دالة مع أبعاد (محتوى المقررات الدراسية ــ خصائص أعضاء هيئة التدريس) وقد بلغت قيم الارتباط على التوالي (٢٤١. ــ ٢٦٧) وهي قيم موجبة دالة إحصائيا . أما بالنسبة للطلاب منخفضي الدرجات على البعد فقد ظهرت معاملات ارتباط دالة مع أبعاد بيئة الفصل التعليمية (خصائص لأعضاء هيئة التدريس ــ عملية التدريس ــ العلاقات الاجتماعية ــ الاختبارات ــ الواجبات ــ الدرجة الكلية) وبلغت قيم معاملات الارتباط على التوالي (٢٤٣. ــ ٢٧٢. ــ ٤٤١. ــ ٢٧٧. ــ ٢٣٩. ــ ٣٦٧.) وهي قيم دالة إحصائيا .

٤ ــ نتائج بعد " فعالية الذات الأكاديمية " فقد أظهرت نتائج الطلبة مرتفعي الدرجات علاقات دالة بأبعاد (محتوى المقررات ــ خصائص أعضاء هيئة التدريس ــ التشويق وجذب الإنتباه ــ الاختبارات ــ الدرجة الكلية) حيث بلغت قيم الارتباط على التوالي (٦٥٢. ــ ٢٩٩. ــ

٣٣١. ــ ٥٤٤, ــ ٤٤٤. ــ ٤١٢.) وهي قيم موجبة دالة إحصائيا ، أما بالنسبة لـذوي الدرجات المنخفضة على فعالية الذات فقد أظهرت النتائج أرتباطات دالة ببعدي (التشويق وجذب الانتباه ــ والعلاقات الاجتماعية) حيث بلغت قيم الارتباط على التوالي (٤٤١. ــ ٣١٢.) وهي قيم دالة احصائيا .

الفرض الثالث .

نص الفرض الثالث للدراسة على :

" يمكن التنبؤ من درجات أبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية بعمليات التعلم لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل " .

للتحقق من صحة هذا الفرض التنبؤي استخدم الباحثان الأسلوب الإحصائي (Step Wise Regression) . للتعرف على القيم التنبؤية لأبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمي بعمليات التعلم .

ويبين الجدول التالي نتائج معاملات الانحدار لبعد " التفاعل مع التكنولوجيا " بأبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية .

جدول (٩) نتائج معامل الانحدار لدرجات بعد التفاعل مع التكنولوجيا بدرجات أبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية

الأبعاد	معاملات الإنحدار		معاملات الإنحدار المعيارية	ت	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	بيتا		
ثابت الانحدار	١٤,٥٥٥	٣,٢٥٠		٤,٤٧٩	.٠٠٠
محتوى المقررات	-.٢٢٤	.٢٥٨	.١٨٦	.٨٦٨	.٣٨٧
خصائص أعضاء هيئة التدريس	-.٣٦٨	.٢٦٢	.٣٠٧	-١,٤٠٧	.١٦٢
التشويق و الانتباه	-٦,٥٩٤	.٢٣٦	.٠٧٣	.٢٨٠	.٧٨٠
عملية التدريس	.١٤٣	.٢٥٦	.١١٨	.٥٦٠	.٥٧٦
خصائص الطلبة	٩,٨١٧	.٢٣٢	.٠٧٦	.٤٢٣	.٦٧٣
العلاقات الاجتماعية	-.٣٢٠	.٢٥٣	-.٣٥٨	-١,٢٦٣	.٢٠٩
الاختبارات	-.٢٨٨	.٢٦٦	-.٢٠٤	-١,٠٨٠	.٢٨٣
الواجبات	٣,٨٢٦	.٢٤١	.٠٠٣	.٠١٦	.٩٨٧
الدرجة الكلية	.٢٠٢	.٢٢٤	.٨٧٥	.٩٠١	.٣٦٩

يتبين من بيانات الجدول السابق التباين في قيم الانحدار لأبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية على بعد " التفاعل مع التكنولوجيا " فقد ظهرت قيم موجبة ، وأخرى سالبة .

وبناء على قيم الانحدار جاء في الترتيب الأول بالنسبة للقيم الموجبة بعد " الدرجة الكلية لبيئة الفصل التعليمية " بقيمة معيارية (٨٧٥.) وفي الترتيب الثاني بعد " خصائص أعضاء هيئة التدريس بقيمة (٣٠٧) ثم محتوى المقررات في الترتيب الثالث بقيمة (١٨٦) .

أما بالنسبة للقيم السالبة والتي تدل على علاقة عكسية بين الأبعاد فقد جاء في الترتيب الأول بعد " العلاقات الاجتماعية بقيمة معيارية (-٣٥٨) ، ثم الاختبارات في الترتيب الثاني بقيمة معيارية سالبة بلغت (-٢٠٤.) .

ويبين الجدول التالي نتائج معاملات انحدار بعد " التفاعل مع المعلم " بأبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية

جدول (١٠) نتائج معامل الانحدار لبعد التفاعل مع المعلم بأبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية

الأبعاد	معاملات الإنحدار		معاملات الإنحدار المعيارية	ت	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	بيتا		
ثابت الانحدار	٣٤,٥٩٤	٥,٣١٨		٦,٥٠٥	.٠٠٠
محتوى المقررات	.١٠٢	.٤٢٢	-.٠٥٥	-.٢٤١	.٨١٠
خصائص أعضاء هيئة التدريس	.١٥٥	.٤٢٨	.٠٨٤	.٣٦٢	.٧١٨
التشويق و الانتباه	.٢٩٥	.٣٨٥	.٢٠٩	.٧٥٥	.٤٥٢
عملية التدريس	.٠٢٠	.٤١٩	-.٠١٥	-.٠٦٩	.٩٤٥
خصائص الطلبة	.١٣٧	.٣٨٠	.٠٦٩	.٣٦٢	.٧١٨
العلاقات الاجتماعية	.٣٠٨	.٤١٤	.٢٢٣	.٧٤٤	.٤٥٩
الاختبارات	.٣٣٧	.٤٣٠	.١٥٥	.٧٧٢	.٤٤٢
الواجبات	.٤٩٠	.٣٩٥	.٢٨١	١,٢٤٢	.٢١٧
الدرجة الكلية	-.٢٠٥	.٣٦٧	-.٥٧٦	-.٥٦٠	.٥٧٧

يتبين من نتائج الجدول السابق وجود قيم معيارية منبئة متباينة من درجات أبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية ببعد " التفاعل مع المعلم " حيث جاء في الترتيب الأول بعد " الواجبات " بقيمة معيارية موجبة بلغت (٢٨١.) ثم في الترتيب الثاني من حيث التأثير في المتغير التابع (التفاعل مع المعلم " بعد " العلاقات الاجتماعية بقيمة معيارية بلغت (٢٢٣.) ثم عنصر التشويق وجذب الانتباه بقيمة معيارية (٢٠٩.) .

أما ترتيب بالقيم السالبة التي تدل على العلاقة التنبؤية العكسية فقد جاء في الترتيب الأول الدرجة الكلية لمقياس بيئة الفصل التعليمية بمقدار (-٥٧٦.) يليه في الترتيب بعد " محتوى المقررات الدراسية " بقيمة معيارية (-٥٥٠.) .

ويبين الجدول التالي نتائج معاملات انحدار بعد " تطبيقات التعلم " بأبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية .

جدول (١١) نتائج معامل الانحدار لبعد تطبيقات التعلم بأبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية

الأبعاد	معاملات الإنحدار		معاملات الإنحدار المعيارية	ت	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	بيتا		
ثابت الانحدار	١٣,٤١٠	٣,٠٧٧		٤,٣٥٧	.٠٠٠
محتوى المقررات	-.١٤٨	.٢٤٤	-.١٣٤	-.٦٥٦	.٥٤٦
خصائص أعضاء هيئة التدريس	-٧,٩٨٥	.٢٤٨	.٠٧٣	-.٣٢٢	.٧٤٨
التشويق و الانتباه	-.١٦١	.٢٢٣	-.١٩٥	-.٧٢١	.٤٧٣
عملية التدريس	٣,٦٦٨	.٢٤٢	.٠٣٣	-.١٥١	.٨٨٠
خصائص الطلبة	٢,٧٩٤	.٢٢٠	.٠٢٤	.١٢٧	.٨٩٩
العلاقات الاجتماعية	-.٢٦٨	.٢٤٠	-.٣٢٨	-١,١١٩	.٢٦٦
الاختبارات	-.١٥٠	.٢٥٢	-.١١٦	-.٥٩٥	.٥٥٣
الواجبات	-٩,٤٠٣	.٢٢٨	-.٠٩١	-.٤١٢	.٦٨١
الدرجة الكلية	.١٩٦	.٢١٢	.٩٢٦	.٩٢١	.٣٥٩

يتبين من نتائج الجدول السابق وجود قيم معيارية منبئة متباينة من درجات أبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية ببعد " تطبيقات التعلم " وقد جاءت " الدرجة الكلية لمقياس بيئة الفصل التعليمية " هي المتغير الوحيد المنبئ حيث بلغت قيمة الانحدار المعيارية (٩٢٦.) أما بقية الأبعاد فلم تصل إلى حدود الدلالة الإحصائية .

أما بالنسبة للقيم السالبة فقد حصل بعد " العلاقات الاجتماعية " على أعلى قيمة معيارية منبئة

دالة بلغت (-٣٢٨.) وهي قيمة سالبة دالة تشير إلى أن الزيادة في درجات الطلاب على بعد " العلاقات الاجتماعية " تقابلها نقص في درجات " تطبيقات التعلم " .

ويبين الجدول التالي نتائج معاملات الانحدار لبعد " فعالية الذات الأكاديمية " بأبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية .

جدول (١٢) نتائج معامل الانحدار لبعد فعالية الذات الأكاديمية بأبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية

الأبعاد	معاملات الإنحدار		معاملات الإنحدار المعيارية	ت	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	بيتا		
ثابت الانحدار	٣٩,٦٥٧	٦,١١٧		٦,٤٨٤	.٠٠٠
محتوى المقررات	-.٦٠٤	.٤٨٥	-.٢٨٣	-١,٢٤٥	.٢١٦
خصائص أعضاء هيئة التدريس	-.٥٣٦	.٤٩٢	-.٢٥٢	-١,٠٨٩	.٢٧٨
التشويق و الانتباه	-.٢٤٢	.٤٤٣	-.١٥٢	-.٥٤٦	.٥٨٦
عملية التدريس	-.٣٢٢	.٤٨٢	-.١٤٩	-.٦٦٨	.٥٠٦
خصائص الطلبة	-.٥٦٥	.٤٣٦	-.٢٤٦	-١,٢٩٧	.١٩٧
العلاقات الاجتماعية	-.٧٥٥	.٤٧٦	-.٤٧٧	-١,٥٨٥	.١١٦
الاختبارات	-.٣١٣	.٥٠١	-.١٢٥	-.٦٢٤	.٥٣٤
الواجبات	-.١٧٣	.٤٥٤	-.٠٨٦	-.٣٨١	.٧٠٤
الدرجة الكلية	.٤٥٢	.٤٢٢	-.١٠٤	١,٠٧١	.٢٨٦

يتضح من بيانات الجدول السابق أن قيم معاملات الانحدار المعيارية لبعد فعالية الذات الأكاديمية بأبعاد بيئة الفصل التعليمية كانت جميعها سالبة ، مما يدل على الارتباط العكسي بين درجات فعالية الذات الأكاديمية ودرجات مقياس بيئة الفصل التعليمية ، وقد جاء في الترتيب الأول بعد " العلاقات الاجتماعية " فقد بلغت قيمة معامل الانحدار (-٤٧٧.) يليه في الترتيب الثاني بعد " محتوى المقررات الدراسية " بقيمة معيارية (-٢٨٣.) ثم في الترتيب الثالث بعد " خصائص أعضاء هيئة التدريس " بقيمة معيارية مقدارها (-٢٥٢.) ثم بعد " الاختبارات " بقيمة معيارية (-١٢٥.) .

مناقشة النتائج .

بعد استعراض النتائج التي توصلت إليها الدراسة سوف يتم في ما يلي مناقشة تلك النتائج في ضوء الفروض التي صياغتها في البحث الحالي .

١ ــ أظهرت نتائج حساب معاملات الارتباط بين كل من درجات أبعاد مقياس بيئة الفصل التعليمية المدركة ، ودرجات مقياس عمليات التعلم وجود معاملات ارتباط دالة بين بعض أبعاد المقياسين ، وكانت أعلى قيمة ارتباطيه بين بعدي فعالية الذات الأكاديمية ، والواجبات الدراسية مما يدل على أن الطلبة عينة الدراسة تعتقد في قدراتها على أداء الواجبات التي تتطلبها عملية التعلم بشكل جيد ، والذي يمكن أن يفسر في ضوء الخبرات الطويلة التي مر بها طالب الجامعة في مجال أداء الواجبات (تكليفات ــ بحوث ــ مقالات ــ حل أسئلة ومسائل وإجراء تطبيقات ... وغيرها) طوال مراحل حياته الدراسة لدرجة أن كثير من الطلبة ترى أن الهدف من الواجبات هو المساعدة في اجتياز الاختبارات وأن الواجبات الدراسية هي عملية مكملة للدروس والمحاضرات (من حيث درجات الأعمال الفصلية) وهي بمثابة عملية إعداد الطالب للأداء على الاختبارات الفصلية أو اختبارات نهاية الفصل الدراسي ، وهو ما يتفق مع ما توصل إليه (Warkenten , 2005) عن العلاقة بين معتقدات فعالية الذات والأداء الأكاديمي المتوقع للطلاب والذي يتضمن أيضا الأداء على الاختبارات التحصيلية .

كما أظهرت نتائج الفرض الأول وجود تباينات في قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياسين، فقد أظهرت بعض قيم الارتباط انخفاضا يدل على عدم وجود ارتباط بين الأبعاد ، مثل العلاقة بين كل من (التفاعل مع التكنولوجي ب خصائص الطلبة) و (التفاعل مع التكنولوجيا بالاختبارات التحصيلية) (التفاعل مع التكنولوجيا وخصائص هيئة التدريس) وتدل هذه النتائج على أن الطلبة لم يصلوا إلى الدرجة الملائمة التي يمكنهم الإفادة منها بما يقدم لهم من محتوى دراسي بالأساليب التكنولوجية ، أو أن هناك تباين بين أعضاء هيئة التدريس في استخدامهم لتكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في التدريس الأمر الذي أسفر عن عدم فهم الطلبة جيدا لذواتهم في التعلم من خلال التكنولوجيا ، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء مفهوم " التفاعل مع التكنولوجيا " كما يقيسه المقياس الحالي للدراسة ، والذي يشير إلى سعي الطالب للحصول على المعلومات من الإنترنت ، والسعي لتطوير مهارات

الكومبيوتر ، والاندماج في التعلم باستخدام الوسائل التكنولوجية ، وكلها عمليات يرى الباحثان أن الطلبة مازالوا في حاجة إلى التدريب عليها واكتساب مهاراته بشكل جيد .

٢ ــ بالنسبة للنتائج المتعلقة بالفرض الثاني من الدراسة فقد أسفرت عن التباين في قيم ودلالة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس عمليات التعلم ومقياس بيئة الفصل التعليمية المدركة للطلاب مرتفعي والطلاب منخفضي الدرجات على أبعاد مقياس عمليات التعلم ، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء معاملات الارتباط لكل بعد من الأبعاد على النحو التالي :

أ ــ أظهرت النتائج أن الطلاب مرتفعي الدرجات على بعد " التفاعل مع التكنولوجيا " ترتبط درجاتهم مع درجات أبعاد (خصائص أعضاء هيئة التدريس ، خصائص الطلبة ، الاختبارات ، والواجبات الدراسية) مما يدل على أن التفاعل مع التكنولوجيا يتطلب توافر سمات في عضو هيئة التدريس تيسر التفاعل وتشجع الطلاب على الاندماج والاستفادة من التدريس باستخدام التكنولوجيا ، والبحث عن المعرفة من المصادر التكنولوجية وفي مقدمتها الإنترنت ، وربما يتطلب هذا التفاعل التعاون بين مجموعات الطلاب ، ولكي يمكن الإفادة القصوى من التكنولوجيا يجب اعتبارها جزءا من الواجبات والمهام الدراسية التي يكلف الطلاب بها كما يجب ربطها أيضا بالاختبارات التحصيلية التي تقدم للطلاب .

أما بالنسبة للطلبة الذين كانت درجاتهم منخفضة على نفس البعد فقد ظهرت معاملات ارتباط دالة موجبة مع أبعاد (العلاقات الاجتماعية ــ الواجبات) ويدل ذلك أن هذه الفئة من الطلبة تحتاج لكي تتفاعل مع التكنولوجيا إلى أن يكونوا وسط مجموعة من الزملاء ، وأن يتم تكليفهم بأداء الواجبات بناء على مستويات مهاراتهم التكنولوجية .

ب ــ بالنسبة للطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة لبعد " التفاعل مع المعلم " أظهرت درجاتهم علاقة إيجابية مع أبعاد (خصائص أعضاء هيئة التدريس ، والعلاقات الاجتماعية) مما يعني أنهم يكونوا أكثر تفاعلا مع التعلم ذو خصائص التمكن من المادة العلمية ، ومهارات توصيل المعلومات ، والقدرة العالية على ضبط قاعة التدريس .ويدل ذلك على أن هؤلاء الطلاب أكثر تأثرا بالمعلم في زيادة فعالية عمليات التعلم لديهم .

والطلبة الذين حصلوا على درجات منخفضة على نفس البعد ، كانت درجاتهم أكثر ارتباطا بأبعاد (خصائص أعضاء هيئة التدريس ت خصائص الطلبة) وهذا يعني أن

هذه الفئة من الطلاب أكثرا تفاعلا في مواقف التعلم إذا كان عضو هيئة التدريس يتميز بخصائص القدرة العالية على توصيل المعرفة إلى الطلاب ، كما يتم التفاعل التعليمي بصورة أفضل عندما يكونوا أكثر تفاعلا مع زملاءهم من الطلبة .

ج ــ بالنسبة لتفسير نتائج البعد الثالث " تطبيقات التعلم " فقد أظهرت نتائج الطلاب مرتفعي الدرجات على البعد ارتباطا بأبعاد (محتوى المقررات ــ خصائص أعضاء هيئة التدريس) وهذا يعني أن تلك الفئة من الطلاب يتفوقا في متطلبات تطبيق التعلم سواء في حياتهم الجامعية الأكاديمية أو حتى في حياتهم العامة خارج الجامعة ، يتطلب أن تكون محتويات المقررات الدراسية أكثر ارتباطا بالواقع العملي خارج قاعة الدراسة ، وأن يكونوا أكثر اقتناعا بأهميتها في حياتهم الأكاديمية والعملية ، هذا على جانب أن عضو هيئة التدريس يجب أن يكون قادر على توصيل كيفية الإفادة من محتوى المقرر لطلبته ولا يعتمد على عمليات التذكر والفهم للمحتوى الذي يقوم بتدريسه فقط .

أما بالنسبة للطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة على درجات نفس البعد فقد ارتبطت درجاتهم مع درجات أبعاد (خصائص أعضاء هيئة التدريس ــ عملية التدريس ــ العلاقات الاجتماعية) وهذه الارتباطات تدل على أن أعضاء هيئة التدريس يجب أن تزداد درجة اهتماماتهم بجميع الأنماط التعليمية من الطلبة ، وأن عملية التدريس يجب أن تكون منوعة أيضا ، ويبدو من هذه النتائج أن تلك الفئة من الطلاب تستثيرهم أساليب التعلم التنافسي بصورة أكبر من التعلم التعاوني ، وهو ما يتفق مع ما توصل إليه (Owens and Straton 1980) من أن الطلبة يفضلون أساليب التنافس في التعلم أكثر من استخدام أساليب التعلم التعاوني .

د ــ بالنسبة للبعد الرابع " فعالية الذات الأكاديمية " فقد أظهرت نتائج الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة على هذا البعد ارتباطات دالة مع أبعاد (محتوى المقررات ــ خصائص أعضاء هيئة التدريس ــ التشويق وجذب الانتباه ــ الاختبارات ــ الواجبات)، مما يعني أن هذه الفئة من الطلاب تعتقد أن أدائها الأكاديمي يصبح أكثر فعالية على محتوى المقررات الدراسية ، وأن لديهم القدرة على التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس في ضوء خصائصهم ، وأن لديهم القدرة على الأداء الجيد على أسئلة الاختبارات التحصيلية التي يمرون بها ، كما أن لديهم أداءات جيدة للواجبات الدراسية التي يكلفون بها .

أما بالنسبة للطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة على نفس البعد ، فقد أظهرت ارتباطات دالة بأبعاد (التشويق وجذب الانتباه ــ العلاقات الاجتماعية) مما يدل على أن هذه الفئة من الطلاب يعتقدون أنهم يصبحون أكثر فعالية في الأداء الأكاديمي عندما تتميز الدروس التعليمية بدرجة عالية من التشويق والانتباه ، وأن علاقاتهم الاجتماعية بزملائهم وأساتذتهم تعزز عمليات التعلم لديهم .

وتتفق هذه النتائج مع ما أسفرت عنه دراسة (Warkenton , 2005) من أن الطلاب ذوي الإحساس العالي بفعالية الذات الأكاديمية يختلفون عن أولئك من ذوي الإحساس المنخفض حيث ظهرت الفروق في معتقداتهم المرتبطة بعمليات التعلم وما يرتبط بها من متغيرات أكاديمية مثل الامتحانات وأداء التكليفات الدراسية .

٣ ــ بالنسبة لتفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثالث من الدراسة فقد أسفرت النتائج عن التباين في قيم معاملات الانحدار لأبعاد مقياس " عمليات التعلم " بأبعاد مقياس " لبيئة الفصل التعليمية المدركة " لأفراد عينة الدراسة ، وفيما يلي مناقشة النتائج المتعلقة بمعاملات الانحدار لكل بعد من أبعاد مقياس " عمليات التعلم " .

أ ــ بالنسبة لنتائج معاملات الانحدار لبعد " التفاعل مع التكنولوجيا " فقد ظهرت أعلى قيمة معيارية ببعد " العلاقات الاجتماعية " والتي تعني أن كلما زادت درجات بعد العلاقات الاجتماعية يؤدي إلى الانخفاض في تفاعل الطلاب مع التكنولوجيا ، فكأن زيادة العلاقات الاجتماعية بين الطالب وزملائه تعطل اندماجه التكنولوجي ، وربما يرجع ذلك إلى أن التفاعل مع التكنولوجيا واستخدام الكومبيوتر لفترات طويلة ، ومحاولة الحصول على المعلومات من الشبكة يكون على حساب علاقات الطالب الاجتماعية لأن الاستخدام التكنولوجي هو عملية فردية تحدث بين الطالب وجهاز الكومبيوتر وهو ما يبرر ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في هذا المجال .

ب ــ بالنسبة لنتائج إنحدار درجات بعد " التفاعل مع المعلم " فقد ظهرت أعلى قيمة إنحدار ببعد " الواجبات " مما يعني أن التفاعل مع المعلم يسهم في معرفة الطالب بقيمة الواجبات الدراسية في تحسين وتطوير المستوى الأكاديمي للطالب ، وأن التفاعل مع المعلم يعطي دفعة معنوية للطالب في تجويد ما يقوم به من واجبات وخاصة في حالة توافر التغذية الراجعة المعلوماتية من المعلم للطالب عن مستوى أداء تلك الواجبات .

ج ــ أظهرت قيم معاملات الانحدار لبعد " تطبيقات التعلم " أن أعلى قيمة معيارية بلغت (–

٣٢٨.) وهي قيمة سالبة تدل على أن الزيادة في درجات بعد تطبيقات التعلم يصاحبها انخفاض في العلاقات الاجتماعية ، وهذه النتيجة تشير إلى فردية تطبيقات التعلم ، وأن عملية تعميم نتائج التعلم هي عملية فردية سواء على الجانب الأكاديمي (كما في الامتحانات) أو على مستوى الحياة العملية خارج الجامعة ، وهي نتيجة منطقية تتفق مع نتائج دراسات كل من Walberg and Anderson (1981) من أن العلاقات الاجتماعية تسهم في تحديد مخرجات العملية التعليمية .

د ـ أظهرت نتائج معاملات الانحدار لبعد " فعالية الذات الأكاديمية " أعلى قيمة انحدار معيارية منبئة ببعد " العلاقات الاجتماعية " إلا أنها ظهرت كقيمة سالبة تعبر عن معتقدات الطالب عن جهده الفردي في الأداء الأكاديمي ، وأن الإنجاز الأكاديمي لا يعتمد على علاقة الطالب بزملائه بقدر ما يعتمد على جهده الفردي في التحصيل الأكاديمي وأداء التكليفات واجتياز الاختبارات التحصيلية .

قائمة المراجع

١- رضا أبو سريع وآخرون (١٩٩٥) . " دراسة عاملية لأساليب وعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة " مجلة كلية التربية ، بنها جامعة الزقازيق ، (يوليو) ص ص ٢ ــ ٤٩ .

٢- سيد عثمان ، فؤاد أبو حطب (١٩٨٧) التفكير ، دراسة نفسية تفسيرية ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

٣- عبد الرحيم بخيت . (١٩٩٤) . مقياس بيئة الفصل : تعريب وتقنين على البيئة المصرية *والسعودية*. دار حراء للطباعة والنشر. المنيا ــ جمهورية مصر العربية.

٤- عبد الحميد أحمد النعيم (٢٠٠٩) الخصائص السيكومترية لمقياس بيئة الفصل التعليمية للمرحلة الجامعية ، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية* ' كلية التربية ــ جامعة حلوان (المجلد الرابع عشر، العدد الثاني) إبريل ، ص ص ٦٠ ــ ٩٢ .

٥- محمد أحمد غنيم ، وليد كمال القفاص (٢٠٠٠) " إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمي وعلاقته بمداخلهم للدراسة " *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، المجلد العاشر، العدد (٢٥) يناير، ص ص ١٢٠ ــ ١٦٢ .

٦- محمد عبد السلام غنيم (٢٠٠٢) طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ، *المؤتمر العلمي السنوي العاشر* " التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي " كلية التربية ــ جامعة حلوان ١٣ ــ ١٤ مارس ، ص ص ١٢٤ ــ ١٥٩

٧- منى حسن السيد (٢٠٠١) '' أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات ' *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ' المجلد الحادي عشر ' فبراير ' العدد ٢٩ ، ص ص ١٤٣ ــ ١٨٧ .

٨- منى سعيد أبو ناشي (١٩٩٦) " دراسة عاملية لأساليب التعلم والأساليب المعرفية " *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .

٩- نشوى إبراهيم حمدي تركي (٢٠٠٥) " تقنين مقياس عمليات التعلم المعدل لشميك وجيسلر- برينشتاين على عينة من طلاب جامعة حلوان ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية – جامعة حلوان .

10- Aldridge, J. M., Fraser, B. J. (2000). A Cross-Cultural Study of Classroom Learning Environments in Australia and Taiwan. *Learning Environments Research.* Vol, 3, No. 2, PP. 101- 134.

11- Baird, Jr. John. (1987). Perceived Learning in Relation to Student Evaluation of University Instruction. *Journal of Educational Psychology.* Vol, 79, No. 1, Pp 90 - 91.

12- Biggs , J . B (1978) " Individual differences in study processes , and the quality of learning outcomes " *Higher Education* , vol . 8 , p p. 381 – 394 .

13- Biggs , J. B . (1985) " The role of meta – learning in study processes " , *Journal of Educational psychology* , vol . 55, pp 185 – 272 .14 –

14- Billie, E& Yael, p. (2009) Learning to teach : Enhancing Pre – Service Teachers , Awareness of the Complexity of Teaching Processes , Teachers and Teaching ; *Theory and Practice* , vol. 15, n.1, Feb pp. 87 – 107.

15- Bille. R and Yeal , D. (2009).The Classroom Environment Study: Teaching for Learning. *Comparative Education Review.* Vol, 31, No, 1, pp. 69-87.

16- Bong , M (1996) Perceived similarity among tasks and generalizability of Academic Self – Efficacy ; Paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational research Association* (New York , NY , April 8 – 12)

17- Dorman, J. P. (2001). Associations Between Classroom Environment and Academic Efficacy. *Learning Environment Research.* Vol. 4, No. 3, pp. 243-257.

18- Elliot , A. J & McGregor , H. A (1999) . Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation ; *Journal of personality and Social Psychology* , Vol . 76 , No . 4 , p. 628 – 644 .

19- Elmore, P., and LaPointe, K. (1974). Effects of Teacher Sex and Student Sex on the Evaluation of College Instructors. *Journal of Educational Psychology.* Vol, 66, No, 3, pp 386 - 389.

20- Entwistle , N , Hanley , M ,& Hounsell , D, J .(1981) " Identifying distinctive approaches to studying " , *Higher Education* , vol . 8 , pp .365 – 380 .

21- Entwistle , N , J & Waterston , S (1988) ." Approaches to studying and levels of processing in university students " , *British . J . Educ Psychol* , vol . 58 , pp . 258 – 265 .

22- Entwistle , N,J , Kozaki,B & Tait, H (1988) " Relationship between school motivation , Approaches to studying and attainment among British and Hungarian adolescents " *Bri . J . educ . psychol* . vol. 55, pp. 124 – 137.

23- Fassinger, P. A. (1995). Understanding Classroom Interaction: Students' and Professors' Contributions to Students' Silence. *Journal of Higher Education.* Vol. 66, No. 1, pp. 82 - 96.

24- Fisher, D. L., Fraser, B. J. (1983). A Comparison of Actual and Preferred Classroom Environment as Perceived by Science Teachers and Students. *Journal of Research in Science Teaching.* Vol. 20, No, 1,pp. 55-61

25- Fraser, B. J., Fisher, D. L. (1982). Predicting Students' Outcomes from Their Perceptions of Classroom Psychological Environment. *American Educational Research Journal.* Vol. 19, No. 4, pp. 498-518. .

26- Fraser, B. J., Walberg, H. J. (1991). (Eds). *Educational Environment: Evaluation, Antecedent, and Consequences.* Oxford: Pergamon Press.

27- Fransson , A . (1977) " On qualitative differences in learning effects of process and outcome " Brit . *J Edu . psych* , vol . 47 , p .244 – 257 .

28- Gade, M. D. (1993). " Comparison of learning style preference and Creative Behavior for male – female, Education student at university level " , Diss Abs .Int , Vol.43, p. 2968 .

29- Gaff, J. G., Crombag, H. & Chang, T. (1976). Environments for Learning in a Dutch University. *Higher Education.* Vol, 5. Pp. 285 - 299.

30- Granzin, K., Painter, J. (1973). A New Explanation for Students' Course Evaluation Tendencies. *American Educational Research Journal.* Vol. 10, No. 2. Pp. 115-124.

31- Haertel, G. D., Walberg, H. J. & Haertel, E. H. (1981). Socio-Psychological Environments and Learning: A Quantitative Synthesis. *British Educational Research Journal.* Vol, 7, pp . 27-36.

32- Kit – Tai , H & Hing – fai , H (2004) . Theories of intelligence , achievement goals and learning strategies of Chinese students , paper presented at the Annual *Meeting of the American Psychological Association* , Toronto , Canada ; August , 9 - 13 .

33- Kim, M., and Alvarez, R. (1995). Women-Only Colleges: Some Unanticipated Consequences. *Journal of Higher Education.* Vol. 66, No, 6, pp. 641-668.

34- Lawrenz, F. (1987). Gender Effects for Student Perceptions of the Classroom Psychosocial Environment. *Journal of Research in Science Teaching.* Vol, 24, pp. 689 - 697.

35- Lonner, W. J. (1998). The Research for Psychological Universal. In, H. Triandis and W. Lambert (Eds). *Handbook of Cross-cultural Psychology.* Boston: Allyn and Bacon.

36- Laurillard , D , (1979) " The processes of student learning . *higher Education* " , vol . 8 , pp . 390 – 409 .

37- Martin , F & Saljo , R . (1976) . " On qualitative differences in learning an outcome and processes " *Bri , J , Edu . Psycho* , vol . 46 , pp. 4 – 11 (A)

38- Moos, R. H. (1973). Conceptualisation of Human Environment. *American Psychologist.* Vol, 28 , Pp. 652 - 664.

39- Null, E., and Nicholson, E. (1972). Personal Variables of Students and Their Perception of University Instructors. *College Student Journal.* Vol, 6, pp. 6 - 9.

40- Ogbuehi, Philip; Fraser, Barry. (2007). Learning Environment Attitudes and Conceptual Development Associated with Innovative Strategies in Middle– School Mathematics. *Learning Environment Research.* Vol. 10, No. 5, P P. 101-114.

41- Owens, L. C., and Straton, R. G. (1980). The Development of a Cooperative, Competitive and Individualised Learning Preference Scale for Students ; *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 50, pp. 147-161.

42- Pajares , F ; Viliante , G (1997) Influence of Self – Efficacy on elementary Students Writing ; *Journal of Educational Research*. Vol. 90, no.6 , Jul – Aug , pp.353-60.

43- Pask , G (1976) . " Styles and strategies of learning " . *Bri , J , Edu* , vol . 46, pp 128 – 148 .

44- Pielstick, N. L. (1988). Assessing the Learning Environment. *School Psychology International*. Vol. 9, No, 2, pp. 111-122.

45- Pintrich , P . P & Anderman , E . M (2000) . Intraindividual differences inmotivation and cognition in students with and without learning disabilities, *J. I . D* , v 27 , No . 6 , p 60 – 70.

46- Ramsden, P. (1979). Student Learning and Perceptions of the Academic Environment. *Higher Education*. Vol. 8, pp. 411-427.

47- Ramsden, P,Martin, E, and Bowden,J (1989) School environment and sixth form pupils , approaches to learning . Br J Educ Psychol, vol. 59, pp.129 – 142 .

48- Riding . R & Borg , (1993). " Cognitive styles an over view and integration " Educational Psychology, vol. 11, p. 193- 194.

49- Riding , R , & Cheema , (1999) . " Cognitive styles an over view and integration " , Educational Psychology . vol . 11 , pp. 193 – 194 .

50- Riandis and W. Lambert (Eds). *Handbook of Cross- cultural Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

51- Romanov, Kalle; Nevgi, Anne. (2008). Student Activity and Learning Outcomes in A Virtual Learning Environment. *Learning Environment Research*. Vol, .11, No. 2 pp, 153 - 162.

52- Rossum, E.J, and Schenk, S.M.(1989) . The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. Br. J. Educ Psychol. Vol.54, pp 73- 83.

53- Schmeck , R , et al (1977) . " Development of self – report inventory of assessing individual differences in learning processes "

Applied Psychological Measurement . vol . 1 , No . 3 , pp. 413 – 431 .

54- Schmeck , R . Grove , (1979) " Academic Achievement and individual differences " Applied Psychology Measurement , vol. 3 , pp. 43 – 49 .

55- Stefanou, Candice; Haffman, Lynn; Vielee, Nicolette. (2008). Note – Taking in The College Classrooms As Evidence of Generative Learning. *Learning Environment Research.* Vol, 10, No. 5, pp. 117.

56- Tobin, K. (1990). Research on Laboratory Activities: In Pursuit of Better Questions and Answers to Improve Learning. *School Science and Mathematics.* Vol, 90, pp. 403- 418.

57- Williams, M., and Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers.* UK: Cambridge University Press.

58- Warkentin , R (2005) The relationship between college Students Study Activities , Content Knowledge Structure Academic Self – Efficacy and Classroom Achievement ; Paper presented at the Annual *Meeting of The American Educational research Association* (New Orleans LA , April , 4 – 8 .

59- Walberg, H. J., and Anderson, G. (1981). Classroom Climate and Individual Learning. *Journal of Educational Psychology.* Vol, 59. No. 6, pp. 414 – 419 .

60- William, L (2009) Process – 0riented Pedagogy : Facilitation, Empowerment, or Control ? ; *ELT Journal*, vol. 63, no. 3, Jul pp. 246 – 254.

61- Wong, A. L., and Fraser, B. J. (1995). Cross-Validation in Singapore of the Science Laboratory Environment Inventory. *Psychological Reports.* Vol. 76, P P. 907-911.

62- Young, S., & Shaw, D. (1999). Profiles of Effective College and University Teachers. *Journal of Higher Education.* Vol. 70, pp. 670 - 686.

Abstract

The Classroom Instructional Environment`s Predictive Value Of Learning Processes at the Students of the Faculty of Education, King Faisal University in El Hassa

This study aims at identifying the prevailing dimensions in the classroom by the students. It aims at discovering the types of correlative relationships among the dimensions of both classroom instructional environment measure, and learning processes measure; and finding out the prophecy formula of the learning processes at the dimensions of the classroom instructional environment. The study has been applied to a sample of 121 students who are aged between 19-21 years. The students of the sample belong to the various specialization departments of the faculty of education, King Faisal University, El Hassa, KSA. The students have been subjected to:

A - Classroom instructional environment Measure(prepared by Abd El Hameed El Naeem,2009) . This measure includes eight dimensions: the courses, characteristics of the staff, fascination, teaching, characteristics of the students, social relationships, tests, assignments.

B - Learning processes Measure(prepared by the scholars of the present study). This measure includes: interaction with technology, teacher, learning application, academic self-efficiency). Data that have been collected from applying the two measures have been analyzed.

Results of the study are:

1-significant correlations among some dimensions of the classroom instructional environment measure and some dimensions of the learning processes measure. The highest value of correlation is between the dimension of the academic self efficiency and the dimension of the assignments.

2-defferentiation in the value and the significance of correlations among dimensions of the learning processes measure and the classroom instructional environment measure as being perceived by the students who attain high marks and those who attain low marks.

3-differentiation in the values of inclination correlations among the dimensions of the learning processes measure and those of the perceived classroom instructional environment measure.