دراسة الاتجاهات نحو بعض مكونات بيئة الفصل الدراسي
لدي عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
في ضوء عدد من المتغيرات النفسية

إعداد

الأستاذ الدكتور / أحمد مهدي مصطفي
أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية
جامعتي الأزهر والملك سعود

السيد الدكتور /محمد سعد محمد
أستاذ مساعد بكلية المعلمين بالرياض
وخبير القياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم

٢٠٠٥/٢٠٠٦م - ١٤٢٦/١٤٢٧هـ

دراسة الاتجاهات نحو بعض مكونات بيئة الفصل الدراسي لدي عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات النفسية

أ.د. أحمد مهدي مصطفي د. محمد سعد محمد علي

مقدمة:

يعد مفهوم الاتجاه من المفاهيم الرئيسية الهامة التي قامت بدور محوري في تاريخ علم النفس الاجتماعي، حيث تعتبر الاتجاهات أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية .

فيذكر عزيز حنا ،وتحسين علي "١٩٩٥" (٣٤ : ٨) * أنه لم يحظى مفهوم في علم النفس الاجتماعي بدرجة الشيوع واختلاف الرؤى والتصورات مثلما حظي هذا المفهوم حتى أن نلسون (Nalson) عرض في قائمة له ما يزيد عن عشرين تصوراً لهذا المفهوم .

كما يشير مصطفي سويف "١٩٨٣" (٤٥ : ٣٣٤) أن مصطلح الاتجاهات يستخدم كترجمة عربية لاصطلاح (Attitude) في اللغة الإنجليزية ويبدو أن هربرت سبنسر (H. Spencer) الفيلسوف الإنجليزي كان من أسبق الكتاب لاستخدام هذا الاصطلاح وذلك في كتابه المسمي " المبادئ الأولي " الصادر عام "١٨٦١" حيث كتب يقول " أن وصولنا إلي أحكام صحيحة في مسائل مثيرة للجدل يعتمد إلي حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلي هذا الجدل أو نشارك فيه . كما يشير سيد صبحي "١٩٨٦" (٢٨ : ٨٩) إلي أن كثيراً من علماء النفس الاجتماعي يعتبرون أن علم النفس الاجتماعي ما هو إلا الدراسة العلمية للاتجاهات.

ويشير سيد محمود الطواب "١٩٩٠" (٢٩ : ٦) إلي ما قاله جوردن البورت (G . Alport) بأن مفهوم الاتجاه هو حجر الزاوية في علم النفس الاجتماعي.

ويشير محي الدين حسين "١٩٩١" (٤٨ : ١١٠) إلي اختلاف تناول ومعالجة موضوع الاتجاهات إذ أن تناوله في أطار البحث العلمي كان يكثر حيناً ويقل حيناً آخر إذ لا نجد كتاباً يظهر في علم النفس الاجتماعي إلا ويتضمن الموضوع بصورة أو بأخري.

---

*يشير الرقم الأول إلي رقم المرجع الوارد في القائمة في نهاية الدراسة، والأرقام بعد العلامة (:) إلي أرقام الصفحات في هذا المرجع.

ويذكر فؤاد أبوحطب وأمال صادق "١٩٩٥" (٣٦ : ٥٠٥) أن المدرسة تعد من أهم وأقوي المؤسسات التربوية التي تتركز فيها القوي والمؤثرات الاجتماعية والطبيعية ذات الفعالية في تكوين شخصية التلميذ ، والتأثير على سلوكه واتجاهاته ، وتنمية قدراته وبناء مفهوم واضح عن ذاته ، فالمدرسة ليست مكان يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فقط ،وإنما هي مجتمع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء ،ويؤثر بعضهم في بعض ، كما إن العلاقات بين التلاميذ كمجموعة ،وبين التلاميذ والمعلم كمجموعة تؤثر تأثيراً كبيراً في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة ، والذي يؤثر بدوره في نواتج التعلم سواء كان معرفياً أو وجدانياً.

ويشير أحمد عزت راجح "١٩٩٥ " (٢ : ٦٣٩) إلي أن المدرسة الحديثة لم تعد مهمتها قاصرة على تلقين المعلومات والإعداد للامتحانات بل تهيئة جو الصف والمدرسة ،ومواقف التعلم على نحو يكفل النمو السليم لشخصيات التلاميذ في المراحل المختلفة، وتجنب ما يعطل هذا النمو ،وتنمية العلاقات الإنسانية السليمة القائمة على التعاون وإيثار الغير والتسامح ،والمودة.

ويشير محمد السيد عبد المعطي "١٩٩٦" (٤٣ : ٤٥) إلي محاولة علماء النفس الإجابة عن التساؤل التالي :لماذا يكون بعض الطلبة في حجرات دراسية معينة أكثر عداءً للمدرسة ،أو أكثر سلبية نحو خبرات التعلم المدرسية ،ويكون البعض الآخر منهم أكثر اهتماماً بالعمل المدرسي ذلك أن شعور التلاميذ بالملل وعدم الارتياح للمدرسة ،أو النفور منها ،أو عدم جاذبية البيئة بوجه عام ،وما يترتب على ذلك من تأثير على مفهوم الذات لديهم وخفض مستوي طموحهم ،وما يحدث داخل حجرات الدراسة له الدور الأكبر في تكوين مثل هذه المشاعر والاتجاهات لدي التلاميذ . كما أن الظروف الفيزيقية المتمثلة في حجرات الدراسة ذات الحرارة المرتفعة ، والمقاعد غير المريحة ، وشكل الحجرة غير المريح كل ذلك له تأثير على دافعية التلميذ وانتباهه . وبالتالي على اتجاهه نحو المدرسة .

ويوضح وينتزل (Wentzal.K.) "١٩٨٩" (٧٤ : ١٣١) أن التلميذ في حجرة الدراسة تكون لديه الفرصة لإنجاز أهداف عديدة منها ما هو أكاديمي ومنها ما هو غير أكاديمي. على سبيل

المثال: يستطيع أن يحرز أهدافًا أكاديمية عن طريق التعلم وتطوير كفايات في مجالات متعلقة بمواد دراسية، كما أنه يستطيع أن يحرز أهدافًا اجتماعية عن طريق تكوين الأصدقاء. كما أن إتباع النظام المدرسي وقوانينه يكون من أهدافه تنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية.

وفي هذا الصدد تشير نادية شريف " ١٩٨١ "(٥٠ : ٩٠) أن التعلم يحدث نتيجة للتفاعل بين البيئة التعليمية بما فيها من منهج وطرق تدريس ومعلم ووسائل تعليمية، وإدارة مدرسية من جهة وبين الخصائص الشخصية لدى المتعلم (قدراته – أسلوبه المعرفي – مفهومه عن ذاته – مستوى طموحه) من جهة أخرى.

ويشير ر.ج ما رزانو " ١٩٩٨" (١٩ :٨) إلى أن الاتجاهات والإدراكات تؤثر في قدرة التلاميذ على التعلم، وعلى سبيل المثال فإن التلاميذ الذين ينظرون إلى حجرة الدراسة باعتبارها مكان غير آمن وغير مرتب، يحتمل أن يتعلموا القليل هناك، وبالمثل إذا كان لدى التلاميذ اتجاهات سلبية عن مهام حجرة الدراسة فإنه يحتمل أن يبذلوا جهدًا قليلاً في هذه المهام. إن من العناصر المهمة في التعليم الفعال أذن تكوين وترسيخ اتجاهات وإدراكات إيجابية عن التعلم وبيئات التعليم.

ويرى الباحثان أن مفهوم بيئة التعلم المدرسي School Learning Environment يشمل الأشياء والأحداث والعلاقات التي تؤثر في التلميذ داخل المدرسة، ويعد هذا مفهومًا واسعًا يجعل من الصعب استخدامه في الدراسة، ولذا يرى الباحثان أن تناول بيئة التعلم المدرسي في سياق حجرة الفصل باعتبارها موقع العمل المباشر للمعلم، والوسط الذي تنشأ فيه العديد من العلاقات بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم بعضًا هي المجال الحيوي الذي تمارس فيه كافة عمليات التفاعل الاجتماعي.

كما يؤكد الباحثان على أن المدرسة لا تزال من أهم وأقوى المؤسسات التربوية التي تتركز فيها القوى والمؤثرات الاجتماعية والطبيعية ذات الفعالية في تكوين شخصية التلميذ، والتأثير على سلوكه واتجاهاته، وتنمية قدراته، وبناء مفهوم واضح عن ذاته. وعلى ذلك تعتبر بيئة الفصل

الدراسي هي المناخ السائد في حجرة الدراسة، والذي يتكون من علاقة المعلم بالتلميذ، وعلاقة التلميذ بزملائه تبعًا للنظم السائدة في المدرسة.

وقد تناولت دراسات عديدة عددًا من المتغيرات مثل إدراكات التلاميذ لبيئة التعلم واتجاهاتهم نحوها، وكذلك اختلاف هذه الإدراكات باختلاف الأسلوب المعرفي ومفهوم الذات العام الأكاديمي وكذلك مستوى الطموح كما في دراسة صلاح أبو ناهية "١٩٨١"، فراسر وفيشر (Fisher & Fraser) "١٩٨٢"، وميشال وآخرون (Michal. Et.al) "١٩٨٣"، دراسة باسكاريلا (Pascarella) "١٩٨٤"، وعبد الرحيم بخيت "١٩٨٤"، ومانور (Manor) "١٩٨٧"، وأحمد مهدي "١٩٩٣"، ومحمد السيد عبد المعطي "١٩٩٦"، وأبمبيدا (Aabimbada) "١٩٩٩"، ، ودراسة توفيق محمود توفيق "٢٠٠٣"، ودراسة سعيد خيري "٢٠٠٤".

وهناك بعض الدراسات التي اهتمت بمتغيرات بيئة الفصل الدراسي في المملكة العربية السعودية منها هيفاء عبد الجليل محمد جمجوم "١٩٩٣" ،وسعد الحريقي "١٩٩٣" ،وحمزة محمد بن حمزة البراكاتي "١٩٩٧"، ومحمد عبد الحليم أختر "٢٠٠١" ، وسعيد بن محمد البيصي "٢٠٠٢".

ومن خلال هذه الدراسات رأى الباحثان الحاليان أن تكون متغيرات دراستهما متمثلة في الأسلوب المعرفي للتلميذ (التسوية/ الإبراز) حيث لم تأخذه في الاعتبار أي دراسة سابقة – في حدود علم الباحثان – ومفهوم الذاتي الأكاديمي للتلميذ حيث أظهرت الدراسات ارتباط هذا المفهوم باتجاه التلميذ نحو بيئته التعليمية مثل دراسة أنور الشرقاوي "١٩٨١"، وريتشارد سون و لي (Richardson & Lee) " ١٩٨٦"، وكذلك متغير مستوى الطموح للتلميذ حيث أظهرت الدراسات ارتباط مستوي الطموح باتجاهات التلميذ نحو بيئته التعليمية مثل دراسة صلاح أبو ناهية "١٩٨١"، ودراسة باسكاريلا "١٩٨٤"، ومحمود رسلان "١٩٩٨"،وتوفيق محمود ،٢٠٠٣.

الإطار النظري

أولاً : الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي :

من العوامل المهمة والمؤثرة في التعلم إدراكات واتجاهات المتعلم نحو البيئة التعليمية المحيطة به، حيث يشير ر.ج. مارزانو وآخرون "١٩٩٨" (١٩ :٨) إلى أن الاتجاهات والإدراكات تؤثر في قدرة الطلاب على التعلم فإذا كانت اتجاهات التلاميذ سلبية نحو بيئة التعلم فإنه من المحتمل أن يتعلم القليل وإذا كانت اتجاهاته موجبة فإنه سوف يتعلم الكثير ويكون التعلم أسهل.

ويوضح جابر عبد الحميد "١٩٨٩" (١٢ :٦٤) أن هناك من الآراء التربوية غير المقبولة الرأي القائل أن الشخص لا يتعلم إلا ما يحصله وقت الدرس، بل أن ما يتصل بدروس الهجاء أو الجغرافيا أو التاريخ من معلومات تتفرع منها وتكملها وتؤدي إلى تكوين الاتجاهات النفسية وتحديد ما يحبه التلميذ وما يكرهه قد يكون بل كثيرًا ما يكون أكثر أهمية من الدروس نفسها لأن الاتجاهات النفسية هي الأسس التي سوف يكون لها شأن في المستقبل، وأهم اتجاه نفسي يمكن تكوينه هو الرغبة في متابعة التعلم.

يؤكد ذلك أحمد عزت راجح ١٩٩٥ (٢ :٢٢٦) فيذكر أن كثيرًا ما تتداخل نتائج التعلم فقد يكتسب التلميذ أثناء تحصيله الحساب أو اللغة مثلا عادات واتجاهات خلقية أو وجدانية حميدة أو ضارة كالاستقلال أو الاعتماد على الغير في التعلم أو عادة نقل الأفكار من الغير دون هضمها. أو الثقة بالنفس أو الشعور بالنقص ولعل أهم اتجاه نفسي يمكن اكتسابه فيما يرى فيلسوف التربية ديوي (Dewey) هو الرغبة في متابعة التعلم.

وقد اهتم علماء النفس البيئي بالعلاقة بين السلوك الإنساني والبيئة النفسية والاجتماعية والفيزيقية المحيطة به فهو يدرس منظومة متشابكة من الموضوعات تهتم بحل المشكلات في البيئة الواقعية.

ويشير جتسلز (Getzels,j.w.) "١٩٧٤" (٦٠ :١٢) إلى العبارة الحكيمة التي تقول نحن نشكل أبنيتنا أولاً ثم تشكلنا هي بعد ذلك وهذه هي قصة التعلم كاملة.

وقد تعددت تعاريف مفهوم بيئة التعلم لدى علماء التربية وعلم النفس بتعـدد طبيعـة وأهـداف الدراسات والبحوث التي تناولت بيئة التعلم والتصورات النظرية التي استندت إليهـا علـى النحـو التالي:

يذكر سيد خير الله "١٩٨٨" (٢٧ :١٤٣) أن مفهوم الموقف أكثر ملائمة للدراسات التي تهتم بالبيئة داخل حجرات الدراسة وتعني الأحداث والأشياء جميعًا وما يقوم به المعلـم داخـل حجـرة الدراسة.

ويرى محمود محمد البادي "١٩٧٩" (٤٦ :٣) أن المناخ السيكولوجي عبارة عن المواقف والاتجاهات النفسية التي يتخذها كل جمهور نوعي تجاه كل ما يتصل بالمؤسسة التي تـرتبط بـه مصلحته، وقد تكون هذه المواقف والاتجاهات إيجابية فيكون المناخ داخل المدرسة صحيًا وصـالحًا لتطورها، وقد تكون هذه المواقف والاتجاهات سلبية فيكون المناخ فاسدًا أو غير صالحًا.

ويرى اندرسون "١٩٨٣" (٥٤ :٣٨٧) أن بيئة التعلم المدرسي لها جوانب عديدة وهـي : الجانب الإيكولوجي : ويشمل المتغيرات الفيزيقية والمادية للمدرسة.

الوسط : ويشمل المتغيرات التي تمثل خصائص الأفراد الموجودين في المجتمع المدرسي.

المنظومة الاجتماعية : وتشمل المتغيرات التي تمثل الأنماط والقواعد الرسمية وغير الرسمية التـي تتفاعل داخل المدرسة.

الثقافة : وتدل على المتغيرات التي تعكس النظم والمعايير والقيم والاتجاهـات والأبنيـة المعرفيـة والمعاني السائدة بين الأشخاص داخل المدرسة.

كما يعرف فراسر و فيشر (Fraser & Fisher) "١٩٨٢" (٥٩ :٣٧٥) بيئة التعلم المدرسي : بأنها محصلة التداخل بين عدة متغيرات كالمحتوى الدراسي وطريقة التدريس، والعلاقة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ وبعضهم البعض، والخصائص التنظيمية لحجرة الدراسة.

ويشير كل من عبد الرحيم بخيت وسعد الحريقي "١٩٩١" (٣٢: ٤٠١)، ومجدي حبيب "١٩٩١" (٤١ :١٥٣)، وسعد الحريقي "١٩٩٣" (٢٤ :١٤٥)، وماجدة عبد السميع "١٩٩٨" (٤٠ :١٠٦) بأن المقصود ببيئة الفصل "ذلك المناخ الاجتماعي السائد في حجرة الدراسة من علاقة التلميذ بزميله وعلاقة المعلم بالتلميذ تبعًا للنظم السائدة في المدرسة، وتتحدد بما يدركه التلاميذ داخل حجرة الفصل من عوامل (المشاركة – الاندماج – تدعيم المعلم – توجيه الواجبات – التنافس – الترتيب والتنظيم – وضوح التعليمات – تحكم المعلم – التجديد والتنوع).

ويذكر جوليان وآخرون (Julianne, C. et.al) "٢٠٠٠" (٦٥ :٧٠) أن معظم الدراسات التي تناولت السياق داخل حجرة الدراسة تم دراسة بيئة الفصل على أنها المعتقدات، والأهداف، الإدراك، والسلوك والإدارة داخل حجرة الدراسة، والعلاقات الاجتماعية، والفراغ داخل حجرة الدراسة، والعلاقات الوجدانية، والمناخ وذلك يسهم في فهمنا للظروف داخل حجرة الدراسة.

ويتناول الباحثان الحاليان في هذه الدراسة بيئة التعلم في سياق حجرة الدراسة والتركيز على الاستثارات التي يتلقاها التلميذ وتؤثر في سلوكه واتجاهه وترتبط بالتعلم المدرسي داخل الفصل.

هذا وقد تعددت وجهات النظر الخاصة بمكونات بيئة الفصل الدراسي حيث يصنف موس (Moos) "١٩٧٩" (٦٦ :٢٦) بيئة الفصل الدراسي في أربعة متغيرات هي :

- الوضع الفيزيقي. _ العوامل المنظمة.
- المجتمع البشري. _ المناخ الاجتماعي.

وأوضح فيشر وفيشر (Fisher & Fisher) "١٩٨٣" (٥٨ :٥٥) أن بيئة الفصل الدراسي تتحدد من خلال الجوانب التالية :

_ التوجه نحو المهمة _ الكفاءة. – الترتيب والتنظيم.

_ وضوح القواعد. _ ضبط المعلم. _ التجديد.

_ الاندماج. _ التواد. _ تأييد المعلم.

ويرى أشرف عبد الحميد "١٩٩٥" (٥ : ٣٥) أن بيئة الفصل الدراسي تتحدد من خلال جانبين هما : العلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين، العلاقات الاجتماعية بين الطلاب بعضهم البعض .

ويرى كل من محمد عبدالمعطي "١٩٩٦" (٤٣ : ٢١) ، توفيق محمود "٢٠٠٣" (١١ : ٩) أن بيئة الفصل الدراسي تتحدد من خلال الأبعاد التالية :

تأييد المعلم، التماسك، الاندماج، النظام، وضوح التعليمات، التنافس، التقدم نحو الهدف، البيئة الفيزيقية، الرضا، الصعوبة، الاحتكاك، التنوع.

وترى ماجدة شلبي "١٩٩٨" (٤٠ : ٤٥) أن بيئة الفصل الدراسي تتضمن ثلاثة جوانب رئيسية هي :

- جوانب اجتماعية ونفسية وتشمل أبعاد "الاندماج – تأييد المعلم – الانتماء – التماسك – الاحتكاك – اللامبالاة".
- جوانب التوجه نحو الهدف وتشمل بعدي "التوجه نمو المهمة – المنافسة".
- جوانب الحفاظ على النظام وتشمل أبعاد "وضوح التعليمات – النظام – سيطرة المعلم".

ويرى خالد حسانين "٢٠٠٢" (١٧ : ٩) أنه يمكن استنتاج محددات بيئة الفصل الدراسي من خلال ما يلي :

- محددات مادية وفيزيقية وتشمل "الأجهزة والأدوات – الإضاءة – التهوية – الحرارة – كثافة الطلاب".
- محددات نفسية واجتماعية وتعليمية وتشمل" التفاعلات سواء بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ بعضهم البعض".
- محددات تنظيمية وتشمل "تعليمات إدارة الفصل الدراسي، حفظ النظام"

وفي ضوء ما سبق سوف يتناول الباحثان الحاليان بيئة الفصل الدراسي من خلال المكونات التالية:

النظام داخل حجرة الصف – التنافس – البيئة الفيزيقية – الرضا – التوجه نحو الهدف.

ثانيًا : المتغيرات النفسية :

سوف يتناول الباحثان الحاليان عددًا من المتغيرات النفسية تشمل ما يلي :

٢ - الأسلوب المعرفي (التسوية / الإبراز) Leveling / Sharpening Style

نالت بعض الأساليب المعرفية قدرًا كبيرًا من الاهتمام والبحث، بينما هناك أساليب أخرى لم تنل نفس القدر من الاهتمام وتحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة ومن أمثلة الأخيرة أسلوب (التسوية/الإبراز) وخاصة في مجال الدراسات والبحوث العربية وقد اختلف الباحثون في تسمية مصطلح واحد متفق عليه لهذا الأسلوب فقد أسماه كل من سيد خير الله وممدوح الكناني "١٩٨٦" المسوي – الحاد (القاطع) في محمد عرابس (٤٢ : ٤٩) ، بينما أطلق عليه أنور الشرقاوي "١٩٩٢" (٩ :١٨٩) التسوية/الإبراز وأطلق عليه حمدي الفرماوي "١٩٩٤" (١٤ :٥٣) الرتابة – الشحذ كما أطلق عليه حمدي محروس "١٩٩٥" (١٥ :٢٢) ترتيب الثبات : ثابت – مصقول وأسمته منال الخولي "٢٠٠٠" (٤٩ : ١٤) التسوية /الإبراز وقد اتفق الباحثان الحاليان على تسميته بمصطلح (التسوية/الإبراز). اتفاقاً مع كل من أنور الشرقاوي ، ومنال الخولي.

ويلخص تيلر (Tyler) "١٩٦٨" أهم خصائص المسوون/ المبرزون على النحو التالي :

المسوون أكثر تأثرًا بالعوامل الدخيلة أو المشتتة إذا ما قورنوا بالمبرزين

- المسوون أقل قدرة بالاحتفاظ بالمؤثرات المختلفة في الذاكرة إذا ما قورنوا بالمبرزين.

- يتمايز المسوون بعدم الدقة في الأحكام الناتجة عن المقارنات بين المثيرات على عكس المبرزين فهم أكثر دقة.

- يرتبط أسلوب التسوية/الإبراز بميكانيزمات الدفاع النفسي حيث يستخدم الأفراد المسوون ميكانيزمات الكبت أو القمع بينما لا يستخدم المبروزن هذا الميكانيزم في محمد عسرايس "١٩٩٥" (٤٢ :٤٩).

ولقد وجد هودسمان (Hydesman) "١٩٦٨" (٦٣ :١٨٤٣) أن الأفراد المسوون يكون لديهم قابلية أكبر لتأثير العوامل الخاصة بتشتيت الانتباه حيث أنهم في الغالب يقومون بإصدار استجابات ذات كمون قصير ووجد من التحليل الارتباطي أن المبرزين يكون أدائهم مرتبط بكمون طويل عند الاستجابة.

كما ذكر جليفورد (Guilford) "١٩٨١" (٦٢ :٢٢٧) أن أسلوب (التسوية/الإبراز) قد ارتبط بالمعلومات البصرية والسمعية والحركية والسيمانيته وأضاف جيلفورد أن المبرزين تكون لديهم درجة عالية من الانتباه والرغبة في تنظيم المادة والنشاط الذاتي وهذه العوامل تهيئ لهم سبل التحصيل الجيد، وذلك على عكس المسوين الذين يتصفون بقصر الانتباه لما يقرءون أو يدرسون، كما أنهم سرعان ما يفقدوا الرغبة والاهتمام والنشاط الذاتي وهذه العوامل تؤدي بهم إلى تحصيل أقل، كما أن المسوين لديهم تنظيمات غير متميزة في الذاكرة ولا تساعدهم عند أداء المهام الاختبارية، بينما يمتلك المبرزون تنظيمات في الذاكرة أكثر تميزًا عند أداء المهام الاختبارية خاصة تلك التي تتصف بتتابع المعلومات.

أما جارد نر و موربارتي (Gardener & Moriarity) "١٩٨٦" (٦١ :٤٨٥) فقد عرفا المسوون بأنهم أقل استخدامًا للذاكرة في مواجهة الجديد من المدركات بينما الأفراد المبرزون على عكس ذلك تمامًا حيث يكونوا أكثر قدرة على الاستفادة من مخزون الذاكرة ومن الخبرة السابقة بما يتلائم مع المواقف الجديدة.

٢ - مفهوم الذات الأكاديمي :

قدم مارش (March.H.) "١٩٩٠" (٦٧ :٦٢٤) تصورًا لمفهوم الذات الأكاديمي يتضمن أن مفهوم الذات يكون بناءً هرميًا متعدد المظاهر حيث يوجد مفهوم الذات العام في القمة ثم

ينقسم بعد ذلك إلى مفاهيم الذات في المجالات الأكاديمية المختلفة والتي تتحد مع بعضها لتكون رتبة أعلى هي مفهوم الذات الأكاديمي.

ويعرف أحمد مهدي "١٩٩١" (٤ :٣٨٦) مفهوم الذات الأكاديمي بأنه رأي الطالب نحو ذاته في مواقف مدرسية وخارجية لها علاقة مباشرة بحياة الطالب المدرسية.

ويرى بايرن وشافلسون (Byrne & Shavelson) "١٩٩٦" (٥٥ :٢٠٦) أن مفهوم الذات الأكاديمي يشير إلى السلوك الذي يعبر فيه المرء عن نفسه (سرًا أو علانية) وعن قدرته على التحصيل في المهام الأكاديمية بالمقارنة بالآخرين المنشغلين بنفس المهمة.

ويعرض محمد السيد عبد المعطي "١٩٩٦" (٤٣ :٤٨) تعريف فردريك (Ferderic) لمفهوم الذات الأكاديمي بأنه وظيفة الاتجاهات الفعلية للفرد ومشاعره نحو الأداء في مجالات موضوع دراسي معين يدرسه في المدرسة.

ويرى زكريا الشربيني "١٩٨٨" (٢٢ :٩) أنه بالتحاق التلميذ بالمدرسة واستمراره فيها يصبح أكثر تأثرًا بآراء مدرسيه وزملائه المحيطين به داخل بيئته التعليمية أو خارجها ومن خلال هذا التأثر يشكل الفهم لنفسه أو لذاته.

كما يرى عبد الرحيم بخيت "١٩٨٥" (٣١ :٢٣٧) أنه حين يدرك المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ ويظهر احترامًا لذواتهم ترتفع تقديرات مفهوم الذات لدى هؤلاء التلاميذ، حيث أن التقويم الإيجابي من قبل المعلم له علاقة موجبة بمفهوم الذات.

ويرى الباحثان الحاليان أن بيئة الفصل الدراسي تشكل بصوره أساسية مفهوم الذات وذلك بما تحويه من مجالات متعددة وفرص للتفاعل والعلاقات التي تعمل على تنمية ثقة التلميذ بذاته وتكوين مفهوم ذات موجب عن قدراته، كما أن الاتجاه الإيجابي نحو بيئة الفصل الدراسي تزيد من مفهوم الذات الأكاديمي، كما أن الاتجاه السلبي يخفض من مفهوم الذات الأكاديمي. وسوف يأخذ الباحثان الحاليان بالتعريف التالي لمفهوم الذات الأكاديمي والذي قدمه السيد عبدالدايم "١٩٩٣" (٧ : ٧) ويعني" اتجاهات التلميذ وتقييمه لنفسه من الناحية الأكاديمية والعامة".

٢ - مستوى الطموح:

العلاقة بين بيئة الفصل الدراسي ومستوى الطموح علاقة ديناميـة إذ أن مـن محـددات مستوى الطموح البيئة الاجتماعية للفرد وعلاقته مع الجماعة التي ينتمي إليها ولعل هذا مـا أكدتـه رمزية الغريب "١٩٧٠: (٢٠ : ٢٤٥) من أن شعور التلميذ بأنه محبوب من زملائه ومدرسيه يزيد من نشاطه وإنتاجه على عكس شعوره بأنه غير محبوب سـيؤدي إلـى كراهيـة المدرسـة وانصرافه عنها وبالتالي انخفاض مستوى طموحه الأكاديمي.

ويذكر جونسون (Gohnson .H) "١٩٧٩" أن للبيئة المدرسية السلبية دلالات تبدو على التلميذ التابع لها وهي متمثلة في: الانسحاب النفسي الذي من خصائصه عدم التفاعل وعدم إنجاز ما يوكل إليه من أعمال والتغيب عن المدرسة ومستوى منخفض من الطموح وعداءً نحو المسـؤولين بالمدرسة يأخذ شكل رفض التعليم ورفض التعاون في أي عمل متعلق بالمدرسة. في أشرف محمد عبدالحميد "١٩٩٥" (٥ :٣٢).

وفي هذا الإطار يشير لويس مليكه "١٩٨٩" (٣٩ :١٥٣) إلى أن هناك أربع علاقات وظيفية بين الفرد والجماعة داخل الفصل المدرسي. أولاً : تنمية وتدعم الجماعـة لحاجـة الفـرد للتعلم. ثانيًا : تساعد جماعة الفصل على تحقيق الفرد لذاته وهذا يتحقق عن طريق تفاعل الفرد مع زملائه تفاعلاً اجتماعيًا وانفعاليًا.

ثالثًا : تهيئ جماعة الفصل الفرصة للفرد لاختبار ونمو مفاهيمه الاجتماعية وسلوكه الاجتمـاعي وتعديله وتجريب غيره. رابعاً: للجماعة في الفصل المدرسي تأثير قوي على تكيـف الفـرد فيهـا للتعرف على المعايير الاجتماعية التي تنشأ بين الطلاب نتيجة للتفاعل السائد بينهم.

الدراسات السابقة:

يعرض الباحثان في هذا الجزء أهم الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية والتي تساعد في تحديد ،وإظهار مشكلة الدراسة الحالية وصياغة فروضها ،وتحديد الأدوات الملائمة لجمع البيانات ،وفي مناقشة النتائج التي تسفر عنها الدراسة الحالية.

حيث اهتمت دراسة باسكاريلا (Pascarella) "١٩٨٤" (٧٠) بالتعرف على تأثير البيئة التعليمية في الجامعة على طموحات الطلاب التعليمية وتكونت عينة الدراسة من (٥١٦٢) طالبا واستعانت الدراسة بالأدوات الآتية :استبيان يحتوي على الإبعاد التالية (الاستعداد الدراسي- تقديرات المدرسة الثانوية – الطموحات التعليمية – المنافسة التعليمية- التفاعل والانسجام بين الطلبة)،وأسفرت النتائج عن وجود تأثيرات ذات دلالة إحصائية لبيئة التعلم العامة تأثيرا أكبر من الناحية النظرية عن الناحية العملية .

وهدفت دراسة جنينجس (Jennings. G) "١٩٩٢" (٦٤) إلي التعرف على العلاقة بين طموح الآباء وطموح الأبناء على (٢٠١)طالبا وطالبة من المدارس الثانوية والإعدادية واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:استبيان الطموح الوالدى الطموح للأطفال ويشمل

(الطموح المهني- الطموح التعليمي- تقييم الآباء للقدرات الأكاديمية لأطفالهم) - استبيان طموح الطلاب وباستخدام معاملات الارتباط أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين التقييم الوالدى للقدرات الكاديمية لأطفالهم ومستوي الطموح الوالدى لأبنائهم ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطموح التعليمي للأبناء وإتمامهم للدراسة في المدرسة الثانوية .

وقام سكنر وبلمونت Skinner & Belmont "١٩٩٥" (٧٣)بدراسة تناولت العلاقة بين سلوك المعلم ومشاركة التلاميذ داخل حجرة الدراسة ،وذلك على أساس النموذج الذي يشمل إدراكات المعلمين والتلاميذ لتفاعلات المعلمين مع التلاميذ، ومشاركة التلاميذ داخل حجرة الدراسة ، وشارك في الدراسة (١٤٤) تلميذا وتلميذة قسموا بالتساوي من ثلاثة صفوف (الثالث، الرابع ، الخامس)، (١٤) معلما من المدارس الحضرية والريفية بشمال نيويورك .

وعند فحص الارتباط بين سلوك المعلم ومشاركة التلميذ كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين سلوك المعلم (الاندماج – البنية – دعم الاستقلال) ومشاركة التلميذ السلوكية والعاطفية داخل حجرة الدراسة.

وهدفت دراسة السيد السماد وني "١٩٩٥" (٦) إلي الكشف عن العلاقات البينية بين سلوك طرح الأسئلة وكل من دافعية الطلاب للنقاش ومفهوم الذات وقلق التواصل وتأثير بيئات التعلم وكفاءة المعلم التدريسية وسلوكه والتعرف على اتجاهات تأثيرها المباشر وغير المباشر ، وأجريت الدراسة على (٢٧٤) طالبا بكلية التربية جامعة الملك سعود في المستويات التدريسية (الثاني –الرابع –السابع) وطبق عليهم بعض الأدوات منها :مقياس سلوك طرح الأسئلة (النقاش الصفي) ، مقياس الدافعية للنقاش الصفي ، مقياس البيئة النفسية الاجتماعية لقاعة الدرس ، وتوصلت الدراسة إلي وجود تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة إيجابية وسالبة للمتغيرات النفسية والبيئة(كفاءة المعلم–البيئة النفسية الاجتماعية للتعلم – الدافعية للنقاش الصفي–مفهوم الذات وأيضا قلق التحصيل) على سلوك طرح الأسئلة .

كما قام محمد عبد المعطي "١٩٩٦" (٤٣) بدراسة هدفت إلي الكشف عن الارتباط بين مكونات التعلم المدرسي وكل من الدافع للدراسة ومفهوم الذات الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية والكشف عن أشد مكونات بيئة التعلم إسهامها في الدافع للدراسة ومفهوم الذات الأكاديمي وأجريت الدراسة على عينة بلغ عددها (٦١٨) تلميذا وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي وطبقت عليهم الأدوات التالية مقياس الدافع للدراسة ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي واستبيان بيئة التعلم المدرسي،وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافع للدراسة وبين أبعاد بيئة التعلم المدرسي والدرجة الكلية ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من بعدي مفهوم الذات الأكاديمي (كفاءة عامة _ وكفاءة معرفية) والدرجة الكلية لمفهوم الذات الأكاديمي وأبعاد بيئة التعلم المدرسي والدرجة الكلية لابعاد بيئة التعلم المدرسي كما أظهرت وجود خمسة أبعاد لبيئة التعلم المدرسي لها أفضلية التنبؤ بالدافع للدراسة وهي على الترتيب (تأييد المعلم –التنافس– التوجه نحو الهدف– الرضا– الاحتكاك) ،كما أظهرت وجود أربعة أبعاد لبيئة التعلم المدرسي

لها أفضلية التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي وكل من بعديه(كفاءة عامة _ وكفاءة معرفيـــة) وهـــي علـــى الترتيب (الرضا- التنافس- تأييد المعلم -الاحتكاك)

وكان من أهداف دراسة محمود رسلان "١٩٩٨" (٤٧)التعرف على التأخر التحصيلي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية - الاجتماعية لدي طلاب الجامعة وأجريت الدراسة على (٣١٥) طالبا من كليتي التربية جامعة الزهر وعين شمس من الطلاب المتفوقين والمتأخرين تحصيليا فـــي الشعب العلمية والأدبية واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : مقياس دوافع الإنجاز لمحمـــود عبـــد القادر، واستبيان عادات الاستذكار لعادل الأشول ،ومقياس البيئة المدرسية داخل الكلية كما يـــدركها الطلاب إعداد الباحث ، ومقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة لعبد العزيز الشخص. ومن أهم النتائج وجود فروق بين المتفوقين والمتأخرين تحصيليا على الدرجة الكلية والمتغيرات الفرعية في مقياس البيئة الدراسية لصالح المتفوقين تحصيليا بتربية الأزهر وعين شمس.

كما هدفت دراسة ديفيد (David. G) "١٩٩٩" (٥٦) إلي الكشف عن تأثير بنيـــة بيئة التعلم لدي الطلاب المستقلين عن المجال الإدراكي (FI) والطلاب المعتمدين علـــى المجـــال الإدراكي(FD) على تحصيل الطلاب في برنامج مقدمة في علوم الحاسب.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد) على المجال الإدراكـــي لا يؤثر في مفهوم الطلاب لبيئة التعلم و لا يؤثر على التحصيل.

كما قام هشام الخولي " ٢٠٠٠" (٥١) بدراسة هدفت إلي التعرف على العلاقة بين أسلوب الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي وشرود الذهن ببعديه (الزمن ،وعدد الأخطـــاء) لـــدى البنين والبنات وكذلك التعرف على مكونات بيئة التعلم كما يدركها التلاميذ والتي تؤدي إلي شـــرود الذهن ،وكذلك بحث ما إذا كان هناك اختلافات لدي التلاميذ ذوي (الاعتمـــاد / الاســـتقلال) علـــى المجال مرتفعي ومنخفضي إدراك مكونات بيئة التعلم بشرود الذهن وكذلك التفاعل بينهما ،وأجريت الدراسة على (٦٠) تلميذا وتلميذة (٣٠)) تلميذا ، (٣٠) تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وطبق الباحث عليهم الأدوات الآتية اختبار القدرات الأولية واختبار ستروب (الكلمـــة + اللـــون) ،

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط نحو بيئة الفصل الدراسي ككل في ضوء مفهوم الذات الأكاديمي (مرتفع / منخفض) ؟

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط نحو بعض مكونات بيئة الفصل الدراسي(النظام داخل حجرة الصف ، التنافس ، البيئة الفيزيقية ، الرضا ، التوجه نحو الهدف) باختلاف مستوي الطموح لديهم (مرتفع / منخفض) ؟

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط نحو بيئة الفصل الدراسي ككل في ضوء مستوي الطموح (مرتفع / منخفض) ؟

التحديد الإجرائي للمصطلحات :

الاتجاه (Attitude) :

يعرفه أحمد ذكي صالح " ١٩٧٢" (١ : ٣٨١) بأنه مجموع استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع جدلي معين.

ويعرفه الباحثان الحاليان بأنه مجموع استجابات القبول أو الرفض إزاء المفردات التي تمثل مكونات بيئة الفصل الدراسي كما يقيسها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والذي أعده الباحثان.

بيئة الفصل الدراسي: Classroom Environment

يعرفها الباحثان الحاليان بأنها مجموعة من المكونات النفسية والاجتماعية والتعليمية التي تؤثر في سلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة ، والتي يستدل عليها من إجابات التلاميذ على العبارات المحددة لبعض مكونات بيئة الفصل الدراسي، والتي يتضمنها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والذي يعكس اتجاهات التلاميذ لهذه المكونات المتمثلة في :

المكون الأول : النظام داخل حجرة الصف:

يشير هذا المكون إلي الطريقة التي يتعامل بها المعلم مع تلاميذه داخل الصف من حيث تكوين جو اجتماعي مريح يتحقق من خلاله النظام ، مع جعل التلاميذ يتصرفون بصورة مهذبة ومرتبة ،مع قدرة المعلم على مواجهة مشكلات التلاميذ السلوكية بالحزم وعدم التحيز.

المكون الثاني : التنافس:

يهدف هذا المكون إلي رصد سعي كل تلميذ نحو التفوق على زملائه ، وتحسين أدائه في شكل تنافسي بينه وبين باقي تلاميذ الصف.

المكون الثالث : البيئة الفيزيقية:

تشير إلي مدى توافر وصلاحية الجوانب المادية والأدوات ،ومدى مناسبة الخصائص الفيزيقية مثل (الضوء، التهوية، الحرارة، والكثافة العددية) لحجرة الصف بالنسبة للتلاميذ.

المكون الرابع : الرضا :

ويعبر عن درجة ارتياح تلاميذ الصف واستمتاعهم بالعمل المدرسي الذي يقومون بـه داخـل حجرة الصف.

المكون الخامس : التوجه نحو الهدف :

وتعبر عن درجة وضوح أهداف الدرس لكل من المعلم والتلميذ ،ومدى تمركز أنشطة الـتعلم لإنجاز أهداف تعليمية محددة.

مفهوم الذات الاكاديمي (Academic Self Concept)

يعرفه السيد عبد الدايم "١٩٩٣" (٧ : ٧) بأنه مفهوم يعبر عـن اتجاهـات التلميـذ وتقيميه لنفسه من الناحية الأكاديمية والعامة ويتضمن هذا التعريف بعدين هما :

أ- الكفاءة المعرفية (Cognitive Competence) :

وتعني اتجاه التلميذ وتقويمه لنفسه من ناحية مستواه المدرسي وإمكانية تحقيـق أعماله المدرسية والاحتفاظ بمعلوماته واسترجاعها والفهم عن المعلم .

ب- الكفاءة العامة (General Competence)

وتعني اتجاه التلميذ وتقويمه لنفسه من ناحية إمكانية تغيير ما يشاء وتحقيـق آ مالـه ورضاه عن نفسه وعن أعماله ووسيلته في تحقيق تلك الأعمال بالإضافة إلي ثقته في صحة أهدافه.

ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الأداء على مقياس مفهـوم الـذات الأكاديمي إعداد وينستين (Weinstein) "١٩٨٢" ترجمة السيد عبـد الـدايم "١٩٩٣ " ، والمستخدم في الدراسة الحالية.

مستوي الطموح (level of Aspiration)

تشير كاميليا عبد الفتاح "١٩٦١" (٣٨ : ٦٢) إلي مستوى الطموح على أنه سـمة ثابتة ثباتاً نسبياً، تفرق بين الأفراد في الوصول إلي مستوي معين يتفق والتكوين النفسي للفـرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها .

ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الأداء على مقياس الطموح الذي أعـده عبـد الفتاح رجب "١٩٩٨" (٣٣ : ٧١) والذي يعتمد على نفس التعريف السابق ، والمستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بقياس اتجاهات التلاميذ نحو بيئة الفصل الدراسي ومكوناتها (النظام داخل حجرة الدراسة ، التنافس ،البيئة الفيزيقية ،الرضا، التوجه نحو الهدف) وتتحدد بالمتغيرات النفسية المتضمنة في الدراسة وهي الأسلوب المعرفي (التسوية / الإبراز) ، مفهوم الذات الأكاديمي (مرتفع / منخفض) ، ومستوي الطموح(مرتفع / منخفض) .

كما يتحدد تعميم النتائج بحدود المجتمع الأصلي الذي اشتقت منه عينة الدراسة وهم تلاميذ الصف الثاني المتوسط ببعض المدارس المتوسطة التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية .

منهجية الدراسة :

أولا : عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٧٩) تلميذا بالصف الثاني المتوسط من عدد من المدارس المتوسطة التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية ، تتراوح أعمارهم ما بين (١٣- ١٤,٥ سنة) ومتوسط أعمارهم ١٣,٧٥ سنة وبانحراف معياري ١,٣٢ وتم اختيار هذه العينة من المدارس بطريقة عشوائية اعتماداً على قوائم أسماء التلاميذ .

ويوضح الجدول التالي رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة من التلاميذ تبعاً للمدرسة التي ينتمون إليها.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة من التلاميذ تبعاً للمدرسة

اسم المدرسة	عدد التلاميذ	الإجمالي
متوسطة حي الوادي	٦٩	١٧٩
متوسطة قباء	٥٠	
مجمع العليان التعليمي	٤٠	

ثانياً: الأدوات:

استخدم الباحثان الحاليان في هذه الدراسة عدد من الأدوات هي :

أولا : مقياس الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي : إعداد الباحثان

من خلال إطلاع الباحثان الحاليان على العديد من الاختبارات والمقاييس التي تناولت مكونات بيئة الفصل الدراسي وأبرزها دراسة فاروق عبد الفتاح "١٩٧٨" ، والخضري وزاهر "١٩٧٩" ،وفراسر وفيشر " ١٩٨٢ " ، ونعيمة يونس "١٩٨٣ " ،وعبد الرحيم بخيت "١٩٨٤ "، ومانور "١٩٨٧" ،عبد

الرحيم بخيت وسعد الحريقي "١٩٩١" ، ومجدي عبد الكريم حبيب "١٩٩١" ، وسعد الحريقي "١٩٩٣" ، ومحمد السيد عبد المعطي "١٩٩٦" ، وماجده عبد السميع "١٩٩٨" ،وجونسون "١٩٩٨"، وإيمبيدا "١٩٩٩"، وتوفيق محمود توفيق "٢٠٠٣" ، وسعيد خيري ذكي "٢٠٠٤" ،قام الباحثان بتحليل أبعاد ومكونات هذه المقاييس ومن ثم فقد قاما الباحثان بإعداد مقياس يتضمن خمسة مكونات هي :

(النظام داخل حجرة الدراسة ، التنافس ،البيئة الفيزيقية ،الرضا، التوجه نحو الهدف).

وصف المقياس:

يتضمن المقياس في صورته الأولية (٥٠) عبارة تغطي الأبعاد الخمسة (النظام داخل حجرة الدراسة ، التنافس ،البيئة الفيزيقية ،الرضا، التوجه نحو الهدف) للمقياس ،وصيغت هذه العبارات لتناسب تلاميذ المرحلة المتوسطة وتعكس اتجاهاتهم نحو بيئة الفصل الدراسي ، وروعي في صياغة العبارات أن تندرج تحت المكونات الخاصة بالمقياس ،كذلك روعي أن تكون العبارات واضحة وبسيطة. واستخدمت طريقة ليكرت في تدرج ثلاثي (دائما ، أحيانا ، لا أطلاقا) للاجابة على عبارات المقياس حيث تأخذ البدائل الدرجات (١،٢،٣) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة ،والعكس في حالة العبارات السالبة. والجدول التالي رقم (٢) يوضح توزيع عبارات مقياس الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي على المكونات الفرعية للمقياس وترتيبها.

جدول رقم (٢)

يوضح توزيع عبارات مقياس الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي على المكونات الفرعية للمقياس وترتيبها.

م	مكونات المقياس	عدد العبارات	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة
١	النظام داخل حجرة الصف	١٠	٤-٦-٨-٩-١٤-٢٥-٢٨-٤٣	٣٤-٤٠
٢	التنافس	١٠	٣-٧-١٣-١٥-١٧-٢٠-٢٢	١٠-١٢-٤١
٣	البيئة الفيزيقية	١٠	٢-١٦-١٩-٢٤-٢٦-٢٧	١-٢٣-٢٩-٣٠
٤	الرضا	١٠	٥-٢١-٣١-٣٣-٣٧-٣٨-٣٩-٤٦	٣٢-٣٥
٥	التوجه نحو الهدف	١٠	١١-٣٦-٤٢-٤٧-٤٨	١٨-٤٤-٤٥-٤٩-٥٠
	المجموع	٥٠	٣٤	١٦

الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي:

قام الباحثان الحاليان بتطبيق الصورة الأولية للمقياس علي المفحوصين من تلاميذ الصف الثاني المتوسط ، من مدرستي متوسطة حي الوادي ، متوسطة قباء حيث اختير من كل مدرسة فصلا عشوائيا ، وقد تكونت عينة التقنين (الثبات) من ٣٣ تلميذا والذين لم يكونوا ضمن عينة الدراسة الأساسية من المدرستين.

ا _ صدق المقياس :

يشير فان دالين "١٩٧٧" (١٨ : ٤٤٨) إلي أن طريقة (صدق المحكمين) تشبه الصدق المنطقي فيما أنها تخضع البنود التي ستدخل الاختبار لخبراء مؤهلين.

١. صدق المحكمين :

قام الباحثان الحاليان بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس ، وذلك للحكم على المقياس من حيث:

مدى انتماء العبارة للمكون التي تندرج تحته ، ووضوح صياغتها ،ومناسبتها لتلاميذ المرحلة المتوسطة ، والحكم على نوع العبارة من حيث كونها موجبة أو سالبة ، وإضافة أو حذف أو تعديل العبارات. وقام الباحثان بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون حتى أصبح في صورته النهائية

معامل الاتساق الداخلي:

قام الباحثان الحاليان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمكون التي تنتمي إليه ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمكون التي تنتمي إليه في مقياس بيئة الفصل الدراسي- (ن= ٣٣)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٢١**	١٤	٠,٦٧٧**	٢٧	٠,٨٢**	٤٠	٠,٤٨٩**
٢	٠,٥٦٧**	١٥	٠,٥٤٨**	٢٨	٠,٥٦٩**	٤١	٠,٦٢٩**
٣	٠,٤٩٦**	١٦	٠,٤٦٧**	٢٩	٠,٤٩١**	٤٢	٠,٦٥٥**
٤	٠,٦٥٤**	١٧	٠,٤٩٩**	٣٠	٠,٦١١**	٤٣	٠,٥٢**
٥	٠,٨٠١**	١٨	٠,٧٠١**	٣١	٠,٦٥٢**	٤٤	٠,٤٣١**
٦	٠,٤٨٩**	١٩	٠,٤٣٢**	٣٢	٠,٥٢٥**	٤٥	٠,٥٦٨**
٧	٠,٦٢١**	٢٠	٠,٥٢٩**	٣٣	٠,٦٣٥**	٤٦	٠,٦٢١**
٨	٠,٧٤١**	٢١	٠,٤٥٨**	٣٤	٠,٥٦٩**	٤٧	٠,٥٦٩**
٩	٠,٥٥٦**	٢٢	٠,٥٤٨**	٣٥	٠,٤٦٧**	٤٨	٠,٩٠١**
١٠	٠,٧٠٥**	٢٣	٠,٥٦٨**	٣٦	٠,٥٦٨**	٤٩	٠,٦٣٣**
١١	٠,٤١٨**	٢٤	٠,٥٢٩**	٣٧	٠,٦٩١**	٥٠	٠,٤٨٢**
١٢	٠,٥٩٤**	٢٥	٠,٧٣٢**	٣٨	٠,٦٢٥**		
١٣	٠,٧٢٢**	٢٦	٠,٦٨١**	٣٩	٠,٥٦٦**		

★دال عند مستوي ٠,٠٥ ★★دال عند مستوي ٠,٠١

حدود الدلالة الإحصائية عند مستوي٠,٠١ تبدأ من ٠,٣٩ ، وعند ٠,٠٥ تبدأ من ٠,٣٠عند درجة حرية ٣٢ .

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمكون التي تنتمي إليه كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١

ثم قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مكون من مكونات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالي رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

معاملات الارتباط

بين الدرجة الكلية لكل مكون والدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٣)

م	مكونات بيئة الفصل الدراسي	معامل الارتباط
١	**النظام داخل حجرة الصف**	**٠,٤٦٤
٢	**التنافس**	**٠,٥٦٧
٣	**البيئية الفيزيقية**	**٠,٦٢٥
٤	**الرضا**	**٠,٤٨١
٥	**التوجه نحو الهدف**	**٠,٧٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مكون من مكونات المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ٠,٠١ .

ب _ ثبات المقياس:

يشير **فؤاد أبو حطب وآخرون** "١٩٩٧" (٣٧ : ١١٠) إلى أن هذا المصطلح في علم القياس النفسي يعني دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه وأطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوصين.

ولحساب ثبات هذا المقياس قام الباحثان بحساب الثبات بمعامل ألفا كرونباك والجدول التالي رقم (٥) يوضح قيم معامل ألفا كرونباك لمكونات المقياس.

جدول رقم (٥)

قيم معامل ألفا كرونباك لمكونات مقياس الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي

م	المكونـــــات	معامل ألفا
١	النظام داخل حجرة الصف	٠.٧٢٣ **
٢	التنافس	٠.٦٩١ **
٣	البيئة الفيزيقية	٠.٧٨٧ **
٤	الرضا	٠.٨٣٤ **
٥	التوجه نحو الهدف	٠.٦٨٤ **

** دال عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

ثانياً : مقياس الأسلوب المعرفي (التسوية / الإبراز):

هذا الاختبار من إعداد منال الخولي" ٢٠٠٤" (٤٩ : ١٦١) وهو يتكون من ثلاثة اختبارات فرعية هي : اختبار التسوية / الإبراز المصور ،اختبار الأعداد والحروف ،واختبار مصفوفة الكلمات .وهذه الاختبارات الفرعية مبينة بالجدول رقم (٦) التالي:

جدول رقم (٦)

الاختبارات الفرعية لاختبار التسوية / الإبراز

م	الاختبار الفرعي	مكونات الاختبار الفرعي	العدد
١	اختبار التسوية / الإبراز المصور	سلاسل من الصور والأشكال المألوفة	٢٠ شكلاً
٢	اختبار الأعداد والحروف	مجموعة من الكلمات العربية يقابلها مجموعة أخرى من الكلمات	٢٠ كلمة
٣	اختبار مصفوفة الكلمات	مجموعة من الأعداد ذات المقطع الواحد يقابلها مجموعة من الحروف ذات المقطع الواحد يقابلها	١٢حرف وعدد

الخصائص السيكومترية لمقياس الأسلوب المعرفي (التسوية / الإبراز) : :

أولا : الصدق :

حيث قامت معدة الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين وبلغت نسبة أتفاق المحكمين على الاختبارات الفرعية ٩٥%،٩٠%،٩٠% على التوالي ،وأدخلت الباحثة التعديلات التي أتفق المحكمون عليها. بالإضافة إلي ذلك قامت معدة الاختبار بحساب صدق المحك باستخدام اختبارات التسوية / الإبراز إعداد الحسيني منصور حيث بالغ معامل الارتباط بين الاختبار والمحك ٠,٦٧.

وفي الدراسة الحالية قام الباحثان بحساب صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في المجال وأساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على الاختبارات الفرعية ٩٣%،٩٢٠%،٩٤% على التوالي.

ثبات المقياس :

كما قامت معدة الاختبار بحساب ثباته باستخدام طريقة إعادة التطبيق ،وذلك بفاصل زمني قدره خمسة عشر يوماً، فكانت معاملات الثبات المصور ومصفوفة الحروف والأعداد ومصفوفة الكلمات مقدارها ٠,٧٨ ،٠,٧٥،٠,٧٦ على الترتيب ،كما قامت الباحثة بحساب الثبات باستخدام معادلة كيودر _ريتشاردسون Kuder & Richardson ،وكانت معاملات الثبات المصور ومصفوفة الكلمات ومصفوفة الأعداد والحروف ، مقدارها ٠,٧٥ ،٠,٧٢،٠,٧٦ على الترتيب

وقام الباحثان الحاليان بحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر _ريتشاردسون Kuder & Richardson حيث تعد هذه الطريقة من أنسب الطرق لحساب ثبات الاختبارات الموقوتة ، فؤاد البهي السيد"١٩٧١" (٣٢ : ٤٢٠) والجدول التالي رقم (٧) يوضح معاملات ثبات اختبارات التسوية /الإبراز على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٣٠) طالباً.

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات الاختبارات الفرعية لمقياس التسوية / الإبراز دالة عند مستوي ٠,٠١ مما يؤكد تمتع المقياس بقدر مناسب من الثبات.

جدول رقم (٧)

معامل ثبات اختبارات التسوية /الإبراز الثلاثة ودلالتها الإحصائية

اسم الاختبار	معامل الثبات	مستوي الدلالة
المصور	٠,٧٢	٠,٠١
مصفوفة الكلمات	٠,٧٨	٠,٠١
مصفوفة العداد والحروف	٠,٧٢	٠,٠١

ثالثا) مقياس مفهوم الذات الاكاديمي : Academic Self – Concept Scale

هذا المقياس أعدته ونيستين (Weinstein) "١٩٨٢" ، وقام بترجمتة السيد عبدالدايم عبد السلام "١٩٩٣" (٧ : ٥) وهو يتكون من بعدين :

الكفاءة المعرفية Cognitive Competence.

الكفاءة العامة General competence .

وهذا البعدان يقيسان مفهوم الذات الأكاديمي وكل منهما يتضمن (٧) عبارات، وقد تم حساب الثبات للمقياس بإعادة الاختبار، كما تم الاعتماد على الاتساق الداخلي كمقياس للصدق.

حساب ثبات وصدق المقياس :

أولا : الثبات

قام مترجم المقياس بحساب الثبات باستخدام ألفا كرونباك لكل بعد من بعدي المقياس حيث بلغت قيم معاملات الثبات (٠,٤٣ ، ٠,٢٢) على الترتيب ، كما قام المترجم بحساب الاتساق الداخلي للمقياس بين المفردات والأبعاد، وكذلك الأبعاد فيما بينها. وقد أظهرت النتائج ارتباط جميع العبارات ارتباطاً قويا بأبعادها (فيما عدا العبارة رقم (٨) والتي ارتبطت بالبعد الأول أكثر من ارتباطها بالبعد الثاني التي تنتمي إليه. وقد أعاد الباحث صياغتها) كما أظهرت الأبعاد ارتباطاً قوياً فيما بينها .

وفي الدراسة الحالية تم تطبيقه على عينة استطلاعية (٣٣)تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني المتوسط وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا ، حيث كان معامل ألفا للاختبار ككل = ٠,٦٤، بينما كان معامل ألفا للبعد الأول = ٠,٥٩ ، معامل ألفا للبعد الثاني = ٠,٦٧ ، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون كانت قيمة معامل الثبات =٠,٦٥، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات

ثانيًا : الصدق

اعتمد مترجم المقياس على الصدق الظاهري للمقياس، حيث أسفر التطبيق المبدئي عن وضوح العبارات أو تعليمات الإجابة بالنسبة للعينة الاستطلاعية. وقد تأكد الباحث أثناء إجراء التحليل الإحصائي على العينة النهائية، أن البعدين يرتبطان معا خلال مفهوم الذاتي الأكاديمي، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (١٤) مفردة موزعة كالآتي :

(٧) مفردات منها (٣) مفردات موجبة أرقام (١،٣،٩) + (٤) مفردات سالبة أرقام (٥،٧،١١،١٣)ـ تنتمي لبعد الكفاءة المعرفية.

(٧) مفردات منها (٤) مفردات موجبة أرقام (٤،٦،١٠،١٤) + (٣) مفردات سالبة أرقام (٢،٨،١٢) تنتمي لبعد الكفاءة العامة.

وفي الدراسة الحالية قام الباحثان الحاليان بحساب الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل الارتباط بين المكون الأول والمكون الثاني بالدرجة الكلية والجدول رقم (٨) التالي يوضح ذلك

جدول رقم (٨)

معامل الارتباط بين المكون الأول والمكون الثاني بالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي (ن = ٣٣)

المكون	معامل ارتباط المكون بالدرجة الكلية
الأول	٠,٨٩١**
الثاني	٠,٧٥٧**

وقد بلغ معامل ارتباط المكونين ببعضهم (٠,٤٥٥) وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

وتمت إجراءات تصحيح الاختبار على النحو التالي :

حيث تصف كل عبارة نوعين متضادين من التلاميذ وأمام كل نوع اختياران ، يقوم التلميذ أولاً بقراءة العبارة كاملة بشقيها، ثم يقوم بتحديد النوع الذي يشبهه أكثر من النوع الأخر ،ثم يختار دائرة من الموضوعين أمام هذا النوع والتي تحدد درجة التشابة ويعتمد التصحيح على أنه في العبارات الموجبة يكون ترتيب درجات الاختبار (٤،٣،٢،١) والعكس في حالة العبارات السالبة(١،٢،٣،٤) تجمع درجات كل بعد على حده والمجموع يدل على درجة التلميذ في هذا البعد _ثم تجمع درجات البعدين لتعطي الدرجة الكلية .

رابعاً) مقياس مستوي الطموح :

هذا المقياس من إعداد عبد الفتاح رجب علي "١٩٩٨" (٣٣ : ٧١) وهو يتكون من (٣٢) موقفا لكل منها (٣) استجابات تعبر عن مستوي الطموح (مرتفع _ متوسط _ منخفض) وقد روعيت صياغتها حتى لا يلجأ المستجيب إلي تحرير استجاباتهم تحت عامل القبول والأستحسان الاجتماعي ،حيث هدف المقياس إلي قياس الأبعاد المختلفة لدي التلاميذ ويتضمن المقياس أربعة مكونات مختلفة للطموح وهذه المكونات هي مبينة بالجدول (٩) التالي:

جدول(٩)

مكونات مقياس مستوي الطموح وأرقام وأعداد المواقف المكونة للمقياس

م	المكون	أرقام المواقف التي تندرج تحته	عدد المواقف
الأول	الطموح الأكاديمي	١ -٦ -٩ -١٠ -١٥ -١٨ -٢٢ -٢٤ -٢٥ -٢٩	١٠
الثاني	الطموح المهني	٤ -٥ -٧ -١٤ -٢٠ -٢١ -٢٣ -٢٧ -٢٨ -٣٢	١٠
الثالث	الطموح الأسري	٢ -٣ -١٢ -١٩ -٣٠ -٢٢	٦
الرابع	الطموح الديني	٨ -١١ -١٦ -١٧ -٢٦ -٣١	٦
المجموع			٣٢

أولاً الصدق:

حيث قام معد المقياس بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين وقام بحذف المواقف التي قل الاتفاق عليها بين ا المحكمين عن ٨٠% ،وأدخلت التعديلات التي أتفق المحكمون عليها.ثم قام بحساب معامل الارتباط بين مكونات المقياس وحساب معامل الارتباط بين المكونات والدرجة الكلية وذلك للتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق . وفي الدراسة الحالية قام الباحثان بحساب معامل الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين مكونات المقياس وحساب الارتباط بين المكونات والدرجة الكلية والجدولين التاليين (١٠)، (١١) يوضحان ذلك :

جدول (١٠)

معامل ارتباط المكونات ببعضها لمقاس مستوي الطموح (ن = ٣٣)

المكون	١	٢	٣	٤
١	١			
٢	**٠,٥١٢	١		
٣	**٠,٣٩٥	**٠,٤٧٨	١	
٤	**٠,٣٠١	**٠,٣٦٨	**٠,٥٠١	١

(** دال عند ٠,٠١)

جدول (١١)

معامل ارتباط المكونات بالدرجة الكلية للمقاس (ن = ٣٣)

المكون	معامل ارتباط المكون بالدرجة الكلية
١	**٠,٧٧٥
٢	**٠,٤٥٥
٣	**٠,٧٢٥
٤	**٠,٥٦٨

(** دال عند ٠,٠١)

ويتضح من الجدولين السابقين أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١ سواء بين ارتباط المكونات ببعضها أو ارتباط المكونات بالدرجة الكلية للمقياس

ثانياً: الثبات:

كما قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات (٠,٦٣) وهو دال عند مستوي (٠,٠١) .

وفي الدراسة الحالية قام الباحثان بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة :

١. سبيرمان _براون وكانت قيمتة = ٠,٧٤

وهذه المعاملات تدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات والصلاحية للاستخدام مع أفراد العينة.

إجراءات تنفيذ الدراسة والمنهج المستخدم:

١. تم حساب الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية كما تم تطبيق الأدوات على أفراد العينة الأساسية .

٢. تم تصحيح المقاييس لكل فرد وفقاً لطريقة تصحيح كل مقياس .

تم رصد الرجات المصححة في قوائم خاصة تمهيداً لإجراء المعالجة الإحصائية.

٤. وتم تقسيم أفراد العينة على كل مقياس من مقاييس الأسلوب المعرفي ، ومفهوم الذات الأكاديمي ،ومستوي الطموح إلي مستويين أحداهما مرتفع والآخر منخفض وذلك اعتماداً على درجة الثلث الأول والأخير.

٥. تم إدخال البيانات على الحاسب الآلي تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام حزمة ال Spss للعلوم الإنسانية والاجتماعية .

٦.بعد تحليل النتائج وعرضها تم اختبار الفروض وتفسير هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

المنهج المستخدم :

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي " الدراسات السببية المقارنة "

حيث يشير جابر عبد الحميد ، أحمد خيري "١٩٩٦" (١٣: ١٧٦) إلي أن طريقة المقارنة للبحث عن الأسباب تنتهي إلي تحديد تقريبي لسبب ظاهرة معينة .

الأسلوب الإحصائي : استخدمت الدراسة الحالية الأسلوبين التاليين :

١. تحليل التباين في اتجاه واحد (ANOVA).

٢. اختبار (ت) (T test).

عرض النتائج:

١. ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط نحو بعض مكونات بيئة الفصل الدراسي(النظام داخل حجرة الصف ، التنافس ، البيئة الفيزيقية ،الرضا ، التوجه نحو الهدف) باختلاف الأسلوب المعرفي للتلميذ (التسوية / الإبراز) ؟

٢. ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط نحو بيئة الفصل الدراسي ككل في ضوء الأسلوب المعرفي (التسوية / الإبراز) ؟

ويوضح الجدول رقم (١٢) النتائج المتعلقة بهذا ن الفرضان .

جدول (١٢)

النتائج المتعلقة بالفرضين الأول والثاني

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للمقارنة بين المبرزين والمسوؤين في الاتجاه نحو مكونات بيئة الفصل الدراسي وكذا الدرجة الكلية (ن م = ٣٧ ، ن س = ٣٥)

المكون	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	مبرزين	مسوؤين	مبرزين	مسوؤين		
النظام داخل حجرة الصف	٢٥,٩٥	١٦,٨٣	٠,٧	٢,٤٦	٢١,٦٧	٠,٠١
التنافس	٢٦,٧٣	١٥,٧١	٢,١	٣,١١	١٧,٦٩	٠,٠١
البيئة الفيزيقية	٢٧,٤١	١٥,٢٦	٠,٧٢	٣,١	٢٣,١٩	٠,٠١
الرضا	٢٥,٦٢	١٨,١٧	١,٧٤	٣,٠٤	١٢,٨٤	٠,٠١
التوجه نحو الهدف	٢٧,٠٨	١٧,٦٣	١,٦٩	٣,٣٥	١٥,٢٣	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٣٢,٥٤	٨٤,٢	٥,٢٦	١٣,٤٢	٢٠,٣٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت " دالة عند مستوى ٠,٠١ لجميع مكونات الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي وكذا الدرجة الكلية لدرجات هذه المكونات ،إي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط في الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي ترجع إلي الأسلوب المعرفي (التسوية / الإبراز) ،إي توجد فروق بين المسوين والمبرزين نحو مكونات الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي وكذا الدرجة الكلية لصالح المبرزين على جميع تلك المكونات وكذا الدرجة الكلية.

٣. ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط نحو بعض مكونات بيئة الفصل الدراسي (النظام داخل حجرة الصف ، التنافس ، البيئة الفيزيقية ،الرضا ، التوجه نحو الهدف) باختلاف مستوى مفهوم الذات الأكاديمي (مرتفع / منخفض) ؟

٤. ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين.تلاميذ الصف الثاني المتوسط نحو بيئة الفصل الدراسي ككل في ضوء مفهوم الذات الأكاديمي (مرتفع / منخفض) ؟

جدول رقم (١٣)

النتائج المتعلقة بالفرضين الثالث والرابع

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للمقارنة بين مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات الاكاديمي في الاتجاه نحو مكونات بيئة الفصل الدراسي وكذا الدرجة الكلية (ن مرتفعي = ٣٦ ، ن منخفضي = ٣٦)

المكون	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	مرتفعي	منخفضي	مرتفعي	منخفضي		
النظام داخل حجرة الصف	٢٦,٠٣	١٦,٨٩	٠,٧٧	٢,٤٥	٢١,٣٧	٠,٠١
التنافس	٢٧,٢٥	١٥,١٩	١,٥	٢,١٨	٢٧,٣٧	٠,٠١
البيئة الفيزيقية	٢٧,٣٣	١٤,٨٩	١,٧٨	٢,١٥	٢٦,٨١	٠,٠١
الرضا	٢٥,٢٥	١٧,٩٢	١,٤	١,٥٤	٢١,١٥	٠,٠١
التوجه نحو الهدف	٢٧,٣١	١٧,٢٢	٠,٦٢	٢,٦٦	٢٢,١٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٣٣,١٧	٨٢,١١	٢,٧٨	٥,٧٧	٤٧,٨٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة عند مستوى ٠,٠١ لجميع مكونات الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي وكذا الدرجة الكلية لدرجات هذه المكونات ،إي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط في الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي ترجع إلي مستوى مفهوم الذات الأكاديمي (مرتفع – منخفض) ،إي توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات الأكاديمي نحو مكونات الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي وكذا الدرجة الكلية لصالح المرتفعين على جميع تلك المكونات وكذا الدرجة الكلية.

٥. ينص الفرض الخامس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط نحو بعض مكونات بيئة الفصل الدراسي (النظام داخل حجرة الصف ، التنافس ، البيئة الفيزيقية ، الرضا ، التوجه نحو الهدف) باختلاف مستوي الطموح لديهم (مرتفع / منخفض) ؟

٦. ينص الفرض السادس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط نحو بيئة الفصل الدراسي ككل في ضوء مستوي الطموح (مرتفع / منخفض) ؟

جدول رقم (١٤)

النتائج المتعلقة بالفرضين الخامس والسادس

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للمقارنة بين مرتفعي ومنخفضي مستوي الطموح في الاتجاه نحو مكونات بيئة الفصل الدراسي وكذا الدرجة الكلية (ن مرتفعي = ٤٠ ، ن منخفضي = ٣٧)

المكون	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	مرتفعي	منخفضي	مرتفعي	منخفضي		
النظام داخل حجرة الصف	٢٥,٨٥	١٥,٤٣	٢,٥٥	٠,٩٩	٢٣.٣	٠,٠١
التنافس	٢٦,٦٨	١٤,٨١	٣,٠٢	٠,٦٦	٢٣,٣٤	٠,٠١
البيئة الفيزيقية	٢٦,٧٥	١٤,٥١	٣,٠٦	٠,٦٥	٢٣,٨١	٠,٠١
الرضا	٢٥,٧٥	١٥,٢٢	٢,٧٦	١,٥٣	٢٠,٤٧	٠,٠١
التوجه نحو الهدف	٢٦,٧٨	١٥,٤٣	٢,٨٣	١,٥٧	٢١,٤٨	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٣١,٨	٧٥,٤١	١٣,٤٣	٣,٢٢	٢٤,٨٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة عند مستوى ٠,٠١ لجميع مكونات الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي وكذا الدرجة الكلية لدرجات هذه المكونات ،إي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط في الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي ترجع إلي مستوى الطموح (مرتفع – منخفض) ،إي توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي مستوي الطموح نحو مكونات الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي وكذا الدرجة الكلية لصالح المرتفعين على جميع تلك المكونات وكذا الدرجة الكلية.

تفسير ومناقشة النتائج المرتبطة بفروض الدراسة :

١. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضين الأول والثاني :

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المبرزين والمسوين في الاتجاه نحو جميع مكونات بيئة الفصل الدراسي وكذا الدرجة الكلية لصالح المبرزين ولم يحصل الباحثان الحاليان على دراسات سابقة تناولت الفروق بين المبرزين والمسوين في الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي.

ويرى الباحثان الحاليان أنه يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء الخصائص التي يتصف بها المبرزين والمسوين ، وذلك حيث أن الأفراد ذوي أسلوب التسوية يكونون انطباعات غير متميزة للخبرة الحالية بينما المبرزين يميلون إلي الاحتفاظ بالانطباعات المتباعدة والميثرات التي يتعرضون لها تتابعياً وهم الأفراد ذوي أسلوب الإبراز .ويذكر راجان Ragan ،١٩٧٨ (٧١ : ٣) أن الأسلوب المعرفي التسوية الإبراز يشير إلي الفروق الفردية في استيعاب واستدعاء المعلومات من الذاكرة فالأفراد ذوو أسلوب التسوية يميلون إلي تسوية الذكريات القديمة عندما تقييم الصور الحالية ، أما الأفراد ذوي أسلوب الإبراز فأنهم يضيفون أفكاراً جديدة بالإضافة إلي التمسك بالصورة الحالية، ويرى أنور الشرقاوي (٨ : ١٣) أن الأفراد الذين يميلون إلي التسوية عادة ما يصعب عليهم استدعاء ما هو مخزون في الذاكرة بصورة دقيقة ، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلي الإبراز بأنهم أقل عرضه للتشتت ويسهل عليهم إبراز الفروق الموجودة بين المثيرات .

ويرى الباحثان الحاليان أن المسوين يشعرون بالقلق من المدركات الجديدة ويفضلون التصنيفات الثابتة ويميلون إلي جعل كل الأمور تبدو متشابهة ولا يجتهدون في البحث عن

الاختلافات فكل الأمور تبدو لديهم ثابتة ومستقرة ، أما المبرزون فهم متحملين للاختلاف ويبحثون عن الغموض، والتصنيفات والإجراءات بالنسبة لهم ليست ثابتة ولا مستقرة ولا متشابهة ، ويتصف المسوون بأنهم أكثر اعتمادا على المجال الذي تذكر فيه المعلومات ، بينما يتحرز المبرزون من هذا ،وقد توصلت دراسة هشام الخولي ٢٠٠٠(٤٩: ٢٥٥) إلي عدم تمايز أسلوب التسوية / الإبراز عن أسلوب الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي ، كما توصلت دراسة سالم أسكندر١٩٩٦ (٢٣ : ١٧٧) إلي نفس النتيجة حيث أكدت استقلال وتمايز أسلوب التسوية / الإبراز عن أسلوب الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي . وبناءً على ذلك يتضح أن الأفراد المبرزون كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو مكونات بيئة الفصل الدراسي وذلك بالمقارنة بزملائهم من المسوين .وذلك في ضوء ما تقدم من وصف لخصائص كل من المبرزين والمسوين.

٢. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضين الثالث والرابع :

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات الأكاديمي في جميع مكونات الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي وكذا الدرجة الكلية لصالح المرتفعين ،وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره زكريا الشربيني ١٩٨٨(٢٢) من أن الاتجاه الإيجابي نحو بيئة التعلم يرفع مفهوم الذات لدي التلاميذ، كما يشير أحمد مهدي١٩٩٣ (٢ : ١٤٥-١٤٦) لمفهوم التأثير المتبادل عند بندوره من أن زيادة الإحساس بالفشل (انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي) يؤدي إلي زيادة الاتجاه السالب نحو المدرسة.

ويرى الباحثان الحاليان أن الطلاب الذين يحتفظون بخبرات جيدة عن النظام داخل حجرة الصف والتنافس والبيئية الفيزيقية للفصل والرضا والتوجه نحو الهدف عادة ما يتصفون بمفهوم ذات إيجابي . كما أن انخفاض مفهوم الذات لدى التلميذ يؤثر ويتأثر باتجاهاتهم نحو بيئة الفصل الدراسي ،وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بهذا الفرض مع ما ذكره متكالف Metecalfe ،١٩٨١ من أن هناك فروق في الاتجاه نحو بيئة التعلم بين مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات لصالح مرتفعي مفهوم الذات .

٣. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضين الخامس والسادس :

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوي الطموح في جميع مكونات الاتجاه نحو بيئة الفصل الدراسي وكذا الدرجة الكلية لصالح مرتفعي مستوي الطموح ، ويمكن تفسير ذلك بأن البيئة التعليمية تعتبر أحدي محددات مستوي الطموح والتي تؤثر فيه ويتبع ذلك اتجاه التلميذ نحو هذه البيئة حيث تشير رمزية الغريب ١٩٩٠ (٢١ :٣٣٣) إلي أن ارتفاع مستوي الطموح لدي التلميذ يجعله أكثر شعوراً بالنظام داخل حجرة الدراسة كما يكون أكثر توجهاً نحو الهدف وأكثر رضا عن بيئته التعليمية ، أما التلاميذ ذوي مستوي الطموح المنخفض قد يرجع إلي شعورهم باتجاهاتهم السلبية نحو بيئتهم التعليمية ، كما يذكر ذلك أشرف عبد الحميد ١٩٩٥ ، وما ذكره جونسون ١٩٧٩ من دلالات البيئة السلبية على التلميذ التابع لها ومنها تغيبه عن المدرسة وانخفاض مستوى طموحه . حيث أن هذا الانخفاض في مستوي الطموح انعكس على اتجاهاته نحو بيئته التعليمية.

المراجع العربية :

١. **احمد ذكي صالح ، (١٩٧٣) :** الأسس النفسية للتعليم الثانوي ، القاهرة ،دار النهضة العربية.

٢. **احمد عزت راجح ، (١٩٩٥) :** أصول علم النفس ، القاهرة ، دار المعارف.

٣. **احمد مهدي مصطفى ، (١٩٩٣) :** بعض السمات الوجدانية والدافعية لدي عينة من تلاميذ ذوي مستويات متفاوتة في كل من القدرة والتحصيل الدراسي (دراسة مستعرضة) ، مجلة التربية ،كلية التربية جامعة الأزهر ، العدد "٢٨".

٤. **احمد مهدي مصطفى ، (١٩٩١) :** أثر تفاعل نمط التغذية الراجعة مع مفهوم الذات الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدي طلاب الجامعة، ،بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، كلية التربية جامعة عين شمس، مكتبة الأنجلو المصرية .

٥. **أشرف محمد عبد الحميد ،(١٩٩٥)** : دراسة بعض متغيرات البيئة المدرسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدي ذوي الإعاقة البصرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الزقازيق .

٦. **السيد إبراهيم السماد وني، (١٩٩٥)** :النقاش الصفي لدي عينة من طلبة الجامعة وبعض المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بها ، مجلة التربية ، كلية التربية جامعة الأزهر ، العدد (٥٢).

٧. **السيد عبد الدايم عبد السلام ،(١٩٩٣)** : إدراك التلاميذ معاملة المعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل وعلاقته ببعض متغيرات رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الأزهر

٨. **أنور الشرقاوي** ، (١٩٨٩) : الأساليب المعرفية في علم النفس . مجلة علم النفس ،العدد الحادي عشر ،الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٩. **أنور محمد الشرقاوي ، (١٩٩٢)** : علم النفس المعرفي المعاصر ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية . (ط ١).

١٠. **أنور محمد الشرقاوي ، (١٩٩٨)** : الأساليب المعرفية المميزة لدي طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية بجامعة الكويت ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد الأول ، الكويت.

١١. **توفيق محمود توفيق ،(٢٠٠٣)** : تباين اتجاهات تلاميذ المرحلة الإعدادية نحو بيئة التعلم المدرسي بتباين بعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الأزهر

١٢. **جابر عبد الحميد جابر ، (١٩٨٩)** : سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، ط ٤، الكويت ،دار الكتاب الحديث.

١٣. **جابر عبد الحميد ،أحمد خيري كاظم ،(١٩٩٦)** :مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، القاهرة ،دار النهضة العربية .

١٤. حمدي الفرماوي ،(١٩٩٤) : الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث ، مكتبة الأنجلو المصرية . (ط ١).

١٥. حمدي محروس أحمد محمد ،(١٩٩٥) : الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالتحصيل الدراسي ، وبعض قدرات التفكير التباعدي لدي الكبار الراشدين ، مجلة كلية التربية جامعة طنطا ، العدد ٢١ .

١٦. حمزة محمد بن حمزة البراكاتي ،(١٩٩٧): البيئية المدرسية وعلاقتها ببعض السمات المزاجية والتحصيل الدراسي لدي عينة من طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة .رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى.

١٧. خالد رياض حسانين ،(٢٠٠٢) : البيئية الصفية وعلاقتها بنمو السمات الوجدانية لدي طلاب التعليم الثانوي الصناعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة عين شمس .

١٨. ديو بولد .ب . فان دالين ،(١٩٧٧) :مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،ترجمة محمد نبيل نوفل ،سليمان الخضري الشيخ ، وطلعت منصور ،مراجعة سيد أحمد عثمان ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٩. ر.ج . مارزانو وآخرون ،(١٩٩٨) : أبعاد التعلم ـ دليل التعلم . ترجمة جابر عبد الحميد ، وصفاء الأعسر ،ونادية شريف، القاهرة .دار قباء .

٢٠. رمزية الغريب ، (١٩٧٠) : التقويم والقياس النفسي ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٢١. رمزية الغريب ، (١٩٩٠): التعلم دراسة نفسية -تفسيرية - توجيهية مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٢. زكريا أحمد الشربيني ،(١٩٩٨) : تأثير الجنس ومستوي التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المدرسة على مفهوم الذات لدي الأطفال ،مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق ، العدد السادس.

٢٣. **سالم محمد سالم اسكندر** (١٩٩٦) : الأساليب المعرفية وعلاقتها بالأساليب المزاجية ،رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة المنوفية.

٢٤. **سعد محمد الحريقي** ،(١٩٩٣) : دراسة عاملية لمكونات بيئة الفصل في المدارس الثانوية بمنطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، مجلة البحوث التربوية ،جامعة قطر ، العدد الثالث ، السنة الثانية .

٢٥. **سعيد بن محمد البيصي** (٢٠٠٢): العلاقة بين نمو التفكير الخلقي وبعض المتغيرات البيئية لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، العدد ٢.

٢٦. **سعيد خيري ذكي** ، (٢٠٠٤) : أثر تفاعل بعض مكونات بيئة الفصل الدراسي ومستوي الدافع المعرفي على الخيال العلمي لدي تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الأزهر .

٢٧. **سيد خير الله**، (١٩٨٨): علم النفس التعليمي ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية

٢٨. **سيد صبحي** ،(١٩٨٦) : تصرفات سلوكية ، القاهرة ، المطبعة التجارية الحديثة.

٢٩. **سيد محمود الطواب** ،(١٩٩٠) : الاتجاهات النفسية وكيفية تغييرها _ مجلة علم النفس العدد (١٥) ، القاهرة ،الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣٠. **صلاح الدين ابو ناهية** ، (١٩٨١) : دراسة لبعض العوامل المؤثرة على مستوي الطموح الأكاديمي ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الأزهر .

٣١. **عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم** ،(١٩٨٥) : دراسة دور الجنس في علاقته بتقدير الذات ، المؤتمر الأول لعلم النفس ،القاهرة ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

٣٢. عبد الرحيم بخيت ، وسعد الحريقي ،(١٩٩١) دور الجنس والتخصص في تحديد أبعاد بيئة الفصل في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ،بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر ، كلية التربية جامعة عين شمس، مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٣. عبد الفتاح رجب علي ،(١٩٩٨) :دراسة مستوي الطموح لدي المعوقين بدنياً وعلاقته بمستوي طموح الآباء رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الزقازيق ،فرع بنها .

٣٤. عزيز حنا داود، وتحسين علي حسين ،(١٩٩٥) : علم تغير الاتجاهات النفسية الاجتماعية . مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٥. فؤاد البهي السيد ،(١٩٧١): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٦. فؤاد أبو حطب ،آمال صادق ،(١٩٩٥) : : علم النفس التربوي ،القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٧. فؤاد ابو حطب ، وسيد أحمد عثمان،آمال صادق ،(١٩٩٧) : : التقويم النفسي ، ط(٤) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٨. كاميليا عبد الفتاح ،(١٩٦١) : دراسة تجريبية للاتزان الانفعالي في علاقته بمستوي الطموح ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الآداب ،جامعة عين شمس.

٣٩. لويس كامل مليكه ، (١٩٨٩): سيكولوجية الجماعات والقيادة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

٤٠. ماجدة علي عبد السميع شلبي ،(١٩٩٨) : مستوي القلق وبيئة الفصل كما يدركها التلميذ في علاقتها بأساليب التعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الزقازيق فرع بنها .

٤١. **مجدي عبد الكريم حبيب:** مناخ حجرة الدراسة كما تدركه طالبات المرحلة الثانوية كدالة مركبة لبعض المتغيرات ، مجلة التربية المعاصرة ، كلية التربية ،جامعة طنطا العدد(١٩).

٤٢. **محمد احمد ابو عرايس ،(١٩٩٩) :** التفاعل بين بعض الأساليب المعرفية ومستوي تجهيز المعلومات وعلاقته بحل المشكلات في الرياضيات لدي طلاب الصف الأول الثانوي . رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة المنصورة .

٤٣. **محمد السيد عبد المعطي ،(١٩٩٦) :** مكونات بيئة التعلم المدرسي وعلاقتها بالدافع للدراسة ومفهوم الذات الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ،رسالة دكتوراة غير منشورة ،كلية التربية جامعة الزقازيق. .

٤٤. **محمد بن الحليم اختر محمد ،(٢٠٠١) :** دور الأداة المدرسية في تحسين المناخ المدرسي بالمدارس الثانوية ، في مدينة الرياض ،ماجستير غير منشورة ،جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية العلوم الاجتماعية والتربية.

٤٥. **مصطفي سويف ،(١٩٨٣) :** مقدمة لعلم النفس الاجتماعي ،ط٤، مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٦. **محمود محمد البادي ، (١٩٧٩) :** مدخل الي قياس المناخ للمؤسسات المعاصرة ،(ط ١) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٧. **محمود يوسف يوسف رسلان ،(١٩٩٨):** التأخر الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدي طلاب الجامعة ،(دراسة مقارنة) .رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الأزهر .

٤٨. **محي الدين أحمد حسن ،(١٩٩١) :** سيكولوجية الاتجاهات وتعاطي المخدرات ، المجلة الاجتماعية القومية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة،مجلد٢٨،العدد٢ .

٤٩. **منال الخولي** : (٢٠٠٤):اثر التفاعل بين بعض معينات الذاكرة والأسلوب المعرفي التسوية ـ الإبراز على الاحتفاظ لدي عينة من طالبات نهاية مرحلة التعليم الأساسي . رسالة دكتوراة غير منشورة ،كلية الدراسات الإنسانية ،جامعة الأزهر.

٥٠. **نادية شريف** ،(١٩٨١) : الأنماط الادراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي ،مجلة العلوم الاجتماعية، العدد ٣، السنة التاسعة ، الكويت.

٥١. **هشام محمد الخولي** ،(٢٠٠٠) :علاقة كل من أسلوب الاستقلال / الاعتماد على المجال وادراك بعض مكونات بيئة التعلم المدرسي بشرود الذهن لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية :مجلة علم النفس، العدد (٥٣) ، القاهرة ، الهيئة المصرية للكتاب.

٥٢. **هيفاء عبد الحليم محمد جمجوم** ،(١٩٩٣) : دراسة وصفية لمدي مراعاة مديرات المدارس المتوسطة لبعض الأسس التنظيمية في بيئة العمل المدرسي بمدينة جده من وجهة نظر المعلمات ،كلية التربية ،جامعة أم القرى مكة المكرمة.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

53. **Aabimbada, I. (1999)** : Material and Methods in Nigerian School learning Environment. The J. of International Council for Education media , vol. 36, no. 3, Pp 185 – 195 .

54. **Anderson, C.S. (1983)**:The Search for School Climate : A review of the Research. Review of Education Research , vol. 52, NO . 3. Pp 368 – 372 .

55. **Byrne, B.M., & Shavelson , R.J. (1996)** : On the Structure of Social Self – Concept for Pre early and late adolescents : A Test of the Shavelson , Hubner, & Stanton (1976) . Model . J . of Personality and Psychology , vol. 70 , No .3 , Pp 599 – 613 .

56. **David , G.G. (1999)** : The Effect of constructivist Learning Environment For Field-Dependent and Field-Independent Student – An Semantic And Syntactic

Achievement in Introductory Computer Programming . Diss. Abs. Int, (A) vol. 60, no. 8,p325.

57. **Ferrone, F. R . (1984):** Educational Expectations and Aspirations of Sixth Seventh, and Eighth Grade Boys and Girls Related to socio Economic Background , Parental Expectations, Achievement, Locus of Control. Diss. Abs.Int, (A) vol. 15, no. 8,pz373.

58.**Fisher, D. & Fisher , B. (1983):** A Comparison of Actual and prefer classroom Environment As Perceived by scientific teachers and students ,Journal. of Research in Science Teaching ,vol. 20 , NO . 1, Pp 55 – 61 .

59.**Fraser, B., Fisher, D.L. (1982).** Effects of Classroom Psychology Environment, on Student Learning . Br J of Educ. Psycho.vol. 52, Pp 374-377.

60.**Getzels, J.W. (1974)** : Images of The Classroom and Visions of the Learner in Thomsa, G.D., Benjamin, D.W. (Eds.) Learning Environments. Pp1-12, The University of Chicago Press Chicago and London.

61.**Gardner, R.W.,and Moriaitry,L.I.**(1968): The Stability of Cognitive Controls. . Journal of Abnormal and Social Pychology , vol61. NO. 3 , Pp . 485–488.

62. **Guilford , G. P. , (1980)** : Cognitive style : What are they Educational and Psychological Measurement , vol, 40, Pp, 715 – 755 .

63.**Hudesman, J. G. (1968) :** A relationship between shrapening – leveling and visual complexity . Dissertation Abstracts International , vol. 29, No , 5 – B, , P.1843

64.**Jennings, R.G. (1992):** Parental Aspirations for Children and Children s Aspirations : A Longitudinal Study of Educational and Career Aspirations among Hyperactive and non – Hyperactive children. National Center For Researching Vocational Educational Education . U. of California Berkeley.

65.**Julianne,C.T. & Debra, K.M. (2000)** : Studying And Understanding the Instructional Contexts of Classroom : Using our Past to Forget our Future . J. of Educational Psychologist , vol. 35 , No. 2 , Pp . 69 – 85 .

66.**Manor, H. (1987)** : The Effects of Environment On High school Success The , J, of Education of Research vol. 80, No .3,Pp184 – 188.

67.**March , H. W. (1990)** : The structure of Academic Self – concept : the March shavelson. Model . J. of Educational Psychology , vol. 82 , No. 4, Pp 633 – 636 .

68.**Michal, D.W., Gottfredson ,G.& Robert, S. M.(1983)**: Understanding School Behavior. Disruption Classifying School. Environments. J. oF Environment and Behavior. Vol. 15, No , 1 , Pp53-76.

69.**Moos , R. (1979)**: Evaluating Educational ,Environments : Procedures , Measures, Findings and Policy Implication. Jossy – Bass publisher – san Francisco .

70.**Pascarella, E. (1984)** : College Environmental influences On Students Educational , Aspirations. J. of Higher Education , vol. 55, Pp.761-774.

71.**Ragan ,T.J.** : Insights on visual capacities from perceptual and cognitive style, Eric (microfilm) , ED 179-288 ,1978,PP.22.

72.**Richardson, . G.& Lee, I. (1986)** : Self Concept And Attitude to School As Predictors of Academic Achievement By West Indian Adolescent. J . of Perceptual and Motor Skills , vol. 62,Pp577- 578.

73.**Skinner, E.A.** & Belmont,M.J. (1993) : Motivation in the classroom Reciprocal effects of Teacher behavior and student engagement across the school year , J. of Educational Psychologist , vol. 85 , No4 , Pp 571 – 581 .

74.**Wentzal , K.K. (1989)** : Adolescent classroom Goals Standards For Performance and Academic achievement :An ,interactionist Perspective. , J. of Educational Psychologist , vol. 81 , No1 , Pp 131 – 142