

كلية الآداب

جامعة بنغازي



الدراسات العليا

شعبة: التربية

قسم : التربية وعلم النفس

**البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة
الشق الثاني من التعليم الأساسي بمدينة بنغازي**

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الإجازة العالية "الماجستير" بكلية
الآداب قسم التربية وعلم النفس بتاريخ 2012/2/22

إعداد الطالبة:

هناء سالم محمود الرويعي

إشراف الأستاذ الدكتور

عبد الرحيم محمد البدري

(التربية - الإدارة التعليمية)

(كلية الآداب جامعة بنغازي)

تاريخ المناقشة . 22- 2- 2012

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

الآية القرآنية:

(قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا انك أنت
العلیم الحکیم)

صدق الله العظيم

البقرة آية (32)

الإهداء

إلى

المدرسة التي مازالت تفيض على علماء وقيماً

ودروساً لا تنسى

والذي

والى

كل من يسعي جاداً

في طلب العلم

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين أحمدته حمد الشاكرين على فيض نعمه التي لا تعد ولا تحصى وعظيم التقدير متعه الله بالصحة والعافية وجزاه عني خير الجزاء

كما أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير وبكل معاني الوفاء إلى الأستاذ الفاضل : جلال بودبوس على توجيهاته الرشيدة التي كان لها ابلغ الأثر في انجاز هذا البحث

ومن الوفاء إن أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى أعضاء هيئه التدريس بقسم التربية وعلم النفس لما قدموه من مساعده وتوجيهات فعالة كان لها ابلغ الأثر في انجاز هذا البحث

ويسرني إن أتقدم بشكري إلى زميلاتي بقسم التربية وعلم النفس و أخصص أسمى آيات الشكر والتقدير إلي الأخت والصديقة عائشة الشارف ما قدمته للباحثة من عون صادق وتشجيع مستمر وتذليل للعديد من الصعوبات التي واجهت الباحثة

والشكر أيضا إلي أسرتي الغالية متمثلة في شخص أبي وأمي وإخوتي وأخواتي الذين كان لهم الفضل في انجاز هذا البحث اسأل الله عز وجل إن يوفقني في تعويضهم عما بذلوه من جهد .

وإذا كنت أتقدم بشكري لجميع أفراد أسرتي فأني اخصص شكري وتقديري وامتناني إلي أخي أنور سالم الرويعي لما قدمه من عون ومساعدته وتشجيع مستمر .

هؤلاء من ذكرتهم أما من سهوت عنهم بغير قصد فهم أولى الناس بالشكر والتقدير

اللهم إن كنت قد وفقت فالحمد لله وشكراً لكل من ساعدني وان كانت الأخرى فحسبي اجر المجتهد .

ملخص الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على علاقة البيئة الصفية و أبعادها (العلاقات الشخصية و النظام والترتيب و المنافسة والتوجه نحو المهمة) بالدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث كليهما على حدٍ. كما شملت أهداف الدراسة معرفة الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة .

تكونت عينة الدراسة من (370) طالباً وطالبة من السنتين الأولى والثانية من الشق الثاني من التعليم الأساسي بمدينة بنغازي للفصل الدراسي خريف (2008 - 2009)

شملت أدوات الدراسة مقياس البيئة الصفية من إعداد (تريكت وموس 1974) ترجمة (ماجدة شلبي 1998) ومقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد (هيرمانز 1970) ترجمة (فاروق عبد الفتاح 2003) تضمنت إجراءات الدراسة القيام بدراسة استطلاعية تضمنت (100) طالباً وطالبة اتضح من تحليل بياناتها صلاحية المقاييس للاستخدام في الدراسة .

أظهرت النتائج أن مستوى إدراك أفراد عينة الدراسة للبيئة الصفية كان مرتفعاً مقارنة بالمتوسط الفرضي

كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين البيئة الصفية والدافع للإنجاز وعدم وجود علاقة بين أبعاد البيئة الصفية والدافع للإنجاز لدى الذكور . وعدم وجود علاقة ارتباطية بين البيئة الصفية و أبعادها والدافع للإنجاز لدى الإناث .

كذلك تبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين البيئة الصفية و أبعادها والتحصيل الدراسي لدى الذكور. كما تبين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين البيئة الصفية ككل والتحصيل الدراسي لدى الإناث ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين بعدي النظام والترتيب والمنافسة والتوجه نحو المهمة. وعدم وجود علاقة بين بعد العلاقات الشخصية والتحصيل الدراسي ' كما دلت نتائج الدراسة على وجود فروق بين الذكور والإناث المشمولين في عينة الدراسة في البيئة الصفية و أبعادها لصالح الإناث. وقد تم تفسير النتائج ونقاشها داخل سياق الإطار النظري للدراسة ومحدداتها والدراسات السابقة في المجال وفي ضوء هذا استخلصت الباحثة بعض

التوصيات العملية والمقترحات ومن هذه التوصيات تحديد البيئة المناسبة للتعلم التي تتوفر فيها الأبعاد المادية والاجتماعية والنفسية للبيئة الصفية ومحاولة توفيرها من اجل زيادة فاعلية العملية التعليمية ' كما أوصت الـ باحثة بضرورة توعية المعلمين بأهمية تقديم أنشطة تعاونية لخلق روح التعاون والمنافسة بين التلاميذ .

قائمة المحتويات

رمز الصفحة	الموضوع
أ	الآية.....
ب	الإهداء.....
ج	الشكر والتقدير.....
د	ملخص الدراسة.....
و	قائمة المحتويات.....

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1	تمهيد.....
4	تحديد مشكلة الدراسة.....
6	أهمية الدراسة.....
7	أهداف الدراسة.....
7	حدود الدراسة.....
8	تحديد المصطلحات الرئيسية.....

الفصل الثاني

المحور الأول . البيئة الصفية

9	تعريف البيئة الصفية.....
13	أبعاد البيئة الصفية.....

19	طرق قياس البيئة الصفية
21	النظريات المفسرة للبيئة الصفية
21	نظرية القيادة وتوقعات الدور
23	نظرية المسايرة والمغايرة
24	نظرية المجال
26	علاقة البيئة الصفية بالدافع للإنجاز
28	علاقة البيئة الصفية بالتحصيل الدراسي
المحور الثاني : الدافع للإنجاز	
30	مفهوم الدافع للإنجاز
33	طرق قياس الدافع للإنجاز
35	نظريات الدافع للإنجاز
35	نظرية موراي
36	نظرية ماكيلاند

رقم الصفحة	عنوان الموضوع
37	..... نظرية اكنسون
39	..... العلاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي
	المحور الثالث: التحصيل الدراسي
40	..... مفهوم التحصيل الدراسي
42	..... العوامل المغثرة في التحصيل الدراسي
	الفصل الثالث
	الدراسات السابقة
46	..... تمهيد
46	..... الدراسات التي تناولت البيئة الصفية
47	..... أولا الدراسات العربية المباشرة
49	..... ثانيا الدراسات العربية غير المباشرة
51	..... الدراسات الأجنبية
	الدراسات التي تناولت الدافع للإنجاز
54	..... الدراسات العربية
85	..... الدراسات الأجنبية
59	..... ثالثا: الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي
59	..... الدراسات العربية

عنوان الموضوع

رقم الصفحة

الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافع للإنجاز

61 والتحصيل الدراسي

63 مناقشه الدراسات السابقة

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية

67 تمهيد

67 منهج الدراسة

86 مجتمع الدراسة

86 عينة الدراسة

70 أدوات جمع البيانات

75 الدراسة الاستطلاعية

81 جمع بيانات العينة الأساسية

82 الأساليب الإحصائية

الفصل الخامس

83 عرض النتائج وتفسيرها

83 النتائج

93 التوصيات و المقترحات

95 المراجع العربية

رقم الصفحة

عنوان الموضوع

103	..... الملاحق
103	..... عنوان الملحق
103	..... ملحق رقم (1) مقياس البيئة الصفية
107	..... ملحق رقم (2) مقياس الدافع للإنجاز
114	..... ملحق رقم (3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة
118	..... ملحق رقم (4) أعضاء لجنة التحكيم

الفصل الأول

تحديد مشكلة الدراسة

تمهيد

تعتبر التربية وسيلة المجتمع في تشكيل أفراده اجتماعيا وتغيير سلوكهم بما يضمن نمو قدراتهم وتكيفهم مع البيئة وهي وسيلة المجتمع أيضا للحفاظ على كيانه واستمراره في طريق نقل ثقافته وتناولها بالتنقية والإضافة، والمدرسة هي احد ال هينات الاجتماعية الأساسية التي أنشأها المجتمع، وعهد إليها استكمال دور الأسرة في العملية التربوية وهي مؤسسة بنائي ومن ثم تحول دورها الوظيفي من عملية تعليم الإنسان إلى تشكيل الإنسان وبناء المجتمع وإعادة إنتاجه حضاريا وإيديولوجيا (وظفة، 2007: 7)

ويشير العديد من الباحثين وعلماء النفس إلى إن نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي يعتمد على مدى مدخلات هذا النظام، وتمثل البيئة النفسية والاجتماعية داخل قاعة الدراسة إحدى أهم مدخلات هذا النظام؛ باعتبارها المتغير الرئيسي لها إذ قد تسهم إسهاما كبيرا في رفع فاعلية هذه العملية وتحريكها ودفعها إلى الإمام كما قد تسهم في الحد من فاعلية هذه العملية وتعرقل مسارها وتضعف مردودها وربما تؤدي في حالات معينة إلى تعطيلها تماما وتسرب عدد من الطلبة إلى خارج المجتمع المدرسي (مخائيل، 2006: 65) فالبيئة الصفية بما تنطوي عليه من عوامل ومتغيرات عديدة تتلأل بالدافعية والتد لآيل، كما تتلأل بالمنافسة والتواصل مع الآخر والانخراط (أو الاندماج) في العمل المدرسي يمكن أن تكون قوة دفع هائلة للنشاط الدراسي للمتعلمين وتحفيزهم على الإفادة القصوى والاستغلال الأمثل لقدراتهم وطاقتهم وميولهم. كما يمكن إن تثبط همة الدارسين وتضعف دافعتهم وتخفف منجدوة حماسهم للدراسة والعمل المدرسي (الحريقي، 1993: 141)

ونتيجة لاتساع مفهوم التعليم و التربية فقد ازدادت مهمة المعلم، كانت مهمة محصورة في البداية على التعليم، أما المعلم الحديث فهو معلم له ادوار متعددة ويفترض انه قادر على أدائها وخاصة من حيث تفاعله مع طلبته في داخل الصف وخارجه، فالمعلم قدوة ومنظم للمناخ الاجتماعي و النفسي(القطامي، 2005: 13)

فقد أشارت دراسة (باث. Bath. 1976) نقلا عن حسنين إلى إن تلاميذ الفصل الأكثر تفاعلا والأ قل ضبطا من قبل المعلم يحصلون على درجات أعلى في سمات الابتكار وحب الاستطلاع و المثابرة والاتجاهات نحو المدرسة والدافعية للتعلم. عن تلاميذ الفصل الأقل

تفاعلا والأكثر ضبطا من قبل معلمهم (حسنين، 2002: 85) وقد ظهرت العديد من النظريات التي تناولت أبعاد البيئة الصفية النفسية والاجتماعية والمادية، ومن بين هذه النظريات التي تناولت الأبعاد الاجتماعية نظرية القيادة وتوقعات الدور التي تعتبر عملية القيادة من أهم ظواهر التفاعل الاجتماعي وتركز على دور المعلم داخل الفصل الدراسي باعتباره المؤثر في نشاط الجماعة وفي تنميه الجوانب المختلفة لأفراد الجماعة وقد حدد دويل (Doyle 1986) ستة عناصر أو أبعاد للصف الدراسي وهي :

تعدد أبعاد غرفة الصف و التلازم والحالية وعدم القدرة على توقع الأحداث والعلنية والأحداث السابقة كما أشارت نتائج البحوث إلى أن ترتيب الصف و تنظيمه من الأمور ذات التأثير على سلوك المتعلم وان البيئة حسنة التنظيم والترتيب تؤدي إلى تنمية اتجاهات إيجابية نحو المدرسة كما أنها تعود التلاميذ على حسن التدوق للجمال وقد تؤدي إلى زيادة المثابرة وإصرار التلميذ على ممارسة التعلم وهذا عكس الحال في حجرة الصف غير المرتبة . فقد أظهرت الدراسات أن البيئة غير المرتبة ارتبطت بتواتر الغياب والتعب والقلق وقد توصل بروكوفر في دراسته (Brookover 1979) إلى أن للنظام والترتيب داخل الفصل الدراسي تأثيرا على التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والاعتماد على النفس (مردان وآخرون، 2004 : 445) . فقد أشارت بعض الدراسات إلي إن العلاقة بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي ليست بالبساطة التي يعتقدها بعض الباحثين وان هناك علاقة ايجابية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي ، و انه كلما زادت الدافعية للإنجاز زاد التحصيل الدراسي عند المتعلم من هذه الدراسات دراسة ماكلياند (Mccllland 1976) ودراسة محمد عبد القادر (1978) ودراسة جابر عبد الحميد جابر(1989) ودراسة سيد الطواب (1990) ودراسة العمران (2005) ويرى العربي 1995 أن التحصيل الدراسي يرتبط بنوعين من المتغيرات الأول ذاتي يتمثل في الذكاء والدافعية ومستوى الطموح ومستوى النضج الجسمي والعقلي والانفعالي للطلاب ،والآخر غير ذاتي يتضمن البيئة المدرسية بكل ما يؤثر فيها من تفاعلات اجتماعية بين المعلم وطلابه وبين الـ طلاب بعضهم البعض وطرق تدريس وإمكانات مادية هذا إلى جانب توافر الأمن النفسي والاستقرار الاجتماعي للطلاب (موسى، 2007: 37) فعلي الرغم من أن القدرة العقلية شرط أساسي لحدوث التعلم فأنها ليست العامل الوحيد فالمتغيرات الانفعالية مثل (الاتجاهات و الدوافع والقلق الخ) و العوامل البيئية مثل (المعلم والمناهج والوسائل التعليمية ... الخ) هي متغيرات وسيطة تؤثر على عملية التعلم واستجابات الفرد الكمية والكيفية

فقد أشارت دراسة مارتون (Marton1976) " أن التحصيل الدراسي يعتمد على البيئة المدرسية بقدر ما يعتمد على التلميذ " كذلك أشار نموذج لوريلارد التفاعلي (laurillardsinteractionist model) الذي يوضح إن بيئة الفصل الدراسي بما يتضمنه من مهام التعلم وطرق التدريس وأساليب التقويم والعوامل الشخصية المتمثلة في دوافع التلاميذ للدراسة تؤثر على تبني التلميذ لأسلوب تعلم معين كما يشير نموذج بيجز (Biggs 1985) في صورته المطورة إلى أن أسلوب التعلم يتحدد على أساس نوعين من العوامل .

- عوامل ترتبط بالشخصية مثل (خاصة القلق ، والخبرة السابقة ، والقدرات العقلية ومركز التحكم)

- عوامل ترتبط بالموقف التعليمي مثل (طريقة التدريس،المعلم، محتوى المنهج)

وبناء على ذلك تعتبر بيئة الفصل الدراسي من العوامل البيئية التي قد تكون وراء استئارة دافعية الطالب وزيادة تحصيلهم الدراسي إذ تشير العديد من الدراسات مثل دراسة فريزر (1982) Fraser(1982)كوستيلو(1985) Costello ممدوح الكناني 1990 وحسنين 2002 إلى أن بيئة الفصل تمثل إحدى العوامل الهامة والأساسية التي تؤثر على تعلم التلميذ .

هذا ولاحظت الباحثة أثناء الدراسة الحالية أن هناك تداخلا بين الباحثين في استخدام مصطلح (البيئة الصفية) فبعض الباحثين استخدمه للإشارة إلى البعد الاجتماعي للبيئة الصفية كما في دراسة (خالد حسنين 2002) (فريستون /برودي 1975) واستخدمه بعض الباحثين للإشارة إلى البعد المادي وهناك من استخدمه للإشارة إلى الأبعاد الاجتماعية والنفسية والمادية كما في دراسة (تريكت موس 1973) ودراسة (شلبي 1998) وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية.

ومن ثم تقوم الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بين البيئة الصفية والدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الشق الثاني من التعليم الأساسي بمدينة بنغازي (2008/ 2009) .

تحديد مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية من شعور الباحثة وإحساسها بتأثيرها لاسيما أن مشكلة الدراسة الحالية تثير اهتمام الكثير من المهتمين بقضايا التعليم إذ تؤدي المدرسة دور كبير في إكساب الفرد حياة المجتمع وأسلوبه وطريقته الذي يعيش فيه لأنه يتعلم ذلك في الأماكن التي يكون فيها جماعة وأكثر هذه الأماكن وأوسعها انتشاراً وأكثرها تنظيماً هي المدرسة (وظفه 2004: 106) وتحدت هذه الرسالة بناء على مؤتمرات وندوات إذ تعتبر هذه الدراسة الجانب العملي للعديد من أوراق العمل التي تم مناقشتها داخل ليبيا فقد أشار عومر 1996 في المؤتمر الوطني للتعليم في ليبيا إلى دور البيئة الاجتماعية داخل الصف الدراسي والتفاعل الصفي والعلاقات الشخصية بين المعلم والطالب في رفع مستوى التحصيل الدراسي وكذلك المؤتمر الثوري الأول حول التعليم في المجتمع الجماهيري 1985 الذي ناقشت فيه العديد من أوراق العمل حول كيفية الرفع من مستوى التحصيل الدراسي والتي من أساسياتها توفير بيئة اجتماعية ومادية ونفسية ملائمة للتعلم فقد تكون البيئة المدرسية ملائمة للتعلم وتساعد على التقدم في التحصيل وتعمل على زيادة الإنجاز إذ يسود الود والمحبة وروح التعاون وتحمل المسؤولية بين أفرادها وقد تكون هذه البيئة غير ملائمة تعرقل التقدم، إذ ينعدم فيها التعاون والإخاء بين أفراد المجتمع المدرسي مما يؤدي إلى السلبية بين أعضاء هذا المجتمع لذا فدراسة مكونات غرفة الصف وتتبع تفاعلاتها وتداخلها يسهم في فهم البيئة الصفية النفسية والمادية والعوامل الأخرى المتداخلة التي تحدث أثراً في إدارة الصف وتعلم الطلبة؛ لذلك تزايدت دراسات بيئة الفصل ومفاهيمها ومتغيراتها المتعددة ويرى "بيركي Purkey 1971 نقلاً عن القطامي" إن تنظيم الفصل يمثل مشكلة كبرى للتربويين إذ يقاوم التلاميذ النظام والانضباط؛ لأنه لا يعطيهم حرية الحركة ويرى ضرورة التركيز على اتجاهات التلاميذ بعضهم نحو البعض وكذلك نحو المدرسين (القطامي، 2005: 75-76) ولعل ما يدعم هذه الدراسة أيضاً باعتبار البيئة الصفية انعكاساً للممارسات التي تحدث داخل حجرة الدراسة ما تذكره "كارولين أندرسون 1992" من أن تناول المتغيرات على نطاق المدرسة عادة يكون بدون أهمية مما يجب أن يدرس هو الفصل الدراسي. وهذا ما أشار إليه أيضاً كولمان في بحثه عام 1981 والذي توصل فيه إلى نتائج حول الاختلافات الواسعة من فصل دراسي لآخر وانتهى به ذلك إلى اقتراح أن بحوث البيئة المدرسية والمناخ المدرسي والجو المدرسي وغيرها يجب أن تركز على الفصل الدراسي وما يحدث فيه (شليبي، 1998: 40) كما أن الدافعية للتعلم تعتبر مشكلة من المشاكل التي تواجه المعلمين في غرفة الصف

وعلى الرغم من أن الدافع للإنجاز يرتبط بمتغيرات عديدة منها المستوى الحضاري والثقافي والاجتماعي والاقتصادي فضلا عما تحويه بيئة الفصل الدراسي من متغيرات هذه المتغيرات يمكن أن تتمثل في النشاطات المنهجية وغير المنهجية والعلاقات التي تسود الفصل الدراسي والأدوات والمعدات والوسائل التعليمية والقواعد التربوية والنفسية التي تعمل على تنظيم بيئة الصف الدراسي هذه العوامل التي يمكن أن تؤثر بعضها أو جميعها على الدافعية للتعلم فضلا عن تأثيرها على التحصيل الدراسي الذي يعد من أهم مخرجات العملية التعليمية. ولعل المشكلة التي تواجه الباحثة في الدراسة الحالية هي تنوع البيانات المدرسية وبالتالي اختلاف الفصول الدراسية من مدرسة إلى أخرى واختلاف إدراك الطلبة لها فهناك بيانات مدرسية جيدة التي تساعد على التقدم باستمرار إذ تـ سود روح التعاون بين أفراد تلك البيئة وهناك بيانات غير ملائمة تعمل على عرقلة العمل إذ ينعـ دم فيها التعاون الأمر الذي يؤدي إلى السلبية بين أفرادها بما يؤثر بالسلب على دافعية الطلاب وبالتالي تدني مستوى التحصيل الدراسي ومن خلال تناول الباحثة للدراسات السابقة في هذا المجال لاحظت ندرة الدراسات في هذا المجال وهو مجال البيئة والإنجاز والتحصيل الدراسي وندرة وجود دراسة تناولت العلاقة بينهم في حدود علم الباحثة وخاصة في التراث النفسي العربي وان وجدت دراسات وجهت اهتمامها نحو البيئة المدرسية بما تحويه من "إدارة مدرسية ومعلمين، وتلاميذ" ولم تولي الفصل الدراسي الاهتمام الكافي وكذلك دراسات عربية وجهت اهتمامها إلى بعد واحد من البيئة الصفية "اجتماعي، مادي، نفسي" وبالتالي فان مشكلة الدراسة الحالية تحدد بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

1/ هل توجد علاقة بين البيئة الصفية كما يدركها الطلبة والدافع للإنجاز لدى طلبة الشق الثاني من التعليم الأساسي؟

2/ هل توجد علاقة بين أبعاد البيئة الصفية كما يدركها الطلبة والدافع للإنجاز لدى طلبة الشق الثاني من التعليم الأساسي؟

3/ هل توجد علاقة بين البيئة الصفية كما يدركها الطلبة والتحصيل الدراسي للشق الثاني من التعليم الأساسي؟

4/ هل توجد علاقة بين أبعاد البيئة الصفية كما يدركها الطلبة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الشق الثاني من التعليم الأساسي؟

5/هل توجد فروق بين الطلبة والطالبات في إدراكهم للبيئة الصفية وأبعادها ؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية المتغير الأساسي بها وهو (البيئة الصفية) الذي ترى فيه الباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات في المجال عامل مهم في رفع العملية التعليمية ودفعها إلى الأمام ويشير ميخائيل 2004 إلى أهمية البيئة النفسية والاجتماعية و المادية ضمن قاعة الدراسة بوصفها المناخ الذي تتحقق فيه عملية التعلم المدرسي والمجال أو المحيط الذي يشهد انطلاق هذه العملية ونموها واستمرارها ، كذلك تنبثق أهمية هذه الدراسة من خلال اهتمامها بمتغير جديد وهو البيئة الصفية حيث تعتبر هذه الدراسة الأولى التي أجريت داخل ليبيا ويمكن أن تعد نواة جديدة للعديد من الدراسات التي تطرق هذا المجال .

كما أن الدراسات في حدود علم الباحثة قليلة على مستوى الوطن العربي؛ فالدراسات العربية اهتمت بجانب واحد من البيئة الصفية (المادية والاجتماعية والنفسية) وبالتالي يصبح من المفيد أن ندرس العلاقة بين البيئة الصفية وأبعادها والدافع للإنجاز و التحصيل الدراسي في المجتمع الليبي ؛ فلا بد لمن يهتم بدراسة عملية التعلم ال مدرسي من تركيز الاهتمام على بيئة التعلم وإخضاعه للدراسة والبحث لاسيما إننا نشهد في الوقت الحاضر تدفقا لم نشهد له مثيل للطلبة إلى المدارس والجامعات ، وتزاحما في قاعات الدراسة قد يكون لهما انعكاسات وأثار سلبية على دافعية التلاميذ نحو التعلم وتدني مستوى التحصيل الدراسي ، ولعل ما يدعم هذه الدراسة أيضا باعتبار بيئة الفصل الدراسي متغير هام في العملية التعليمية فكلما كانت البيئة الصفية مشجعة ومناسبة للتعلم كانت العملية التعليمية والدافع للإ نجاز والتحصيل الدراسي أفضل، كذلك ربما نتائج هذه الدراسة ذات أهمية للقائمين على التعليم من مديري المدارس والمعلمين والطلبة؛ فنتائج هذه الدراسة سوف تعكس إدراك الطلبة للبيئة الصفية ووجهات نظر الطلبة حول تعليمات معلمهم وقوانينهم وسوف تعطي مؤشر عن البيئة الاجتماعية والمادية والنفسية الموجودة في فصول الشق الثاني من التعليم الأساسي.

لذا تتمثل الأهمية النظرية لموضوع الدراسة الحالية في محاوله توضيح نوع العلاقة الارتباطية لمتغيرات الدراسة " البيئة الصفية والدافع للإنجاز و التحصيل الدراسي " من جهة ومن جهة أخرى أنها ستجري على عينة من البيئة اللببية .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- 3- التعرف على مستوى إدراك أفراد عينة الدراسة للبيئة الصفية وأبعادها.
- 2- التعرف على العلاقة بين البيئة الصفية وأبعادها والدافع للإنجاز لدى عينة الدراسة من الذكور.
- 3- التعرف على العلاقة بين البيئة الصفية وأبعادها والدافع للإنجاز لدى عينة الدراسة من الإناث.
- 4- التعرف على العلاقة بين البيئة الصفية وأبعادها والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة من الذكور
- 5- التعرف على العلاقة بين البيئة الصفية وأبعادها والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة من الإناث
- 6- التعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في البيئة الصفية وأبعادها.

حدود الدراسة :

تتمثل حدود هذه الدراسة بمشكلة الدراسة وعينتها المتمثلة في طلبة الشق الثاني من التعليم الأساسي بمدينة بنغازي" الصف السابع والصف الثامن " ذكوراً وإناثاً للفصل الدراسي (2008 / 2009)

كما تحدد هذه الدراسة بالمقاييس المستخدمة فيها المتمثلة في (مقياس البيئة الصفية وهو من إعداد تريكت وموس 1974 ، ترجمة ماجدة شلبي 1998) ومقياس الدافع للإنجاز للراشدين

إعداد هيرمانز 1970 ترجمة فاروق عبد الفتاح (2003) واختبار التحصيل الدراسي المتمثل في درجات الطلبة في جميع المواد الدراسية للفصل الدراسي الخريف (2008 / 2009)

تحديد المصطلحات :

1- **التعريف النظري للبيئة الصفية** "يعرف أبو نمره البيئة الصفية (بأنها تلك البيئة التي تهيئ الفرصة الكامنة لنجاح الطالب في التوافق الداخلي بين دوافعهم ونوازعهم المختلفة وفي التوافق الخارجي في علاقتهم ببيئتهم المحيطة (أبو نمره، 2001:66)

التعريف الإجرائي للبيئة الصفية . هي ا لدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس البيئة الصفية المستخدم في الدراسة ..

2- **التعريف النظري للدافع للإنجاز** يعرفه (أبو حطب : 1980)

" إن الدافع للإنجاز يتمثل في التحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بقدر من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وزيادة تقدير الذات " (أبو حطب ، 1980 : 336)

_ **التعريف الإجرائي للدافع للإنجاز** : هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافع للإنجاز المستخدم في الدراسة

3- **التعريف النظري للتحصيل الدراسي** : يعرفه (علام 1980)

" بأنه مدى استيعاب التلاميذ لـ ما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي أو الاختبارات التحصيلية (النجار ، 1980 : 36)

التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي :

هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في نهاية الفصل الدراسي (الخريف 2008 / 2009) وفقا لنتائج جميع المواد الدراسية

الفصل الثاني الإطار النظري

المحور الأول: البيئة الصفية:

تعريف البيئة الصفية :

يرى ستيرن Stern إن المقصود بالبيئة مجموعة من الاستنارات المعقدة التي تمارس الضغط على الفرد وتشكل سلوكه بينما يرى سيلز ((أن البيئة هي تجمع من الظروف والمؤثرات الخارجية التي تؤثر على حياة ونمو أي كائن حي)) (حسنين، 2002:9) ويعرف راجح البيئة بأنها مجموعة من العوامل الخارجية التي تؤثر خارج وحدات الوراثة والتي يمكن أن تؤثر في نمو الكائن الحيوان شاطه منذ تكوينها لآخر حياته (راجح، 1976:14)

ويشير أبو حطب إلى أن البيئة تتألف من مواقف ومركبات أو مثيرات وتشمل الأحداث والعلاقات التي تؤثر في الإنسان (أبو حطب، 1984:70)

ويرى الصادق: أن البيئة هي مجال استثنائي معقد تتحدد خواصه من خلال تفاعل الفرد مع البيئة وتؤثر البيئة في تشكيل سلوك الأفراد وبورها تتأثر بهم وتتضمن ثلاث جوانب هي (الطبيعية ، الاجتماعية، النفسية) أي أن البيئة ثلاثة جوانب تؤثر في تفاعل الأفراد وتشكل سلوكهم (الصادق ، 1984:7)

ويذكر تاجوري Tagyri أن البيئة لها أربعة أبعاد هي :

- 1- الجانب الايكولوجي : ويشمل المتغيرات الفيزيائية والمادية مثل المباني و الإمكانات المادية
- 2- الوسط: ويشمل البعد الاجتماعي المختص بوجود الأشخاص والجماعات
- 3- المنظومة الاجتماعية: تشمل المتغيرات التي تمثل الأنماط والقواعد الرسمية وغير الرسمية داخل المنظمة وهي البعد الاجتماعي الذي يهتم بالعلاقات بين الأشخاص والجماعات
- 4- الثقافة: وهذا البعد يهتم بالنظم والقيم والأبنية المعرفية والمعاني السائدة بين الأشخاص داخل المنظمة (بدر، 1985:15)

وقد اقترح موس Moss نظاماً تصنيفياً آخر للبيئة وقد سمي هذا النظام الذي قدمه "بالأيكولوجية الاجتماعية" ويشمل التفاعلات الإنسانية مع الأبعاد الاجتماعية والفيزيائية ووفقاً لهذا المدخل فإنه يوجد ستة أبعاد للبيئة هي:

- 1- المناخ أو الخصائص النفسية الاجتماعية
- 2- العوامل الأيكولوجية التي تشمل الجوانب الجغرافية والبنائية
- 3- مواقف السلوك وتشمل المكونات المادية والسلوكية
- 4- البناء والتركيب التنظيمي ويشمل حجم الضبط ومداه
- 5- الخصائص الشخصية للأفراد داخل البيئة مثل العمر والقدرة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي
- 6 - الأبعاد الوظيفية للمواقف الخاصة وتشمل ظروف التعزيز البيئي التي تؤدي إلى استمرار سلوك معين (حسنين، 2002: 10)

وبالرغم من أهمية مفهوم البيئة الصفية فإن معظم الدراسات التي استخدمت مفهوم البيئة الصفية اعتمدت على مفاهيم أخرى ومن أهم المفاهيم التي تتصل بالبيئة الصفية مفهوم المناخ والمجال والموقف والجو، ويرى بيرس أن أهم العوامل التي تتصل بالبيئة الصفية مفهوم المناخ والمجال والموقف والجو، ويرى بيرس أن مفهوم المناخ من أهم المفاهيم المتصلة بمفهوم بيئة الفصل وقد بدأ البحث في مناخ الفصل عام 1939 عندما أوضح أن البيئة وتفاعلها مع السمات المميزة للفرد كانتا محددات للسلوك الإنساني (السعيد، 1991: 38)

ويرى بدر أن من المفاهيم التي ارتبطت ببيئة حجرة الدراسة أيضاً مصطلح الجو واستخدم للتعبير عما يحدث داخل حجرة الدراسة من علاقات بين المعلم والتلاميذ (بدر، 1985: 16)

فيرى راجح أن الموقف التربوي هو الظروف المحيطة بالعملية التعليمية والتي تتضمن أربعة عوامل رئيسية هي المدرس، الطالب، المنهج، المكان، وتوجد مفاهيم أقل شمولاً وأكثر نوعية مثل المجال وقد عرفه راجح بأنه ينشأ من تفاعل الفرد مع بيئته الواقعية (راجح، 1976: 27)

وسوف يتم عرض مفهوم البيئة الصفية وفقاً لأبعادها (الاجتماعية، النفسية، المادية) والتي ستطرق إليها الباحثة لاحقاً

فالمفهوم الاصطلاحي للبيئة حجرة الدراسة قدمه جود بأنه البيئة التعليمية وهو يعنى مناخاً انفعالياً وعقلياً ومعرفياً يهيئه المعلم والتلميذ للإسهام في موقف تعليمي ما. (شلبى، 1998:13)

ثانياً: يرى نمره أن البيئة الصفية هي تلك البيئة التي تهيئ الفرصة الكامنة لنجاح الطالب في التوافق الداخلي بين دوافعهم ونوازعهم المختلفة وفي التوافق الخارجي في علاقتهم ببيئتهم المحيطة (أبو نمره، 2001: 66)

ويقدم العمر تعريفاً للبيئة الصفية بأنها هي المؤثرات النفسية والاجتماعية والمادية التي يمكن أن تؤثر بصوره مباشره أو غير مباشرة على جوانب الطالب العقلية والانفعالية والحركية وهي تمثل كل جوانب العلاقات التي تسود داخل الصف الدراسي (رفعت، 2005: 116)

ويعرف الحبشي بيئة الفصل بأنها مجموع المؤثرات أي العوامل الفيزيائية والاجتماعية التي يدركها التلاميذ وتؤثر في سلوك التلاميذ (حسنين، 2002:13) وتناول كورسين مفهوم بيئة الفصل الدراسي في إطار ديناميات حجرة الدراسة إذ يرى أنها مجموعة من العمليات والتفاعلات بين المعلم والطالب وردود الأفعال في علاقات التأثير والتأثر بين أفراد الفصل وتؤثر هذه المكونات على نواتج التعلم مثل التحصيل والاتجاهات ومفهوم الذات (عمر، 2006:118)

ويعرف تريكت وموس بيئة الفصل الدراسي بأنها نظام اجتماعي دينامي لا يشمل فقط على سلوك المعلم والتفاعلات بين المعلم والتلاميذ ولكن أيضاً تشمل التفاعلات بين التلاميذ بعضهم البعض (الحريقي، 1993:29) ويشير سترومن وآخرون إلى أن مناخ بيئة الفصل الدراسي هو الجو الاجتماعي الذي يخلقه المعلم في تفاعله مع التلاميذ داخل الفصل المكلف به ، ويرى موريسون أن بيئة الفصل هي قيادة المدرس للمجموعة بحيث يوجد تفاعلاً بين أفراد المجموعة أو بين أفراد المجموعة والبيئة المحيطة بهم ويعرف جولدر بيئة الفصل الدراسي بأنها الخصائص الطبيعية والانفعالية والجمالية التي تؤدي إلى تحسين الاتجاهات والميول نحو التعلم (شلبى، 1998:30)

ويقدم بخيت تعريفاً للبيئة الصفية بأنها المناخ الاجتماعي السائد في حجرة الدراسة من علاقة المعلم بالتلميذ وعلاقة التلميذ بزميله تبعاً للنظم السائدة في المدرسة، ويتفق هذا التعريف

إلى حد كبير مع تعريف فريزر الذي ينص على أن بيئة الفصل الدراسي هي المناخ السائد في حجرة الدراسة من علاقات سواء بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب (حسنين، 2002:14)

ويقصد بها المناخ الصفّي الذي يشعر الطالب فيه بالراحة والهدوء وتشمل المواصفات المتوافرة في البناء المدرسي والغرف الصفية وشكل البناء وطبيعته والنواحي الجمالية فيه والمختبرات والملاعب والمساحات والممرات والحدايق والإمكانيات والظروف وما يتوافر في الغرف الصفية من أدوات ومقاعد وطاولات ولوحات ورسومات ووسائل والعباب (الكسواني، 2005: 44) بينما قام بعض الباحثين بتعريف البيئة الصفية في إطار البيئة المدرسية فمثلا يرى بدر 1985 رجب 1994، عبد الغنى، 2004، أن البيئة المدرسية هي مجموعة العوامل الطبيعية الاجتماعية والنفسية من إدارة مدرسية ومعلمين ومتعلمين ومناخ مدرسي ونشاط مدرسي يتفاعل معها الطالب وتؤثر في سلوكه وانجازه.

ومن خلال العرض السابق لمفهوم البيئة الصفية والمفاهيم المرتبطة به لاحظت الباحثة تعدد المفاهيم المرتبطة بمفهوم البيئة الصفية وتداخلها ولعل أكثر هذه المفاهيم ارتباطا هو مفهوم المناخ المدرسي أما المفاهيم الأخرى مثل المجال والموقف والجو فهي أقل ارتباطا بمفهوم البيئة الصفية وأقل استخداما أما مفاهيم البيئة الصفية فمن خلال عرضها لاحظت الباحثة اختلاف هذه المفاهيم وان اتفق أغلبها على أهمية جانب العلاقة داخل الفصل وتأثير هذا الجانب في سلوك الطالب ونمو شخصيته في جوانبها المختلفة، وقد توصلت الباحثة إلى التعريف التالي الذي يستخدم في الدراسة الحالية البيئة الصفية هي مجموع المواقف والمثيرات داخل الفصل الدراسي التي تتضمن العلاقات والتفاعلات بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ كما تتضمن البيئة المادية والنفسية والتي يمكن أن تؤثر على الجوانب المختلفة لشخصية الطالب .

أبعاد البيئة الصفية:

تعددت جهات النظر الخاصة بأبعاد البيئة الصفية من خلال مراجعة الباحثة للأدبيات في المجال لاحظت اتفاق أغلب الباحثين وعلماء النفس على أن البيئة الصفية تتحدد من خلال ثلاثة أبعاد أساسية هي:

- 1- أبعاد مادية وفيزيائية وتشمل (الأجهزة والأدوات والإضاءة والتهوية والحرارة وكثافة الطلاب)

2- أبعاد ذات صلة بسلطة المعلم وأسلوبه في القيادة

3- الأبعاد الاجتماعية (حسنين، 2002:20)

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الجوانب :

1- الأبعاد المادية والفيزيقية للبيئة الصفية:

تعنى البيئة المادية للصف مجموعة الشروط والظروف التي تحيط بغرفة الفصل وتمثل مكانة هامة من حيث الآثار التي يمكن أن تخلفها في صحة الطالب وتضم عدداً من العناصر منها بناء الصف مساحته، تقسيماته، ولونه وشكل بنائه، ونظامه ونظافته وطريقه ترتيب مقاعده والوسائل التعليمية المستخدمة وبعده عن الضجة وسهولة الحركة فيه للمعلم والطلاب (مردان، 2004:444)

تشير دراسة ناش إلى أن بيئة الفصل الأكثر تنظيماً تؤدي إلى زيادة نواتج التعلم المرغوبة ويؤكد سليفان Sliavin أن ترتيب بيئة الفصل تعتبر إحدى العوامل الهامة في الجو الصفّي والعلاقات التي تسوده (رفعت، 2005:12)

ولقد حدد الباحثون في المجال ثلاثة مبادئ لترتيب بيئة الفصل من أجل تقليل المشكلات والعلاقات العدوانية بين التلاميذ داخل الفصل كما يلي:-

1- أن تكون مساحات المرور خالية من الازدحام والمقاعد بعيدة عن طريق الباب ويوجد متسع للمناطق التي يغلب فيها تردد التلاميذ عليها والطريق الذي يؤدي إلى مكتب المعلم.

2- أن يستطيع المعلم رؤية جميع التلاميذ من كل منطقة يتحرك فيها المعلم

3- التأكد من أن التلاميذ يستطيعون مشاهدة العروض التدريسية وما يعرض أمامهم على السبورة (شلبي، 1998:64)

وفيما يتعلق بسعة الفصل أي ما يحتويه الفصل من تلاميذ ، يشير بلير Blair et al إلى أن بيئة الفصل الدراسي صغيرة الحجم من حيث عدد التلاميذ تجعل التلاميذ يشعرون بحرية أكثر ويكون لديهم دور ايجابي في العمل الجماعي وتكون مشاركتهم أكثر في أداء مهام الفصل ومن ثم يكون التفاعل بين المعلم والتلاميذ أكثر فاعلية وإيجابية أثناء عملية التعلم أما عندما تكون

بيئة الفصل الدراسي كبيرة الحجم فإن مشاركة التلميذ تكون محددة ومن ثم تقل قدرة المعلم في إدارته (لويس ،2007:35)

وفى هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أنه يوجد نمطان لبيئة الفصل الدراسي هما :

- الفصول التقليدية : وفيها يجلس التلاميذ على مقاعد في صفوف ويتعلمون نفس الشيء في نفس الوقت من خلال خطة تدريسية معينة لا يمكن الخروج منها ومن ثم فهي تتيح لهم فرصة قليلة للإبداع والنمو الشخصي.

- الفصول المفتوحة : وهي التي تتيح لتلاميذها حرية التعلم طبقا لطريقتهم الخاصة في التعلم وفيها تتنوع الأنشطة والمواد والاستخدام المرن للمكان ؛ إذ تصمم حجرة الدراسة بحيث تكون فيها المقاعد والمناضد وأقسام الحجرة قابلة للتغير والحركة وأيضا في البيئة تتطور الأنشطة والمواد التعليمية طبقا للاهتمامات كما يشترك التلاميذ مع المعلم في صنع القرارات واختيار الأنشطة وتتيح لهم الحرية والتفاعل مع الآخرين (جابر،1991:227)

وقد أوضحت الدراسات مثل دراسة شابيرو وزيميلس 1969Shapiro and Zimihes وستالنجز 1975 Stallings ان طبيعة المهام المتعلمة تحدد طبيعة بيئة الفصل الدراسي ،إذ وجد أن بيئة الفصل التقليدية تصلح لبعض المواد ولا تصلح لأخرى فهي تصلح لتعلم القراءة والرياضيات بينما تعلم مهام حل المشكلات غير اللغوية والاستقلالية والتعاون تكون أفضل في بيئة الفصل المفتوحة (بدر،1985:58)وقد أشارت شلبي 1998 إلى أن عدم استخدام المدرسين لأساليب تدريس مناسبة تجذب انتباه التلاميذ وتجعلهم يتعلمون بالفهم واستخدام الطريقة التقليدية في التدريس تجعل التلميذ متلقياً سلبياً للمعلومات دون فهم لها (شلبي، 1998: 123)

كما أن توفر شروط البيئة المادية الجيدة للغرفة الصفية من الأمور الهامة التي تحافظ على صحة الطالب ونجاح نموه الفكري و التحصيلي كما أنها توفر اتجاهات إيجابية عند الطلاب من شأنها الإبقاء على حضورهم بنسبة عالية إلي الصف وتعزيز الاستقلال والاعتماد على النفس (أبو نمره ،2001:62)

2- البعد المتصل بسلطة المعلم وأسلوبه في القيادة :

يعتمد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام وتمثل مواصفات المعلم إحدى أهم تلك المدخلات ؛ باعتباره العنصر الفعال للعملية التعليمية

والمتغير الرئيسي لها) الأزرق،2000:2) إذ لم تعد مهمته مقصورة على تلقين المعلومات إلى التلاميذ بل أصبح وسيطا ذا فاعليات وادوار متنوعة مثل تفاعله مع التلاميذ داخل الفصل الدراسي وخارجه وبالرغم من تطور مستحدثات التربية وما تقدمه تكنولوجيا التعليم من أساليب ووسائل مبتكرة تستهدف تيسير عملية التعليم فان المعلم لا يزال العامل الحاسم في هذا المجال (الشافعي،2001:396) ويختلف المعلمون في الاتجاهات والآراء والاهتمامات مما قد ينعكس على سلوكياتهم والأسلوب الذي يتبنونه في التدريس أثناء القيام بالعملية التعليمية داخل الفصل الدراسي فيتسم بعض المعلمين بالديمقراطية والبعض الآخر يتسم بالتسلطية أثناء القيام بالعملية التعليمية

(النجدي،2003:320) ويشير بلير وآخرون Blair et al إلى أن الفصول تتمايز إلى نمطين هما :-

- نمط الفصل المدرسي المتمركز حول المعلم الذي يتميز بأنه أكثر صلابة حيث يكون المعلم هو المسيطر والمتحكم في العملية التعليمية ويتميز بندرة التفاعلات التي يمكن أن تحدث أثناء عملية المناقشة

- نمط الفصل المدرسي المتمركز حول التلميذ الذي يتميز بأنه أكثر مرونة (تساهل) وفيه مناخ الفصل أكثر متعة؛ إذ يتميز بروح المرح والفكاهة والتفاعل بين المعلم والتلميذ (السعيد،1991:51)

ويشير حافظ إلى أن المناخ المدرسي على مستوى الفصل الدراسي يتأثر بشخصية المعلم وإعداده التخصصي والتربوي واتجاهه نحو مهنة التدريس ويمكن تصنيف أنواع المناخ داخل الفصل على النحو التالي:-

1- المناخ التسلطي:- وبناء عليه يركز المعلم على ضبط سلوك التلاميذ بحجة فرض النظم والإسراع بتدريس المقرر الدراسي وسيادة جو من الهدوء في حجرة الدراسة .

2- المناخ التسامحي :- وبناء عليه يتيح المعلم أقصى درجة من الحرية للتلاميذ بحيث يتحقق النمو الطبيعي مستندا في هذا إلى أن جو الضبط يسبب لهم الضيق ولا يتيح لهم حرية التعبير .

3- المناخ الاجتماعي :- ويتجه والتعلم. الجو الاجتماعي داخل حجرة الدراسة بطريقة ايجابية حيث تتم المناقشات بين الطلاب وبيد نهم وبين المعلم بطريقة ديمقراطية حرة

سليمة بحيث تسود بين الزملاء وبينهم وبين المعلم جو المحبة والاحترام المتبادل(حافظ،2000:279)وأكدت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية على دور المعلم كموجه في العملية التعليمية وعضو في الجماعة وذلك في دراسات صالح والسيد حنا و الرفاعي وكذلك في دراسات بارParrكينىKingوماكر نكىMcrenkoومن أهم الأدوار التي يقوم بها كما جاءت في هذه الدراسات

- دور الموجه للتلاميذ من الناحيتين النفسية والاجتماعية.
 - دور الموجه لعملية التعليم والتعلم .
 - دور العضو العامل في الجماعة .
 - دور المواطن في المجتمع الذي ينتمي إليه.(الأزرق،2000:3)
- ولعل من أهم أ دوار المعلم التنظيم وحفظ النظام داخل الفصل بحيث يتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة ويراعى فيها تنظيم وتنسيق الفصل من خلال مراعاة تنظيم البيئة وتنظيم بعض المهام التعليمية ،وتشير دراسة (السيد ، إبراهيم 1994) إلى أهمية السياسة التي يتبعها المعلم في حفظ النظام داخل الفصل حيث وجد أن سلوك المعلمين المتسلطين الذين يستخدمون القوة والإصرار الصارم على الإذعان ينمي التمرد و الانسحابية لدى تلاميذهم بينما المعلمون الذين لا يستخدمون سياسة العقاب ويظهرون سلوك القبول لتلاميذهم ينمي لدى تلاميذهم الانضباط الاجتماعي ويزيد من تفاعلاتهم داخل الفصل (شفشق،الناشف،1995:15)

3 / البعد الاجتماعي للبيئة الصفية :

قبل التحدث عن خصائص البيئة الاجتماعية للصف الدراسي يجب تناول خصائص البيئة الاجتماعية للمدرسة على أساس أن البيئة الصفية جزء من البيئة المدرسية ، ولدراسة التنظيم الاجتماعي للبيئة المدرسية يجب تحديد الخصائص الشخصية للجماعة وبرامجها، وقد يتم تحديد سمات هذه الجماعة من حيث حجمها وعمر المشاركين وينظر ديوي إلى المدرسة بأنها مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صورة أولية بسيطة (وطفه. شهاب،2004:33) ولقد أوضح الفلاسفة أن العوامل التي تؤثر في المدرسة كبيئة اجتماعية كثيرة منها

- سعة المدرسة إذ إن كثرة عدد التلاميذ يترتب عليه انشغال المسؤولين في حفظ النظام بدلا من العناية بتوجيه التلاميذ علميا .

- الفوارق الاجتماعية بين التلاميذ يختار التلاميذ أصدقاءهم من فئات تماثلهم اجتماعيا أو أعلى منهم .

- أعمار التلاميذ في المدرسة يمثل عنصراً هاماً في التكوين الاجتماعي للمدرسة من حيث علاقة الطلاب بين بعضهم (السفاسفه، 2004:244)

أما بالنسبة للبيئة الاجتماعية للصف المدرسي فهي تتكون من مجموعة من التلاميذ تم اختيارهم من خلال إدارة المدرسة وتم وضع التلاميذ حسب قدرتهم وتحصيلهم وأعمارهم ولذلك يطلق على مجتمع الفصل الدراسي مجتمع مصطفى ومخطط (شفشق،الناشف،1995: 21)

وقد أكد أبو النيل أن العوامل التي تؤثر في الصف المدرسي كبيئة اجتماعيه هي نفس العوامل التي تؤثر في البيئة الاجتماعية للمدرسة وقد أكد أيضا أن جماعة الصف تتميز بخصائص من أهمها الشعور المشترك بالانتماء إذ إن كل تلميذ يقمص روح الجماعة التي ينتمي إليها ويدرك انه متشابه معها في كثير من الصفات ،ومن الخصائص الأخرى لجماعه الصف وجود ميول واهتمامات مشتركة وقيم مشتركة يتفق الأفراد فيما بينهم عليها وتكون دافعة لهم على التفاعل الاجتماعي (أبو النيل، 1986:518) ويعتبر التفاعل الذي يحدث سواء بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ بعضهم البعض من أهم العوامل التي تحدد المناخ الاجتماعي داخل بيئة الفصل حيث تعتبر بيئة الفصل الدراسي هي المكان الرئيسي الذي يحدث فيه مثل هذه التفاعلات (مردان، 2004:445) ويعرف التفاعل الاجتماعي بأنه العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودفاعيا في الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك، كما أن التفاعل الاجتماعي داخل الفصل هو التأثيرات المتبادلة بين الأفراد والجماعات وبين المعلم والطالب وزميله داخل المدرسة (رفعت، 2005:29)

كما أن التفاعل بين المعلم والتلاميذ في حجرة الدراسة عملية معقدة لا يسهل تحديد مكوناتها أو عزل العوامل المؤثرة فيها وقد اهتمت دراسة السياق بتحديد اثر متغيرات بيئة حجرة الدراسة كثافة التلاميذ ، طرق التدريس..... الخ ،على أنماط التفاعل بين المعلم والتلميذ ولكن لم تلق العوامل المتصلة بالطرفين الأساسيين في التفاعل، وهما المعلم والتلميذ نفس الدرجة من الاهتمام وقد قامت بحوث التفاعل في حجرة الدراسة على افتراض أن سلوك المعلم يؤثر أو

يحدد سلوك التلميذ على أساس أن المعلم يؤدي دوراً أكثر نشاطاً في حجرة الدراسة (السعيد، 1991:31)

ولكن بعض الباحثين ذهبوا إلى أن لتأثير متبادل بين المعلم والتلاميذ وأن العلاقات التفاعلية بين المعلم والتلاميذ ليست علاقات منفصلة بعضها عن بعض بل إنها علاقات تكاملية يؤثر كلاهما في الآخر ويتأثر به (النجدي، 2003:234)

ويشير موريسون Morrison إلى أن هناك طرقاً متعددة التفاعل بين التلاميذ داخل بيئة الفصل الدراسي مثل تحدث التلميذ مع زملائه ومع الفصل بأكمله أو مع المدرس ويستطيع المعلم ضبط مثل هذه التفاعلات عن طريق توجيه التلاميذ إليها من خلال إعطائهم تعليمات واضحة للقيام بها أو التوقف عنها دون اعتراضات من جانبهم (شليبي، 1998:39) ويضيف فلاندرز Flanders الأنماط الكلامية التي تدور في غرفة الصف إلى كلام المعلم وكلام التلاميذ كما صنف كلام المعلم إلى كلام مباشر وكلام غير مباشر؛ فالكلام المباشر هو الكلام الذي يصدر من المعلم دون إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن رأيهم؛ فالمعلم يمارس دوراً إيجابياً ويكون التلميذ سلبياً أما كلام المعلم غير المباشر فينظم تلك الأنماط التي تتيح الفرصة أمام التلميذ للاستجابة والكلام بحرية داخل غرفة الفصل (الزبيدي، 2001:36)

وقد قسم فلاندرز كلام التلاميذ إلى قسمين فقد يكون كلامهم استجابة لسؤال يطرحه عليهم المعلم وقد يكون صادراً من التلاميذ وهناك حالة يطلق عليها فلاندرز حالة التشويش والفوضى؛ إذ ينقطع الاتصال بين الأطراف المتعددة داخل غرفه الصف (الفلاسفة، 2004:370) وتتضمن بيئة الفصل الدراسي العديد من الأنشطة؛ فالـ لتلاميذ يسمعون ويناقشون ويقرؤون ويلعبون ويبنون ويرسمون وهناك أوقات ينفذون فيها الأنشطة الاستقلالية وأوقات أخرى يعمل بعضهم مع البعض الآخر في مجموعات صغيرة وأوقات أخرى تتضمن نشاط الفصل الكلي (مردان، 2004:449)

فالتفاعل بين الزملاء داخل بيئة الفصل يعتبر مصدراً هاماً وفعالاً في النمو الاجتماعي والمعرفي؛ حيث يتم تبادل المعلومات وتقديم المساعدة والشرح وإثارة الأسئلة وإظهار التوضيحات المختلفة ويشير حسنين 2002 إلى أن علاقات التلميذ الناجحة داخل بيئة الفصل المدرسي تزيد من تحصيله وتوافقه الشخصي وقد أوضحت دراسة فوتيسومايزر Fouts and Myers أن علاقات الزملاء التي يسودها مشاعر الانتماء والقبول والاهتمام تجعل التلاميذ أكثر

قدرة على الاستفادة من قدراتهم أثناء مواقف التعلم مما يؤدي إلى ارتفاع نواتج التعلم لديهم على النقيض من ذلك عندما توجد عزلة بين التلاميذ داخل بيئة الفصل فإن ذلك يؤثر سلباً على نواتج التعلم المعرفية والوجدانية (شلبي، 1998:41).

ويحدد جونسون وجونسون Gonson and Johnson ثلاثة أنماط للطريقة التي يتفاعل بها التلاميذ مع المعلم أثناء العمل مع إنجاز أهداف تدريسية وهي

- 1- تعاونية يعمل فيها التلاميذ مع إنجاز أهداف مشتركة .
- 2- تنافسية يعمل فيها التلاميذ بدافع المنافسة لإنجاز أهداف يستطيعون تحقيقها .
- 3- فردية ينجز فيها التلميذ الهدف دون أن تربطه أية علاقة بما ينجزه الآخرون بنفس الهدف (حسنين، 2002:34)

- طرق قياس البيئة الصفية

في أوائل الخمسينات بدأ البحث في بيئة الصف النفسية والاجتماعية بوجه امبيريقيا وتجريبيا وقد أشار ويلبرج Walberg إلى انه نتيجة الاهتمام بدراسة بيئة التعلم أصبح هناك تحول في قياس خصائص الأفراد إلى قياس خصائص بيئة التعلم ؛ لهذا فان المتخصصين قاموا ببناء أدوات خاصة لقياس بنية التعلم تكون ملائمة للمراحل التعليمية المختلفة (حسنين، 2002:24)

وقد استهدفت كثير من الدراسات إلقاء الضوء على المداخل والأساليب التي يمكن انتهاجها في دراسة البيئة الصفية داخل قاعة الدراسة ومن ابرز هذه المداخل المدخل المعروف بتحليل التفاعل الصفّي ، الذي يعتمد على الملاحظة المباشرة ومدخل التاريخ الطبيعي الذي انتشر على نطاق واسع بدءاً من ستينيات القرن الماضي الذي يعتمد على تقديرات عدة مثل السؤال أو الاستجواب الطبيعي، دراسة الحالة والملاحظة المشتركة هذا بالإضافة إلى المدخل القياسي الذي يعتمد على تقدير الطلبة أنفسهم وإدراكاتهم للبيئة الصفية.

إلا أن مدخل تحليل التفاعل الصفّي ومدخل التاريخ الطبيعي واجها بعض الصعوبات والعراقيل التي حدثت من فاعليتهما وضعفت مكانته بمرور الوقت مما مهد للمدخل القياسي وعزز نشأته حيث إن مقاييس البيئة الصفية تعتمد على خبرات الطلبة المشتركة على مدى فترة طويلة نسبياً ولا تعتمد على مجهودات عدد من الملاحظين الخارجيين الذين يكونوا غالباً مدربين ليتمكنوا من أداء دورهم (ميخائيل، 2004:66)

كما أوضحت العديد من الدراسات انه يوجد العديد من الأدوات الواسعة الاستخدام و الموثوقة فيها والتي يمكن استخدامها في تحديد ادراكات التلميذ لأبعاد الفصل الواقعية والمفضلة مثل استبيانات بيئة التعلم الذي أعد هوليبيرجWalberge حيث يحدد بيئة الفصل الدراسي من خلال عشره أبعاد ومقياس التعلم لاندرسون وهو يتكون من 105 مفردة تقيس 15 بعدا لبيئة الفصل من خلال مقياس فرعى بكل منها سبع مفردات (شلبي، 2006:43)

ويشير ولبرغوهايرتلWalberg and Haertel إلى أن استعمال ادراكات الطلبة لواقع البيئة الصفية في بلدان عديدة من العالم بوصفها متغيرات تنبؤيه أتاح تأسيس روابط قوية بين طبيعة البيئة الصفية من جهة وبين نواتج التعلم المعرفية والوجدانية المتنوعة لدى الطلبة من جهة ثانية وقد استطاع فريزر وفيشر من خلال دراسة واقع البيئة الصفية في 116 صفا دراسيا يدرس العلوم الكشف عن ترابطات قوية بين الكثير من مهارات الاستقصاء والاتجاهات المتصلة بالعلوم من جهة وبين أبعاد البيئة الصفية كما تقيسها مقاييس البيئة الصفية من جهة أخرى (جابر، 1991:446) بالإضافة إلى ما سبق أجريت دراسات عديدة استخدمت فيها مقاييس البيئة الصفية بصورتها الواقعية بوصفها متغيرات محكية ولعل من أهم ما كشفت عنه هذه الدراسات أن البيئة الصفية تختلف باختلاف نوع المدارس كما تختلف باختلاف حجم الصفوف الدراسية، كما اتجهت بعض الدراسات إلى استخدام مقاييس البيئة الصفية بصورها الواقعية والمفضلة في الوقت نفسه وعملت على الجمع بينهما ولم تقتصر على دراسة البيئة الصفية في واقعها فقط مثل دراسة موسMoss ودراسة فريزر Fraser (ميخائيل، 2004:69)

أما استبيان بيئة الفصل الفردي فهو يستخدم في التمييز بين فصول الدراسة التقليدية وفصول الدارسة المفتوحة وهو يتكون من خمسين مفردة تقيس أبعاد من خلال خمسة مقاييس فرعية بكل منها عشر مفردات يجب عنها من خلال اختيار بديل من خمسة بدائل كما انه يستخدم لقياس ادراكات التلاميذ والمعلمين لكل من البيئة الواقعية والمفضلة وقد استخدمها العديد من الدراسات مثل دراسة رانتول وفريزر، وبرغم من أن مقاييس الفصل المطولة تستخدم بنجاح في أغراض متنوعة في كثير من الدراسات إلا أن الباحثين يفضلون استخدام أداه أسهل في تقييم بيئة الفصل إذ أن الأشكال المطولة لهذه الأدوات تستغرق وقتا طويلا في التطبيق والتصحيح لذلك تم إعداد نماذج قصيرة ومن ثم تقليل عدد المفردات لتكون أكثر يسرا في التطبيق وكسب الوقت (الحريقي، 1993:151)

ومن خلال عرض أدوات القياس التي استخدمها الباحثون في قياس البيئة الصفية يمكن ملاحظة عدم وجود أداة قياس عربية تقيس البيئة الصفية وذلك في حدود علم الباحثة وان وجدت بعض الأدوات المقننة مثل "دراسة امطانيوس ميخائيل 2002 التي استهدفت تقنين مقياس البيئة الصفية لتريكت وموس 1974 على البيئة السورية "كذلك تلاحظ الباحثة مجموعة متعددة من الأبعاد تحدد البيئة الصفية وهذه الأبعاد يمكن تصنيفها في ثلاثة جوانب رئيسية هي :

- 1- جوانب التوجه نحو الهدف .
 - 2- جوانب الحفاظ على النظام وتغيير النظام.
 - 3- جوانب اجتماعية ونفسية .
- وهذه الأبعاد هي التي تركز عليها الباحثة في الدراسة الحالية

- النظريات ذات الصلة بالبيئة الصفية :

أوضحت العديد من النظريات النفسية فاعليه بيئة الفصل على شخصيه التلميذ ومن أهم هذه النظريات

1/ نظرية القيادة وتوقعات الدور :

يصعب نسبة نظرية الدور إلى شخص واحد رئيسي إذ أن نظرية الدور نتاج جهود أشخاص عديدين ومنهم الرواد الأوائل الذين كان لهم الفضل الأول في وضع مفهوم الذات موضع الاختبار الامبريقي مثل جيمس بالدوين ووليم جيمس وجونديوي (حسنين، 2005:15) ويرى مليكة أنه يتضح التكامل بين م تغيرات الشخصية والجماعة في مفهوم الدور فأعمال الجماعة ابتداء من الجماعة التي تقوم على أساس التفاعل وجها لوجه مثل جماعة الفصل إلي الجماعات المنظمة في المجتمعات لها مجموعة من الأدوار المترابطة رغم أن الدور عمل فردي يقوم به الفرد في موقف معين ، ووحدات النظرية هي الدور (وحدة الثقافة) والمركز (وحدة المجتمع) والذات(وحدة الشخصية)

وتقوم النظرية على محور هو الذات والدور في التفاعل أي أن أفعال الأشخاص تنتظم في ادوار ويتفاعل الدور مع الذات (مليكة، 1986:893) ويتفق ساربين Sarbin مع لينتون Lenton في تعريفه للثقافة بأنها تنظيم للسلوك المتعلم ولنتاج هذا السلوك المشترك والمنقول فإذا حلل هذا السلوك فإنه يكون أفعال مطلوبة من الأشخاص والأشخاص دائما

أعضاء في مجتمع ويتكون بناء المجتمع من مراكز أو أمكنة وهذه المراكز هي مجموعة من الحقوق والواجبات يعبر عنها في لفظ واحد مثل (الأم، المدير، المدرسة....الخ) وتنظيم أفعال الأشخاص حول هذه المراكز لتكون الأدوار والدور والمراكز متلازمة (شلبي،1998:58)

والدور هو الأفعال التي يقوم بها الشخص ليؤكد احتلاله المركز ، والشخص يتميز بتنظيم داخلي من الصفات أو الاتجاهات وهي حصيلة خبرة الفرد بوصفه مشاركا في الثقافة وفي نظرية الدور فإن هذا التنظيم الداخلي للصفات أو السمات والاتجاهات والعادات هو الذي يطلق عليه اصطلاح الذات أما اصطلاح الشخصية فإنه يحتفظ لمفهوم أوسع وهو نظم الأفعال التي تنشأ عن تفاعل الذات والدور (رفعت،2005:84) وبالرغم من أن نظرية الدور تقوم على أساس مفهوم التفاعل فإنها تختلف عن المدارس التفاعلية التي تقوم على أساس أن الفعل الذي يحدث بين الأشخاص فعل متبادل أي على أساس المعادلة العامة التالية حين يبادر الشخص (أ)بعمل موجه نحو الشخص (ب)فإن استجابة (ب)للشخص (أ) تعمل منبها للشخص (أ)....الخ فوحدة الفعل هي الشخص أما في نظرية الدور فإن الشخص يحتفظ به بوصفه الوحدة العامة للتفاعل،ولكن تضاف إليه وحدة أدق هي الدور (حسنين ،2002: 17) ويرى زهران أن القيادة دور اجتماعي رئيسي يقوم به الفرد (القائد)أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة (زهران،1977:269)

ويذكر حافظ أن القيادة ظاهرة اجتماعية تنشأ عن طبيعة الاجتماع البشري وتؤدي وظائف اجتماعية فردية تتناول جميع ميادين النشاط الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والتعليمي (حافظ،2000:188)

- نظرية المسائرة والمغايرة :

تعتبر نظرية المسائرة والمغايرة من النظريات الهامة لفهم المناخ داخل الفصل الدراسي حيث تأخذ في الاعتبار الصراع الذي يمكن أن يحدث داخلها ويرى ارج يرس 1984Arggrris أن المناخ يتحدد بعوامل التفاعل بين الأشخاص في المؤسسة لغرض تخفيف حدة الصراع وعدم التوافق داخلها (رفعت،2005:44)

وتتصل دراسة المساييرة و المغايرة اتصالا وثيقا بالعملية التربوية فهي تساعد في فهم جانب كبير من نشاط الجماعة التربوية التي تعمل وتتفاعل لإحداث تغيير منظم و مقصود عند أعضائها، وتعتمد هذه النظرية على الجوانب الآتية:--

1- تتأثر دافعيه المتعلم في الجماعة التربوية بما تحدده الجماعة صراحة أو ضمنا من معايير ومستويات للأداء والسلوك. فالجماعة التربوية من خلال عملها للوصول إلى أكبر قدر من المساييرة بين أعضائها لما تتفق عليه وبما تتوصل إليه من أساليب الثواب والعقاب تؤثر في دافعيه أعضائها .

2- تتشكل وتتغير كثير من اتجاهات المتعلم وقيمه ومعايير سلوكه من خلال تفاعله مع الجماعة التربوية في مواقف ضغطها للوصول إلى المساييرة بين أعضائها.

3- من خلال ضغط المساييرة وأساليبها يمكن للجماعة التربوية أن تؤثر في حالات الانحراف والاضطراب في السلوك. (حسنين، 2002:16)

وقد حدد اتزون1969Etizionثلاثه أنماط للمساييرة داخل الجماعة وما يرتبط بها من ضبط على النحو التالي :-

1- اندماج يرتبط بالضبط الجبري بمعنى أن يقوم الفرد بواجبه نحو المؤسسة التي ينتمي إليها رغم انه قد لا يكون مرتاحا نفسيا لبعض العلاقات التي تسود فيها ولكن يتحتم عليه الاندماج أو التفاعل مع أفراد المؤسسة لما يخشاه من الضبط الجبري .

2- اندماج محسوب يقترن بالضبط المستند إلى المكافأة: بمعنى أن يقوم الفرد بأداء أعماله وفقا للوائح والقوانين من اجل الحصول على عائد مادي محسوب أو مكافأة

3- اندماج معنوي يرتبط بالضبط المعياري الذي يشبع تحقيق الذات لدى الأفراد: أي أن يقوم الفرد بأداء أعماله داخل المؤسسة برغبة وحب نابعين من ضبط ذاتي وقد صنف اتزونEtizionالمؤسسات وأنواع المناخ السائدة داخل البيئة المدرسية طبقا لعوامل الضبط سابقه الذكر ويرى أن المدارس مؤسسات قائمه على الضبط القهري إذ إن عضويتها إجبارية ولكن كثيرا من التلاميذ يندمجون في نظمها بوازع خلقي والمدرسون بالمثل على الرغم من أن اندماجهم ربما يكون في الأصل اندماجا محسوبا فإنهم يختلفون في درجة التزامهم (رفعت، 2005:46)

نظريه المجال :

يعتبر ليفين Lewin 1939 من مؤسسي نظرية المجال واعتمد كيرت ليفين في بناء نظريته على المجال السيكلولوجي، فكل الأحداث السيكلولوجية كالتفكير والإدراك والأحلام..... الخ، تدرك على أنها نتيجة المجال الذي يتكون من الفرد والبيئة والذي ينظر إليها على أنها مجموعة واحدة من العوامل التي يعتمد بعضها على البعض فكل الأحداث السيكلولوجية ينظر إليها على أنها محددة لخصائص الفرد والبيئة والتأكيد على العلاقات المتفاعلة بين الشخص وبين بيئته ويعتبر احد الاكتشافات الكبرى التي قدمها ليفين للنظرية (مليكه، 1986:105)

ولقد لجأ ليفين كما لجأ غيره من أصحاب النظريات إلى استخدام تكوينات منطقيه لتوضيح الديناميات الكامنة وراء الظواهر وقد استخدم تكوينات توبولوجية ودينامية :

- 1- التكوينات التوبولوجية واهم التكوينات التي استعان بها ليفين هي :-
 - 1- المنطقة وهي قطاع من الحيز الاجتماعي أو عنصر في المجال الاجتماعي وتختلف المناطق في أحجامها وفي أشكالها وفي حدودها ويمكن تقسيم المنطقة إلى مناطق ثانوية يطلق عليها اسم الجماعات الفرعية.
 - 2 - الحاجز، ويمثل الحاجز درجة المقاومة للاتصال بين الأفراد وهو يعوق المشاركة الجماعية ويعطل العمل الجماعي ويتأثر سلوك الشخص بالمنطقة التي يكون عضوا فيها أي أن الأشخاص حين يعملون معا فإنهم ينشأ نظام من العلاقات وتؤدي عضوية الفرد في الجماعة إلى إعادة بناء سلوكه
- ب- التكوينات الدينامية لا تقدم التكوينات التوبولوجية ما نحتاج إليه لفهم التفاعل والاتصال للمظاهر السلوكية الأخرى وهي لا تفسر لنا التغيير في النشاط إذ إن التغيير والنشاط يتعين في وصفها الاستعانة بتكوينات توضح السيكلولوجية. فأن ليفين Lewin استعان بالتكوينات الدينامية وأهمها:-

أ- المجال الاجتماعي: فبالرغم من أنه تكوين توبولوجي فإن خاصيته الأساسية هي الحركة فهو مجال (دينامي) أي انه نمط متغير من أفراد متفاعلين والمجال الاجتماعي هو أي جماعة فاعلة أو متغيرة ينتظم بها سلوك الآخرين .

ب- القوة الموجة ويستخدم مفهوم القوة الموجهة في سلوك الجماعة والأفراد المتفاعلين الذين يحاولون حل مشكلة أو توجيه أفعالهم نحو هدف مشترك أي أنهم يتحركون في جهة معينة بكل ما يوفره لهم المجال في تلك اللحظة من طاقة سيكولوجية .

ج- التوتر: وهو تكوين دينامي آخر يشير إلى حالة المجال أو المنطقة أو الفرد ويقصد بالتوتر في النظرية المجالية التهيؤ والتوقع والتقبل (حسنين، 2002:19)

ولنظريه المجال عند ليفين مجموعة من الأسس هي :

1- المواقف أو السلوك محصلة كثير من العوامل المتداخلة المتفاعلة وهذه العوامل لا بد أن

تكون متمثلة في الموقف تمثيلا كاملا

2- الموقف في لحظة معينة له خصائص لا بد من تحديدها بإتباع عمليتين مختلفتين فإما بإقامة الأحكام بالاستناد للأحداث السابقة وإما بأجراء اختبارات للحالة الراهنة ويمثل التحليل النفسي الاعتماد على الاتجاه الأول وعلم النفس التجريبي يمثل الاعتماد على الاتجاه الثاني

3- الماضي والحاضر والمستقبل أجزاء في المجال النفسي في لحظة معينة فالمجال في لحظة معينة يشمل أفكار الفرد عن ماضيه ومستقبله (رفعت، 2005:48)

ومن خلال عرض الباحثة للنظريات التي تناولت البيئة الصفية واستبعاد النظريات التي اهتمت بالبيئة المدرسية ترى الباحثة أن نظرية القيادة وتوقعات الدور تعتبر عملية القيادة من أهم ظواهر التفاعل الاجتماعي وتركز هذه النظريات على القائد (المعلم داخل الفصل) باعتباره المؤثر في نشاط الجماعة وفي تنمية الجوانب المختلفة لأفراد الجماعة وتتفق الباحثة مع هذه الرؤية ولكنها ترى أن دور أفراد الجماعة التلاميذ داخل الفصل لا يقل أهمية عن دور المعلم فالتأثير متبادل بين التلاميذ والمعلم .

أما نظريه المساييرة والمغايرة فهي تتفق مع نظريه القيادة وتوقعات الدور في أهمية التفاعل داخل الفصل ، ولكنها تولي أهمية خاصة لأهمية التفاعل بين أعضاء الجماعة ودوره في تعديل سلوك التلاميذ وتعديل بعض سمات الشخصية وترى الباحثة إنا لأنماط التي حددها اتزون Etzion للمساييرة و المغايرة لا تتفق مع الواقع الموجود داخل المدارس ويرى حسنين 2002 أن الأنماط الثلاثة للمساييرة والمغايرة لا يمكن أن نضع لها حدود ،وتتفق الباحثة مع هذا الرأي فقد يكون النمط الأول في بداية الدراسة ثم من خلال اندماج الطالب داخل الفصل ينتقل

إلى النمط الثاني أما الوصول إلى النمط الثالث وهو التحول إلى اندماج معنوي معياري نابعان من ضبط ذاتي بحيث تكون الدراسة بالنسبة للطالب متعة فهو يتوقف على عوامل عديدة داخل المدرسة أولا والفصل الدراسي ثانيا ، أما نظريه المجال فهي تولى اهتماما خاصة للجانب السيكولوجي وتعتبره محددًا لخصائص الفرد والبيئة كما أنها تتفق مع نظريه القيادة وتوقعات الدور ونظريه المسائرة والمغايرة على أهميه التفاعل بين أعضاء الجماعة .

علاقة البيئة الصفية بالدافع للإنجاز :

يعتبر المبني المدرسي من العوامل الرئيسية الهامة التي تساعد بصورة مباشرة علي النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة من التربية ذلك أن المدرسة في تكاملها العام تمثل البيئة أو الوسط الذي تدور فيه العملية التربوية وقد تغيرت الصورة التقليدية للمدرسة فأصبح المبني المدرسي الحديث يخضع لشروط وم واصفات علميه من حيث اختيار الموقع والتنظيم العام للمبني وتوزيع الإضاءة والفصول المدرسية والكراسي المريحة وغيرها من العناصر الهامة في تشكيل المدرسة (سمعان، 1975: 32) فإذا كانت تجهيزات المدرسة من الداخل تمثل أهميه كبيره بالنسبة لكفاءة المدرسة فان توفر شروط البيئة النفسية والاجتماعية والمادية الجيدة للغرفة الصفية من الأمور الهامة التي تحافظ على صحة الطالب ونجاح نموه الفكري والتحصيلي ودافع من دوافعه للتعلم فلا يمكن تصور طالب مقبل علي التعليم والتعلم في جو غير صحي وغير مريح فالبيئة تملي عليه نوع السلوك المناسب لما هو فيه وهكذا فان بيئة غرفه الصف يمكن إن تدفع الطالب للاهتمام أو عدم الاهتمام أو يمكن إن تدفعه إلي السلوك غير السوي (أبو نمره، 2001: 63) ويرى الفلاسفة إن الدافعية للتعلم في البيئة المدرسية تتأثر بعاملين رئيسيين هما جو الغرفة الصفية ثم المعلم بما يتمتع به من شخصيه وأساليب تفاعل اجتماعي فجو الغرفة الصفية هو عبارة عن تركيب اجتماعي متفاعل تنقل من خلاله المعلومات عبر قنوات اتصال خاصة يحكم طبيعتها وقوتها عوامل عدة مثل خلفيه الأقران المعرفية والاجتماعية والاقتصادية وأدوارهم الصفية وعلاقات بعضهم ببعض ثم نظام المدرسة و روتينها في التعامل والتربية (السفاسفة، 2005: 120) والعملية التعليمية تهدف إلي تنمية شخصيه الطالب من النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية كاهه وحيث جل الممارسات الصفية القائمة بين المعلم والمتد علم تمر من خلال الجانب النفسي والاجتماعي وعماد هذه الممارسة التفاعل النفسي بين قطبي العملية فأن للبيئة الصفية أسسا نفسيه وأخرى اجتماعيه ذات أهميه خاصة لأن

طرفي الاتصال يتسمان بأبعاد نفسيه واجتماعيه غاية في الخصوصية فالأسس النفسية التي تقوم عليها التربية تنحصر ببعدين هما : معرفه طبيعة التعلم " أي معرفه موضوع التعلم ومحتواه ومناسبتة للمتعلم والاهتمام بأساليب وبطرائق تدريسه واختيار المناسب لكل موضوع من موضوعات التعلم . معرفه طبيعة المتعلم " أي معرفه المتعلم وسماته وقدراته وميوله واستعداداته ودوافعه للتعلم وحاجاته النفسية (أبو نمره ، 2004: 65)

فا لتركيب الاجتماعي الصفّي ديمقراطيا متعاوننا حيث تسود علاقات الأقران مظاهر الألفة و الصداقة والاهتمام المتبادل فيكون عندئذ الدافعية للتعلم مرتفعة مما قد ينتج عنه تعلم غني ومؤثر أو قد يكون التركيب الاجتماعي الصفّي متسلطا يمارس خلاله المعلم الأسلوب التسلطي في القيادة والتحكم فيسود جو الصف شعور بالخوف والنفور والمقاومة فيؤدي كل ذلك إلي ضعف الدافعية للتعلم عموما وتقليل فرص التفاعل البناء خلال عمليتي التعليم والتعلم (الكسواني ، 2005: 99) فقد أشارت العديد من الدراسات التربوية والنفسية إلي إن المعلم الذي يتمتع بالمرونة والتسامح والاهتمام بمصالح طلابه يحفز فيهم غالبا هذه الصفات ويشجع الرغبة علي استعمالها عند تعاملهم اليومي مع أقرانهم ومعلميهم وأسرهم . وأضافت دراسات أخرى أيضا ، أن أسلوب المعلم غير المباشر في تفاعله مع طلابه وتوجيهه لهم يعتبر من العوامل الهامة التي تؤدي إلي زيادة الدافعية للتعلم في الغرف الصفية وعلي العكس من ذلك فان المعلم المتجهم الناقد غير المهتم برغبات طلابه والسلطوي المباشر في تفاعله معهم يثير في نفوس الطلاب الشعور بالنفور ويزيد من فرص المشكلات الصفية والتي ضعف مستوى الدافعية للتعلم (عبد الحميد، 1995، 120) حيث تشير دراسة (اندروز Andrews, 1975) إن الدافع للتحصيل لدي الطلاب يتأثر بالمعلم لان الطالب يضع لنفسه مستوي معيناً من رضا المعلم ينبغي الوصول إليه كما إن مدراء المدارس يؤثرون بشكل فعال في العملية التعليمية لأنهم مصدر السلطة في المدرسة . كما أشارت بعض الدراسات إلي انه عندما يسود مناخ بيئة الفصل جو من الصلابة والدكتاتورية فان ذلك يؤثر سلبياً علي دافعية التعلم بينما عندما يسود مناخ بيئة الفصل جو من الديمقراطية فان ذلك يؤثر ايجابياً علي دافعية التعلم . (شليبي ، 2006: 38) ويمكن للبيئة الصفية إن تكون بيئة مناسبة للتعلم إن ينمو فيها الدافع للإنجاز أو يحفز الطلاب للتعلم وذلك بان يراعي المعلم الأدوار التالية:

- 1- إن يتصف المعلم بالمرونة والأسلوب غير المباشر والاهتمام بمصالح الطلاب حيث تشجع هذه الصفات بوجه عام الطلاب اجتماعيا وتحصيليا .
 - 2- أن يساعد الطلاب على تحديد أهدافهم الشخصية وتخطيط أنشطة تنفيذية لها تقوم على استثمار طاقاتهم الذاتية والجماعية المشتركة لزملائهم فهذا العامل لا يشجع علي التحصيل الفردي للطلاب فقط بل يحفزهم ليرى كل واحد نفسه عضوا فعالا هاما في مجموعته.
 - 3- إن يشجع الطلاب علي القبول الاجتماعي موفرا لهم جواً من التفاعل المفتوح القائم على التعاون المستمر والاهتمام والاحترام المتبادل.(السفاسفة , 2005 : 122)
 - 4- العمل علي إظهار غرفة الصف في أفضل صورة وأجمل شكل.
 - 5- تنظيم جلوس الطلاب بما يتناسب وحاجاتهم وعلى وجه الخصوص الحاجات الخاصة فضعاف السمع والبصر يجلسون اقرب ما يكون إلى المعلم والسبورة .
 - 6- إيضاح العلاقة بين البيئة المادية لغرفة الصف وصحة الطلاب الشخصية .
 - 7- تقبل أفكار الطلاب وآرائهم التي تطرح والعمل على توضيحها واستخدامها كمصدر للمعلومات والالتزام بالانفتاح والموضوعية تجاه الأمور التي تطرح في غرفة الصف.
- (أبو نمرة , 2001 :)

علاقة البيئة الصفية بالتحصيل الدراسي :

إن العوامل البيئية التي تؤثر علي التحصيل الدراسي متعددة ومتداخلة إلي حد يصعب حصرها ومناقشتها ولكن لأغراض هذا البحث يمكننا إن نشير إلي بيئة الفصل الدراسي التي أجمعت نتائج الدراسات علي أنها ذات علاقة وطيدة بمستوى التحصيل الدراسي في مختلف الأنظمة التربوية.

ومما يدل على تداخل هذه المتغيرات وتعقدتها نتائج البحوث التي أجراها ماجوري بانكس1974 Magari and Banks التي أشارت بان عوامل البيئة التي تشكل عده مجالات منها " البيئة الأسرية ، البيئة الاجتماعية ، البيئة المدرسية" لا تؤثر على التحصيل فقط بل تشكل وتوجه سلوك الفرد بصفه عامه (العابدة، 1989: 4) فكل بعد من أبعاد البيئة المدرسية يمكن أن يكون سببا في تدني وارتفاع تحصيل التلميذ المدرسي ومن اقوي عناصر البيئة المدرسية والموقف التعليمي تأثيرا في تعلم التلميذ وفي تحصيله الدراسي سلبا وإيجابا هو المعلم بما له من صفات وسمات وأساليب وتصرفات (الشيبياني، 1989: 77) فـ لمعلم كمرشد وموجه ومنظم للعملية التعليمية دور كبير في تنميه الصحة النفسية لطلابه التي ستنجح لهم تعلما أفضل وتعلما

أكثر فاعليه وبالتالي إقبالا على التعلم واستجابة لما يطلب منهم فالمعلم والتلميذ يحتاجان إلى مناخ تربوي يشجع على التعلم في جو ودي متسامح يشعر معه التلميذ بأنه يستطيع إن يجرب ويخطي ويصحح أخطاءه ويتعلم منها بعكس الصف الذي لا يتوافر فيه مثل هذا الجو ويخشى التلميذ من وقوع عقاب المعلم عليه بين لحظه وأخرى (برهم , 2005 : 33) . كما إن عملية التعلم الصفّي هي عملية تفاعل مستمر بين المعلم والطلبة ولذلك لا بد إن تتوافر البيئة المناسبة والمشجعة للتفاعل لأن البيئة التي يتم فيها هذا التفاعل تؤثر إلى درجة كبيرة على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي فإذا كانت بيئة قسر أو إرهابا وسيطرة فالتلميذ يضطر إلى كبت رغباته وميوله مما يؤدي إلى نفوره من التعلم وما ينشأ عنه من تدني مستوى تحصيله الدراسي فقد أشارت العديد من الدراسات إلى إن النشاطات التعليمية التي تستوجب التعاون والمشاركة تؤثر بشكل كبير على سلوك التلاميذ داخل غرفة الصف ومن العوامل الهامة في حفظ النظام والانضباط الصفّي النشاط التعاوني المبني بشكل جيد والذي يركز على قدرات التلاميذ ويقود إلى صداقات بينهم طوال اليوم الدراسي مما يجعل المدرسة أكثر ايجابية للتلاميذ جميعا ، وبالتالي يقلل من شعورهم بالرهبة والخوف والخل من بلورة أفكارهم وتوضيحها ويساعد الطلبة على تطوير المشاعر الإيجابية نحو أنفسهم وقدراتهم فالتحصيل المرتفع يحتاج إلى إدارة واعية ومعلمين لديهم صفات معينة وهذا ما أشارت إليه دراسة (سليفان Slavin : 1986) من أن ترتيب بيئة الفصل تعتبر احد العوامل الهامة في الجو الصفّي والعلاقات التي تسوده . إذ أشارت دراسة الحطاب 1976 إلى وجود علاقة بين رضا الطلاب والطالبات عن المعلم وتوافقهم الاجتماعي وان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات الأكثر رضا والأقل رضا في المعايير الاجتماعية والمهارات الاجتماعية والميول الاجتماعية والعلاقات الأسرية وعلاقاته بالبيئة المحلية لصالح الأكثر رضا أما من حيث البيئة المادية فلنا إن نتصور طالبا يقضي معظم يومه الدراسي في غرفة صفية الجو فيها غير مريح وأثاثها قديم مهشم وطلاؤها متساقط ولا تتسم بالنظام والترتيب أن غرفة الصف التي تتصف بالصفات السابقة لا

يمكن إن تكون بيئة مناسبة للتعلم وتؤدي إلى تدهور الصحة النفسية للطالب (القطامي، 2005 : 298).

المحور الثاني: الدافع للإنجاز :

مفهوم الدافع للإنجاز :

الدافع مصطلح عام أطلق للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي وبيئته ولذا فالدافعية تكوين فرضي لا يشير إلى حالة خاصة محدده بالذات بل نستدل عليه من السلوك الظاهر وتعمل الدوافع على خفض وإنقاص حاله التوتر لدى الكائن الحي (تركى ،1988:42)

ويرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى مفهوم وليم ماكدوجال الذي أطلق على الدوافع مصطلح الغرائز وعرفها بأنها قوى موروثه لاعقلانية توجه السلوك نحو اتجاه معين (دافيدوف،2000:10) وهنري موراي الذي أكد أن الدافع للإنجاز من الدوافع المهمة وعده واحد من الدوافع الإنسانية المكتسبة غير أن هذا المفهوم اخذ في الانتشار بداية الخمسينات من خلال الدراسات المتسقة و المتعمقة التي قام بها ماكلييلاند، اتكنسون، وزملاؤهما وتلاميذهم (النيال، عبد الخالق1992:170)

وفى موسوعة علم النفس يعرف الدافع للإنجاز على انه الحافز للسعي إلى النجاح وتحقيق نهاية مرغوبة والتغلب على العوائق والانتهاه بسرعة من الأعمال الصعبة على خير وجهه (الحفني ،1975:11) ويعتبر موراي أول من قدم مفهوم الدافع للإنجاز في دراسة ديناميات الشخصية باعتبارها إحدى متغيراتها الأساسية كما يعزى إليه الفضل في تحديد مفهوم هذا الدافع وفى إرساء القواعد التي تستخدم في قياسه ،وقد عرف هنري موراي الحاجة للإنجاز بأنها (الرغبة أو الميل للتغلب على العقبات والى ممارسه القوه والسعي إلى عمل شيء صعب بسرعة قدر الإمكان(القاسمي ،2002:18)

والدافع للإنجاز وفق تصور ماكلييلاند هو الأداء في ضوء مستوى الامتياز أو مجرد الرغبة في النجاح (ضباشه،2005:15) أما قشقوش ومنصور فيعرفان الدافع للإنجاز بأنه السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والتميز وهذه النزعة تمثل مكونا أساسيا في دافعية الانجاز

(قشقوش، منصور، 1979:15) ويرى أبو حطب أن دافع الانجاز يمثل في التحكم في الموضوعات الفيزيائية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بقدر من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات ومنافسه الآخرين والتفوق عليهم وزيادة تقدير الذات (أبو حطب، 1980:356)
وتناول وجيه تعريف الدافع للإنجاز من زاويتين أساسيتين هما:-

- 1- الحوافز وهى تعنى في الغالب المثيرات الداخلية و النواحي العضوية نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن موضوع معين
- 2- البواعث وهى الموضوعات التي يهدف إليها الكائن الحي ويوجه استجاباته سواء تجاهها أو بعيدا عنها ومن شأنها أن تعمل على إزالة الضيق والتوتر (وجيه، 2005:135)

ولعل من الملائم التعرض إلى أن هناك من ميز بين مفهوم الدافع والدافعية على أساس أن الدافع عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين أما في حاله دخول هذا الاستعداد أو الميل حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فان ذلك يعنى الدافعية باعتبارها عملية نشطة، ويعتبر اتكنسون من أنصار التمييز بين المصطلحين الدافع والدافعية ومع ذلك فليس ثمة مبرر للفصل بين المصطلحين إذ يستخدم احدهما كمرادف للآخر ويعتبر أن كلاهما من الملامح الأساسية للسلوك المدفوع (السيد، 1990:419)

وقد قدم الشرقاوي تعريفا يتكون من ثلاث خصائص أساسية

- 1- تبدأ الدافعية بتغير في نشاط الكائن الحي ويشمل ذلك بعض التغيرات الفسيولوجية التي ترتبط بالدافع
- 2- تتميز الدافعية بحاله استثارة فعالة وناشئة عن هذا التغير وهذه الاستثارة هي التي توجه سلوك الفرد
- 3- تتميز الدافعية بأنها توجه السلوك نحو تحقيق الهدف (الشرقاوي، 1987:63)

ومن خصائص الدافع للإنجاز انه ينمي لدى الفرد السعي نحو الإتقان والتميز والقدرة على تحمل المسؤولية و القدرة على تحديد الهدف والقدرة على استكشاف البيئة والقدرة على التنافس مع الذات والقدرة على تعديل المسار والقدرة على التخطيط لتحقيق الهدف (النيال. عبد الخالق، 1992:69) وفى هذا الإطار يرى موراي أن الشخص المنجز هو الذي

يحصل على درجة مرتفعة في اختبار الدافع للإنجاز وينجز شيئاً صعب ينظم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار وان يفعل ذلك بسرعة واستقلال ما أمكن ذلك وان يتغلب على العقاب وان يتنافس ويتفوق على الآخرين وان يبذل مجهوداً مستمراً في سبيل انجاز ما يقوم به وان يملك العزم والتصميم على الفوز في المنافسة (تركي،1988:159)

وقد حدد كوهن أبعاد الدافعية في أربعة أبعاد هي الانجاز، الطموح، الحماس والإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة، بينما توصل حسن 1988 باستخدام التحليل العاملي إلى أن الدافعية تتكون من ستة عوامل هي (المثابرة، والرغبة المستمرة في الانجاز، التفاني في العمل، التفوق والظهور، والطموح، والرغبة في تحقيق الذات) (أبو جادو،2005:31)

وفى نفس الاتجاه قام جاكسون بدراسة عاملية أسفرت عن الأبعاد الآتية :

المكانة بين الأنداد، المكانة بين الخبراء، التملك، التنافسية، الاهتمام بالامتياز، الإنجاز بمعنى الاستقلال (أبو كاشف،1999:67)

وللدافع وظائف أساسية ثلاثة هي تحرك وتنشط وتوجه السلوك نحو وجهه معينه دون الأخرى والمحافظة على استدامة السلوك (عدس،2003:199)

ويتفق قشقوش 1979 وهندي 1986 والزويد 1993 و عدس 2003 وضباشه 2005 على أن للدافعية عدة وظائف من أهمها

- 1- وظيفة التنشيط وتعني وجود دافع من شأنه تنشيط السلوك وتحريكه في الكائن الحي أي يبعث فيه الطاقة اللازمة للأداء
- 2- الوظيفة التدميمية وهي وظيفة تفترض أن المثيرات المعينة التي تتبع صدور الاستجابة قد تعمل على زيادة أو نقصان احتماليه الإتيان بتلك الاستجابة
- 3- المثابرة قد ترتبط جزئياً بالوظيفة التنشيطية طالما أن النشاط سوف يستمر بقدر ما تكون المحددات الدافعية موجودة
- 4- الوظيفة التوجيهية وهذه الوظيفة تعمل على توفير الإشارات أو العلامات التي تعمل كموجهات لسلوك الكائن الحي.

ويرى خير الله 1981 وكوافحه 2004 ان المستوى المناسب للدافعية يتحدد في الآتي

- 1- إن التعلم يصل إلى أقصى درجات الكفاية حين تكون الدوافع بدرجات متوسطة
 - 2- أن زيادة الدوافع إلى حد معين يؤدي إلى تسهيل الأداء ولكن الدرجات المتطرفة من الدافعية قوه أو ضعفا قد تؤدي إلى نوع من التدهور والتعطيل في الأداء
 - 3- الحد المناسب من الدافعية لتسهيل الدافعية للتعلم يتناقص كلما زادت صعوبة العمل
- ويتضح من العرض السابق أن الدافعية مفهوم تناوله العلماء والباحثون بدرجة كبيرة من الاتفاق فيما بينهم وان تعدد التعريفات يرجع إلى أن بعض الباحثين ركز على محددات هذا المفهوم والبعض الآخر على النتائج المترتبة وترى الباحثة انه رغم تعدد التعريفات إلا أنها جميعها تتفق في أن دافعيه الانجاز تكوين فرضي وهدف ذاتي يوجه وينشط السلوك لبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الآخرين وهي استعداد ثابت نسبيا في الشخصية تساعد الفرد على أن يتخطى ما يواجهه من العقبات وتعتبر من المكونات الهامة للنجاح الأكاديمي .

طرق قياس الدافعية

لقد قام الباحثون بقياس الدافع للإنجاز بعده طرق كان أكثرها انتشارا الطرق الموضوعية أما طريقة الاستخبارات التي وضعت لقياس الدافع للإنجاز لم تكن الطريقة الأولى لقياس هذا الدافع فقد سبقتها طريقة أخرى هي الطريقة الإسقاطية (ابوكاشف، 1999:73)

فقد استخدم موراي اختبار تفهم الموضوع لقياس الحاجات الداخلية للشخص ثم جاء مالكيلاندو أعوانه واتبعوا طريقه موراي في استخدام اختبار تفهم الموضوع لقياس حاجه الفرد للإنجاز حيث كان مالكيلاند يعرض على المفحوص عدد من صور الاختبار من 4 إلى 6 بطاقات ويطلب من المفحوص أن يقص قصه من خلال الإجابة عن الأسئلة يحصل المفحوص على درجة كل قصة وتمثل هذه الدرجة مستوى الدافع للإنجاز لديه في حين تمثل الدرجة الكلية بكل القصص المكتوبة المؤشر العام لحاجه الفرد للإنجاز (دافيدوف، 2000:170)

وعلى الرغم من أن الطرق الإسقاطية تعكس اتجاهات الفرد وميوله ويمكن أن تكشف عن جوانب مهمة في شخصيته فان هناك مشاكل منهجية تواجهها .

- لاسيما فيما يخص اختبار تفهم الموضوع ولعل ابسطها مشكله الثبات إلا أن ما لكيلا ندو يرد على ذلك بأنه ليس من الضروري أن نتوقع لسمه دافعيه ودينامية كالحاجة للإنجاز

والاستقرار والثبات كما هو الحال في سمات الشخصية وذلك لان مستوياتها سوف تتباين
وتتذبذب وفقا للموقف المعين (النيال، عبد الخالق، 1992:170)
ومن مأخذ الطرق الإسقاطية الآتي :

1- غياب محك للثبات والصدق في الاختبار الإسقاطي

2- تستغرق وقتا طويلا في تطبيقها

3- تطلب قدرا كبيرا من التدريب لتعلم استخدامها

4- تستغرق وقتا طويلا ومجهودا شاقا في تصحيحها (تركي، 1988:168)

أما السامرائي فيرى أن قياس متغير الدافع للإنجاز يتطلب توفير أداة قياسية مقننه فهناك اتجاهات في تطوير المقاييس الأجنبية التي تقيس الدافع للإنجاز تبني الاتجاه الأول الأسلوب الإسقاطي ومن هذه المقاييس المقياس السوري لما كلياندا لكن تتابع الدراسات حول صدق وثبات الأداء متناقضة حيث توصل البعض إلى صدق وثبات عاليين وتوصل البعض الآخر إلى العكس من ذلك هذا التناقض دفع بعض الباحثين إلى الاهتمام بالأساليب غير الإسقاطية في تطوير أداة قياس الدافع الإنجازي وهذا يمثل أصحاب الاتجاه الثاني (السامرائي، 1988:68)

وهناك ثلاثة أنواع من الأساليب غير الإسقاطية هما:

الاستفتاء – التحليل العاملي – الاختبار الإجباري ، ويعتبر مقياس انتويسل مثلا لاستخدام الاستفتاء كأسلوب في التصميم ومن الدراسات التي اهتمت بطريقه الاختبار الإجباري في تطوير مقياس الدافع للإنجاز دراسة سينج والتي هدفت إلى بناء مقياسين لتقدير المتغير لطلبه المدارس الإعدادية (حسنين، 2005:19) أما الدراسات العربية التي تناولت قياس الدافع للإنجاز اهتمت فقط بالأسلوب غير الإسقاطي ويعتبر قشقوش أول من صمم أداة عربيه لقياس الدافع للإنجاز استند فيها إلى مفهوم مالكياندا عن دافع الانجاز ،وقد استخدم العمر 1987 مقياس الدافعية للكليات والجامعات الذي صممه كوفرين (قسقوش، 1979:74)

ويتفق عبد الغفار مع عبد القادر على أن أفضل الطرق التي تستخدم في تحديد وقياس الدافع للإنجاز ما يلي :

1- ملاحظه سلوك الفرد ودراسة الحالة

- 2- التقرير الذاتي وتعتمد هذه الطريقة على تقرير الفرد عن دوافعه كما يشعر بها وتأخذ هذه الطريقة عدة صور فقد تأخذ صورته الاستبتيان أو تأخذ صورة القائمة
- 3- تحليل أوهام الفرد تعتبر الأوهام وأحلام اليقظة وغير ذلك من نتائج التخيل استجابات بديله للاستجابات الواقعية يلجا إليها الفرد حينما يواجه عقبات تحول دون تحقيق أهداف هو إشباع دوافعه فيحقق فيها ما عجز عن تحقيقه في حياته الواقعية وقد استخدم تحليل أوهام الفرد في دراسة الشخصية وأنواع القلق
- 4- الإثارة لتجريبه للدافع تقوم الطرق السابقة على أساس تسليمنا بان هذه المواقف هي مثير لدوافع الفرد فعندما نلاحظ سلوك الفرد نحن نلاحظ دلائل فعندما نعطي الفرد اختبار موقفيا نحن نسلم بان الفرد سيعتبر هذا الموقف موقفا حقيقة

نظريات الدافع للإنجاز

أولا:- نظريه هنري موراي Murray 1938

تأثر مورايب النظرية البيولوجية في تصوره للظواهر النفسية ومنها الدوافع وفي دراسة أجراها 1959 أكد على ضرورة المثابرة للتحرك خطوه بخطوه نحو الوصول إلى حل ملائم للمشكلات السلوكية وقد اعتمد بصفه خاصة على تجارب البيولوجيين ومنهم مكوجل ودارين (قشقوش منصور، 1979:23)

ولقد وضع موراي Murray 1938 قائمه من عشرين حاجه ذات أصل نفسي وتتضمن هذه القائمة الدافعية للإنجاز التي حدد مفهومها بأنها تحقق الأشياء التي يراها الآخرون صعبه مما تتضمن السيطرة على البيئة الفيزيقية الاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعه الأداء والاستقلالية والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز والتفوق الذاتي ومناقسه الآخرين والتفوق عليهم والاعتزاز بالذات (أبو كاشف، 1999:63) فالحاجة عند موراي حاله مجردة أو فرضيه ولكنه برغم من ذلك ترتبط بالعمليات الفسيولوجية في المخ ويتصور موراي أن الحاجات تستثار أما داخليا وأما أن تأخذ في التدرك نتيجة لتنبيه خارجي وفي كلا الحالتين تؤدي الحاجة إلى نشاط من جانب الكائن الحي ويستمر ذلك النشاط حتى يتغير موقف الكائن الحي بحيث تقل الحاجة (القاسمى، 2002:22) كما أن موراي فرق بين ما أطلق عليه ضغوطات وحاجات فالضغط سمة بيئية يصفها الشخص أما أنها ضاره أو مفيدة ولذلك فهي

تتجنب أو تنشأ أما الحاجة فهي حالة داخلية افتراضية تستنتج من الملاحظة واعتبر الحاجات حالات من عدم الاتزان في الكائن الحي مثل أصحاب نظريته الدافع وان هذه الحاجات توجه الكائن الحي إلى غايات وأهداف معينة تقلل هذه الحاجات

كذلك فرق موراي بين ما أطلق عليه الحاجات الحيوية والحاجات العقلية فالحوية أو الأولية ترجع إلى تغيرات الجسد الدورية مثل التنفس، الماء، الطعام، اجتناب الضرر" مثيرات غير سارة" مثل اجتناب الحرارة والبرودة، أما الحاجات العقلية أو الثانوية موقعها يتركز في المخ واعتقد موراي أن هذه الحاجات مشتقة من الحاجات الأولية ومن هذه الحاجات التي درجه اموراي الحاجة إلى الانجاز، الحاجة إلى القوة، الحاجة إلى الاستقلال، وتوضح الحاجة من خلال دلائل معينة منها وجهه السلوك، أسلوب أو طريقه الأداء، السعي إلى الاستجابة لنمط واحد أو أنماط قليلة من الضغط، إظهار الرضا نتيجة بلوغ تأثير معين أو إظهار عدم الرضا حين يكون هناك إخفاق في تحقيق هذا التأثير (قشقوش، منصور، 1979:26)

ثانياً:- نظريته دافيد ماكيلاند 1953 mcclelland :

درس ماكيلاند الدافعية بشكل منظم منذ الخمسينات وقد ركز في أبحاثه حول الفروق الفردية في قوه الدوافع وتأثر بنظريته فرويد في هذا المجال وقد ميز بين الدوافع اللاشعورية وبين القيم الشعورية على أساس أنهما محددان مختلفان للسلوك وتتلخص الدوافع لديه من حيث كيفية تأثيرها في السلوك في أنماط هي الدافع للإنجاز- الدافع إلى المسلك - الدافع إلى الانتماء (ابوكاشف، 1999:64) ويشير كلا من قشقوش ومنصور 1979 إلى أن ماكيلاند ساهم مساهمه بالغه فيما يتعلق بالتأصيل النظري للدافعية حيث تتمثل المساهمة في الانتقال من تصور للدافعية يقوم على حتمية الحاجة إلى تصور آخر تبدو فيه الحاجة محتومة بما يرتبط بها من توقع وجداني متأثراً في ذلك بنظريات يونج وتولمان فهو يقرر "إن الدافع عبارة عن ارتباط وجداني قوي يتميز بوجود رد فعل توقعي تجاه الهدف وهذه الاستجابة التوقعية تقوم علي وجود ارتباط سابق بين إشارات معينة وبين اللذة والألم(قشقوش، ومنصور، 1979:39) وقد وجد ماكيلاند أن هناك ارتباطاً بين الإشارات السابقة والأحداث الايجابية وما يحققه الفرد من نتائج فإذا كانت مواقف الانجاز الأولية ايجابية بالنسبة للفرد فانه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المجازة أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فان ذلك سوف ينشأ عنه دافع تحاشي للفشل (عبد المولى، 1987:26) والواقع أنما كيلاند ينظر إلى الحاجة إلى الانجاز على

أنها دافع متعلم مثل الدوافع الاجتماعية الأخرى يكتسب على أساس الثواب والعقاب الذي يصاحب مختلف السلوكيات فإذا دعمت بعض الأنماط السلوكية كالاستقلال والنجاح والمنافسة عند الأطفال وإذا لم يقابلوا بالنقد عند فشلهم فان دافعيه الانجاز لديهم ستكون أكثر قوه وعكس ذلك عند عدم تشجيع الأطفال (عبد القادر، 1977:68) يوضح بيك 2000 إن أعمال ماكلييلاند لم تقتصر علي المهام التجريبية بل امتدت إلي البيئة الطبيعية ودراسة المشكلات الاجتماعية وذلك بغرض تدعيم نظريته من خلال دراسته للنمو الاقتصادي وعلاقته بمستوى الانجاز لدى بعض المجتمعات ولقد ربط ماكلييلاند بين ظهور الحاجة للإنجاز وسقوط الحضارات وقيامها متأثرا في ذلك بماكس فيبر وعزى الانجازات الاقتصادية للعوامل الدينية كما أرجعه إلى الاختلاف في التنشئة الاجتماعية والتي تعتمد على الاستقلال كأسلوب في التربية والتنشئة الاجتماعية (ضباشه، 2005:18)

نظريه جون اتكنسون Atkinson 1958 :

يرى اتكنس ونفي نظريته التي تعرف بنظريه التوقع – القيمة أن الاتجاه للدخول إلى سلوك موجه للإنجاز يعتمد على احتمال النجاح والقيمة المحفزة مثل الحاجة إلى الانجاز.

وتختلف نظريه اتكنسون عن نظريه دافعيه الانجاز بأنها تركز على القيمة الباعثة للنجاح من اجل النجاح وليس العمل مقابل مكافآت خارجية وافترضت النظرية أنه يوجد قيمه باعته أكبر عند انجاز شيء صعب (حيث يوجد احتمال بسيط في النجاح) عن انجاز شيء سهل (حيث يوجد احتمال كبير للنجاح)(القاسمي ، 2002:27)

ويوضح اتكنسون أن الميل نحو تحقيق النجاح يتم نتيجة لجوانب ثلاثة هي :

1- الدافع للنجاح أو الدافع للإنجاز

2- احتمال النجاح

3- القيمة الحافزة للنجاح

فاحتمال تحق يق النجاح هو محصله هذه الجوانب الثلاثة أن نموذج اتكنسون يؤيد القول بان الأفراد ذوى الحاجة المرتفعة إلى الانجاز يميلون بصفه اكبر أن يكونوا من محتملي المخاطر باعتدال فمع إعطاء عدد من الأنشطة مع احتمالات مختلفة للنجاح فإنهم يميلون إلى اختبار

الأنشطة ذات المستوى المتوسط في مقابل الميل نحو تحقيق النجاح فان هناك شعورا لتجنب الفشل ويوضح اتكنسون أن الميل لتجنب الفشل يتضمن ثلاثة محاور هي :

1- الدافع لتجنب الفشل

2 - احتمال الفشل

3- القيمة الحافزة للفشل (قشقوش ومنصور، 1979:27)

أن الميل إلى النجاح والميل إلى تحاشي الفشل هو محصله عوامل ثلاثة فالميل إلى النجاح يحدده كل من الدافع إلى النجاح واحتمال النجاح وقيمة الباعث للنجاح في أداء مهمة ما أما الميل إلى تجنب أو تحاشي الفشل فيحدده كل من الدافع إلى تجنب الفشل واحتمال الفشل وقيمة الباعث للفشل ويتم تقدير ناتج أو محصله الدافعية للإنجاز عن طريق تقدير .

1- الميل إلى بلوغ النجاح

2- الميل إلى تحاشي الفشل

3-الميل النهائي نحو موقف الانجاز يساوى مقدار الميل إلى بلوغ النجاح مقدار الميل إلى تحاشي الفشل

وهكذا فان محصله أو ناتج الدافعية للإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تحاشي الفشل = (الدافع إلى بلوغ النجاح × احتماليه النجاح × قيمة الباعث للنجاح) + الميل إلى تحاشي الفشل × احتماليه الفشل × قيمة الباعث للفشل) (القاسمي ، 2002:28)

إذن فان نظريه اتكنسون أو نظريه التوقع – القيمة توضح الارتباطات الرياضية التي تتوقع ميل الفرد إلى الأداء رغبة في النجاح وخوفا من الفشل ودلت نتائج نظريه اتكنسون في الانجاز أن هذا الدافع ثابت نسبيا حيث يكون الدافع للنجاح مطروحا من الخوف من الفشل متفاعلا مع احتمالات النجاح أو الفشل مضافا إليه قيمة الحافز الخارجي للنجاح والفشل (ابوكاشف، 1999:65) ويميز كورمان 1974 korman نظريه اتكنسون عن نظريه ماكلياند بمجموعه من الملامح وهي أن اتكنسون أكثر توجها معمليا وتركيزا على المعالجة لتجربيه للمتغيرات كذلك اعتمدت نظريه على نظريه الشخصية وعلم النفس التجريبي بينما وجد أنما كلياند أكثر تركيزا على المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة (الحوفى ، 2007:212)

العلاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي :

تؤثر دوافع المتعلمين نحو موضوعات التعلم في التحصيل الدراسي الأمر الذي يؤكد أهمية الدافعية في تفسير الفروق الفردية في التحصيل بين المتعلمين عندما لا تدخل معدلات الذكاء في قياس التحصيل بمعنى أن الفروق الفردية في التحصيل ترجع إلى عوامل أخرى غير الذكاء حيث أن الارتباط بين الذكاء والتحصيل لا يزيد عن 50%-60% (عطية، 1990 : 195) ويعد ماكيلاند وتكنسون من أوائل الذين وجهوا انتباههم إلى الدافعية والتحصيل ولقد أثاروا هذا المجال بدراساتهم العديدة التي كللتها فيما بعد مئات الدراسات (قاسم، 1997:276) ويشير قطامي إلى أن الدافع للتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية في الطفولة الباكرة فقد أشارت الدراسات إلى أن من تميزوا بدافعيه للتحصيل المرتفع أن أمهاتهم كن يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل، أما من تميزوا بدافعية للتحصيل منخفضة فقد وجد أن أمهاتهم يقمن بتشجيع الاستقلالية إلا في وقت لاحق جدا من الطفولة ولقد جاء أيضا أن المولودين أولا أو الوحيدين في الأسرة يتمتعون بدافعية للتحصيل أكثر من المولودين لاحقا (قطامي، 2003:218) ويقدم "ستبلك" تفسيرات لمصدر الدافعية للتحصيل إذ يرى بعض علماء النفس أن دافعية التحصيل عبارة عن سمة ثابتة لدى الفرد فهي شيء موجود لدى الفرد بقدر أو بأخر وأن سمة دافعيه التحصيل يرجعها البعض إلى الأسرة وكذلك المجتمع الذي ينمو فيه الفرد ومن هنا جاء التباين بين الأفراد في مستوى دافعية التحصيل لديهم بينما ينظر آخرون إلى الدافع للتحصيل الدراسي على أنه مجموعة من المعتقدات والقيم تم تشكيلها بشكل أساسي من خلال خبرات الفشل والنجاح الحديثة وعن طريق العوامل المرتبطة بالموقف الراهن مثل صعوبة المهمة أو وجود المحفزات (القاسم، 1997:276) ويضيف تركي أن توفير مواقف سوية لدى التلاميذ نحو التعليم الدراسي بوجه عام يعد أمراً جوهريا في إيجاد الرغبة في التعلم والتحصيل لديهم ولعل من أبرز العوامل المساعدة في تحقيق الدافعية للتحصيل أن يهتم المعلم بحاجات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية فهذا الاهتمام يمثل دافعا قويا للتعلم ويؤدي توافره إلى حدوث التعلم بصورة مناسبة (تركي، 1988:64)

ولقد أضاف اتكنسون بعدا جديدا لنظرية الحاجة للتحصيل عندما لاحظ أن جميع الناس لديهم حاجة لتجنب الفشل مثلما لديهم حاجة للتحصيل فإذا كانت حاجة الفرد للتحصيل في موقف ما أكبر من الحاجة إلى تجنب الفشل فإن ذلك يؤدي إلى الإقدام أو محاولة تحقيق النجاح (القاسم، 1997:277) لذلك نجد أن التحصيل الدراسي يرجع إلى عوامل ارتفاع أو انخفاض الدافعية نحو التحصيل؛ إذ يوجد ارتباط وعلاقة قوية بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي

ونتيجة لذلك فإنه يتعين علي الآباء والمربين الاهتمام وتشجيع الأبناء على الإنجاز في شتى
المواقف وعلى التدريب والممارسة والاستقلال والاعتماد على الذات .

المحور الثالث:

التحصيل الدراسي :

يعتبر التحصيل الدراسي موضوعا مهما يعنى به كل المربين فهو المؤشر على تمكن
الطالبة من تحقيق النتائج المرغوبة في التعليم ويلعب التحصيل دور هاما في انتقال الطالب من
مرحلة دراسية إلى أخرى ومن صف إلى آخر وهو المرجع الأساسي بقبول الطالبة في الكليات
والجامعات والحكم على مستواه الدراسي (موسى، 2007:37)

فالتحصيل الدراسي ظاهره معقده تتدخل فيها مجموعة من المتغيرات العقلية وغير العقلية
تتفاعل فيما بينهما بحيث يصعب في كثير من الأحيان الفصل بينهما أو تحديد الإسهام النسبي
لكل منهما ما بشكل دقيق (المدهون، 2001:54) ونظرا لهذه المكانة التي يحظى بها التحصيل
الدراسي فقد تعرض له كثير من الباحثين بالدراسة والبحث موضحين جوانبه المختلفة
ومحاولين وضع تعريف لهذا المفهوم فقد أشار أبو حطب إلى أن التحصيل لغة يعنى الانجاز
والإجراء وهو مرتبط بآثار مج موعه من الخبرات التي يمكن وصفها بأنها مقننه أو مقصودة
ويمكن التحكم بهم (أبو حطب ، 1983:244)

بينما يعرفه الحنفي تعريفا موسوعيا بان التحصيل هو أن يحقق الفرد لنفسه مستويات أعلى
من العلم والمعرفة لذا يقرن التحصيل عادة بالدراسة (الحفني ، 1995)

وقد عرفه علام بأد ه مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينه في ماده دراسة
مقرره ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام
الدراسي أوفي الاختبارات التحصيلية (النجاح، 1980:36)

أما الصافي وكامل فعرفا التحصيل بأنه الانجاز أو الإصد رار الذي يحققه الطالب بعد
دراسته لمقررات دراسية مقننه أو موحد ذات أهداف تعليمية محدد وهو بذلك يمثل النواتج
المرغوبة للتعلم ويقاس بالاختبارات التحصيلية (موسى، 2007:37)ويرى العيس وي أن

التحصيل الدراسي هو مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة أو يستخدم كلمه التحصيل الدراسي أو التعلم ، كما يعرفه الديب بأنه محصله ما توصل إليه التلميذ أو التلميذة في تعليمهما من معلومات وخبرات من المواد الدراسية خلال فتره زمنية محددة أو في نهاية العام الدراسي والتي تنعكس على تقدير الأداء التحصيلي (العيسوي،1993:88) ويرى العنزي أن التحصيل الدراسي هو المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في سنه أو مرحله دراسية محددة معبرا عن حصيلة معينه من المعلومات واستيعابها من الباحثين الكمي والكيفية . عن طريق وسائل عده منها اختبارات التحصيل المقننة أو بواسطة تقييم المعلمين أو الامتحانات المختلفة (العنزي،2003:176) كما يشير إليه بيرس على انه المستوى الذي يصل إليه الفرد فلا تعلمه مثل مقدرته على التعبير على هذا التعلم ويتضمن ذلك المهارات والمعلومات التي اكتسبها الفرد إلى جانب الميول والقيم والاتجاهات التي يمكن أن تسترجع شأنها في ذلك كأنه المعلومات والمهارات (المنصوري،2005:13)

وفى هذا الإطار يرى قراقزة أن التحصيل الدراسي مقدار ما استوعبه وفهمه الطلاب مناهج ومقررات ومقدار ما حصل من تغيير في سلوكهم ونموهم نحو الأفضل وذلك نتيجة أداء المعلم التربوي من خلال الموقف التعليمي داخل غرفه الصف أو خارجها من خلال الأنشطة اللاصفية (قراقزة،1996:102) أما أبو جادو فيرى أن الاختبار التحصيلي هو أجزاء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الانجاز (أبو جادو،2003:411)

ومن خلال عرض الباحثة لمفاهيم التحصيل الدراسي لاحظت وجود اتفاق بين الباحثين في تعريفهم للتحصيل الدراسي على انه مقدار المعرفة أو المهارة التي اكتسبها التلميذ أو التلميذة في سنه دراسية والتي تقاس بوسائل عده منها اختبارات التحصيل المقننة أو بواسطة تقييم المعلمين أو الامتحانات المختلفة .ومن حيث أهميه التحصيل الدراسي فإنها تكون بمقدار ما يتحقق من مردودات ايجابية في مجال الأهداف التعليمية أو ما يعبر عنه بالأهداف السلوكية الثلاثة (المعرفة، والمهارية، والوجدانية) (المدهون،2001:69) وخير دليل على أهميه التحصيل الدراسي هو الأثر الذي يحدثه في تنميه شخصيه الطالب لذا فمكانه المعلم ترتبط بأهميه مستوى التحصيل الدراسي وبمقدار ما يحققه الطالب في مجال من المجالات (قراقزة،1996:102)

ويشير الشيباني إلى أن التحصيل الدراسي بالإضافة إلى كونه مظهر من مظاهر نجاح العملية التعليمية والتربوية ونتيجة من نتائجها الايجابية المرغوبة المتوقعة منها يعتبر في الوقت نفسه هدفا من أهدافها المقصودة لكل من الفرد والمجتمع فالتحصيل العالي بالنسبة للفرد هو هدف من أهداف الأساسية يتوقف على تحقيقه نجاح التلميذ في دراسته وحصوله على الشهادة الدراسية التي يسعى للحصول عليها أما أهميه التحصيل الدراسي بالنسبة للمجتمع فانه في الوقت الذي يعتبر فيه مظهرا من مظاهر التحسن في معدلات التدفق والإنتاج للنظام التعليمي وانخفاضا في معدلات الإهدار في هذا النظام يعتبر أيضا ضمانا لمردود أكبر من النفقات ومؤشرات من مؤشرات كفاية النظام التعليمي (الشيباني ، 1986:53)

ونظرا لهذه الأهمية التي يحظى بها التحصيل الدراسي بالنسبة للفرد والمجتمع يعتبر التحصيل الدراسي الهدف الأساسي للمدرسة وهو أهم ما يشغل القائمين على التعليم والتلاميذ وأولياء

من الحاجة إلى تجنب الفشل فان ذلك يؤدي إلى الإقدام أو محاوله تحقيق النجاح (القاسم، 1997:277)

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

إن التعلم هو الدعامة الأساسية التي يركز عليها تقدم الأمم ورفيها فهو الوسيلة الفعالة التي تستخدم للنهوض بجوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأفراد والجماعات فبالتعلم يتم إعداد المواطن الناضج في تفكيره السليم في نفسيته وجسده والمتكامل في شخصيته وبما إن التعلم عملية متداخلة ومتكاملة تشمل عناصر وأطراف متعددة كالمعلم والمتعلم نفسه والمادة المتعلمة فهو أيضا يتأثر بعوامل شتى منها الذاتية التي تخص المتعلم نفسه (كالقدرات والاستعدادات والميول ومنها البيئية كالغرفة الصفية والمنهج والوسيلة التعليمية) (العابد , 1989 : 2) وستحاول الباحثة التطرق لبعض العوامل التي لها علاقة بالتحصيل وتؤثر فيه .

أولا: العوامل التي تتصل بالتلميذ .

1- مستوى الطموح والدافعية :

تؤثر دوافع التلاميذ نحو موضوعات التعلم في تحصيلهم الدراسي ومن هنا كان لمفهوم الدافعية أهمية كبرى في تفسير الفروق الفردية في هذا التحصيل (عطية , 1990 : 13) فارتفاع مستوى طموح المتعلم ودافعيته تؤدي إلى إمكانية نجاحه وتفوقه الدراسي ويحدث العكس إذ انخفض مستوى الطموح وانعدم الدافع على الرغم من ارتفاع درجة الذكاء لدى المتعلم ذلك لأنه كلما ارتفعت دافعية المتعلم كلما زاد مستقبله التعليمي وبالتالي يزيد من إقباله على الدراسة والتحصيل الدراسي (موسى , :2007:38) .

وفي هذا السياق أوضحت العديد من الدراسات علاقة مستوى طموح الطالب بالتحصيل الدراسي فقد أشارت دراسة عبد الملك 1981 لوجود ارتباط موجب بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى المتفوقين والمتفوقات في القسمين العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية وقد أوضح (امساعد, 1983) في دراسته عن الكفاءة الداخلية والإهدار التربوي في التعليم الأساسي في ليبيا إن هناك سببين من الأسباب السبعة التي عرضت على معلمي المرحلة الإعدادية في ليبيا والتي لها صلة بالتلميذ قد نالتا أعلى نسبة في استجابات معلمي هذه المرحلة كسببين رئيسيين لتدني المستوى التحصيلي لتلاميذ المرحلة الإعدادية .

أ- كثرة غياب التلميذ عن المدرسة نسبة 77%

ب - تدني مستوى الطموح لدى الطلبة بنسبة 63% (الشيباني, 1986: 21) .

2 - العوامل العقلية :

وهي الإمكانيات والقدرات التي يتمتع بها الطالب وعادة يشار إليها بالذكاء وان الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي أوثق في مراحل التعليم الأولى منه في المراحل العليا والجامعة (الدوماطي , 1999 : 43) فقد وجد الين Allen أن الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي أعلى في المدرسة الابتدائية مما في المدرسة الثانوية والارتباط في الثانوية أعلى منه في الدراسة الجامعية ويمكن تفسير ذلك على أساس ضيق مدى القدرة العقلية في مجموعه الطلبة الجامعيين (ثورانديك هيجن ، 1989:220-222)وقد أشارت دراسة هوستين 1975 إلى وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل ونسبة ذكاء التلميذ من جهة ومستوى درجاته المدرسية من جهة أخرى وقد أشار إلى إن مقدار التباين بين الذكاء والتحصيل يرجع إلى إن الذكاء يتأثر بالعوامل الوراثية أكثر من تأثره بالعوامل البيئية (العابد , 1986 : 6) ولقد جمع تايلور عدداً من الدراسات التي دارت حول الذكاء كوسيلة للتنبؤ بالتحصيل الدراسي ووجد إن هناك ارتباطاً

يتراوح بين (0.40 - 0.60) بين الذكاء والنجاح الدراسي ومثل هذا الارتباط يدل على العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي (الجويفي , 2004 : 18). بينما أشارت دراسات أخرى كدراسة "التاودي 1995، ودراسة عبد الرحيم 1991" إلى ضعف إسهام الذكاء في التنبؤ بالتحصيل الدراسي .

3- العوامل الشخصية والاجتماعية :

يرى القذافي 1990 إن العوامل الشخصية والاجتماعية تؤثر على التعلم تأثيراً لا يمكن إغفاله على الإطلاق فالعقلية (القذافي العالي علي سبيل المثال إذ افتقر إلى الطموح أو الثقة بالنفس أو القدرة على التوافق أو المهارة النفسية أو الاجتماعية أو ظروف أسرية جيدة قد يعمد إلى إهمال دراسته أو الانقطاع عنها بغض النظر عما يتمتع به من ذكاء أو قدرات عقلية (القذافي , 1990: 77)

ك ما وجدت دراسة عطية 1990 فروقا في التحصيل الدراسي لدى الطلبة باختلاف مستوى توافق النفسي والاجتماعي فذو التحصيل المرتفع تحصلوا على درجات أعلى على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي مقارنة بذوي التحصيل المنخفض (عطية , 1990 : 64) أما عن العوامل الاجتماعية والاقتصادية فقد بُحثت في العديد من الدراسات وتشير نتائجها إلى وجود معاملات ارتباط موجبه ولكنها بشكل عام منخفضة فقد درس تولمان Tolman الحالة الاقتصادية والاجتماعية للأباء وعلاقتها بتحصيل الطلبة وقد شملت العينات طلبه في المرحلتين الابتدائية والثانوية في مناطق مختلفة في الولايات المتحدة توصلوا إلى ارتباطات تتراوح بين (0.24/ 0.35) كما تبين من دراسة ناصر 1982 عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب الجامعي و مجموع علاماته في الشهادة الثانوية العامة ومجموع علاماته التراكمية في الجامعة (محافظه، 1995: 41)

ثانياً : العوامل التي تتصل بالمعلمين :

إن الاهتمام بالتلميذ لا يمكن أن يحقق الفائدة المنتظرة منه ما لم يسير معه في نفس الوقت الاهتمام بالمعلم الذي يتولى مسؤولية إعداد هذا التلميذ , ف للمعلم دوراً هاماً في العملية التعليمية

فهو العمود الفقري لها , وعليه يقع عبء تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة فهو يؤثر سلبا أو إيجابا في التحصيل الدراسي للمتعلم (منسي ، 2003 : 249) .

فإذا أخذنا المعلم من زاوية تأثيره السلبي علي التحصيل الدراسي لتلاميذه وبحثنا عن صفاته وسماته وأساليبه وتصرفاته التي لها علاقة بهذا التأثير السلبي فإننا نجد إن أهم هذه الصفات والأساليب هي ضعف مستوى إعداده وضعفه في مجال تخصصه وفي المادة التي يقوم بتدريسها علي وجه الخصوص وعدم قدرته على إثارة دافعية تلاميذه للتعلم وعلي ترغيبهم وتشجيعهم عليه وعدم قدرته الكافية على استخدام وسائل تعليمية حديثة وعدم توفير المناخ النفسي والاجتماعي الصالح داخل الفصل الدراسي إلي غير ذلك من العوامل التي إن وجدت في المعلم جعلت منه عاملا من عوامل ضعف التحصيل (الشيواني, 1986, : 24)

فالمعلم الحديث له ادوار ويفترض انه قادر علي أدائها وخاصة من حيث تفاعله مع طلبته في داخل الصف وخارجه لذلك فان المعلم معني بالتفاعلات المختلفة من اجل تحقيق نتائج تعليمية هادفة (القطامي، 2001: 333)

و من خلال الاستعراض الموجز للعوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي نستنتج إن البحوث والدراسات كانت تتركز حول الذكاء والعوامل الاجتماعية ولاقتصادية وعوامل الدافعية وخلصت اغلبها إلي إن هناك علاقة بين هذه العوامل والتحصيل الدراسي كما يجدر الذكر إلي إن هناك عوامل كثيرة ذات تأثير في التحصيل كالاقلق والاضطراب الانفعالي ومفهوم الذات ومستوي الطموح والتوافق النفسي والاجتماعي بكل أبعاده ومركز الضبط وأسلوب التعلم ولأساليب المعرفية وفضلا عن المعلم هناك الإدارة المدرسية والبيئة الصفية المناسبة للتعلم وغيرها من العوامل .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد :

تتناول الباحثة في هذا الفصل مجموعه من الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية التي تناولت متغيرات البحث الحالي في علاقتها بالبيئة الصفية وذلك من أجل ألقاء الضوء على

مشكلة البحث

وقد صنفت الدراسات إلى مجموعتين الدراسات العربية والقسم الآخر للدراسات الأجنبية مع مراعاة البيئة الثقافية ومالها من تأثير على نتائج الدراسة وقد تم عرض الدراسات من الأقدم

إلى الأحدث

ولقد صنفت الدراسات السابقة إلى ما يلي:

- الدراسات التي تناولت البيئة الصفية

-الدراسات التي تناولت الدافع للإنجاز

- الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي

أولاً: الدراسات التي تناولت البيئة الصفية :

يتضح من مراجعة الأدبيات في المجال ندرة الدراسات التي حاولت تفسير العلاقة بين البيئة الصفية والدافع للإنجاز منها دراسة بخيت 1984 والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين البيئة الصفية والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

أما فيما يتعلق بعلاقة البيئة الصفية بالتحصيل الدراسي فهناك بـعض الدراسات الأجنبية التي فسرت هذه العلاقة أما الدراسات العربية فقد وجهت اهتمامها نحو البيئة المدرسية بما تحويه من (إدارة مدرسية، ومعلمين ،وموجهين) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي .

أولاً: الدراسات العربية

أ/ الدراسات المباشرة :

1-دراسة عبد الرحيم بخيت 1984 :

بعنوان (إلقاء الضوء على الواقع الحقيقي لبيئة الفصل الدراسي في المرحلة الإعدادية)

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على الواقع الحقيقي لبيئة الفصل الدراسي وكيف يدركها المعلم وكيف يدركها التلاميذ كما هدفت الدراسة أيضا إلي معرفة العلاقة بين مكونات بيئة الفصل الدراسي وبين الانجاز الأكاديمي وبيئة الفصل في هذه الدراسة هي المناخ الاجتماعي السائد في حجرة الدراسة والذي يتضمن علاقة الطالب بالمدرس والطالب بزميله . تكونت عينه الدراسة من 223 تلميذا وتلميذه من الصفين الأول والثاني بالمرحلة الإعدادية منها (111) طالبا ،بالإضافة إلي الذين قاموا بالتدريس لهم وهم أربعة معلمين للرياضيات ، وأربعة معلمين للغة العربية كان نصفهم يقوم بالتدريس للذكور والنصف الآخر للإناث .

أدوات الدراسة : الفصل وقد استخدم الباحث مقياس بيئة الفصل الذي أعده (موس وتريكييت (1974

أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1/لا يوجد تطابق بين إدراك المعلمين أو المعلمات وإدراك التلاميذ والتلميذات وذلك في أبعاد بيئة الفصل .

2/توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة التلاميذ وعينة التلميذات في أبعاد بيئة الفصل لمواد اللغة العربية والرياضيات .

3/لا توجد أي علاق 2002 ارتباطية ذات دلالة بين أبعاد مقياس بيئة الفصل والإنجاز الأكاديمي للمواد المحددة لعينة البحث ماعدا الارتباط بين الإنجاز الأكاديمي وتحكم ا لمدرس لتلاميذ الصف الثاني لمادة ا لرياضيات ،وكذلك الارتباط بين الإنجاز الأكاديمي والترتيب والتنظيم لتلميذات الصف الثاني في مادة اللغة العربية نقلاً عن (الحريقي ،1993: 150)

2-دراسة خالد حسنين 2002 :

بعنوان "البيئة الصفية وعلاقتها بنمو السمات الوجدانية لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي " هدفت الدراسة إلى تشخيص الواقع الفعلي لبيئة الصف الدراسي للمدرسة الثانوية العامة /والثانوية الصناعية بما فيها من تفاعلات اجتماعية وعلاقة ذلك بنمو السمات الوجدانية اللازمة لنجاح الطلاب بالتعليم الثانوي الصناعي تكونت عينة الدراسة من 120 طالبا من الصف الأول الثانوي صناعي و119 طالبا من الصف الثالث ثانوي صناعي . أما عينة الثانوي العام فتكونت من 122 طالب من الصف الأول و 113 طالب من الصف الثالث .

أدوات الدراسة: 1/وقد استخدم الباحث مقياس التفاعل الاجتماعي بين الطالب والمعلم

2/ ومقياس التفاعل الاجتماعي بين الطالب وزملائه وهو من إعداد الباحث 3/مقياس كاتل للسمات الشخصية الصورة (أ) وحساب الدرجة الكلية لكل طالب في كل سمة من السمات

أظهرت الدراسة:1/ وجود أثر دال لمتغير نوع التعليم (ثانوي صناعي / ثانوي عام) في التفاعل الاجتماعي بين الطالب والمعلم لصالح التعليم الصناعي .

2/ كما وجد الباحث أثراً دالاً لمتغير نوع التعليم (ثانوي صناعي / ثانوي عام في التفاعل الاجتماعي بين الطالب وزميله لصالح التعليم الصناعي(حسنين، 2002، 6)

3- دراسة ماجدة شلبي 1998 :

بعنوان " مستوى القلق وبيئة الفصل الدراسي كما يدركها التلاميذ في علاقتهما بأساليب التعلم "

هدفت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال التالي هل توجد علاقة بين كل من مستوى القلق وبيئة الفصل الدراسي الواقعية كما يدركها التلاميذ وأساليب التعلم التي يتبناها التلاميذ ؟ وقد تكونت

عينة الدراسة من 400 تلميذا وتلميذه من تلاميذ الصف الأول الثانوي بمدارس مدينه بنها تتراوح أعمارهم بين (15-16) عام .

أدوات الدراسة:

1/استبيان عمليات التعلم لبيجز

2/ ومقياس سمة القلق لاسيلبيرجر

3/ ومقياس بيئة الفصل الدراسي لموس وتريكس

أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات التلاميذ ذات المستويات المختلفة من القلق في أساليب التعلم (السطحية – العميقة)
- 2- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى 0,01 بين الاهتمام والمنافسة والأسلوب العميق في التعلم .
- 3- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين بعض أبعاد بيئة الفصل الدراسي وهي (الاهتمام ، المنافسة ، تأييد المعلم ،التجديد ،الابتكار) الأسلوب السطحي في التعلم
- 4- لا توجد علاقة بين بعض أبعاد بيئة الفصل الدراسي وهي (الانتماء ،تأييد المعلم ،التوجه نحو الهدف،الترتيب والنظام ،وضوح التعليمات ،ضبط المعلم ال تجديد و الابتكار) والأسلوب السطحي في التعلم
- 5- يوجد متغير واحد هو المنافسة أكثر إسهاما وتأثيرا في تبني التلاميذ الأسلوب السطحي في التعلم
- 6- يوجد متغيران وهما (التجديد والابتكار والمنافسة) أكثر إسهاما وتأثيرا في تبني التلاميذ الأسلوب العميق في التعلم (شليبي ،1998)

الدراسات العربية غير المباشرة

1 - دراسة نعيمة يونس 1983 :

بعنوان " التوافق النفسي وعلاقته بالمناخ المدرسي لدي عينة من طلبة المدارس الثانوية "هدفت الدراسة إلي معرفة مدى التوافق النفسي لدى الطلبة في مرحلة المراهقة وهل هذا التوافق يتأثر

بالمناخ المدرسي أم لا؟ وقد تكونت عينة الدراسة من (600) طالب و طالبة من المدارس الثانوية التابعة لإدارة مصر الجديدة التعليمية .

أداة الدراسة

1- مقياس المناخ المدرسي من إعداد الباحثة

2- مقياس اختبار الشخصية إعداد جابر عبد الحميد جابر ويوسف الشيخ

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

وجود علاقة ايجابية بين التوافق النفسي السوي والمناخ المدرسي لدى عينة الدراسة كما أكدت على وجود فروق في درجات البنين والبنات لصالح البنات نقلاً عن (عبد الحميد، 1995: 78)

2 - دراسة فائقة بدر 1985 :

بعنوان "خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير الابتكاري عند تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية"هدفت هذه الدراسة إلى تحديد خصائص البيئة المدرسية المرتبطة بأنماط القدرات الابتكارية وتحديد المناسب من هذه البيئة وذلك من خلال المقارنة بين المستويات المختلفة للبيئة في علاقتها بهذه القدرة الابتكارية تكونت عينة الدراسة من (274)تلميذة بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي .

أدوات الدراسة

1/مقياس البيئة المدرسية من إعداد الباحثة

2/ اختبار "تور انس"للتفكير ألابتكاري الصورة" أ" ترجمة "فؤاد أبو حطب،عبدالله "

أسفرت الدراسة:

1/ يوجد اختلاف في أبعاد التفكير ألابتكاري الثلاثة الطلاقة، المرونة، الأصالة تميل لصالح البيئة المدرسية الابتكارية التي تتوافر فيها الخصائص الابتكارية بقدر متوسط .

2/كما أكدت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة لصالح تلاميذ الصف السادس في البيئة الابتكارية المتوسطة في أبعاد التفكير الابتكاري الثلاثة (الطلاقة، المرونة، الأصالة) (بدر، 1985:3)

3 - دراسة بخيت، الحريقي 1991 :

بعنوان "دراسة عامليه لمكونات بيئة الفصل في المدارس الثانوية بمنطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية" هدفت الدراسة إلى معرفة دور الجنس والتخصص لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في تحديد أبعاد بيئة الفصل السعودي تكونت عينة الدراسة من 190 طالبا وطالبة من المدارس الثانوية 91 طالبا و 99 طالبة.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان مقياس بيئة الفصل من إعداد موس وهو مكون من تسعة أبعاد من خلال ثلاثة مقاييس فرعية :

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة:

- 1/ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الفصل السعودي وعينة الطالبات
- 2/ وجود علاقة ارتباطيه سالبه بين الإستراتيجية المسطحة الواقعية والمفضلة ومقاييس (الاندماج ، وضوح التعليمات ، الترتيب والتنظيم ، البيئة الواقعية والمفضلة)
- 3/ وجود علاقة ارتباطية موجبه بين الدافعية و الاستراتيجية المتعمقة والدافعية واستراتيجية التحصيل (الترتيب والتنظيم وبيئة التعلم المتجددة والمساعدة على الابتكار) (الحريقي ، 1993:151)

انياً ، : الدراسات الأجنبية:

1- دراسة تريكيث وموس 1973

بعنوان "البيئة الصفية كنظام اجتماعي ديناميكي " هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصورات لبيئة الفصل كنظام اجتماعي ديناميكي وهذا لا يشتمل فقط سلوك المدرس وتفاعل المدرس

والطالب ولكن يشتمل أيضا التفاعل بين الطالب والطالب، كما هدفت الدراسة إلى وصف البيئة النفسية والاجتماعية لحجرتين دراسيتين بالمدارس المتوسطة إحداها ريفية والأخرى حضرية تكونت عينة الدراسة من (38) فصلا دراسيا تراوحت أعمار أفراد العينة بين (12/9) من المدارس العامة والفنية وبلغ عدد أفراد العينة (443)

أداة الدراسة

1/ مقياس بيئة الفصل الدراسي من أعداد الباحثان

أسفرت الدراسة عن:

- 1/ وجد أن تلاميذ الحجرتين متقاربون في بعدي التنافس والترتيب والتنظيم .
- 2/ كما تبين أن حجرة الدراسة بالريف أكثر ايجابية في العلاقة أو الانتماء بالمقارنة بما هو موجود بحجرة الدراسة في المدينة كما كان تلاميذ نفس الحجرة أكثر مشاركة وأكثر تجديدا من تلاميذ حجرة الدراسة بالمدينة .
- 3/ أن الفصل الدراسي في المدينة كان أكثر ايجابية في توجيه الواجبات وتحكم العمل بالمقارنة بالفصل الدراسي في الريف نقلاً عن (الحريقي، 1993:145)

2- دراسة نيلسون وموس 1978

هدفت إلى دراسة التفاعل بين بيئة الطالب والمناخ الاجتماعي لحجرة الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (1751) من طلاب إحدى عشرة مدرسة إعدادية متمثلة في (114) حجرة دراسية واستخدمت الدراسة

أداة الدراسة:

- 1/ مقياس بيئة الفصل المكون من خمسة أبعاد هي (المشاركة – المشاركة والتجديد- تحكم المدرس- الابتكار- تدعيم المدرس) وذلك لاستكشاف بيئة الفصل .

وقد أظهرت هذه الدراسة النتائج التالية.

1- أن طلاب الحجرات الدراسية الأكثر استكشافاً كانوا أكثر ارتياحاً وأكثر توافقاً

بالمقارنة بالموجودين بحجرات دراسية منخفضة الاستكشاف.

2- أن من لديهم تفصيلات استكشافية عالية يكونون أكثر ارتياحاً وأكثر توافقاً ممن لديهم تفصيلات استكشافية منخفضة.

3- لم توجد علاقة جوهرية بين التفضيل الاستكشافي وتكيف حجرة الدراسة في بيئات استكشافية منخفضة لكن كانت العلاقة موجبة بين هذه المتغيرات في بيئات استكشافية عالية نقلاً عن (الحريقي، 1993).

4-دراسة هاتي وتكينز 1988

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين بيئة الفصل الدراسي المفضل وأسلوب التعلم على عينة بلغ قوامها 1266 طالباً من الصفوف الدراسية الثلاثة (7، 9، 11) تتراوح أعمارهم بين (12، 13) (16، 17) على التوالي من 18 مدرسة علياً .

أدوات الدراسة

1- مقياس بيئة الفصل الدراسي إعداد موس وتريكييت 1974

2- قائمة فصلي إعداد فيشر وفريزر 1981

3- استبيان بيئة الفصل الدراسي الفردي إعداد فيشر وفريزر 1983

كما تم استخدام استبيان لقياس أساليب التعلم هما استبيان كيف أدرس ؟ الصورة القصيرة والنسخة المعدلة لاستبيان عمليات التعلم 1985

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

1/ يتبنى الطالب استراتيجيات تعلم منظمة بدرجة عالية عندما تكون بيئة الفصل ممتعة ومنظمة وبها اهتمام بأنشطة المنهج، لكنها لا تشجع الطلاب على الاستقلالية في البحث عن المعلومات؛ إذ تكون بيئة الفصل موجهة أكثر بواسطة المعلم .

2 / يتبنى الطلاب استراتيجيات تعلم عميقة المستوى بدلاً من استراتيجيات التعلم السطحية أو المنظمة ويكونون مندفعين إلى التعلم بدافع الاهتمام بالتعلم والتحصيل بدلاً من الأهداف النفعية عندما تكون بيئة الفصل المفضلة مدركة بأنها ممتعة وموجهة للطلاب، وتشجع الطلاب على الاستقلالية في البحث عن المعلومات أكثر من الاعتماد على مدرسهم أو على الكتاب المدرسي، ويسمح لهم بالعمل تبعاً لسرعتهم واختيار طريقتهم الخاصة في التعلم؛ إذ يسمح للطلاب المختلفين أن يستخدموا كتباً ومصادر تعليمية مختلفة، كما يستخدم المدرس وسائل تعليمية مثل (السبورة، جهاز العرض فوق الرأس فيديو... إلخ) ويسود مناخ الفصل جو من المنافسة نقلاً عن (شليبي، 1998)

أولاً - الدراسات العربية التي تناولت الدافع للإنجاز:

1-دراسة الشناوي 1980

بعنوان "العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات"

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية الإِنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب وطالبات الفرقة الأولى من المدارس الثانوية العامة وأيضاً التعرف على الفروق بين البنين والبنات في كل من دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات، وتكونت العينة من 426 فرداً منهم 204 من الطلاب و 222 و من الطالبات .

أدوات الدراسة:

1/اختبار الدافع للإنجاز الذي أعده هيرمانز وقام بتعريبه (فاروق عبد الفتاح)حيث يستخدم هذا الاختبار في قياس مقدار دافع الفرد للإنجاز الذي يمتد عمره حتى 18.

2/مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات فقد استخدم مقياس إيكين للاتجاه نحو مادة الرياضيات .

نتائج الدراسة :

أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات البنين والبنات في دافع الإنجاز وذلك لصالح البنين كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات البنين والبنات في الاتجاه نحو مادة الرياضيات وذلك لصالح البنين كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات البنين والبنات في الاتجاه نحو مادة الرياضيات وذلك لصالح

البنين (الشناوي ، 1980)

2- دراسة وهدان 1983 :

بعنوان " علاقة الدافع للإنجاز بالاتجاهات الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية"هدفت الدراسة إلى تحديد علاقة الدافعية للإنجاز بالاتجاهات الوالدية لدى عينة مكونة من 254 طالبا و178 طالبة من طلاب المرحلة الثانوية .

أدوات الدراسة :

وقد استخدم الباحث مقياس الدافع للإنجاز إعداد (إبراهيم قشقوش) وكذلك مقياس الاتجاهات الوالدية (الصورة الجماعية)إعداد (رشدي فام ، عماد إسماعيل) وهذا المقياس يتكون من تسع اتجاهات فرعية هي (التسلط ،الحماية الزائدة ،الإهمال ،التدليل ،القسوة ، إثارة الألم النفسي ،التذبذب ،التفرقة ،السواء)وكذلك مقياس اتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء إعداد (سيد

صبحي)1975 التفرقة ،الإهمال (السواء)وهو يتكون من 84 عبارة .

نتائج الدراسة :

توصل الباحث إلي إن دافعية الإنجاز تتأثر بالاتجاهات الوالدية سواء بالسلب وبالإيجاب حيث إن انخفاض الإنجاز يؤكد إن هناك نوعا من الاتجاهات الوالدية السالبة وارتفاعه يؤكد أن هناك نوعا من الاتجاهات الوالدية الموجبة .

3-دراسة محمود أبو مسلم 1987 :

بعنوان " التعلم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح والدافعية للإنجاز للذكور والإناث ذوي المستوى المرتفع من حيث القابلية للتعلم الذاتي وقرنائهم ذوي المستوى المنخفض لدى تلاميذ المدرسة الثانوية في مدينة المنصورة" هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة التعلم الذاتي بمستوى الطموح والدافعية للإنجاز للذكور والإناث ذوي المستوى المرتفع من حيث القابلية للتعلم الذاتي وقرنائهم ذوي المستوى المنخفض لدى تلاميذ المدرسة الثانوية وقد طبقت الدراسة على مجموعتين من طلاب المرحلة الثانوية تتراوح بين 15 / 17 سنة مجموعة التلاميذ ذوي المستوى المرتفع من حيث القابلية للتعلم الذاتي وعددهم (85) طالبا وطالبة عدد الذكور (53) والإناث (32) ومجموعة التلاميذ ذوي المستوى المنخفض من حيث القابلية للتعلم الذاتي وعددهم (85) طالبا (53 ذكورا، 32 إناثاً).

أدوات الدراسة :

- مقياس القابلية للتعلم الذاتي .

- مقياس الدافع للإنجاز أعداد قشقوش .

- مقياس مستوى الطموح

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق إحصائية من حيث الإنجاز لصالح مجموعة المستوى المرتفع للقابلية للتعلم الذاتي ولم توجد فروق في هذا الجانب بين الذكور والإناث
نقلاً عن (ضباشه ، 2005)

4 -دراسة مصطفى تركي 1987

تهدف الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في الدافع للإنجاز في موقف محايد، وموقف منافسة في الثقافة العربية وذلك باستخدام أداة الدراسة:

" مقياس الدافع للإنجاز الذي أعده مهرايبان وقام الباحث بترجمته وتقنيته " وطبقه على عينة تتكون من (20) طالبا بالإضافة إلى (12) طالبا من طلاب وطالبات مختلطين وكذلك (30) طالبة و(22) طالبة مختلطات تتراوح أعمارهم من 19 إلى 25 سنة من الطلاب الكويتيين من التخصصات المختلفة في جامعه الكويت وذلك باستخدام اختبار (ت).

وأسفرت الدراسة عن :

أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في الموقف المحايد أو في موقف المنافسة سواء في وجود الاختلاط أو عدمه ولا توجد فروق داله بين الذكور وهم في الموقف المحايد وموقف المنافسة سواء كانوا مختلطين أو بمفردهم وكذلك بالنسبة للإناث(تركي،1988)

5-دراسة تيسير عبد الله 1996

بعنوان"العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات

استهدفت الدراسة التعرف على علاقة دافعية الانجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات إضافة إلى تقنين مقياس الاتجاه نحو الرياضيات على البيئة الفلسطينية وتكونت عينة الدراسة من (320) طالبا وطالبة)

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث مقياس هيرمانز للدافع للإنجاز ،الصورة التي أعدها موسي1981

ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات من إعداد اتكين 1963 الذي قام الباحث بتعريبه وتقنيته علي البيئة الفلسطينية وقد تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار (ت) معامل ارتباط بيرسون

أسفرت الدراسة :

عن وجود علاقة ايجابية بين الدافع للإنجاز كما وجدت فروق بين الذكور و الإناث في الاتجاه نحو الرياضيات نقلاً عن (الحوفى، 2007)

6-دراسة نجاة القداري 2002 :

بعنوان "الدافع للإنجاز وعلاقته بترتيب الحاجات النفسية لدى طلبة جامعة قار يونس"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة جامعة قار يونس وكذلك محاولة الكشف عن العلاقة بين الدافع للإنجاز وترتيب الحاجات النفسية وقد تكونت عينة الدراسة من 300 طالب وطالبة من السنة الثانية والثالثة والرابعة بجامعة قار يونس (كلية

الآداب،كلية القانون،كلية العلوم،كلية الهندسة)

أدوات الدراسة :

اختبار دافع الانجاز من إعداد هيرمانز

ومقياس التفضيل الشخصي لإدوارد

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

مستوى الدافع للإنجاز لدى أفراد العينة بصفة عامة متوسط يوجد اختلاف في ترتيب الحاجات النفسية وفقا لعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى طلبة توجد علاقة معنوية بين الحاجات النفسية ودرجات أفراد مجموعة الذكور في الدافع للإنجاز بشكل منظم لكل من الحاجة للتواد والحاجة للمعاضدة والحاجة للسيطرة والحاجة للعدوان والحاجة للوم الذات (القداري،2002)

ثانيا: الدراسات الأجنبية

1-دراسة انتوستل 1989

بعنوان "اثر المدرسة وطرق التعلم على دافعية الطلاب للتعلم "

هدفت الدراسة إلى تفسير العلاقة بين مدركات المعلمين وطلابهم للدافعية ومداخل هدفت الدراسة إلى معرفة اثر المدرسة على دافعية الطلاب وطرق التعلم اعتمد الباحث على عينة من الطلبة بلغ عددها 602 من طلبة المدارس المتوسطة المجرية و516 طالبا من طلبة المدارس البريطانية ومعلميهم .

أدوات الدراسة :

مقياس الدافعية للإنجاز إعداد هيرمانز

وكذلك مقياس المناخ المدرسي وهو يحتوي علي مجموعه من الأبعاد تشتمل علي (الصدقة المدرسية، الارتباط بالمدرسة، النظام المدرسي، ضبط المدرس، مسانده المدرس، حماس المدرس، المهارة في الشرح)

وكذلك اختبار تقدير الذات وفي نهاية الدراسة

توصل الباحث إلي نتائج التالية :

وجود علاقة بين لدافعيه من جهة وبين مدركات الطلبة والمعلمين ووجود علاقة بين الدافعية وبين مداخل التعلم وهناك فروق بين إدراك طلبه المدارس البريطانية وبين أدراك طلبه المدارس المجرية للمناخ والبيئة المدرسية حيث إن طلبه المدارس البريطانية أكثر احتراماً لمدرسيهم وكذلك فأنهم يحبون المدرسة أكثر من طلبه المدارس المجرية نقلاً عن (ضباشه، 2005)

ثالثاً: الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي

أولاً: الدراسات العربية

1- دراسة عبد الرحيم بخيت 1980 :

هدفت الدراسة إلي تحديد علاقة التحصيل الدراسي بمفهوم الذات وسمات الشخصية وبلغت عينه الدراسة 570 طالبا وطالبة من جميع المراحل التعليمية المختلفة طبق عليهم مجموعه من الاختبارات لمفهوم الذات وسمات الشخصية

نتائج الدراسة :

عن وجود علاقة ارتباطيه موجب بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي وان طبيعة هذه العلاقة تختلف باختلاف المرحلة التعليمية وأوضحت النتائج إن مكونات مفهوم الذات لا تتأثر بمتغير النوع في مراحل التعليم المختلفة نقلاً عن (الحريقي، 1993)

2- دراسة محمد رزق الله 1981 :

هدفت الدراسة إلي معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات للطلاب المتفوقين والمتأخرين بالمرحلة الثانوية تكونت العينة من 569 تلميذا وتلميذه من المرحلة الابتدائية

أدوات الدراسة :

طبق عليهم مقياس مفهوم الذات (عماد الدين إسماعيل) وبعض الاختبارات التحصيلية في المواد الدراسية المقررة

نتائج الدراسة :

وأشارت الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطيه موجبه بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي نقلاً عن (الحوفى، 2007)

3 - دراسة حامد المبروك 2006 :

بعنوان "علاقة فاعليه الذات ومركز التحكم بالتحصيل الدراسي لدي عينه من طلبة الثانويات التخصصية "

استهدفت الدراسة التعرف على علاقة فاعلية الذات ومركز التحكم (داخلي / خارجي) بالتحصيل الدراسي فرادي ومجتمعين لدى فراد عينة البحث كما شملت أهداف البحث معرفة الفروق بين الجنسين في فاعلية الذات ومركز التحكم (داخلي / خارجي) والتحصيل الدراسي تكونت عينة البحث من 308 من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية

أدوات الدراسة :

وقد استخدم الباحث مقياس الفاعلية العامة للذات ومقياس مركز التحكم (داخلي / خارجي) ودرجات التحصيل الدراسي

نتائج الدراسة :

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي

- وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين مركز التحكم (داخلي /خارجي) والتحصيل الدراسي
- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مركز التحكم (داخلي /خارجي) والتحصيل الدراسي لصالح الإناث (المبروك، 2006)

رابعاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافع للإنجاز

والتحصيل الدراسي :

أولاً: الدراسات العربية

1- دراسة الطواب 1990 :

هدفت الدراسة إلي تحديد اثر التفاعل بين مستوى الدافعية للإنجاز والذكاء والجنس علي التحصيل الدراسي لدي طلاب وطالبات جامعه الإمارات العربية اشتملت العينة على 155 طالب وطالبة (72 طالبا، 83 طالبة) من طلاب المستوى الأول بكليات التربية والآداب والعلوم الإدارية والسياسية بالجامعة .

وقد أظهرت نتائج الدراسة:

ضعف التفاعل بين دافعيه الانجاز والذكاء والجنس فقد كان التفاعل غير دال إحصائيا وان تأثير أي متغير من متغيرات هذه الدراسة في التحصيل الدراسي لا يعتمد علي تأثير مستويات المتغيرات والأخرى فتأثير دافعيه الانجاز علي التحصيل لا يختلف باختلاف مستويات الذكاء واختلاف الجنس

ومن جهة أخرى أشارت نتائج هذه الدراسة إلي إن التفاعل بين دافعيه الانجاز والجنس هو التفاعل الوحيد الدال إحصائيا عند مستوي (0.5) وان تأثير دافعيه الانجاز في التحصيل الدراسي يعتمد علي نوع الجنس وتأثير الجنس في التحصيل الدراسي يعتمد علي مستوي الدافعية للإنجاز كما توصلت الدراسة في النهاية إلي إنا المجموعة المرتفعة في الانجاز ودرجات التحصيل الدراسي كانت درجاتهم في الدافع للإنجاز أيضا مرتفعة(الطواب، 1990)

2- دراسة العمران 1995 :

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة دافعيه الانجاز بالتحصيل الدراسي وعلاقة الدافع للإنجاز ببعض المتغيرات الديمغرافية للعينة من طلاب المرحلتين الإعدادية و الابتدائية وهذه المتغيرات هي (العمر ، الأسرة ، الجنس ، المرحلة الدراسية ، المنطقة الجغرافية ، واثرت ترتيب الطفل في الأسرة) وتتألف العينة من (277) طالبا وطالبة تم اخذ يارهم بشكل عشوائي من ثماني مدارس من المرحلتين الابتدائية الإعدادية

أدوات الدراسة :

استخدم مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين الذي أعده هيرمانز وتم تقنينه على البيئة البحرينية .

نتائج الدراسة :

وبينت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين دافعيه الانجاز والعمر لجميع الفئات الفرعية ما عدا طلاب المدرسة الابتدائية كما يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين دافعيه الانجاز والتحصيل الدراسي لدي طلاب ذوي الترتيب الأول في الأسرة كما أظهرت الدراسة فروق بين الذكور والإناث على مقياس الدافع للإنجاز لصالح الإناث وكذلك وجدت فروق بين طلاب المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية نقلاً عن (ضباشه ، 2005)

3- دراسة حليلة الشيفي 2006 :

بعنوان "علاقة التحصيل الدراسي بمستويات القلق الامتحانات لدى طلبة الثانويان التخصصية " هدفت الدراسة إلى معرفه طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي وقلق الامتحان و الدافع للإنجاز تكونت عينه الدراسة من 257 طالبا وطالبة .

أدوات الدراسة :

مقياس قلق الامتحان الذي أعده سيلرجر ، وكذلك مقياس هيرمانز لقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين كما استخدمت الباحثة تحصيل الطلاب في نهاية العام الدراسي للحصول على الدرجات الخام للطلاب في جميع المواد الدراسية خلال العام الدراسي .

نتائج الدراسة :

وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة جدا سالبه غير داله إحصائيا ما بين التحصيل الدراسي وقلق الامتحان عند مستوي الدافعية للإنجاز المرتفعة كما توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة موجبه وغير داله إحصائيا ما بين التحصيل الدراسي وقلق الامتحان عند مستوي الدافعية للإنجاز (الشيخي ، 2006)

مناقشة الدراسات السابقة

أولا: الدراسات التي تناولت البيئة الصفية :

من خلال عرض الباحثة للدراسات السابقة لاحظت اتفاق اغلب الدراسات في المستوي العمري بالنسبة لأفراد العينة فقد كانت أعمارهم تتراوح بين 12/ 19 سنة وذلك في دراسة تريكت وموس (1973) ودراسة نيلسون وموس (1978) ودراسة بخيت (1984) وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية حيث تتراوح أعمار عينه الدراسة بين (12/ 15) سنة أما دراسة هاتي و وتكينز (1988) فكانت شامله للمرحلة الابتدائية الإعدادية ، أما دراسة حسنين (2002) فقد تكونت عينه الدراسة من المرحلة الثانوية وهذا يتفق مع دراسة الحريقي (1991) ودراسة شلبي (2006) .

بالإضافة إلي اختلاف أهداف كل دراسة عن وأخرى و تركيزها علي بعد واحد من أبعاد البيئة الصفية الثلاثة (النفسية، الاجتماعية، المادية) فقد ركزت دراسة نيلسون وموس 1978 ودراسة هاتي ووتكينز 1988 ودراسة حسنين 2002 علي البعد الاجتماعي للبيئة الصفية فاتفقت دراسة نيلسون وموس 1978 ودراسة حسنين 2002 على دراسة التفاعل الاجتماعي بين الطالب والمعلم وبين الطالب وزميله

أما دراسة بدر 1985 ودراسة الحريقي 1991 فقد ركزت علي البعد النفسي للبيئة الصفية وهذا يختلف مع الدراسة الحالية حيث تهتم الدراسة الحالية بأبعاد البيئة الصفية الثلاثة (الاجتماعي، النفسي، المادي) وذلك يتفق مع دراسة بخيت 1984 ودراسة شلبي 2006 ودراسة تريكت وموس 1973

وفيما يتعلق بالأدوات المستخدمة في تحديد البيئة الصفية فأغلب الدراسات التي تم عرضها قد اتفقت على استخدام مقياس البيئة الصفية لتريكت وموس كما في دراسة تريكت وموس 1973 ودراسة هاتي و وتكينز 1988 ودراسة بخيت 1984 ودراسة الحريقي 1991 ودراسة شلبي 2006 وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية واستخدمت بدر 1985 مقياس المناخ المدرسي وحسنيين 2002 فقد استخدم مقياس التفاعل الاجتماعي بين الطالب والمعلم ومقياس التفاعل الاجتماعي بين الطالب وزميله

أما فيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة التي تناولت البيئة الصفية فقد كانت نتائجها متايبه وذلك لتباين أهداف الدراسة في كلا منها .

ثانيا: الدراسات التي تناولت متغير الدافع للإنجاز :

فيلاحظ إن أغلبها تتفق في تركيزها علي المرحلة العمرية وذلك في الدراسات العربية والأجنبية حيث تتراوح أعمار أفراد العينة بين (15/ 25) أي المرحلة الثانوية و المرحلة الجامعية وذلك في دراسة انتوستل 1989 والشناوي 1980 و وهدان 1983 وأبو مسلم 1987 وتركي 1987 وعبدالله 1996 والقداري 2002 وقد اتفقت دراسة سميث وتروث 1975 مع الدراسة الحالية في عينه الدراسة المتمثلة في المرحلة الإعدادية.

ويلاحظ المستقصي لأدوات الدراسة المستخدمة في الدراسات السابقة سألقة الذكر اتفاق أغلب الدراسات في الأدوات المستخدمة فاستخدم انتوستل 1989 ،الشناوي 1980 ، عبدالله 1996 ،القداري 2002 مقياس هيرمانز .

أما وهدان 1983 وأبو مسلم 1987 فاستخدما مقياس إبراهيم قشقوش بينما استخدم تركي 1987 .

ثالثا:نتائج هذه الدراسات فقد تباينت نتيجة لتباين أهداف الدراسات حيث ركزت بعض الدراسات علي فروق النوع كدراسة أبو مسلم 1987 ودراسة تركي 1989 والتي هدفت إلي تحديد الفروق بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز وقد أسفرت كلا منهما عن عدم وجود فروق داله بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز بينما اتفقت دراسة الشناوي 1980 مع دراسة عبدالله 1996 في أهداف الدراسة ونتائجها و كذلك الأداة المستخدمة للدراسة فهذه كلاهما إلي تحديد

علاقة الدافع للإنجاز بالاتجاه نحو مادة الرياضيات واتفقت أيضا في النتائج حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في الدافع للإنجاز لصالح البنين كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو الرياضيات وذلك لصالح البنين

ثالثا : ا لدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي :

فمن خلال مراجعته بعض الدراسات السابقة في المجال قد لاحظت الباحثة اتفاق هذه الدراسات في الأداة المستخدمة حيث اتفقت جميعها على استخدام نتائج المواد الدراسية كمقياس للتحصيل الدراسي وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية التي تستخدم نتائج التحصيل الدراسي النهائية كمقياس لهذا المتغير كذلك اتفقت في المرحلة العمرية التي استخدمت كعينة للدراسة فاستخدمت بخيت 1980 جميع المراحل الدراسية كعينة للبحث واستخدم رزق الله 1981 المرحلة الثانوية وذلك يتفق مع المبروك 2006 أما دراسة العرابي 1985 فقد اتفقت مع دراسة موسي 2007 في استخدام المرحلة الابتدائية كعينة للبحث أما أهداف هذه الدراسات فهي متا بينه فبعضها ربط بين التحصيل الدراسي و مفهوم الذات كما في دراسة بخيت 1980 ورزق الله 1981 وبعضها ركز علي العلاقة بين التحصيل الدراسي و فاعليه الذات كما في دراسة المبروك 2006 وقد اتفقت نتائج هذه الدراسات عن وجود علاقة بين مفهوم الذات و التحصيل الدراسي ووجود علاقة موجبه بين فاعليه الذات و التحصيل الدراسي .

ومن خلال عرض الباحثة للدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافع للإنجاز و التحصيل الدراسي لاحظت اتفاق الدراسات السابقة في أهدافها وهي علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي وان اختلفت بعضها عن بعض في استخدام المتغيرات التابعة كدراسة تركي 1988 والتي استخدمت متغير موقع الضبط وهذا ما يتفق مع دراسة قطامي 1994 التي هدفت إلي تحديد اثر الجنس و موقع الضبط و التحصيل الدراسي على الدافع للإنجاز ودراسة الطواب 1990 التي هدفت إلي التعرف على اثر التفاعل بين الدافع للإنجاز و الذكاء و الجنس على التحصيل الدراسي أما دراسة العمران 1995 فقد هدفت إلي تحديد علاقة دافعيه الانجاز بالتحصيل الدراسي مستخدمه بعض المتغيرات الديمغرافية مثل (العمر ، الأسرة ، الجنس ، المرحلة الدراسية) أما بالنسبة للعينة المستخدمة في الدراسات السابقة التي اهتمت بتحديد العلاقة بين الدافع للإنجاز و التحصيل الدراسي فقد تباينت بتباين أهداف كل دراسة فاستخدمت دراسة تركي 1988

المرحلة الثانوية كعينة للدراسة وهذا ما يتفق مع دراسة قطامي 1994 ويختلف مع دراسة الطواب 1994 ودراسة لشيخي 2006 التي استخدمت المرحلة الثانوية نتائج هذه الدراسات فقد اتفقت نتيجة لاتفاق أهدافها فقد اتفقت دراسة تركي 1988 ودراسة العمران 1995 ودراسة الشخي 2006 على وجود علاقة موجبه داله بين التحصيل الدراسي ودافعيه الإنجاز وقد اختلفت دراسة الطواب 1990 مع دراسة قطامي 1994 على تأثير الجنس في دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي فأشارت دراسة الطواب 1994 إلي إن تأثير الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي يعتمد على الجنس بينما أشارت دراسة قطامي 1994 إلى عدم وجود تأثير لمتغير الجنس على الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي كذلك اختلفت نتيجة دراسة تركي 1988 مع دراسة قطامي 1994 حيث أشارت دراسة تركي 1988 لوجود علاقة موجبه بين التحصيل الدراسي وموقع الضبط بينما نفت دراسة قطامي 1994 وجود هذه العلاقة .

ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة في المجال قد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في استخدام المقياس المناسب للدراسة سواء كان للبيئة الصفية أو لدافع الانجاز وكذلك حاولت الباحثة توظيف هذه الدراسات في تحليل نتائج الدراسة .

الفصل الرابع الإجراءات المنهجية

1- تمهيد :

يتضمن هذا الفصل المنهج البحثي الذي اتبعته الباحثة في تحقيق أهداف الدراسة أضافه إلى عرضا للدراسة الاستطلاعية ومبررات القيام بها و المعاينة وإجراءات الدراسة الأساسية من خلال وصف لمجتمع الدراسة وكيفية اختيار العينة في كلا منهما كما يتضمن هذا الفصل وصف للأدوات المستخدمة في جمع البيانات و التحقق من صدقها وثباتها والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجه البيانات

2-منهج الدراسة :

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي الارتباطي وهو ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة نوع ودرجة تلك العلاقة بهذا المفهوم يتضح أن البحث الارتباطي يقتصر هدفه على معرفة وجود العلاقة وعدم وجودها وإذا كانت موجودة فهل هي طردية أو عكسية سالبة وموجبة (العساف، 1995: 261) حيث انه يعتبر أحد أشكال المناهج الشائعة التي اشتغل بها العديد من الباحثين وان هذا النوع من المناهج يسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ومن ثم يعمل على وصفها وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا كما تبرز أهمية المنهج الوصفي في البحث في كونه يعتبر الأسلوب الوحيد في نظر العديد من الباحثين لدراسة الكثير من المجالات الإنسانية كما انه يعتبر الأسلوب الأكثر شيوعا بين جمهور الباحثين في الوقت الحاضر نتيجة صعوبة استخدام الأساليب والأخرى في البحث وخاصة فيما يتعلق بالأسلوب التجريبي (ملحم، 2002: 352) ويهدف المنهج الوصفي الارتباطي إلى جمع أوصاف دقيقة وعلمية عن الظاهرة موضع الدراسة في وضعها الراهن وإلى دراسة العلاقات التي توجد بين الظواهر المختلفة (الدسوقي، 2003: 25) كما اتبعت الباحثة نمط الدراسات المقارنة والمنهج المقارن لتحقيق الأهداف الثلاثة الأخيرة بالدراسة فأبسط البحوث الارتباطية هي التي تصف العلاقة بين عدد من المتغيرات عن طريق مقارنة كل اثنين منهما على حدا وفي مثل هذه البحوث لا يمكن التمييز بين المتغيرات المستقلة وأخرى تابعه بل إن التركيز يكون دائما على العلاقات بين المتغيرات دون محاولة التمييز بين هذه المتغيرات على أساس نوعها. والوظيفة الأساسية للبحوث

الارتباطية هي الوصول إلى المعلومات عن قوة العلاقة بين متغيرات أو عن التنبؤ بالعلاقة بين المتغيرات (أبو علام، 2006:23) .

مجتمع الدراسة :

يضم مجتمع الدراسة تلاميذ الصفين السابع والثامن من الشق الثاني من التعليم الأساسي بمدينة بنغازي لعام (2009/ 2008) وقد بلغ مجموع تلاميذ الشق الثاني من التعليم الأساسي (24544)

عينه الدراسة :

تم اختيار عينه الدراسة الحالية وفقا للطريقة العشوائية الطبقية النسبية وتستخدم في اختيار عينات من المجموعات ولعل هذه انسب طريقه تلائم طبيعة المنهج وأهداف الدراسة الحالية حيث قامت الباحثة باختيار عينه بنسبه (1.50) من مجموع أفراد الدراسة وبالتالي بلغ أفراد العينة الأساسية للدراسة (370) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من مدارس الشق الثاني من التعليم الأساسي وفقا لمكاتب الخدمات التعليمية الثلاثة.

وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية في اختيار العينة :

1/قامت الباحثة بالاتصال بأمانه التعليم الأساسي للحصول على إحصائيات بأعداد التلاميذ الدارسين بالشق الثاني من التعليم الأساسي للعام الدراسي (2009/2008)

2/ ثم قامت الباحثة بعزل كل مكتب خدمي على حده (مكتب الخدمات التعليمية البركة 43 مدرسة ،مكتب الخدمات التعليمية السلاوي 30 مدرسة ،مكتب الخدمات التعليمية بنغازي المركز 24 مدرسة)

3/قامت الباحثة بسحب عينة بنسبة(1.50) من كل مكتب خدمي تعليمي فتم سحب (6مدارس من مكتب الخدمات التعليمية البركة ،4مدارس من مكتب الخدمات التعليمية السلاوي ،3مدارس من مكتب الخدمات التعليمية بنغازي المركز)

4/ ثم قامت الباحثة بكتابة مجموع المدارس في قصاصات ورق وتم سحب (13) مدرسة من المجموع الكلي

5/ تم اختيار العدد المحدد من التلاميذ والتلميذات من كل مكتب خدمات تعليمية على حدة عشوائيا و لتوقع حدوث إي نقص مغل في إجابات بعض أفراد العينة على أدوات جمع البيانات في الدراسة مما يتطلب استبعادها تم تحديد عدد أفراد العينة أكثر من العينة الأساسية وبالتالي يتم استكمال بيانات العينة من هؤلاء الأفراد والجدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة بعد تحديد أفرادها في كل مدرسة

الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب كل مكتب خدمات تعليمية

المكتب الخدمي	المدرسة	ذكور	إناث
مكتب الخدمات التعليمية البركة	الصديقة		23
	المهاجرين		31
	عقبة بن نافع		15
	الكتاب الأخضر	26	
	الأنصار	31	
	العبد الذهبي	20	
مكتب الخدمات التعليمية السلاوي	جابر بن حيان		17
	القاهرة		37
	عمر بن عبد العزيز	46	
	نور المعرفة		29
مكتب الخدمات التعليمية بنغازي	جنين	19	
	النهضة		25

	21	شهداء الجزيرة	المركز
38		المجموع	
210	160	14	المجموع
370			المجموع الكلي

أدوات جمع البيانات :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة ثلاثة مقاييس لقياس متغيرات الدراسة وهذه المقاييس هي (البيئة الصفية لتريكت موس 1974 ترجمة ماجدة شلبي 2006 ، ومقياس الدافع للإنجاز هيرمانز 1970 ترجمة فاروق عبد الفتاح 2003 ، ونتائج التحصيل الدراسي للفصل الأول خريف 2008/ 2009 .

أولاً: مقياس البيئة الصفية : بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة في المجال وجدت أكثر الاختبارات استخداماً مقياس تريكت وموس trickett and moos وهو يتكون من 36 مفردة تقيس 3 مجالات لبيئة الفصل الدراسي هي (اجتماعي ، نفسي ، مادي) يجاب عليها من خلال الصيغة (نعم / لا) وهذه المجالات الثلاثة تم تصنيفها في ثلاثة جوانب رئيسيه على النحو التالي أ/العلاقات الشخصية: والتي تتضمن العلاقات بين التلاميذ مع بعضهم البعض، العلاقات بين المعلم والتلاميذ

ب / أبعاد الحفاظ على النظام وتغيير النظام

ج/ أبعاد المنافسة والتوجه نحو المهمة.

تصحيح المقياس

يتضمن المقياس 36 عبارة (16) عبارة سالبة وهي (1، 4، 10، 13، 15، 16، 18، 21، 22، 23، 24، 28، 29، 30، 31، 33)

كما يتضمن على (20) عبارة موجبة وهي (2، 3، 5، 6، 7، 8، 9، 11، 12، 14، 17، 19، 20، 25، 26، 27، 32، 34، 35، 36)

وضعت لقياس استجابات أفراد العينة على بنوده وقد اتبع أسلوب التصحيح وفقاً لتعليمات المقياس المستخدم لبيان درجات أفراد العينة لأجل الحصول على الدرجة الكلية على فقرات المقياس حدد أمام كل فقرة بديلان الإجابة تراوحت بين (نعم / لا) وحدد كذلك أوزان (درجات) كل بديل من البدائل على النحو التالي :

1/ الموافقة من قبل المفحوص على العبارة الموجبة له (2)

2/ عدم الموافقة من قبل المفحوص على العبارة الموجبة تعطي له (1) وعكس ذلك على العبارات السالبة وبعد تطبيق المقياس في صورته المبدئية على عينة استطلاعية مكونة من (100) تلميذ وتلميذة (50 ذكور . 50 إناث) لم تحصل الباحثة على النتائج المرغوبة من حيث الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة في الصدق والثبات رغم مراعاة الباحثة للشروط المناسبة للتطبيق من حيث فهم أفراد العينة لعبارة المقياس وتوفير البيئة المناسبة للتطبيق وتوفير شرط العشوائية عند اختيار العينة وبعد مراجعة الباحثة لأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس قامت الباحثة بتعديل المقياس بما يتناسب مع أهداف الدراسة وإضافة فقرات بحيث أصبح يتكون من 54 فقره - (الجدول رقم 3 يبين الفقرات التي تم أضفتها من قبل الباحثة) 10 فقرات سلبية وهي (1،2،7،11،13،15،16،20،36،37)، ماعدا ذلك فهي فقرات ايجابية كذلك هناك خمسة بدائل هي (موافق بشدة ،موافق ،غير متأكد ،غير موافق ،غير موافق بشدة) وتم تغيير البدائل الثنائية (نعم / لا) لعدم تناسبها مع فقرات المقياس التقريرية وتم عرض هذا المقياس على عينة مكونة من 60 تلميذ وتلميذة لغرض تحديد سهوله فهم العبارات وكذلك للتأكد من الخصائص القياسية لأدوات الدراسة وقد أسفرت نتائج هذا التطبيق عن تعديل صياغة عبارات المقياس بما يتلاءم والعمر الزمني لأفراد العينة . الجدول رقم (3) يوضح الفقرات التي تم أضافتها إلي مقياس البيئة الصفية.

اشعر بعطف المعلمين علينا معظم الوقت
لا اشعر بالارتياح أو الود تجاه أكثر المعلمين
يغير المعلمين من طريقتهم في التدريس لكي يساعدون التلاميذ
لا يبخل معلمنا بتقديم المساعدة في الدروس وغيرها
يشكرنا معلمنا على بذل الجهد حتى لو كان بسيطاً

لا يهتم المعلمين بالفوضى لدى التلاميذ أثناء الحصص
نلتزم بالقوانين المعدة من قبل المعلمين للحفاظ على النظام داخل الفصل
يعد المعلمين أنشطه جديدة لنقوم بها
يحب المعلمين أن نقوم بأنشطة وموضوعات جديدة
يقوم المعلمين بشرح المهمة ونقاشها معنا بوضوح قبل قيامنا بها
قد نبدأ جميعا في عمل ما ولكن لا يكملها لا قليل منا
إذا تم تكليفنا بنشاط ما فأنا نقبل عليه بحماس
يقوم المعلمون بتنفيذ الخطة الدراسية المعدة مسبقاً
لا ننافس بعضنا البعض داخل الفصل
نبدأ عادة بإنجاز المهمات التي تم التخطيط لإنجازها
يأخذ بعض المعلمين جزء من الحصة للحديث عن أمور لا صلة لها بالدرس

الصدق والثبات في الدراسات السابقة :

يعد الصدق والثبات من الأمور الهامة التي يجب التأكد منها لأي مقياس حتى يمكن الاعتماد به والاطمئنان في استخدامه والثقة في انه يقيس فعلا ما وضع لقياسه وبالتالي تحقق أهم شروط النظرية الكلاسيكية للقياس النفسي وهي التأكد من صدق وثبات الأداء المستخدمة

جدول (4) صدق المقياس في الدراسات السابقة

نوع الصدق	حجم العينة	نوع العينة	الدراسة
مقياس بيئة الفصل الفردي كمحك خارجي لمقياس البيئة الصفية بلغ معامل الصدق (0.7)	60 تلميذ وتلميذه	تلاميذ المرحلة الثانوية	شلبي 2006

وتبين من خلال عرض الجدول إن المقياس يتمتع بصدق عالي و عليه فأن المقياس يقيس بدقه
بيئة الفصل الدراسي

جدول (5) ثبات المقياس في الدراسات السابقة

الدراسة	نوع العينة	حجم العينة	نوع الثبات
شلمي 2006	تلاميذ المرحلة الثانوية	60 تلميذ وتلميذه	التجزئة النصفية 0.7 معامل الثبات 0.8

ثانيا : مقياس الدافع للإنجاز :

أعد هذا الاختبار في الأصل هيرمانز 1970 HERMANS وقد قام باقتباس الاختبار
واعده باللغة العربية الدكتور . فاروق عبد الفتاح موسى 2003 ومن ويتكون مقياس الدافع
للإنجاز من 28 فقره اختيار من متعدد تتكون كل فقره من جملة ناقصة يليها خمس عبارات
(أ،ب،ج،د،هـ) أو أربع عبارات (أ،ب،ج،د) ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس على
المفحوص إن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (x) بين القوسين
الموجدين أمام هذه العبارة .

تصحيح المقياس :

يتبع في هذا الاختبار طريقه تدرج الدرجات تبعا لدرجة ايجابية الفقرة والعبارة إي انه في
الفقرات الموجبة تعطي العبارات : (أ،ب،ج،د،هـ) الدرجات (1،2،3،4،5) على الترتيب وفي
الفقرات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطي العبارات (أ،ب،ج،د،هـ) الدرجات
(1،2،3،4،5) على الترتيب وبذلك الحال في الفقرات التي تليها أربع عبارات وطبقا لهذا
النظام تكون أقصى درجة يمكن إن يحصل عليها المفحوص في الاختبار كله 130 درجه كما
تكون اقل درجة 28 .

صدق وثبات الاختبار في الدراسات السابقة :

جدول (6) صدق المقياس في الدراسات السابقة

نوع الصدق	حجم العينة	نوع العينة	الدراسة
الصدق التجريبي (0.670)	200 تلميذ وتلميذة	تلاميذ المرحلة الثانوية	موسى 1981
الصدق التلازمي مع مقياس الدافع للإنجاز إعداد أبو ناهيه وبلغ معامل الصدق 0.550	60 تلميذ وتلميذة	تلاميذ المرحلة الثانوية	بالشيخ 1999
الصدق التلازمي (0.70)	60 تلميذ وتلميذة	تلاميذ المرحلة الثانوية	القداري 2002
الصدق الذاتي 0.76	34 تلميذ وتلميذة	تلاميذ المرحلة الثانوية	الشيخي 2006

يتضح من الجدول إن المقياس يتمتع بصدق مناسب ومقبول وبالتالي

يمكن استخدامه كأداة لجمع بيانات الدراسة.

جدول (7) ثبات المقياس في الدراسات السابقة

نوع الثبات	حجم العينة	نوع العينة	الدراسة
معامل الفا 0.765	200 تلميذ وتلميذة	تلاميذ المرحلة الثانوية	موسى 1981
تكرار التطبيق 0.830	60 تلميذ وتلميذة	المرحلة الثانوية	بالشيخ 1999
التجزئة النصفية 0.84 أعاده الاختبار 0.83	60 تلميذ وتلميذة	تلاميذ المرحلة الثانوية	القداري 2002
معامل الفا 0.77	34 تلميذ وتلميذة	تلاميذ المرحلة الثانوية	الشيخي 2006

يتضح من الجدول السابق إن المقياس يتمتع بثبات مناسب ومقبول وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

الدراسة الاستطلاعية :

قامت الباحثة بأجراء الدراسة الاستطلاعية وذلك بهدف :

1-التعرف على مدى تقبل وتجاوب المفحوصين مع المقاييس المستخدمة.

2-التعرف على مدي وضوح وسلامة المقاييس المستخدمة.

3-التدريب والألفة بتطبيق المقاييس المستخدمة. .

4- التأكد من صدق وثبات المقاييس المستخدمة. .

وللتحقق مما سبق قامت الباحثة باختيار 60 طالب وطالبة بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة (طلبة الشق الثاني من التعليم الأساسي بمدينة بنغازي 2008/ 2009) وتراوحت فترة التطبيق من 2009 11/1 إلي 2009/ 11/5 والجدول رقم (8) يوضح العينة الاستطلاعية للبحث .

المؤتمر الأساسي	المدارس	التلاميذ	المجموع
البركة	الصديقة للتعليم الأساسي	30	60
	الأنصار للتعليم الأساسي	30	

صدق وثبات المقاييس في الدراسة الحالية :

قد استخدمت الباحثة الصدق الظاهر للمقاييس المستخدمة في الدراسة حيث تم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس (*) وذلك لتحديد مدي صلاحية فقرات المقاييس .

صدق وثبات مقياس البيئة الصفية:

1/الصدق الظاهري:

للإيفاء بشرط الموضوعية عرضت الباحثة أدوات الدراسة والمتمثلة في مقياس البيئة الصفية بصورته الأولية على لجنة من المحكمين تكونت من سبعة أعضاء من أساتذة التربية وعلم النفس وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على فقرات المقياس ما بين (50/75%) وقد اتفق المحكمين على إن الفقرات تقيس الصفة المراد قياسها وقد تم تعديل بعض الفقرات لتكون أدق وأوضح كما هو مبين بالجدول التالي :

الجدول (9) فقرات مقياس البيئة الصفية قبل وبعد التعديل

الدرس بعد التعديل	الفقرات قبل التعديل
اسرح كثيرا أثناء شرح المعلم للدرس	اسرح إثناء شرح المعلم الدرس
معظم الوقت بالفصل يقضى في الدروس	معظم الوقت بالفصل نقضيه في الدرس
أري إن هذا الفصل جيد التنظيم	هذا الفصل جيد التنظيم
في الأسابيع الأولى من السنة الدراسية يحدد المعلمون ما يجب و ما لا يجب القيام به من جانب التلاميذ	يوضح المعلم القواعد التي تحدد ما يجب وما لا يجب القيام به من جانب التلاميذ في الأسابيع الأولى من السنة الدراسية

بعد إضافة الفقرات إلي المقياس وتغيير البدائل كما وضحت الباحثة سابقاً تم عرض المقياس على لجنة من المحكمين تكونت من خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس وتم تعديل الفقرات الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم 10 يوضح الفقرات قبل وبعد التعديل

الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
اسرح كثيرا أثناء شرح المعلم للدروس	لعدم وجود علاقة مع المعلمين اسرح كثيرا أثناء شرحهم للدروس
غالبا ما ينظر التلاميذ لساعاتهم في هذا الفصل	غالبا ما انظر إلي ساعتي اثنا شرح المعلمين الدروس
في هذا الفصل يعرف التلاميذ بعضهم البعض	نعرف بعضنا البعض جيدا في هذا الفصل
تتكون الكثير من الصداقات في هذا الفصل	لدي الكثير من الصداقات في هذا الفصل
يغير المعلم من طريقته في التدريس لكي يساعد الطلبة	يغير المعلمين من طرق التدريس لكي يساعدوا التلاميذ
هذا الفصل جيد التنظيم	أرى إن فصلنا جيد التنظيم
يتسم المعلمين بثبات طريقه معاملتهم للتلاميذ الذين يخلون بالنظام	دائما يعاقب المعلمين التلاميذ الذين يخلون بالنظام
أقوم بقليل من الأعمال داخل الفصل	أقوم بقليل من النشاطات داخل الفصل

الصدق التكويني الفرضي (الاتساق الداخلي) :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس وكذلك تم استخراج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال التي تنتمي إليه وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والمقاييس الفرعية كما هو مبين في الجدول التالي :

الجدول (11) معامل ارتباط كل فقره بالدرجة الكلية لمقياس البيئة

الصفية

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
**410	37	**460	25	**359	13	**460	1
**480	38	**559	26	**369	14	**423	2
**609	39	**489	27	*279	15	**336	3
**527	40	**609	28	**334	16	**563	4
**616	41	**505	29	**470	17	**405	5
		*285	30	**609	18	**571	6
		**415	31	**416	19	**422	7
		**368	32	**336	20	**469	8
		**408	33	**286	21	**438	9
		**444	34	**371	22	*326	10
		**392	35	**489	23	*275	11
		*275	36	**406	24	*288	12

*مستوى دلالة 0.05 . **مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول إن (41) فقره من (54) فقره ارتباطها بالدرجة الكلية مناسباً ومقبول وان (13) فقره ارتباطها بالدرجة الكلية ضعيف وغير دال وبالتالي حذفت هذه الفقرات .

الجدول (12) يوضح معامل ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية لمقياس

البيئة الصفية

معامل الارتباط	المجال
**635	العلاقات الشخصية
**832	النظام والترتيب
**792	المنافسة والتوجه نحو المهمة

**مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق إن ارتباط المجال بالدرجة الكلية ملائم ومقبول وبالتالي يتضح إن المقياس يتمتع بصدق مقبول.

ثانياً: الثبات:

تم حساب الثبات بطريقه الفاكرونباخ وقد بلغت قيمه الفا (0.7861) كما تم قياس الثبات لمجالات المقياس الثلاثة كما هو مبين في الجدول التالي :

الجدول (13) قيمه الفا المحسوبة لمجالات البيئة الصفية

قيمته إلفا المحسوبة	مجالات المقياس
.6232	العلاقات الشخصية
.6678	النظام والترتيب
.6612	المنافسة والتوجه نحو المهمة

يتضح من الجدول (9) إن المقياس يتميز بمعاملات ثبات ملائمة ومقبولة .

ثانيا: صدق وثبات مقياس الدافع للإنجاز في الدراسة الحالية:

أولا:الصدق:

1- الصدق الظاهري:

اتبعت الباحثة الإجراءات التي اتبعت في مقياس البيئة الصفية حيث عرضت صورة من الاختبار على خمسة من المحكمين العاملين في مجال تربية وعلم النفس والقياس النفسي وطلب من كل منهم تحديد ما إذا كانت الفقرة تنتمي إلي دافع للإنجاز أم لا , ومدى ايجابية وسلبية الفقرة وبعد جمع نتائج التحكيم دلت تقديرات المحكمين على كافة فقرات الاختبار تنتمي إلي الدافع للإنجاز حيث إن النسبة المئوية للأنفاق لم تقل عن (87.5) وهي نسبة كافية للأخذ بها كما اتفق المحكمون على إن الاختبار يتضمن (19)فقرة موجبة و(9) سالبة والفقرات السالبة هي التي تحمل الأرقام (1،3،4،9،10،15،16،27،28).

2/صدق التكوين الفرضي (الاتساق الداخلي)

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول (14)

الجدول (14) معامل ارتباط كل فقره بالدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
**400	15	**487	1
**326	16	**430	2
**428	17	**411	3
**317	18	**337	4
**447	19	**478	5
**368	20	**620	6
**312	21	**461	7

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
**358	22	**358	8
**482	23	**351	9
**531	24	**482	10
**538	25	**386	11
**420	26	**404	12
**405	27	**477	13
**337	28	**415	14

*مستوى دلالة 0.05 **مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (14) أن 28 فقرة للمقياس كان ارتباطها بالدرجة الكلية ملائم ومناسب وتراوحت معاملات الارتباط بين (620_312)

ثانياً: الثبات :

تم حساب الثبات عن طريق معامل الفا كرو نباخ وبلغت قيمه إلفا المحسوبة (0.77) وهذا يعد ثبات ملائم ومقبول و مما سبق يتضح إن المقياس يتميز بمعاملات ثبات مناسبة

جمع بيانات العينة الأساسية :

بعد التأكد من ملائمة أدوات جمع البيانات خلال الدراسة الاستطلاعية ،بدأت الباحثة في جمع البيانات من العينة الأساسية للدراسة ،فقامت بالحصول على رسالة موجهة إلى أمناء مدارس الشق الثاني من التعليم الأساسي بمدينة بنغازي ،وذلك لتسهيل مهمة الوصول إلي العينة ،طبقت أدوات الدراسة بشكل جماعي على التلاميذ الذين وقع عليهم الاختيار في كل مدرسة (كما فصل هذا في الجزء الخاص بعينة الدراسة)وطبقت أدوات الدراسة وفقاً للترتيب الآتي :مقياس البيئة الصفية ثم مقياس الدافع للإنجاز حسب عنوان الدراسة الحالية واعتمدت الباحثة على نفسها في تطبيق أدوات الدراسة حرصاً على الالتزام بالتعليمات وتحاشياً لخطأ المفحوصين في فهم العبارات وأخطاء المساعدين كتجاوز التعليمات مثل ترك كتابة الاسم والفصل الدراسي على ورقة المقياس حيث إن هذه المعلومات ضرورية وذلك للرجوع إلى نتائج الطلاب في نهاية

الفصل الدراسي للحصول على نتائج التحصيل الدراسي وقد استغرق جمع البيانات من عينة الدراسة الفترة من 2009.11.15 إلى 2009.12.27 ف .

وبعد الانتهاء من عملية جمع البيانات من أفراد العينة ومراجعتها وجدت الباحثة نقصاً في مجموعة من المقاييس فاستبعدت، وتم تعويضها من خلال بيانات العينة الاحتياطية، ومن ثم ظل حجم العينة الأساسية كما هو (370) طالب و طالبة . بعد إن تم تصحيح إجاباتهم على أدوات الدراسة وفقاً لطريقة التصحيح التي تم توضيحها سابقاً، ورجعت كل كراسات الإجابة عدة مرات للتأكد من صحة ودقة البيانات ، تم الحصول على نتائج التحصيل الدراسي لأفراد العينة للفصل الدراسي خريف (2008/ 2009) .

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الإحصاء البارامترى لتحليل بيانات الدراسة بواسطة الحاسوب باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

1/ اختبار "ت" لعينة واحدة لتحقيق الهدف الأول للدراسة (التعرف على مستوى إدراك أفراد عينة الدراسة للبيئة الصفية وابعادها)

2/ معامل ارتباط بيرسون لتحقيق الهدف الثاني للدراسة (التعرف على العلاقة بين البيئة الصفية وابعادها و الدافع للإنجاز لدى الذكور) والهدف الثالث للدراسة(التعرف على العلاقة بين البيئة الصفية و أبعادها والدافع للإنجاز لدى الإناث) والهدف الرابع للدراسة (التعرف على العلاقة بين البيئة الصفية و التحصيل الدراسي لدى الذكور) والهدف الخامس للدراسة (التعرف على العلاقة بين البيئة الصفية وأبعادها والتحصيل الدراسي لدى الإناث)

3/ اختبار "ت" للفروق بين عينتين مستقلتين لتحقيق الهدف السادس (التعرف على الفروق بين الذكور والإناث المشمولين في عينة الدراسة في البيئة الصفية وابعادها).

فصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيره

1 - عرض النتائج وتفسيرها :

يشمل هذا الفصل عرض النتائج الدراسة التي تم التوصل إليها وتفسيرها وفقا لترتيب أهداف الدراسة.

الهدف الأول:

- التعرف على مستوى إدراك أفراد عينة الدراسة للبيئة الصفية ككل.

لمعرفة مستوى إدراك أفراد عينة الدراسة للبيئة الصفية ككل تمت مقارنة متوسط العينة لمقياس البيئة الصفية ككل بالمتوسط الفرضي. الجدول (15) يوضح اختبارات الدلالة الفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس البيئة الصفية للعينة ككل .

مستوى الدلالة	قيمه ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	N=33 70
0.01	48.36	369	14.36	123	159.11	

يتضح من الجدول (15) انه توجد فروق داله بين متوسط عينة الدراسة ككل في مقياس البيئة الصفية حيث كان متوسط العينة (159.11) مقارنة بالمتوسط الفرضي للاختبار ذاته (123) إي إن مستوى إدراك أفراد العينة للبيئة الصفية ككل يميل إلي إن يكون مرتفعاً .

تتفق هذه النتيجة مع دراسة شلبي 2006 حيث كان متوسط العينة 119.15 والمتوسط النظري 100 وقد استخدمت نفس أداة الدراسة الحالية وتوصلت إلي ارتفاع مستوى إدراك أفراد العينة للبيئة الصفية .

ويمكن أن تفسر الباحثة ارتفاع مستوى إدراك أفراد العينة للبيئة الصفية ككل إلي النظام التربوي والتعليمي الذي يخضع له التلاميذ والي التربية البيئية فكل تلميذ لديه تصور مبدئي عن بيئة الفصل الدراسي دون إن يكون لديه إدراك لمكوناتها المادية، والنفسية ، والاجتماعية .

الهدف الثاني :

ـ التعرف على العلاقة بين البيئة الصفية وأبعادها والدافع للإنجاز لدى الذكور.

لمعرفة ارتباط البيئة الصفية وأبعادها بالدافع للإنجاز لدى الذكور تم استخدام معامل ارتباط بيرسون .

الجدول (16) يبين قيم معاملات الارتباط بيرون بين البيئة الصفية

وأبعادها والدافع للإنجاز لدى الذكور

مستوى الدلالة	قيمه معامل الارتباط	العينة الكلية 370 الذكور 160
0.05	160	البيئة الصفية ككل
غير داله	147	العلاقات الشخصية
غير داله	128	النظام والترتيب
غير داله	106	المنافسة والتوجه نحو الهدف

يتضح من الجدول (16) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين البيئة الصفية ككل والدافع للإنجاز لدى الذكور عند مستوى دلالة (0.05) كما تبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد البيئة الصفية والدافع للإنجاز. إي إن ارتفاع الدرجة في مقياس البيئة الصفية ككل يقابلها ارتفاع في الدافع للإنجاز بينما كل ارتفاع في أبعاد البيئة الصفية يقابلها انخفاض في الدافع للإنجاز .

ويمكن تفسير ذلك إن إدراك الذكور للبيئة الصفية ضعيف جدا حيث إن بيئة الفصل الدراسي التي يكون فيها التلاميذ على درجة مرتفعة من الانتباه والاهتمام بما يقوله المعلم من معلومة واهتمام بأنشطة الدرس تجعل التلاميذ يشعرون بمناخ نفسي واجتماعي وتعليمي ممتع يساعدهم على التركيز واستخدام قدراتهم العقلية وبالتالي يرتفع لديهم الدافع للإنجاز على النقيض من ذلك عندما تقل التفاعلات بين المعلم والتلميذ وتقل العلاقات الشخصية بين التلاميذ بعضهم البعض ويقل انتباههم واهتمامهم وبناء على ذلك ينخفض لديهم الدافع للإنجاز .

وفيما يتعلق بعدم وجود علاقة بين النظام والترتيب والمنافسة والتوجه نحو المهمة كأحد أبعاد البيئة الصفية والدافع للإنجاز لدى الذكور فإن الباحثة ترجع ذلك إلى إن النظام والترتيب من العوامل غير الهامة لدى الذكور داخل الفصل حيث ينخفض اهتمام الذكور بالبيئة الصفية المناسبة لتعلمهم وينخفض كذلك مستوى المنافسة لديهم حيث إن البيئة المناسبة للتعلم والتي يسودها النظام والوسائل المادية المريحة تستثير الدافعية لدى التلاميذ وتجعلهم أكثر اهتماماً بنظام وترتيب بيئتهم وتحثهم على المنافسة حيث يهتم كل تلميذ إن يكون أدائه أفضل من الأخر وإن يكون فصله الدراسي أفضل من الفصول والأخرى .

الهدف الثالث :

ـ التعرف على العلاقة بين البيئة الصفية وأبعادها والدافع للإنجاز لدى الإناث .

لمعرفة ارتباط البيئة الصفية وأبعادها والدافع للإنجاز لدى الإناث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون

الجدول (17) يبين قيم معاملات الارتباط بيرسون بين البيئة الصفية

وأبعادها والدافع للإنجاز لدى الإناث

مستوى الدلالة	قيمه معامل الارتباط	العينة الكلية = 370 الإناث = 210
غير داله	.059	البيئة الصفية ككل
غير داله	.014	العلاقات الشخصية
غير داله	.036	النظام والترتيب
غير داله	.084	المنافسة والتوجه نحو المهمة

يتضح من الجدول (17) عدم وجود علاقة ارتباطية بين البيئة الصفية وأبعادها والدافع للإنجاز لدى الإناث إي كلما ارتفعت درجة الفرد على مقياس البيئة الصفية أو أبعادها يقابلها انخفاض على مقياس الدافع للإنجاز .

بالنسبة لعدم وجود علاقة ارتباطية بين البيئة الصفية وهي (العلاقات الشخصية ، النظام والترتيب ، المنافسة والتوجه نحو المهمة) بالدافع للإنجاز لدى عينة الدراسة من الإناث فإن الباحثة ترجع ذلك إلى طبيعة بيئة الفصل الدراسي الموجودة في مدارس التعليم الأساسي حيث إن المناهج الدراسية والامتحانات وأ ساليب التدريس التقليدية المستخدمة داخل الفصل الدراسي تجعل التلاميذ يركزون فقط على التعليمات (حيث يكونوا أكثر اهتماما وأكثر تركيزا على إتباع هذه التعليمات ومعرفة التلاميذ بالنتائج المترتبة إذا لم يتبعوها) كل هذا قد يستثير لدى التلاميذ نوع من الخوف والتوتر والعصابية التي تشتت انتباه الطلبة وتركيزهم ويقل اهتمامهم بالعلاقات الشخصية سواء مع المعلم ومع زملائه فالتلميذ يهتم فقط بإتباع تعليمات و اوامر المعلم وكذلك يقل اهتمامه بنظام وترتيب بيئته الصفية فهو يهتم بها لكي يتجنب العقاب ويتدنى اهتمامه بالمنافسة ويتوجه فقط إلى إتباع المهام المطالب بها .

الهدف الرابع :

ـ التعرف على العلاقة بين البيئة الصفية وأبعادها والتحصيل الدراسي لدى عينة

الدراسة من الذكور.

لمعرفة ارتباط البيئة الصفية وأبعادها بالتحصيل الدراسي لدى الذكور تم استخدام معامل ارتباط بيرسون .

الجدول (18) يبين معاملات ارتباط بيرسون بين البيئة الصفية وأبعادها

والتحصيل الدراسي لدى الذكور

مستوى الدلالة	معاملات الارتباط	الذكور =160
غير داله	.027	البيئة الصفية ككل
غير داله	-.025	العلاقات الشخصية
غير داله	.021	النظام والترتيب
غير داله	.058	المنافسة والتوجه نحو المهمة

يتضح من الجدول (18) عدم وجود علاقة ارتباطية بين البيئة الصفية و أبعادها والتحصيل الدراسي لدى الذكور وهذا تتفق مع دراسة أندرسون 1967 التي توصلت إلي عدم وجود علاقة بين بيئة الفصل الدراسي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الذكور .و يختلف مع دراسة كريستين 1959 التي توصلت إلي وجود علاقة ذات دلالة عند مستوى 0.01 بين أبعاد (العلاقات الشخصية، والمنافسة والتوجه نحو الهدف) والتحصيل الدراسي لدى الذكور وعدم وجود علاقة ارتباطية بين النظام والترتيب والتحصيل الدراسي. وتختلف مع دراسة موس 1978 التي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب التحصيلية وكل من (بعد العلاقات الشخصية والمنافسة والتوجه نحو المهمة والنظام والترتيب) وتختلف أيضا مع دراسة بخيت 1984 التي توصلت إلي وجود علاقة بين المنافسة والتوجه نحو المهمة والتحصيل الأكاديمي .

ويمكن أن تفسر الباحثة هذه النتيجة بأ ن البيئة الصفية التي يستخدم فيها أساليب تدريس وأنشطته تؤكد على التحصيل والفهم معا وتشجع التلاميذ على التعلم باستقلال وتتيح لهم حرية اختيار التعلم ويسودها مناخ ينمي الاتجاهات الايجابية نحو العمل الأكاديمي وتنسم بروح المساعدة والتعاون والمنافسة سواء بين التلاميذ بعضهم البعض وبين التلاميذ ومعلميهم عندما توجد صعوبات تواجههم في التعلم كما تنسم بوضوح الأهداف وبدرجة عالية من الترتيب والنظام الذي ينمي لدى التلاميذ الحس الجمالي للأشياء من حولهم وتدفعهم إلي زيادة مستوى

تحصيلهم الدراسي وتكون هذه البيئة بيئة جذب فهي تجذب التلاميذ إلى زيادة الإنتاج الأكاديمي إما البيئة التي يسودها الأسلوب التسلطي والتي يستخدم أساليب تدريس وأنشطه تشجع على أعاده المعلومات ولا يتوفر فيها روح الجماعة وتتسم بروح السخرية عندما يواجه إي من التلاميذ صعوبات في التعلم تدفع التلاميذ إلى الانسحاب والي تدني مستوي تحصيلهم الدراسي .

الهدف الخامس :

التعرف على العلاقة بين البيئة الصفية وأبعادها والتحصيل الدراسي لدى الإناث .

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين البيئة الصفية وأبعادها والتحصيل الدراسي لدى الإناث.

الجدول (19) يوضح العلاقة بين البيئة الصفية وأبعادها والتحصيل

الدراسي لدى الإناث

مستوى الدلالة	قيمه معامل الارتباط	الإناث =210
0.01	-199	البيئة الصفية ككل
غير داله	-127	العلاقات الشخصية
0.01	-192	النظام والترتيب
0.05	- 157	المنافسة والتوجه نحو المهمة

يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا عند 0.01 بين البيئة الصفية ككل والتحصيل الدراسي لدى الإناث ووجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة عند مستوى 0.01 بين بعدي النظام والترتيب والمنافسة والتوجه نحو المهمة والتحصيل الدراسي وعدم وجود علاقة بين بعد العلاقات الشخصية والتحصيل الدراسي.

وهذا يتفق مع دراسة الحريقي (1991) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبه ذات دلالة عند 0.01 / 0.05 بين جميع أبعاد البيئة الصفية لدى الطالبات وتتفق أيضا مع دراسة

بخيت 1984 التي توصلت إلي وجود علاقة بين بعد النظام والترتيب والتحصيل الأكاديمي للتلميذات المرحلة الإعدادية وتتفق أيضا مع دراسة تريكت وموس 1973 ولذلك يمكن رعاية تلك المتغيرات تربويا ونفسيا للنهوض بها في مدارس الطالبات من قبل التوجيه الطلابي وتفهم المتطلبات النمائية للطالبات في هذه المرحلة ومحاولة الوصول إلي التطابق بين البيئة الصفية الواقعية الموجودة في مدارس الشق الثاني من التعليم الأساسي والبيئة الصفية المفضلة لدى الطالبات والمعلمات والتي يمكن إن تؤدي إلي ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي فالتلميذ عندما يدرك بيئة الفصل بأنها ممتعة وموجهة وتشجعه على الاعتماد على نفسه في البحث عن المعلومات أكثر من الاعتماد على مدرسيهم أو الكتاب المدرسي كما تسمح له بالعمل تبعاً لسرعته وتتيح له فرصة اختيار الأسلوب الخاص في التعلم واستخدام كتب ومصادر متنوعة في التعلم يتبنى التلميذ استراتيجيات تعلم عميقة ويكون مدفوعاً إلي التعلم بدافع الاهتمام والتحصيل بدلا من الأهداف النفعية .

الهدف السادس :

التعرف على الفروق بين الذكور والإناث المشمولين في عينة الدراسة في أبعاد البيئة الصفية .

لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث المشمولين في عينة الدراسة تمت المقارنة بين متوسطاتهم في البيئة الصفية وأبعادها الفرعية.

الجدول (20) يوضح متوسطات أفراد العينة في البيئة الصفية وأبعادها

وقيمة (ت) للفروق بين هذه المتوسطات ودلالاتها الإحصائية.

مستوى الدلالة	قيمه "ت"	درجة الحرية	الانحرافات		المتوسطات		الذكور = 160 الإناث=210
			الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	
داله	4.419-	368	13.68	14.43	161.92	155.45	البيئة الصفية
داله	3.078-	368	5.64	5.44	58.68	56,89	العلاقات الشخصية
داله	3.246-	368	5.08	6.19	47.48	45. 58	النظام و الترتيب
داله	4004-	368	6.54	6.78	55.75	52.95	المنافسة والتوجه نحو المهمة

يتضح من الجدول (20) لدلالة الفرق بين متوسطات الذكور والإناث في البيئة الصفية وأبعادها ومستوى الدلالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الذكور البالغة (160) وعينة الإناث (210) حيث يرتفع متوسط الإناث ارتفاع بسيط عن متوسط الذكور وهذا يتفق مع دراسة بخيت 1984 حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة التلاميذ والتلميذات في أبعاد البيئة الصفية وتختلف مع دراسة كريستين 1959 التي توصلت

إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين .

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث إلى اختلاف بيئة التعلم في مدارس الشق الثاني من التعليم الأساسي بين الذكور والإناث فمن خلال اطلاع الباحثة على البيئة الصفية في مدارس التعليم الأساسي تجد إن هناك اختلاف واضح بين بيئات التعلم ويمكن

إن نرجع أيضا ارتفاع متوسط الإناث عن الذكور إلى أساليب تنشئه كل من الذكور والإناث في مجتمعنا المحلي فيغلب في تربية الإناث التشديد على النظام والترتيب وعلى السلوك الاجتماعي المناسب الذي يدفعها إلى التمسك بالعلاقات الشخصية وأيضا المنافسة للظهور والشعور بتقدير الآخرين على النقيض من ذلك تربية الذكور .

الاستنتاج:

أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي :

1- نتيجة الهدف الأول :

وجود فروق داله بين متوسط عينة الدراسة ككل في مقياس البيئة الصفية مقارنة بالمتوسط الفرضي للاختبار .

2- نتيجة الهدف الثاني :

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين البيئة الصفية ككل والدافع للإنجاز لدى الذكور وعدم وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد البيئة الصفية والدافع للإنجاز لدى الذكور

3- نتيجة الهدف الثالث :

عدم وجود علاقة ارتباطية بين البيئة الصفية وأبعادها والدافع للإنجاز لدى الإناث

4- نتيجة الهدف الرابع :

عدم وجود علاقة ارتباطية بين البيئة الصفية وأبعادها والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة من الذكور .

5- نتيجة الهدف الخامس :وجود علاقة ارتباطية سالبة داله إحصائيا عند 0.01 بين البيئة

الصفية والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة من الإناث .

- نتيجة الهدف السادس :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة من الذكور وعينة الدراسة من الإناث حيث يرتفع متوسط الإناث ارتفاعا بسيط عن متوسط الذكور .

نستنتج من عرض النتائج السابقة وجود إدراك لدى أفراد العينة للبيئة الصفية وان لم يكن مرتفعا فهو يشير إلي وعي الطلبة بالمناخ الصفي الملائم والمفضل الذي يجب إن يسود فصول التعليم الأساسي وان لم تشير نتائج الدراسة الحالية إلي وجود علاقة بين البيئة الصفية والدافع للإنجاز فأن ذلك يشير إلي ضرورة الاهتمام بالبيئة الصفية بأبعادها المادية والنفسية والاجتماعية وزيادة الوعي لدى التلاميذ بهذا الجانب وربط البيئة الصفية المناسبة بالدافع للإنجاز المرتفع والتحصيل الدراسي المرتفع كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلي وجود علاقة ارتباطية بين البيئة الصفية و أبعادها والتحصيل الدراسي لدى الإناث مما يشير إلي أهمية البيئة الصفية في رفع مستوى التحصيل الدراسي فكلما كانت البيئة الصفية وأبعاده املائمة للتعلم كلما كان التحصيل الدراسي مرتفع .

ودلت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق بسيطة جداً بين الذكور والإناث في البيئة الصفية وأبعادها .

التوصيات

تري الباحثة في ضوء هذه الدراسة ونتائجها التوصية بما يلي :

- 1- تحديد البيئة ذات الأبعاد المادية والاجتماعية والنفسية المناسبة للتعلم وتوعية التلاميذ والمعلمين بها من اجل زيادة فاعلية العملية التعليمية (راجع الإطار النظري صفحة 39)
- 2- توعية المعلمين بضرورة تقديم أنشطة تعليمية تعاونية يتعاون فيها التلاميذ ويتنافسون وذلك يساعدهم على تبنى أهداف المجموعة بدلا من تبنيتهم الأهداف الفردية وينمي لديهم الجانب الاجتماعي .(راجع الإطار النظري صفحة 40)
- 3- توعية التلاميذ بأهمية أبعاد البيئة الصفية وتحفيزهم على اعتبارها من أساسيات نجاحهم الدراسي .
- 4- ضرورة استخدام المعلم لوسائل تعليمية متطورة تستثير دافعية التلاميذ وتحفزهم على التعلم وتجذب انتباههم وتجعلهم أكثر قدرة على التحصيل الدراسي مثل استخدام المعلم لجهاز عرض الشرائح أو استخدام المجسمات والمختبرات العلمية
- 5- إجراء المحاضرات لتوعية التلاميذ بأهمية أبعاد البيئة الصفية ومدى تأثيرها علي التحصيل الدراسي والدافع للإنجاز وأهميتها لرفع مستوى أدائهم الدراسي
- 6- تدريب التلاميذ على المشاركة في إدارة الصف مثل تقديم المساعدة لزملائهم لحل مشكلات صفية تسهم في تطوير مناخ صفي ايجابي يغير البيئة الصفية من سلطة المعلم إلي إدارة ذاتية محكومة بدوافع ذاتية .

المقترحات :

ترى الباحثة ضرورة إجراء المزيد من الدراسات عن البيئة الصفية ومن أهمها:

1- إجراء دراسة مقارنة بين بيئة الفصل الدراسي الواقعي وبيئة الفصل الدراسي المفضلة لدى كلا من الطلبة والمعلمين

2- إجراء دراسة لمقارنة بيئة الفصل الدراسي في الريف وبيئة الفصل الدراسي في المدينة وأثرهما على كلا من الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي ومميزات وعيوب كلا منهما .

3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مستويات عمرية مختلفة .

4- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مناطق مختلفة من البيئة الريفية للتأكد من مدى استقرار النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة .

المراجع

- أبو جادو ، صالح محمد علي (2005) علم النفس التربوي ، ط3 ، عمان : دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة .

- أبو حطب ، فؤاد ، (1980) علم النفس التربوي .القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية

- _____ (1986) علم النفس التربوي ، ط 5 .القاهرة مكتبة الانجلو المصرية .

أبو حطب، فؤاد،أمال الصادق(1994) علم النفس التربوي، ط 3.الأزرق،مكتبة الانجلو المصرية .

- الأزرق ،عبد الرحمن صالح (2000) علم النفس التربوي للمعلمين .بيروت: دار الفكر العربي.

- أبو علام، رجاء محمود(2006) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ط5 القاهرة: دار النشر للجامعات

- أبو كاشف ، جمال محمد (1999) مفهوم الذات وعلاقته بالميول المهنية والدافعية للإنجاز لدى طلبة كليات المجتمع المتوسطة في محافظات غزة .رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس

- أبو نمره ، محمد خميس حسين (2004) إدارة الصفوف وتنظيمها ، عمان :دار يافا للنشر والتوزيع

- أبو النيل، محمود السيد (1986) علم النفس الاجتماعي دراسات عربية وعالمية القاهرة: دار النهضة العربية

- بدر، فائقة محمد (1985) العلاقة بين خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير الابتكاري عند تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الزقازيق

- برهم ،نضال عبد اللطيف (2005) المشكلات الصفية.مكتبة المجتمع العربي:عمان.الأردن

- تركي ، مصطفى أحمد (1988) دراسة لدافعية الإنجاز عند الذكور والإناث في موقف محايد وموقف المنافسة. مجلة العلوم الاجتماعية. العدد الأول، المجلد السادس، الكويت.
- جابر ، عبد الحميد جابر ، سهير محفوظ ، سبيكة الخلفي (1991) علم النفس البيئي . القاهرة: دار النهضة العربية. القاهرة
- جاسم ، محمد جاسم (2004) سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة و آفاق التطوير العام ، عمان :مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع
- الجويفي ، أحلام محمود سعيد (2004) دراسة للذكاء وعادات الاستذكار وعلاقتها بتحصيل طلاب الثانويات التخصصية في مدينة البيضاء .رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم الاجتماع كلية الآداب ،جامعة قاريونس
- حجازي، عبد المولي صابر (1978) دراسة لبعض أنواع التفوق العقلي من حيث علاقتها بالحاجة للإنجاز ومستوى الطموح. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعه عين شمس.
- حافظ،نبيل، عبد الرحمن سليمان (2000) علم النفس الاجتماعي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الحريقي ، سعد بن محمد (1993) دراسة عاملية لمكونات بيئة الفصل الدراسي في المدارس الثانوية بمنطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر.العدد الثالث.
- حسنين، خالد رياض توفيق (2002) البيئة الصفية وعلاقتها بنمو السمات الوجدانية لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الحفني ، عبد المنعم (1995) الموسوعة النفسية - علم النفس في حياتنا اليومية مكتبة مدلولي .
- الحوفى ، سلوى علي فتح الله (2007) دراسة دافعيتي الإنجاز والتواد وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من الأطفال المحرومين من الأسر ومجهولين النسب . رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية قسم الصحة النفسية، جامعة عين شمس

- الخميسي ، السيد سلامة (2000) التربية والمدرسة و المعلم قراءة اجتماعية ثقافية .
الإسكندرية : دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر
- الخليلي، أمل عبد السلام (2005) إدارة الصف المدرسي . عمان : دار صفاء للنشر
والتوزيع .
- دافيدوف ، ليندا (2000) ترجمة:سيد الطواب ، محمود عمر . القاهرة: الدار الدولية
للاستثمارات الثقافية.
- الدرسي ، حامد المبروك (2006) دراسة علاقة فاعلية الذات ومركز التحكم (داخلي /
خارجي) بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الثانويات التخصصية بمدينة المرج . رسالة
ماجستير غير منشورة . كلية الآداب، جامعة قاريونس .
- دوماطي، شمس. جابر عبد الحليم (1990) ممارسة الأنشطة المدرسية الحرة وعلاقتها
بالتحصيل الدراسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد دراسات العليا للطفولة . جامعة عين
شمس .
- راجح، أحمد عزت (1976) أصول علم النفس، القاهرة: المكتب المصري الحديث.
- رفعت، عمر رفعت (2005) الإدراك الاجتماعي للبيئة المدرسية و علاقته بعدد من
المتغيرات الاجتماعية.رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الآداب جامعة عين شمس.
- الزبيدي ، سلمان عاشور (2001) لإدارة الصفية الفاعلة ، طرابلس : مطابع الثورة العربية
الليبية .
- زهران ، حامد عبد السلام (1977) علم النفس الاجتماعي . ط4، القاهرة: عالم الكتب. القاهرة
- زيدان ، الشناوي (1989) دراسة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات
. مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد التاسع وعشرون .
- السعيد ، علاء الدين (1991) تأثير تفاعل الأساليب الوالدية في التنشئة ومناخ الدراسة على
أسلوب التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير غير منشوره ،كلية
التربية ، جامعة طنطا .

- السفاسفة ، عبد الرحمن إبراهيم (2005) إدارة التعليم والتعلم الصفي ، عمان : مركز يزيد للنشر .
- سمعان ، وهيب محمد منير مرسي (1975) الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة : عالم الكتب .
- السامرائي ، باسم السامرائي (1988) بناء مقياس مقنن للدافع للإنجاز الدراسي لطلبة الكليات الهندسية . المجلة العربية للبحوث التربوية، العدد الأول
- السيد، عبد الحليم السيد (1990) علم النفس العام، ط3، القاهرة: مكتبة غريب
- الشافعي ، محمد المهدي ، أحمد عدنان إبراهيم (2001) علم الاجتماع التربوي الأنساق الاجتماعية والتربوية ، ليبيا : منشورات جامعة سبها .
- الشرفاوي ، أنور محمد (1987) التعلم نظريات وتطبيقات ط2 ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- شفشق ،محمود عبد الرازق ،هدى الناشف (1995) إدارة الصف المدرسي . ط3 القاهرة: دار الفكر العربي.
- شلبي ، ماجدة علي (2006) دراسة مستوي القلق وبيئة الفصل الدراسي كما يدركها التلاميذ في علاقتهما بأساليب التعلم .رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ،جامعة الزقازيق .
- الشيباني ، عمر التومي (1989) ضعف التحصيل الدراسي في التعليم العام في الجماهيرية بين التشخيص والعلاج . مجلة جامعة قاريونس العلمية ، العدد الأول بنغازي .
- الشبخي ، حليلة (2006) علاقة التحصيل الدراسي بمستويات قلق الامتحانات لدى طلبة الثانويات التخصصية بمدينة بنغازي .رسالة ماجستير غير منشورة .كلية الآداب ،جامعة قاريونس .قسم التربية وعلم النفس
- الصادق ، ضياء جعفر (1984) دراسة لخصائص بيئة كلية التربية تحديدها وقياسها . رسالة دكتوراة غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس.
- صالح ، أحمد عثمان (1981) دراسة العوامل الوجدانية المرتبطة بالإفراط والتفريط في التحصيل الدراسي . رسالة دكتوراة غير منشورة .كلية التربية، جامعة عين شمس.

- صالح، أحمد زكي (1988) علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة النهضة العربية
- ضباشه ، شمس.أحمد حسنين (2005) دراسة للعلاقة بين بعض العوامل النفسية المرتبطة بدافعية الانجاز والقدرة على الإنتاج الابتكاري في مجال الفن التشكيلي رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية .جامعة عين شمس .
- عبد الحميد ، محمد عبد الغني (1995) دراسة لدافعية الإنجاز من حيث علاقتها ببعض متغيرات البيئة المدرسية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الزقازيق
- عبد القادر، اشرف (1990) دراسة العلاقة بين مستوى القلق والدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية .العدد الأول. جامعة الزقازيق
- العساف ، صالح بن حمد (1995) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية . ط2. الرياض :مكتبة العبيكان .
- عدس ، عبد الرحمن ، يوسف القطامي (2003) علم النفس التربوي .عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- عطية ، رأفت (1996) إدراك تلاميذ المرحلة الإعدادية لبيئة التعلم وأثره على التحصيل الدراسي - مجلة مركز البحوث التربوية ،العدد العاشر السنة الخامسة جامعة قطر
- عطيه ، نوال محمد (1990) علم النفس التربوي . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- العمر، بدر.(1987) دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت .مجلة العلوم الاجتماعية .المجلد الخامس عشر .
- العنزي ، فريح عويد (2003) التحصيل الدراسي وعلاقته بالمخاوف المرضية مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، الكويت مجلس النشر العلمي .العدد 111 -- العيسوي ، عبد الرحمن (1993) علم النفس والإنسان . الدار الجامعية للطباعة الإسكندرية
- قاسم ، عبد القادر عبد الله ، محمد البيبلي ، احمد الصمادي (1997) علم النفس التربوي وتطبيقاته . بيروت

- القاسمي ، غاية حميد (2002) فاعلية برنامج للتدريب في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة من الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة . رسالة ماجستير غير منشورة.
- القداري ، نجاة (2002)الدافع للإنجاز وعلاقته بترتيب الحاجات النفسية لدى طلبة جامعة بنغازي .رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الآداب .جامعة بنغازي قسم التربية وعلم النفس.
- القذافي، رمضان (1990) نظريات التعليم والتعلم, ط3، طرابلس: منشورات الجامعة المفتوحة
- قراقزة ، محمود عبد القادر (1996) مهنتي كمعلم بيروت :الدار العربية للعلوم
- قشقوش ، إبراهيم ، طلعت منصور (1979) دافعية الإنجاز وقياسها . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- القطامي ، يوسف ،نايفة القطامي (2005) إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية . ط2،عمان: دار الفكر للطباعة والنشر
- الكسواني ، مصطفى خليل، وآخرون(2005) إدارة التعليم الصفي ، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- كوافحه ، بشير مفلح (2004) علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- لويس ، روزان ، ترجمة ، خالد العامري (2007) النظام المدرسي .القاهرة : دار الفاروق للنشر .
- المدهون ، عبد الكريم سعيد (2001) دراسة بعض أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بسمات الشخصية والتحصيل الدراسي .رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية،جامعة عين شمس .
- محافظه، سامح (1999) دراسة اثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية على التحصيل الدراسي. مجلة أبحاث اليرموك ، العدد الثالث . الأردن

- ميخائيل ، امطانيوس (2004) دراسة بعض دلالات الثبات والصدق للصورة العربية لقائمه
البيئة الصفية في الجامعات .مجلة جامعة دمشق ، العدد الأول . المجلد عشرون . دمشق،
سوريا

- منسي،، نجم الدين علي ، نادية شريف ، سميرة عبد العال (2004) المرجع العربي لبرامج
رياض الأطفال ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

- منسي،، لويس كامل (1986) سيكولوجية الجماعات والقيادة ، القاهرة : مطبعة العالم العربي
.

- منسي ، محمود عبد الحليم (2003) التعلم .المفهوم. النماذج ، القاهرة : مكتبة الانجلو
المصرية .

- المنصوري ، نصر عياد (2005) علاقة القدرة العددية بالتحصيل في الرياضيات رسالة
ماجستير غير منشورة قسم التربية وعلم النفس كلية الآداب ، جامعة قاريونس .

- موسي ، أحمد محمد عبد ربه (2007) علاقة التربية الموسيقية بالتحصيل الأكاديمي والاتجاه
نحوها لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس محافظه نابلس . رسالة دكتوراه غير منشورة .
كلية التربية، جامعة غزة.

- النجدي ، أحمد وآخرون (2003) مهارات التدريس . القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- النجار، أحمد (1980) دراسة ارتباطية سعة التذكير بالتحصيل الدراسي . رسالة ماجستير
غير منشورة، جامعة الزقازيق .

- النيال ، مايسه ، أحمد عبد الخالق (1992) دراسة لدافعية الإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات
الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر . مجلة مركز البحوث
التربوية بجامعة قطر . السنة الأولى.

- وجيه، إبراهيم (2005) التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية

- وطفه ، علي اسعد ، علي جاسم الشهاب (2004) علم الاجتماع المدرسي . عمان: المؤسسة
الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

- هاستنجز ، نايجل . ترجمة ، خالد العامري (2006) كيف تعيد تنظيم الفصول . القاهرة :
دار الفاروق للنشر والتوزيع .

- هندي ، صالح ذياب ، هشام عامر العليان (1986) ط 2 ، علم النفس التربوي

الملاحق

الملحق رقم (1)

مقياس البيئة الصفية

(إعداد تريكت موسى 1974 - ترجمة ماجدة شلبي 1998)

" أخي الطالب أختي الطالبة "

فيما يلي 41 مفردة بهذا المقياس عن فصول الشق الثاني من التعليم الأساسي. قرر أي من هذه المفردات ينطبق عليك وأيه إلا ينطبق عليك كما هو في الواقع الفعلي ببيئة الفصل الدراسي والمطلوب منك :

أن تقرا كل فقرة بعناية وهناك خمس خانات بعد كل فقره

- إذا كنت توافق على الفقرة موافقة تامة ضع علامة (x) تحت خانة (أوافق بشده)

- إذا كنت توافق على الفقرة ضع علامة (x) تحت خانة (أوافق)

- إذا كنت غير متأكد من إجابتك ضع علامة (x) تحت خانة(غير متأكد)

- إذا كنت تعارض علي الفقرة ضع علامة (x) تحت خانة (غير موافق)

- إذا كنت تعارض تماما على الفقرة ضع علامة(x) تحت خانة (غير موافق بشده)

اعلم أن إجابتك لن يطلع عليها احد إلا الباحثة وسد وف لن تستخدم إلا لغرض الذي أعدت من اجله وهو البحث العلمي وأرجو منك ملئ البيانات الآتية :

الاسم الفصل
المدرسة.....

غير موافق بشده	غير موافق	غير متأكدا	موافق	موافق بشده	الفقرات	
					لعدم وجود علاقة مع المعلم اسرح كثيرا أثناء شرحه الدرس	1
					غالبا ما انظر إلى ساعتني أثناء شرح المعلمين الدرس	2
					اشترك في المناقشات الأنشطة مع زملائي داخل الدرس	3

					نعرف بعضنا البعض جيدا في هذا الفصل	4
					لدي الكثير من الصداقات في هذا الفصل	5
					نستمتع بمساعدة بعضنا في هذا الفصل	6
					لا اهتم بإقامة صداقات مع المعلمين في الصف	7
					نحب المعلمين كأصدقاء أكثر من كونهم أصحاب سلطه علينا	8
					نشعر كطلبة ومعلمين وكأنا أسرة واحدة	9
					اشعر بالارتياح أو الود اتجاه أكثر المعلمين لا	10
					يغير المعلمين من طرق التدريس لكي يساعدوا التلاميذ	11
					إذا أراد طلبة الصف التحدث عن شيء فإن المعلم لا يتيح المجال لذلك	12
					يشكرنا معلمنا على بذل الجهد حتى لو كان بسيطا	13
					ليس هناك فرص كافية لأتعرف على طلبة آخرين في الصف	14
					لا يهتم المعلمون بالفوضى لدى الطلبة أثناء الحصص	15
					نلتزم بالهدوء في هذا الفصل	16
					أرى أن فصلنا جيد التنظيم	17
					في الأسابيع الأولى من السنة الدراسية يوضح المعلم ما يجب وما لا يجب القيام به من جانب التلاميذ	18
					ليس مفروض دائما الالتزام بالقواعد المحددة بالفصل	19
					دائما يعاقب المعلمين التلاميذ الذين يخلون بالنظام	20
					عندما يحدد المعلمين تعليمات معينة فإنهم لا يتنازلون عنها	21
					هناك مجموعه من التعليمات الواضحة التي يجب إن نتبعها داخل الفصل	22

					نتعرض للعقاب من المعلم عندما نتحدث في وقت يفترض ألا نتحدث	23
					نلتزم بالقوانين المعدة من قبل المعلمين للحفاظ على النظام داخل الفصل	24
					يعد المعلمين أنشطه جديدة لنقوم بها	25
					نطبق الأفكار الجديدة داخل الفصل	26
					يحب المعلمون أن نقوم بأنشطة وموضوعات جديدة	27
					يقوم المعلمين بشرح الأنشطة ونقاشها معنا قبل قيامنا بها	28
					إذا تم تكليفنا بعمل ما فأننا نقبل عليه بحماس	29
					يقوم المعلمون بتنفيذ الخطة الدراسية المعدة مسبقاً	30
					اجتهد للحصول على أعلى الدرجات	31
					نتنافس من اجل الحصول على درجات أعلى	32
					ابدأ عادة بإنجاز المهمات التي تم التخطيط لإنجازها	33
					في حالة غيابي عن الصف فأنتني ابذل الجهد للحاق بزملائي	34
					لا ابدى اهتماما حول الدرجات التي يحصل عليها زملائي	35
					ينقيد المعلمون بالعمل الصفي ولا يحدوا عنه	36
					اشعر بعطف المعلمين في الصف	37
					يهتم المعلمين بإنجاز قدر معين من النشاطات داخل غرفه الفصل	38
					عندما نخطط لنشاط معين فأننا نقوم به	39
					استمتع بالمنافسة مع زملائي داخل الفصل	40
					ينقسم الصف إلي مجموعات تنافس بعضها البعض	41

ملحق رقم (2)

اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين

(إعداد هيرمانز 1970 - ترجمة فاروق عبد الفتاح 2003)

- التعليمات

"أخي الطالب " "أختي الطالبة "

يستخدم هذا الاختبار لقياس مقدار دافع الفرد للإنجاز

يتكون من 28 فقرة غير كاملة ويلى كلا منها عدد من العبارات التي يمكن إن يكمل كل منها
الفقرة ويوجد أمام كل عبارة قوسان

أرجو منك قراءة كل فقرة ناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة وضع علامة (x)
بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة وأرجو منك عدم وضع أكثر من علامة في السؤال
الواحد

تذكر انه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، فلأجابه صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك
بصدق . وأرجو منك ملء البيانات الآتية :

اسم الطالب الفصل الدراسي

السنة الدراسية..... المدرسة.....

ولكم جزيل الشكر والتقدير على حسن تعاونكم معنا سلفاً

1: /إن العمل شيء

() ب/لا أحب أداءه كثيراً جداً

() أ /أتمني ألا افعله

() د/أحب أداءه

() ج/ أتمني إن افعله

() هـ / أحب أداءه كثيراً جداً

2/ في المدرسة يعتقدون أنني:

() أ / اعمل بشده جدا () ب / اعمل بتركيز

() ج / اعمل بغير تركيز () د / غير مكثرث بعض الشيء

() ه / غير مكثرث جدا

3 / أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

() أ / مثالية () ب / سارة جدا

() ج / سارة () د / غير سارة

() ه / غير سارة جدا

4 / إن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

() أ / لا قيمة له في الواقع () ب / غالبا ما يكون أمرا سانجا

() ج / غالبا للنجاح مفيدا () د / له قدر كبير من الأهمية

() ه / ضروري للنجاح

5 / عندما اعمل تكون مسئوليتي أمام نفسي:

() أ / مرتفعة جدا () ب / مرتفعة

() ج / ليست مرتفعة ولا منخفضة () د / منخفضة

() ه / منخفضة جدا

6 / عندما يشرح المعلم الدرس:

() أ / اعقد العزم على إن ابذل قصارى جهدي وان أعطي عن نفسي انطباعا حسنا

() ب / أوجه انتباها شديدا عادة إلي الأشياء التي تقال

() ج / تنتشت أفكارا كثيرا في الأشياء الأخرى

() د / لي ميل كبير إلي الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة

7 / اعمل عادة :

(أ) / أكثر بكثير مما قررت أن اعمله (ب) / أكثر بقليل مما قررت أن اعمله

(ج) / أقل بقليل مما قررت أن اعمله (د) / أقل بكثير مما قررت أن اعمله

8 / إذا لم أصل إلي هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

(أ) / استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلي هدفي

(ب) / ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلي هدفي

(ج) / أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى

(د) / أجدني راغبا في التخلي عن هدفي

(هـ) / أتخلى عن هدفي عادة

9 / اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي :

(أ) / غير هام جدا (ب) / غير هام

(ج) / هام (د) / هام جدا

(د) / هام جدا

10 / إن بدء أداء الواجب المنزلي يكون :

(أ) / مجهودا كبيرا جدا (ب) / مجهودا كبيرا

(ج) / مجهودا متوسطا (د) / مجهودا قليلا (هـ) / مجهودا قليلا جدا 11 /

عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلي دروسي

تكون :

() أ/ مرتفعة جدا () ب/ مرتفعة

() ج/ متوسطة () د/منخفضة

() ه/ منخفضة جدا

12 /إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلي مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو

فأني بعد ذلك :

() أ / دائما أعود مباشره إلي المذاكرة () ب/أستريح قليلا ثم أعود إلي العمل

() ج/ أتوقف قليلا قبل إن ابدأ العمل مره أخرى () د/أجد إن الأمر شاق جدا كي أبدأ مره

أخرى

13 /إن العمل الذي يتطلب مسئوليه كبيرة:

() أ/ أحب إن أؤديه كثيرا () ب/ أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا

() ج /أحب إن أؤديه أحيانا () د/ لا أعتقد ان أكون قادرا علي تأديته

() ه/ لا يجذبني تماما

14/ يعتقد الآخرون أنني :

() أ/أذاكر بشده جدا () ب/أذاكر بشده

() ج/أذاكر بدرجة متوسطة () د/لا أذاكر بشده جدا () ه/لا أذاكر بشده

15 / اعتقد إن الوصول إلي مركز مرموق في المجتمع يكون :

() أ/ غير هام () ب/ له أهميه قليلة

() ج/ليس هاما جدا () د/ هاما إلي حد ما () ه/ هاما جدا

16/ عند عمل شيء صعب فأنتني :

() أ/ أتخلى عنه سريعا جدا () ب/ أتخلى عنه سريعا

(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسط (د) لا أتخلى عنه سريعا جد

(ه) أظل أواصل العمل عاده

17/ أنا بصفه عامه :

(أ) اخطط للمستقبل في معظم الأحيان (ب) اخطط للمستقبل كثيرا

(ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا (د) اخطط للمستقبل بصعوبة كبيره

18 / أرى زملائي في المدرسة الذين يذكرون بشدة جدا :

(أ) مهذبين جدا (ب) مهذبين

(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذكرون بنفس الشدة (د) غير مهذبين

(ه) غير مهذبين علي الإطلاق

19/ في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة

(أ) كثيرا جدا (ب) كثيرا

(ج) قليلا (د) بدرجه صفر

20/ عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به :

(أ) عاده لا يكون لدى وقت لذلك

(ب) غالبا لا يكون لدى وقت لذلك

(ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت

(د) دائما يكون لدى وقت

21/ أكون عاده:

(أ) مشغولا جدا (ب) مشغولا

(ج) غير مشغولا كثيرا (د) غير مشغول

(ه) / غير مشغولا على الإطلاق

22/ يمكن أن اعمل في شيء ما بدون تعب لمدة: (أ) / طويلة جدا (ب) / طويلة

(ج) / متوسطة (د) / قصيرة

(ه) / قصيرة جدا

23 / إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة :

(أ) / ذات قدر كبير جدا (ب) / ذات قدر

(ج) / اعتقد أنها غير ذات قدر (د) / اعتقد أنها مبالغ في قيمتها

(ه) / اعتقد أنها غير هامة تماما

24 / يتبع الأولاد أبائهم في إدارة الأعمال لأنهم :

(أ) / يريدون توسيع وامتداد الأعمال : (ب) / محظوظون لان أبائهم مديرون

(ج) / يمكن إن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار (د) / يعتبرون إن هذه أسهل وسيلة

لكسب قدر كبير من المال

25/ بالنسبة للمدرسة أكون

(أ) / في غاية الحماس (ب) / متحمس

(ج) / غير متحمس بشدة (د) / قليل الحماس

(ه) / غير متحمسا على الإطلاق

26/ التنظيم شيء :

(أ) / أحب إن أمارسه كثيرا جدا (ب) / أحب إن أمارسه

(ج) / لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا (د) / لا أحب إن أمارسه على الإطلاق

27 / عندما ابدأ شيئا فأنني :

(أ) / لا انهيته بنجاح على الإطلاق

(ب) / انهيته بنجاح نادرا

(ج) / انهيته بنجاح أحيانا

(د) / انهيته بنجاح عادة

28/ بالنسبة للمدرسة أكون :

(أ) / متضايقا كثيرا جدا

(ب) / متضايقا كثيرا

(ج) / أتضايق أحيانا

(د) / أتضايق نادرا

(هـ) / لا أتضايق مطلقا

الملحق رقم (3) جدول يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة

السنة الثانية		السنة الأولى		اسم المدرسة	المكتب الخدمي
ذكور	إناث	ذكور	إناث		
	190		225	المسيرة الكبرى	مكتب الخدمات التعليمية البركة
	95		138	الشهيدة سناء	

	70		70	الرسالة المقدسة	
	150		191	الفكر الرائد	
	195		206	5 أكتوبر	
	76		84	أمراجع البر عثي	
	64		95	الشرارة الأولى	
	68		91	الصديقة	
	67		91	11 يونيو	
68		135		اشبيليا	
	120		130	غرناطة	
	157		117	شهداء جندوبة	
	76		117	السلطة الشعبية	
	106		101	المهاجرين	
	61		84	المجد	
78		128		قرطبة	
175		250		شباب الفاتح	
125		240		الصادق باله	
78		78		خليج التحدي	
70		76		البشائر	
25		48		الشموخ	
63		111		الكتاب الأخضر	
43		78		مصعب بن عمير	
78		135		الأنصار	
	50		55	عقبه بن نافع	
200			200	7 أكتوبر	
65			80	عثمان بن عفان	
160			224	ابوبكر الصديق	

210			180	طليلطه	
69			68	العبد الذهبي	
140			150	وجده الوجدوية	
240			300	يوسف بوكر	
14	21	14	28	شهداء الهواري	
76	61	42	76	الاتحاد الأفريقي	
27	21	22	45	النجيله	
8	8	13	15	اللويغيه	
	65		62	جابر بن حبان	مكتب الخدمات التعليمية السلاوي
	52		74	القادسية	
	107		194	أسامه بن زيد	
	88		107	نور المعرفة	
	71		99	الفكر الثوري	
	134		115	القاهرة	
	83		138	أم سلمه	
	36		48	أمجور الراجحي	
64		75		أفريقيا	
	147		175	العلا	
	79		89	15 الطير	
	74		73	الأمم بعطني	
	160		195	عصر الجماهير	
	82		124	السيدة هاجر	
	117		142	أمنه بنت وهب	
145		145		الحسن بن علي	

120		200		عمر بن عبد العزيز	
88		59		النصر	
48		70		الفضيل بو عمر	
112		105		شهداء الهاني	
157		181		الراية الخضراء	
	83		138	أبي الذر الغفاري	
110		88		زهرة المدائن	
135		95		موسى بن نصير	
66		102		صقر قريش	
178		120		التقدم	
146		138		الشنعب المسلح	
135		190		ثور الحجارة	
150		160		أم القرى	
			113	علي بن أبي طالب	
58		73		حنين	مكتب الخدمات التعليمية بنغازي المركز
109		132		جيل الوحدة	
		121		النجم الساطع	
113		170		الصمود	
130		188		أحمد المقرئ	
31	82	17	62	شهداء الجزيرة	
92		122		الفدائي العربي	
72		128		الجماهيرية	
103		165		الوثيقة الخضراء	
	92		81	شهداء العقيلة	

	60		55	العروبة	
	146		209	الثورة الشعبية	
	68		85	الحسن ابن الهيثم	
	40		87	النهضة	
	115		100	جيل الثورة	
	170		170	فجر الحرية	
	130		180	الانتفاضة	
	150		200	الوحدة العربية	
	156		166	اوزو	
	140		175	سكينه بنت الحسين	
	58		140	شهداء لسلماني	المجموع
			97		

الملحق رقم (4)

أعضاء لجنة التحكيم

التخصص	اسم المحكم	ت
أستاذ	أ.د بشير الشيباني	*1
أستاذ	أ.د مفتاح محمد عبد العزيز	2
أستاذ مشارك	د. عبد الكريم اجولي عبد	3

	العالى	
أستاذ مساعد	د. عبد الله أمحمد عريف	4
أستاذ مشارك	د. فتحي عوض قعير	5
أستاذ	أ. د. أديب الخالدي	6**
أستاذ مساعد	د. عامر حسن ياسر	7
أستاذ مساعد	د. لمعان الجلالى	8
أستاذ مساعد	د. فدوي الهادي دربي	9
أستاذ مشارك	د. عبد الكريم سليمان أبو سلوم	10
أستاذ مشارك	د. محمد ميلود أبو عروش	11



Benghazi University



Faculty of Arts

Department .Education and Psychology

Graduate Studies

Division .Education

Classroom environment and its relationship to achievement motivation and achievement among for among the students of the second part of basic education in Benghazi

This is submitted for the partial fulfillment of prequirement for masters Degreeg in ducation

study an update to the requirements of the holiday high "Master" in Education and Psychology

Prepared by the student :

Hana salem mahmoud al – rawaie

supervision by prof .Dr

Abdalraheem mahammed el – badri

(Educaion –Educational Administration)

(Faculty of Arts – University of Benghazi)

2012 -2-22-Date of Defense