إدراك تلاميذ المرحلة الاعدادية لبيئة التعلم وأثـره علـى التحصـيل الدراســي

الدكتـور/ رأفــت عطيــة باخــوم (*)

ملخـــص البحـــث :

يهدف هذا البحث إلى تعـرف المكونات العاملية لبيئـة التعلم كما يدركها تـلاميذ المرحلة الإعدادية، بالإضافة إلى تعرف الفروق بين كل من : الجنسين، الموطن، الفرق الثلاث ، حيث تـم تطبيق مقيـاس إدراك بيئة التعلـم على عينة قـوامها (٢٤٠) مـن تلاميـذ المرحلة الإعداديـة بواقع (١٢٠) مـن كل جنس، (٨٠) مـن كل فرقـة، (١٢٠) من كل مـوطن، حيث أظهرت هذه الدراسة النتائج التالية :

١ - تتكـون بيئة التعلـم المدركة مـن خمسة عـوامل هـي : مهام المعلـم، المهام المدرسيـة، الاستمتاع بالمهام المدرسية، الاندماج في الأنشطة المدرسية، الصداقات.

٢ - كـانت هنـاك فـروقـاً بين الجنسين - في ضوء الفـرق الـدراسيـة - في : مهام المعلـم، الاستمتاع بالمهـام المدرسية، الاندماج في الأنشطة المدرسيـة . في حين لم تكن الفروق دالة بين الجنسين في الفرقة الثالثة في عاملي : المهام المدرسية، الصداقات المدرسية.

٣ - كانت هناك فـروقاً ترجع للموطن (ريف - حضر) في متغيرات الـدراسة عدا في مهام المعلم حيث كانت الفروق غير دالة لطلاب الصف الثاني.

٤ - كانت هناك فروقاً بين كل فرقتين بـالتبادل في متغيرات الدراسة عدا في مهام المعلم بين الفرقتين الأولى والثانية.

٥ - يمكـن أن تسهـم المتغيرات : مهـام المعلـم، المهـام المدرسيـة، الاستمتـاع بـالمهـام المدرسية، الاندماج في المهام المدرسية ، في التنبـؤ بالتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الاعدادية.

* أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية جامعة المنيا والباحث بمركز البحوث التربوية - جامعة قطر.

مقدمـــــــة :

يعد تعرف إدراك تلاميـذ المرحلة الإعدادية لبيئة التعلم عامـلاً رئيسياً في تخطيط التعليم وتـزويد التربـويين بـاتجاه واضـح عن المزاوجـة بين التلميـذ وبيئـة التعلم (آدمـز Adams ١٩٨٣ ، ص ٢٨٦٩)، وتوفير معلـومات قيمـة عن أهـداف المدرسة وفـاعلية التـدريس والعلاقات بيـن المعلـم والتلاميـذ (اينتويستـلى وآخرون Entuistle, B. N. et al. ، ص ٣٣٨)، وتمكين المعلم مـن توفير بيئة تعلـم تشمل أنماطاً مختلفـة من المكونـات التي تحدث نوعاً من التوافق بين التعلم وحاجـات التلاميذ التعليمية، ذلك لأن المناخ الاجتماعي لبيئة التعلـم يعتبـر وظيفـة للحاجـات النفسيـة للتلاميذ (سكريبنيـر Scribner ١٩٨١ ، ص ٢٠٣٩)، والكشف عن فاعلية المعلم حيث تلعب بيئة التعلم دوراً وسيطاً بين أفعال المعلم وتحصيل التلاميذ، كما أنها تعد استراتيجية للتعليم تحيط بها ظروف المعلم، وتؤثر في تنظيم حجرة الدراسـة، وأشكال التغذية الراجعة المقـدمة للتلاميذ، وانتقاء وتمثيل مـوضوعات المنهج (فـريزى وسنيـدير Frieze & Snyder ١٩٨٠ ، ص ص ١٨٦ : ١٩٥) (هـــاردى Hardy، ١٩٨٠ ، ص ٢٠٨) (جوهس Gohs ١٩٨٣ ، ص ١٧٣٢).

هذا ويمكن تعرف البناء الفعال لبيئة التعلم وتضمنياته في تعليم تلميذ المرحلة الإعدادية من ممارسة النجاح في الجانب التحصيلي (جوردان Jordan ١٩٨٦ ، ص ٢١٠٧) ذلك لأن مفتـاح رفع وتحسين مستـوى تحصيـل التلميذ في هـذه المرحلة يتمثـل في زيـادة ومضاعفـة اندماجه في بيئة التعلم بما تتضمنـه من أنشطة تعليمية (أبو شنب Abou-Shanab ١٩٨٢ ، ص ٣٥٠٤) فهذه البيئـة هي أهم المكـونات التـي لها تأثيرات سببية على تحصيلـه الدراسي (وانـج وآخـرون Wang, M.C. et al)، كما أن المناخ الاجتماعـي للمدرسة يرتبـط بالأداء الأكاديمي وبعلاقة التلميذ بزملائه حيث أن التفـاعلات بينهم تبنى هذه العلاقة ويكون لها نتـائج متعددة أهمهـا رفع التحصيـل الدراسي وتحسين العـلاقات الاجتماعيـة والأخلاقيـة (سيرو وسولومون Serow & Solomon ١٩٧٩ ، ص ص ٦٦٩ : ٦٧٦)، وهذا يرجع إلى أن البيئـة التعليميـة تمارس تـأثيراً هـامـاً على الأعضـاء الـذيـن يتـواجـدون بها، كما أن لها خصائص تؤثر في نمو وتطـور التلميذ (موس وموس Moos & Moos ١٩٧٨ ، ص ص ٢٦٣ : ٢٦٩).

ونظراً لأهمية بيئة التعلـم بالنسبة للتلاميذ والمعلمين وغيرهم من العـاملين بالمدرسة فإن

الكثير من علماء النفس أكد على ضرورة الاهتمام باعدادها وبنائها وفهم طبيعة تأثيرها في العملية التعليمية، فمنهم من أشار إلى أهمية تعرف بيئة التعلم عند اعداد البرامج التعليمية للتلاميذ (برون Brown ١٩٧٩، ص ص ٧٢٣٣ : ٧٢٣٤)، ومنهم من أكد أهمية فهم طبيعة تأثير بيئة التعلم بأبعادها المختلفة الاجتماعية والثقافية والنفسية على التلميذ (كمال Kamal ١٩٧٩، ص ٧١٤٥)، بينما أبرز بعض منهم أهمية بناء بيئة التعلم من خلال التركيز على حاجات التلاميذ (هاردى ١٩٨٠ . ص ٢٠٨)، في حين أشار آخرون منهم إلى أهمية بيئة التعلم وبخاصة جانب العلاقة بين التلميذ والمعلم (وليمز Williams ١٩٨١، ص ١٠٧١) ومنهم من أكد على إعداد بيئة تعلم أكثر إنتاجية للتعلم المعرفي وكذا توسيع استخدام تقديرات بيئة التعلم (كايليت Caillet ١٩٨٢ . ص ص ٤٦٥٣ : ٤٦٥٤).

ونظراً لأن الأصلاح التربوي في العصر الحديث يميل إلى التركيز على جوانب تربوية أهمها بيئة التعلم (كيرن Kern ١٩٨٩، ص ٧٥) وإضافة إلى أن تلاميذ المرحلة الاعدادية يهتمون ويريدون بيئة تعلم تواجه تعلم الحاجات الخاصة بهم في مرحلة المراهقة وذلك لأن لهم حاجات فريدة في هذه الفترة العمرية الحرجة وخاصة فيما يتعلق بالعملية التعليمية (كوى Coe ١٩٨٩، ص ٦١٠) حتى يتحقق لهم التوافق بما يؤدى إلى زيادة في تحقيق العائد التربوي (دافيز Davis ١٩٧٩، ص ص ١٠٣ : ١٠٤)، فقد اهتم علماء النفس بدراسة بيئة التعلم، إلا أن هذا الاهتمام كانت له توجهات مختلفة، فأهتمت بعض الدراسات بادراك التلاميذ لعلاقتهم بالمعلم كجانب من إدراكهم لبيئة التعلم بجوانبها المتعددة حيث تمثل الاهتمام بكشف علاقة ضبط المعلم لسلوك التلميذ بادراك التلاميذ لبيئة التعلم في دراستي موريسون Morrison (١٩٧٩)، وسيميك Simek (١٩٨٥)، في حين اقتصر الاهتمام بدراسة العلاقة بين التعزيز وإدراك بيئة التعلم على دراستي ستوتز Stutz (١٩٨١)، ووليمز (١٩٨١)، أما العلاقات الشخصية بين المعلم والتلاميذ وعلاقتها بادراك بيئة التعلم فقد اهتمت بها بعض الدراسات، منها : سيرو وسولومون (١٩٧٩)، مارجوريبانكس Marjoribanks (١٩٨٠)، سينكلار Sinclair (١٩٨٠)، تشيرفينو Chriveno (١٩٨١)، جوهس (١٩٨٣)، واينتويستلى وآخرون (١٩٨٩)، إلا أن هذه الدراسات لم تكشف عن الفروق في ادراك التلاميذ لبيئة التعلم تبعاً لمستويات ضبط المعلم لسلوكيات التلاميذ، ذلك إضافة الى تباين النتائج الارتباطية التي اهتمت بكل من: ضبط

المعلم لسلوك التلميذ ، والعلاقات الشخصية بين المعلم والتلميذ، في علاقتهما بادراك التلاميذ لبيئة التعلم .

وأظهرت بعض الدراسات الأخرى اهتماماتها بكشف العلاقة بين نوع بيئة التعلم وإدراك التلاميذ لها ومنها دراسات : دافيد David (١٩٧٩)، كمال (١٩٧٩)، هاردى (١٩٨٠)، بيتش Besch (١٩٨٥)، سكوت Scott (١٩٨٥)، سبروستون Spructon (١٩٨٥)، وقد تباينت نتائج بعض من هذه الدراسات مما يجعل توضيح هذه العلاقة يحتاج إلى مزيد من البحوث .

وقد نال إدراك التلاميذ لبيئة التعلم المفضلة قدراً من الاهتمام تمثل في دراستي : سكريبنير (١٩٨١)، آدمز (١٩٨٣)، وقد شملت عناصر بيئة التعلم التي يفضلها التلاميذ في هاتين الدراستين بعضاً من الجوانب التي تهتم بها الدراسة الحالية .

ووجدت علاقة بيئة التعلم بالتحصيل اهتماماً من قبل دراسات : بورتير Porter (١٩٧٩)، رينبولد Reinbold (١٩٨٠)، كوى (١٩٨٩)، إلا أن نتائج هذه الدراسات جاءت متباينة مما يوضح الحاجة إلى الكشف عن طبيعة هذه العلاقة .

أما عن علاقة بيئة التعلم بمتغير الموقع الجغرافي للمدرسة (ريف - حضر) فلم تحظى إلا باهتمام دراستى ماسون Masson (١٩٨٣) والدرهم Al- Derhim (١٩٨٥)، إلا أن الدراسة الأولى اقتصرت عينتها على تلاميذ الريف، في حين كانت عينة الدراسة الثانية من المعلمين، وهذا يوضح الحاجة إلى دراسات أخرى تفحص الفروق في إدراك بيئة التعلم تبعاً للموقع الجغرافي للمدرسة (ريف - حضر) لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية .

وتوجهت دراسات اخرى باهتماماتها نحو دراسة علاقة إدراك بيئة التعلم بمتغير الجنس، وضمت هذه الدراسات دراسة كل من : تشيو chiou (١٩٨٥)، بايرني وآخرون Byrne. et al (١٩٨٦)، ريتشارد Richard (١٩٨٦)، اينتويستلى وآخرون (١٩٨٩)، وقد اتضح تباين النتائج الفارقة لهذه الدراسات .

وقد حظيت علاقة إدراك بيئة التعلم بالصف الدراسي بإهتمام بعض الدراسات ومنها دراسة كل من : بايرني وآخرون (١٩٨٦)، تشيو (١٩٨٥)، ريتشارد (١٩٨٦) وقد إتفقت النتائج الفارقة لهذه الدراسات .

وعينت مجموعة من الدراسات بإعداد أدوات لقياس بيئة التعلم أو فحص صلاحية بعض الأدوات المتوفرة ومنها دراسات : باركر Barker (١٩٨٠)، هوركان Horkan (١٩٨٥)، هارتويج Hartwig (١٩٨٧)، اينتويستلي وآخرون (١٩٨٩) إلا أن الدراسة الأخيرة هي الوحيدة التي فحصت دور المفردات الفردية للمقاييس في وصف بيئة المدرسة، كما أشارت إلى أن مقاييس إدراك التلاميذ للمدرسة والمعلمين لم يتم تأصيلها في الدراسات السابقة، وأن الأدوات التي تم إعدادها لم تقوم سلوكيات المعلم بكفاءة مما يوضح الحاجة إلى إعداد أدوات لقياس هذه الجوانب (اينتويستلى وآخرون ١٩٨٩، ص ٣٣٧).

ولهذا فإن الدراسة الحالية تسعى الى تعرف إدراك تلاميذ المرحلة الاعدادية لبيئة التعلم ومكوناتها العاملية وعلاقة ذلك بالمتغيرات: التحصيل - الموقع الجغرافي للمدرسة (ريف - حضر) - الجنس - الصف الدراسي، ذلك إضافة إلى اعداد أداة مصرية لقياس إدراك تلاميذ المرحلة الإعدادية لبيئة التعلم.

مشكلة البحث :

يظهر جانب رئيسي لمشكلة البحث من تباين نتائج الدراسات التي اهتمت بعلاقة إدر اك التلاميذ للمعلمين بالعلاقات الشخصية بينهم، فقد تباينت نتائج دراستي سيرو وسولومون (١٩٧٩) وجوهس (١٩٨٣)، ذلك فضلا عن اقتصار الدراسات الفارقة التي فحصت الفروق في ادراك التلاميذ لبيئة التعلم تبعاً لمتغير التعزيز على دراسة وليمز (١٩٨١) وأيضاً عدم محاولة أي من الدراسات الكشف عن الفروق في إدراك التلاميذ لبيئة التعلم تبعاً لمستويات ضبط المعلم لسلوكياتهم، هذا اضافة إلى ما أحدثه دور المعلم من تناقض في التدريس، فقد أصبح الباحثون غير قادرين على توفير برهان يوضح تأثير دور المعلم وأساليب تعليمه في بيئة التعلم (روبيدجي Rubidge ١٩٨١، ص ص ٢٧ : ٢٨).

هذا وقد تباينت نتائج الدراسات التي اهتمت بفحص علاقة نوع بيئة التعلم بادراك التلاميذ لهذه البيئة متمثلة في تباين نتائج دراستي دافيد (١٩٧٩) وسيروستون (١٩٨٥) مع نتائج دراستي بيستشى (١٩٨٥) وسكوت (١٩٨٥) بصورة جزئية.

وتعد الدراسات التي اهتمت بفحص إدراك التلاميذ لبيئة التعلم المفضلة دراسات

خاصة نظراً لأن كل منها تستخدم أداة قياس تتباين عن تلك التي أُخذت عنها أداة القياس التي تـم إعدادها في الدراسـة الحالية، مما يوضـح الحاجة إلى تعرف بيئة التعلـم المفضلة في المدرسةالإعدادية حتى يمكن العمل على توفيرها بالصورة التي تساعد التلاميذ على تحقيق التكيف بما يعود عليهم بالنفع في الجوانب المتعددة للعملية التعليمية.

وقد أشـار الكثير من علماء النفس إلى الحاجة لإجـراء دراسات عن إدراك بيئـة التعلم، فيوضح جيمس وآخرون James, et al (١٩٧٨، ص ٧٩١) أن هناك حاجة إلى دراسات ومجهودات للكشـف لمرات عديـدة عن المتغيرات الشخصيـة في إدراك مناخ التعلـم وذلك لأن المنـاخ يتضمن غالباً إدراك الأفراد، ويذكر بروفي Brophy (١٩٧٩ ص ص ٧٣٣ : ٧٣٤) أن هناك حاجة إلى بيانات عن متغيرات بيئة التعلم وكلما تعددت الصفوف الدراسية المستخدمة في الدراسة كلما كان أفضل، وتعـد مهارات إدارة المعلم لحجرة الدراسة من بين الجوانب الهامة في هذه البيئة. ومن المهم دراسة تأثير مهارات إدارة المعلم لحجرة الدراسة، وذلك لأننا في حاجـة إلى معلومات عن كيفية إدارة الأنواع المختلفة مـن حجرات الدراسة بفاعليـة. ويوصى برون (١٩٧٩، ص ص ٧٢٣٣) وأبـو شنب (١٩٨٢، ص ٣٥٠٤)، وكايليت (١٩٨٢، ص ص ٤٦٥٣ : ٤٦٥٤) وجاكسون Jackson (١٩٨٣، ص ٩٧٣)، وسـكوت (١٩٨٥، ص ص ١٥٠٣ : ١٥٠٤)، ودافـيز Davis (١٩٨٦، ص ٢٢٣١) باجراء بحوث عن إدراك التلاميذ لبيئة التعلم. ويشير مارجوريبانكس (١٩٨٠، ص ص ٥٨٣ : ٥٩١) إلى أن هناك حـاجة إلى بحوث ودراسـات لبيئات تعلم المدرسـة كما يحددها التـلاميذ بحيـث تكون هـذه البحوث ذات حسـاسيـة أكثر لفحـص فهم التـلاميذ لموقـع المدرسة ونسفها. ويؤكد رينبولـد (١٩٨٠. ص ٤٨٧٧) ضرورة اجراء دراسات عن بيئة التعلم التي يفضلها التـلاميذ. ويوصى ماسون (١٩٨٣، ص ٢٥٤٣) بـأن يقوم الباحثين التربـويين وأيضاً الممارسين التربـويين بـاعـادة فحص مميـزات وعيـوب البيئـات التربويـة الكبيرة. ويوصـى أبو نجمـة Abunejmeh (١٩٨٦، ص ٣٣٠٩) باجـراء دراسات عـن بيئات التعلم وذلك لتعرف تأثيرات هذه البيئات على إدراك التلميذ وتفضيله لبيئة التعلم. ويذكر بايـرني وآخرون (١٩٨٦، ص ص ١٠ : ١٧) أنه مازالت هناك حـاجة إلى بحوث تؤدى إلى فهـم واضح لأنواع بيئـات التعلم التي يفضلهـا التلاميذ سـواءاً في الفصل أو في المدرسة ككـل. كما يوصى بـاجراء بحوث عن عـلاقة إدراك بيئة التعلـم بمتغيرات منها:

سلوك الادارة وخصائص المعلم ونوع المدرسة. ويوصى ماك كويج Mac Quigg (١٩٨٦ ، ٨٨٠) باجراء بحوث ودراسات لتحديد الأنشطة التعليمية والخبرات المدرسية والعمليات التنظيمية في موقع المدرسة. ويوصى ريتشارد (١٩٨٦ ، ص ١٩٦٧) باجراء دراسات لتحديد أسباب إدراك تلاميذ المرحلة الاعدادية بالصفوف المختلفة لبيئة التعلم، ويؤكد تريبلت Triplett (١٩٨٦ ، ص ١٨٨٤) أهمية اجراء بحوث تهتم ببيئة المدرسة.

وتعد الحاجة إلى تعرف المكونات العاملية لبيئة التعلم أحد جوانب مشكلة البحث، وذلك لأن عدم تعرف هذه المكونات في بيئة المدرسة الاعدادية لا يكشف عن طبيعة البناء الفعال لبيئة التعلم والذي يساعد التلاميذ على ممارسة النجاح الأكاديمي والاجتماعي بالمدرسة، وتحديد المفاهيم التي تتكون منها بيئة التعلم، وطرق ضبط المعلم لبيئة التعلم وإدارته لحجرة الدراسة، وقد أشار بعض من علماء النفس الى هذا الجانب من مشكلة البحث فيذكر بروفي (١٩٧٩ ، ص ص ٧٣٣ : ٧٤٧) أنه يتطلع إلى دراسات تهتم بمكونات بيئة التعلم سواءاً أسلوب عرض المعلومات أو إدارة المنافسة أو التمرينات وطريقة آداء العمل وإدارة الأنشطة وعملية الاختبار. ويذكر موريسون (١٩٧٩ ، ص ص ٤٧١ : ٤٧٧) أنه لم يتم تحديد المفاهيم التي تكون بيئة التعلم وطرق ضبط المعلم لأنشطة الفصل بصورة نهائية. ويذكر روس Ross (١٩٨١ ، ص ١٤٢٤) أن الدراسات والبحوث المستقبلة التي تهتم بفحص العلاقة بين قوة بنيان حجرة الدراسة والتنظيم والتفاعل بها لها ما يبررها، كما يوصى بإجراء بحوث للكشف عن قوة بنيان بيئة التعلم، ويوصى أبو شنب (١٩٨٢ ، ص ٣٥٠٤) باجراء تحليل لأحد اختبارات بيئة التعلم لمعرفة مكونات هذه البيئة. كما يوصى جوردان (١٩٨٦ ، ص ٢١٠٧) بأن يقوم التربويين المتخصصين بتعرف البناء الفعال لبيئة التعلم وتضمنياته في التعليم بما يمكن التلميذ في مرحلة المراهقة من ممارسة النجاح في كلا التحصيلين الدراسي والأنفعالي ودراسة سلوكيات الاندماج عند تلميذ مرحلة المراهقة وحل المشكلات من خلال السلوكيات الاجتماعية المناسبة.

ويتمثل أحد جوانب مشكلة البحث في تباين نتائج الدراسات التي عنيت بفحص علاقة إدراك بيئة التعلم بالتحصيل، فقد تباينت نتائج دراستي بورتير (١٩٧٩) وكوى (١٩٨٩)

مع نتائج دراسة رينبولد (١٩٨٠)، مما يوضح الحاجة إلى الكشف عن طبيعة هذه العلاقة وهو ما أشار اليه بعض من علماء النفس، فيوصى أبو شنب (١٩٨٢، ص ٣٥٠٤) بقياس إدراك التلاميذ لبيئة التعلم كي يمكن تقدير علاقته بالتحصيل الدراسي. ويوصى أبونجمة (١٩٨٦، ص ٣٣٠٩) بإجراء دراسات تكشف عن تأثير بيئة التعلم على التحصيل. ويذكر بايرني وآخرون (١٩٨٦، ص ١٠) أنه لم يعرف نوع العلاقة بين بيئة التعلم والتحصيل.

ويظهر جانب آخر لمشكلة البحث في الحاجة إلى فحص علاقة إدراك بيئة التعلم بمتغير الموقع الجغرافي للمدرسة (ريف - حضر) وذلك لأن اهمال هذا الجانب يحول دون تحسين تلك البيئات التعليمية الضعيفة سواء أكانت في الريف أم المدينة. وتتضح هذه الحاجة في جوانب القصور التي ظهرت في دراستي ماسون (١٩٨٣) والدرهم (١٩٨٥) والمتمثلة في اقتصار الدراسة الأولى على مدارس الريف والثانية على عينة من المعلمين. وقد أشار بايرني وآخرون (١٩٨٦، ص ١٢) إلى هذه الحاجة حيث يذكر أن الدراسات التي اهتمت بالكشف عن الفروق في إدراك بيئة التعلم بين مدارس الريف ومدارس الحضر قليلة، ولهذا يجب اجراء بحوث عن علاقة بيئة التعلم بالموقع الجغرافي للمدرسة (ريف - حضر).

ويظهر جانب آخر لمشكلة البحث من تباين النتائج الفارقة للدراسات التي اهتمت بعلاقة إدراك التلاميذ لبيئة التعلم بالجنس حيث تباينت النتائج الفارقة لدراستي بايرني وآخرون (١٩٨٦)، اينتويستلي وآخرون (١٩٨٩) مع نتائج دراستي تشيو (١٩٨٥) وريتشارد (١٩٨٦) بصورة جزئية. ولا شك أن هذا التباين يعيق تحديد بيئة التعلم المناسبة لكل من الذكور والإناث من التلاميذ مما يحول دون استغلال المدرسة لطاقات التلاميذ ودمجهم في الأنشطة الابتكارية التي تدعم المجتمع المحلي، ومساعدتهم على تكوين الصداقات، وتعويدهم على احترام المعلمين وتنفيذ ما يطلب منهم من أنشطة والاستمتاع بالعمل وتعليمهم كيفية البحث عما يحتاجونه من الكتب واكتشاف درجة اهتمام المعلم بالتلاميذ.

هذا وهناك حاجة إلى تعرف علاقة إدراك التلاميذ لبيئة التعلم بالصف الدراسي، لأن إهمال فحص هذه العلاقة يعيق إعداد بيئة التعلم بما يمكن التلاميذ في كل صف دراسي من

تحقيق التكيف اللازم وتحقيق العائد التربوي المنشود، وقد أوضح هذا الجانب ريتشارد (١٩٨٦، ص ١٩٦٧) حيث يوصى باجراء دراسات لتحديد إدراك تلاميذ الصفوف المختلفة بالمرحلة الاعدادية لبيئة المدرسة.

ويتمثل أحد جوانب مشكلة البحث في الحاجة إلى أداة لقياس إدراك تلاميذ المرحلة الاعدادية لبيئة التعلم متمثلة في العلاقات بين المعلم والتلميذ واخلاقيات المدرسة وفاعلية التدريس بحيث يمكن استخدامها في الحصول على معلومات يمكن استخدامها في التحليل على مستوى المفردات وقد أشار إلى هذا الجانب للمشكلة الكثير من علماء النفس، فقد أشار إلى هذا الجانب للمشكلة الكثير من علماء النفس، حيث أوضح كلاس وهودجي Klass & Hodge (١٩٧٨، ص ص ٧٠١ : ٧٠٥) إلى أن هناك بيانات اضافية محتاجة عن بيئة التعلم وذلك باستخدام ادوات قياس ثابتة، ويذكر سباولدينج Spaulding (١٩٨٢، ص ص ٥ : ١٣) أن القياس الثابت والصادق لسلوك المعلم يعد مشكلة تشبه مشكلة قياس سماته الشخصية. ويوضح هوركان (١٩٨٥، ص ٥٦٧) أن الدراسات السابقة لم تهتم بتقويم كفاءة أدوات القياس التي تقيس سلوكيات المعلم. ويذكر اينتويستلى وآخرون (١٩٨٩، ص ص ٣٢٦ : ٣٣٩) أن هناك حاجة إلى أداة قياس يمكن من خلالها دراسة بيئة التعلم متمثلة في المدرسة والمعلم لأن المقاييس التي تصف إدراك التلاميذ للمدرسة والمعلمين وخاصة على مستوى استخدام المفردات في التحليل لم يتم تأصيلها في الدراسات، وقد وجد أن قلة من الدراسات السابقة تساعد على وضع معيار لبناء مقاييس لادراك التلاميذ للمدرسة والمعلمين، ولهذا يوصى بعض العلماء باعداد أداة صادقة لقياس بيئة التعلم. ومنهم رينبولد (١٩٨٠، ص ٤٨٧٧).

وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة البحث يمكن أن تثير التساؤلات التالية :

١ - ما مكونات بيئة التعلم كما يدركها تلاميذ المرحلة الاعدادية في ضوء أداة الدراسة المقننة؟

٢ - هل تختلف إدراكات بيئة التعلم تبعاً لاختلاف الجنس؟

٣ - ما الاختلافات بين الريف والحضر في إدراكاتهم لبيئة التعلم؟

٤ - ما الاختلافات بين الصفوف الثلاثة بالمرحلة الاعدادية في إدراكاتهم لبيئة التعلم؟

٥ - ما هي عوامل بيئة التعلم التي يمكن أن تتنبأ بالتحصيل الدراسي؟

الإطار النظري « الدراسات السابقة »

إدراك العلاقة بين المعلم والتلاميذ

لقد تعددت الإتجاهات الفرعية للدراسات التي اهتمت بإدراك التلاميذ لعلاقتهم بالمعلمين حيث توجه بعضها نحو متغير ضبط المعلم لسلوك التلميذ، والبعض اهتم بمتغير التعزيز ، في حين اهتم البعض الآخر بالعلاقة بين المعلم والتلاميذ.

ومن بين الدراسات التي عنيت بفحص العلاقة بين ضبط المعلم لسلوك التلميذ وإدراك التلاميذ لبيئة التعلم نجد دراسة موريسون Morrison (١٩٧٩، ص ص ٤٧١ : ٤٧٧) وتوصلت من خلال عينتها المكونة من (٣٢) فصلاً بالصفوف من الرابع الى السابع، واستخدام قائمة فصلى (Mcl) إلى أن الضبط الشديد لسلوك التلميذ من قبل المعلم يؤدى إلى اندماج التلميذ في العمل. وبينت نتائج دراسة سيميك Simek (١٩٨٥ ، ص ٦٧٨) التي تكونت عينتها من (٤٠) تلميذاً تتراوح أعمارهم من ١٤ - ١٧ سنة عدم تأثر إدراك التلاميذ لمعلميهم بقوة أو ضعف إدارة المعلمين لحجرة الدراسة.

أما الدراسات التي اهتمت بمتغير التعزيز فقد اقتصرت على دراستين فقط، الأولى لستوتز Stutz (١٩٨١، ص ص ٤٢٦ : ٤٢٧) وبلغ قوام عينتها (١٠٠) مدير بالمدارس الإعدادية، وتوصلت إلى أن العقاب البدني كان موجباً ومنتجاً لشكل النظام في بيئة المدرسة. أما دراسة وليمز Wiliams (١٩٨١، ص ١٠٧١) فتهدف إلى فحص تأثير التعزيز على إدراك التلاميذ لبيئة التعلم. وتكونت العينة من (٩١) تلميذاً تم تقسيمهم إلى سبع عينات فرعية متساوية: مجموعة ضابطة - مجموعة تعزيز منخفض - مجموعة تعزيز مرتفع - مجموعة استدلال منخفض - مجموعة استدلال مرتفع - مجموعة تعزيز منخفض واستدلال منخفض - مجموعة تعزيز مرتفع واستدلال مرتفع. وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في إدراك التلاميذ لبيئة الفصل ترجع الى التعزيز.

وبخصوص الدراسات التي توجهت اهتماماتها نحو علاقة المعلم بالتلاميذ فقد شملت دراسة سيرو وسولومون Serow & Solomon (١٩٧٩، ص ص ٦٦٩ : ٦٧٦) التي ضمت عينتها تلاميذ (٢٥) مدرسة، وكان من أهم النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة

احصائياً بين بيئة الفصل والاتصالات الإيجابية بين المعلم والتلاميذ وذلك في الفصل التي يؤكد فيها المعلمين على الاهتمامات الخاصة بالعلاقات بينهم وبين الآخرين. وجاءت دراسة مارجويبانكس Marjouribanks (١٩٨٠، ص ص ٥٨٣ : ٥٩١) بهدف فحص علاقة إدراك التلاميذ لعلاقاتهم بالمعلمين ومكونات بيئة المدرسة. وتكونت العينة من (٥٣٠) تلميذاً منهم (٢٧٥ ذكراً، ٢٥٥ أنثى) وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين إدراك التلاميذ لبيئة المدرسة ومحتوياتها وطبيعة العلاقات الشخصية فيها. وتوصلت دراسة سينكلار Sinclair (١٩٨٠، ص ١٣٨٣) التي تكونت عينتها من (٢٠٠) تلميذ بالصف الثامن إلى وجود فروق في إدراك التلاميذ لآداءات المعلم ترجع إلى طريقة التدريس. وتهدف دراسة تشيرفينو Chirveno (١٩٨١، ص ٢٨٨١) إلى مقارنة إدراك التلاميذ والمعلمين والمدراء لكفايات المعلم وبيئة التعلم والمنهج. وأوضحت النتائج أن التلاميذ أدركوا بيئة التعلم وكفايات المعلم بدرجة أقل من المدراء والمعلمين، كما قدروا المنهج بصورة منخفضة عن تقديرهم للمديرين. وبينت نتائج دراسة جوهس Gohs (١٩٨٣، ص ١٧٣٢) تأثير أنشطة المعلم ممثلة في : الواجب المنزلي، والعمل الجماعي، والمحاضرة على مظاهر بيئات الفصل بالصفين السابع والتاسع، بينما كان تأثير المناقشة وموقع العمل والقدرة أقل. وتهدف دراسة اينتويستلي وآخرون Entuistle, Et al (١٩٨٩، ص ص ٣٢٦ : ٣٣٩) إلى فحص إدراك التلاميذ للمدرسة والمعلمين. وشملت العينة (٥١٦) تلميذاً بريطانياً تتراوح أعمارهم من ١٢ - ١٥ سنة، (٦٠٢) تلميذاً مجرياً. واستخدمت قائمة إدراكات التلاميذ للمدرسة والمعلمين. وأظهرت النتائج تشابه إدراك التلاميذ البريطانيين والمجريين للمدرسة والمعلمين. وأدركت التلميذات المجريات معلميهم على أنهم أكثر حماساً، بينما أدرك التلاميذ الأصغر سنا معلميهم على أنهم جيدين في الشرح وتسهيل التعلم. وادرك التلاميذ المجريين معلميهم على أنهم أقل ميلاً لاستخدام الأملاء وتشجيع النقل من السبورة.

يمكن أن نخلص من العرض السابق للدراسات بالآتي :

- تباين نتائج الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين ادراك التلاميذ للمعلمين والعلاقات الشخصية بينهم حيث تباينت نتائج دراستي سيرو وسولومون (١٩٧٩) وجوهس (١٩٨٣)، في حين أتفقت النتائج الارتباطية لدرستي سيرو وسولومون (١٩٧٩)

ومارجوريبانكس (١٩٨٠).

- اقتصار الدراسات الفارقة لفحص الفروق في إدراك التلاميذ لبيئة التعلم تبعاً للتعزيز على دراسة وليمز (١٩٨١).

- عدم محاولة أي من الدراسات الكشف عن الفروق في إدراك التلاميذ لبيئة التعلم تبعاً لمستويات ضبط المعلم لسلوكيات التلاميذ.

نوع بيئة التعلم وإدراك التلاميذ لها : -

وتوجهت بعض الدراسات باهتماماتها نحو تعرف علاقة نوع بيئة التعلم بإدراك التلاميذ لهذه البيئة، منهم دراسة دافيد David (١٩٧٩ ، ص ص ١٦٠ : ١٦١) وتهدف إلى فحص إدراك التلاميذ والمعلمين لبيئة التعلم. وتكونت العينة من تلاميذ ومعلمي (١٦) فصلاً بأربع مدارس مختلفة الموقع. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في الخصائص الوظيفية لموقع المدرسة ترجع إلى نوع بيئة التعلم (مفتوحة - تقليدية). وتوصلت دراسة كمال Kamal (١٩٧٩ ، ص ٧١٤٥) إلى وجود ثلاث بيئات للتعلم يوجد بها ثلاثة جوانب هامة وعامة هي : مركز الحوار في العمليات التعليمية التدريسية التقويمية، والوحدة المتكاملة للأنشطة الأكاديمية والابتكارية، والتكامل بين الأعمار والحاجات الخاصة للتلاميذ. وتوصلت دراسة هاردي Hardy (١٩٨٠، ص ٢٠٨) إلى أن ثلاث من المهارات التي يحتاجها المعلم لمزاوجة بيئة التعلم بحاجات التلاميذ قد ركزت على توفير بيئات للتعلم وهي: التمييز بين البيئات - تركيب بيئات متعددة - التنقل بين البيئات. وتهدف دراسة بيستشي Besch (١٩٨٥، ص ص ٢٧ : ٢٨) إلى فحص العلاقة بين متغيرات مناخ المدرسة وفاعلية المدرستين الاعدادية والثانوية. وشملت العينة تلاميذ (٤٦) مدرسة اعدادية وثانوية. وبينت النتائج أن المعلمين والمدراء بالمدارس الفعالة وغير الفعالة قانعين بعلاقات المعلم بالتلميذ ويدركون نقص اهتمام التلاميذ بالمدرسة على أنه مشكلة متوسطة المستوى، وقرر التلاميذ في المدارس الفعالة وغير الفعالة أن معلميهم يتوقعون منهم مستوى علمي فوق المتوسط. وتهدف دراسة سكوت Scott (١٩٨٥، ص ص ١٥٠٣ : ١٥٠٤) إلى فحص التأثيرات الاجتماعية والأكاديمية لبيئات التعلم التعاونية والتقليدية وتكونت العينة من (٤٥٢) تلميذاً. وأوضح التلاميذ الذين في بيئات التعلم التعاونية

علاقات موجبة مع الزملاء عن التلاميذ الذين في الفصول التقليدية . هذا ولم توجد فروق بين تلاميذ المجموعتين (التعاونية ، والتقليدية) في تقدير الذات ، كما أظهر تلاميذ الفصول التقليدية اتجاهات اكثر ايجابية نحو المدرسة وأظهرت دراسة سبروستون Spruston (١٩٨٥ ، ص ٨٦٨) حصول تلاميذ البيئة المفتوحة على متوسط درجات أعلى على متغيرات حجرة الدراسة : الرضا - الارتباط - الصعوبة ، كما حصلوا على متوسط درجات منخفض على متغيري الاحتكاك والتنافس وذلك بالمقارنة بالتلاميذ في البيئة المغلقة .

لقد اتفقت نتائج دراسات : دافيد (١٩٧٩) وسكوت (١٩٨٥) بصورة جزئية وسبرستون (١٩٨٥) حيث أوضحت وجود فروق في إدراك التلاميذ لبيئة التعلم ترجع إلى نوع هذه البيئة ذلك رغم تباين المتغيرات المدركة التي شملت : الخصائص الوظيفية لموقع المدرسة ، وخبرة التعليم ، واشباع الحاجات ، والعلاقات مع الزملاء ، والرضا ، والارتباط ، والصعوبة ، والاحتكاك ، والتنافس ، في حين تباينت نفس الدراسات مع دراسة بيستش (١٩٨٥) وكذا دراسة سكوت (١٩٨٥) بصورة جزئية .

إدراك التلاميذ لبيئة التعلم المفضلة : -

وتضم مجموعة الدراسات التي اهتمت ببيئة التعلم المفضلة دراسة سكريبنير Scribner (١٩٨١ ، ص ٢٠٣٩) وتهدف إلى فحص المناخ الاجتماعي لبيئة تعلم المجموعة الصغيرة من التلاميذ . وتكونت العينة من (٢١٧) تلميذاً . وبينت النتائج أن بيئة التعلم اللازمة لنجاح خبرة التعلم تشمل : الاتصال - الثقة - بناء الهدف - التقبل - الحاجات - الارتباط - جاذبية المجموعة - المساواة - الصداقة . ودراسة آدمز Adams (١٩٨٣ ، ص ٢٨٦٩) ومن بين ما تهدف اليه تحديد بيئة الفصل التي يفضلها التلاميذ في برنامج للموهوبين . وتكونت العينة من (١٤٧) تلميذاً بالصف الثامن . وقد فضل التلاميذ بيئة الفصل التي تؤكد بقوة على تنمية وتدعيم علاقات شخصية جيدة مع الزملاء والمعلمين ، وأيضاً تؤكد بدرجة متوسطة على التنافس ، أما الفصل المثالي فلا يؤكد على أهمية المستويات العالية من الإبتكار ووضوح القاعدة والتنظيم ، وهو يؤكد على أن يكون المعلم غير تسلطي ومتسامح في تقوية القواعد .

يتضح مما سبق أن من بين أهم مكونات بيئة التعلم التي يفضلها التلاميذ والتي وردت

في الدراستين السابقتين : الاتصال - الثقة - الصداقة - العلاقات الشخصية بين التلاميذ وزملائهم ومعلميهم - التنافس - المساواة.

بيئة التعلم والتحصيل الدراسي

وشملت مجموعة الدراسات التي اهتمت بفحص علاقة بيئة التعلم بالتحصيل الدراسي دراسة كل من : بورتير Porter (١٩٧٩، ص ص ٧٦٦ : ٧٦٧) وتهدف إلى اختبار مدى صحة الفرض القائل بأن التحصيل الدراسي هو وظيفة مباشرة لتفاعل عناصر حجرة الصف مع الخصائص الدافعية. وتكونت العينة من (٢٢٨) تلميذاً بالصفوف الرابع والسادس والثامن. وأوضحت النتائج عدم تحقق الغرض. وبالاضافة الى ذلك فقد حصل التلاميذ الذين تعلموا بواسطة معلمين يهتمون بالعلاقات الشخصية المنسجمة على تحصيل أكاديمي مرتفع عن زملائهم الذين كان معلموهم ذوى اهتمامات ضعيفة بالعلاقات الشخصية المنسجمة. ودراسة رينبولد Reinbold (١٩٨٠، ص ٤٨٧٧) وتكونت عينتها من (٢٤٥) تلميذاً بالمدارس الاعدادية، وتوصلت إلى عدم وجود تأثير رئيسي دال احصائياً لنوع بيئة التعلم (تفاعل مع الزميل - تعلم فردي) على التحصيل الأكاديمي. ودراسة كوى Coe (١٩٨٩، ٦١٠) واهتمت باعداد بيئة تعلم للتلاميذ في سن ١٢ - ١٤ سنة وذلك من خلال إعداد برنامج يشمل مقرر الدراسة الأكاديمية، واستراتيجيات تقوية التلاميذ، ودور المعلم متضمناً أهمية تنمية العلاقة بين التلميذ والوالدين والمعلم. وقد أوضحت النتائج التي تم الحصول عليها باستخدام البرنامج أن تلاميذ المدارس الاعدادية حصلوا على درجات تحصيل مرتفعة بالاضافة الى نمو أكاديمي واضح.

يتضح من العرض السابق تباين نتائج دراستي بورتير (١٩٧٩) وكوى (١٩٨٩) مع نتائج دراسة رينبولد (١٩٨٠)، وهذا يوضح الحاجة الى الكشف عن الفروق في التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير بيئة التعلم وكذا تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغيري بيئة التعلم والتحصيل الدراسي.

بيئة التعلم والموقع الجغرافي للمدرسة (ريف - حضر) : -

لقد اقتصرت الدراسات التي اهتمت بفحص علاقة بيئة التعلم بمتغير الموقع الجغرافي للمدرسة (ريف - حضر) على دراستين فقط، الأولى لماسون Masson (١٩٨٣، ص

٢٥٤٣) وتهدف إلى فحص إدراك التلاميذ لبيئة التعلم في المدارس الريفية التي تتكون من حجرة دراسة واحدة. وتكونت العينة من (١٨١) تلميذاً، (١٤) معلماً، (٩٨) من الوالدين. وأظهرت النتائج أن التفاعلات بين التلاميذ تحدث باستمرار بدوافع ذاتية وتوجيه ذاتي. والدراسة الثانية للدرهم Al-Derhim (١٩٨٥، ص ٣٠٠) وتهدف إلى تعرف إدراك المعلمين والمدراء لمناخ المدرستين الابتدائية والاعدادية بدولة قطر. وتكونت العينة من (٥٣٣) معلماً ومديراً. وشملت أهم النتائج أن المناخ المدرسي الابتدائية والاعدادية متوسط، وأن التفاعل بين المعلمين في مدارس الضواحي محدود وذلك بالمقارنة بمدارس المدينة، وأن مدارس المدينة تمتاز بكون مناخها أكثر انفتاحاً عن مدارس الضواحي.

من الملاحظ أن دراسة ماسون (١٩٨٣) انحصر إهتمامها في تعرف بيئة التعلم بمدارس الريف فقط، كما أن دراسة الدرهم (١٩٨٥) لم تضم عينتها تلاميذ بالمرحلة الاعدادية ولكنها اقتصرت على المعلمين بهذه المرحلة، وهذا بدوره يظهر الحاجة إلى مزيد من الدراسات للكشف عن العلاقة بين إدراك بيئة التعلم والموقع الجغرافي للمدرسة (ريف - حضر).

بيئة التعلم والجنس :-

وقد اهتمت بعض الدراسات بالكشف عن طبيعة علاقة بيئة التعلم بمتغير الجنس، حيث كان من بين أهداف دراسة تشيو Chiou (١٩٨٥، ص ١٥٥٨) فحص العلاقة بين بيئة الفصل وكيف الحياة المدرسية والجنس، وتكونت العينة من (٢٠٠) تلميذ بمدرستين إعدادية وثانوية وشملت الأدوات: مقياس بيئة الفصل ومقياس كيف الحياة المدرسية (QSLS)، وأظهرت النتائج وجود تفاعل بين الجنس والصف الدراسي للتلميذ وإدراك التلاميذ لبيئة الفصل وادراكهم لكيف الحياة المدرسية. وأظهرت النتائج ايضا عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في ادراك بيئة الفصل وكيف الحياة المدرسية. وكان من بين أهداف دراسة بايرني وآخرون Byrne, et al (١٩٨٦، ص ص ١٠ : ١٧) تعرف الفروق في بيئة التعلم تبعاً لمتغير الجنس وبلغ قوام عينتها (٣٦٧٥) تلميذاً من جنوب ويلز واستراليا. وضمت الأدوات : قائمة فصلي ومقياس بيئة الفصل، واستفتاء بيئة الفصل الفردية، واستفتاء كيف الحياة المدرسية. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة

احصائياً في ادراك بيئة الفصل وبيئة المدرسة ترجع إلى متغير الجنس حيث حصل الذكور على درجات أعلى من الإناث في بعد التنافس بقائمة فصلي وبعد التفرقة باستفتاء بيئة الفصل الفردية بينما كانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور على كل المقاييس الفرعية للتراكيب للمكونات المفضلة فيما عدا القاعدة وأيضا الشخصية المفضلة والمشاركة والتأثير العام الحقيقي والمعلمين، وقد فضل الذكور التنافس بينما الاناث فضلن الانسجام الاجتماعي. ومن بين أهداف دراسة ريتشارد Richard (١٩٨٦ ، ص ١٩٦٧) الكشف عن الفروق في إدراك التلاميذ لمناخ المدرسة وتكونت العينة من (٣٦٥٥) تلميذاً بالمرحلة الاعدادية تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات: الأولى تشمل مدارس بها صف واحد، والثانية تضم مدارس بها الصف الثالث، والثالثة تشمل مدرسة بها الصف السادس. واستخدم مقياس كيف الحياة المدرسية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا في ادراك التلاميذ لمناخ المدرسة ترجع الى الجنس فيما عدا تلاميذ الصف الثالث حيث كان متوسط درجات الاناث أكبر من متوسط درجات الذكور. وكان من بين ما أظهرته نتائج دراسة اينتويستلى وآخرون (١٩٨٩ ، ص ص ٣٢٦ : ٣٣٩) وجود فروق في إدراك مناخ المدرسة بين الذكور والاناث حيث أدركت البنات الانجليزيات مناخ المدرسة على أنه أكثر صداقة بينما أدركه الأولاد على أنه غير مناسب، ووافقت البنات المجريات على أن معلميهم كانوا اكثر حماساً كما أظهرت النتائج انه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في الانشطة الابتكارية.

يتبين مما سبق تباين النتائج الفارقة لدراستي بايرني وآخرون (١٩٨٦) واينتويستلى وآخرون (١٩٨٩) مع نتائج دراستي تشيو (١٩٨٥) وريتشارد (١٩٨٦) بصورة جزئية. كما يلاحظ تميز دراسة بايرني وآخرون (١٩٨٦) بكبر حجم العينة.

إدراك بيئة التعلم والفرقة الدراسية : -

وجهت بعض من الدراسات اهتماماتها سواءاً بصورة كلية أو جزئية نحو الكشف عن طبيعة العلاقة بين إدراك التلاميذ لبيئة التعلم والفرقة الدراسية حيث كان من بين النتائج التي أظهرتها دراسة تشيو (١٩٨٥، ص ١٥٥٨) وجود فروق بين التلاميذ بالفرق الدراسية المختلفة في إدراك بيئة الفصل وكيف الحياة المدرسية. وكان من بين نتائج دراسة بايرني وآخرون (١٩٨٦ ص ، ص ١٠ : ١٧) وجود فروق دالة إحصائيا في

إدراك التلاميذ لبيئة التعلم ترجع إلى مستوى الفرقة الدراسية. وتوصلت دراسة ريتشارد (١٩٨٦، ص ١٩٦٧) الى وجود فروق في إدراك التلاميذ لمناخ المدرسة ترجع إلى الفرقة الدراسية.

إتفقت النتائج الفارقة للدراسات الثلاث : بايرني وآخرون (١٩٨٦)، وتشيو (١٩٨٥)، ريتشارد (١٩٨٦).

أدوات قياس بيئة التعلم

وضمت مجموعة الدراسات التي اهتمت بمقاييس واختبارات بيئة التعلم دراسة كل من: باركير Parker (١٩٨٠، ص ص ٤٨ : ٤٩) وتكونت عينتها من (٣٠٢) تلميذاً بمدرسة ثانوية. وتوصلت إلى أن بروفيل بيئة المدرسة (CFK) أداة صادقة في تقدير إدراك التلميذ لمناخ المدرسة وذلك نتيجة لارتفاع معامل صدق المحك باستخدام قائمة بيئة التعلم (LFI). وقام هوركان Horkan (١٩٨٥، ص ٥٦٧) بتطوير أداة للملاحظة سلوكيات المعلم في الفصل وتشمل أبعادها: تنظيم الفصل (٩) مفردات، أساليب الأدارة (٨) مفردات، استراتيجيات التعليم (١٠) مفردات، وقد ركزت ضمنياً على متغيرات خاصة بالمعلم وتسهم في بناء بيئة تعلم كفيء في الفصل. وتمكن هارتويج Hartwig (١٩٨٧، ص ٣٣٦٨) باستخدام عينة قوامها (٧١٤) تلميذاً بالصفين الخامس والسادس بالإضافة الى معلميهم من إعداد أداة لقياس إدراك التلميذ للفصل في ضوء العمل واللعب. أما اينتويستلى وآخرون (١٩٨٩، ص ص ٣٢٦ : ٣٣٩) فقد قاموا باعداد قائمة باسم «مشاعر التلاميذ نحو المدرسة والعمل المدرسي»، تتكون من (١٨٠) مفردة، ويقيس الجزء الأول منها إدراكات التلاميذ للمدرسة والمعلمين.

يلاحظ أن دراسة اينتويستلى وآخرون (١٩٨٩) اهتمت باعداد أداة تختص بقياس إدراك التلاميذ للمعلمين والمدرسة، ولهذا تمت الاستفادة منها في إعداد أداة الدراسة الحالية «مقياس إدراك بيئة التعلم» التي تستخدم في البيئة المصرية ويمكن الاستفادة منها ومن المفردات بصورة فردية في وصف بيئة التعلم، وذلك يرجع الى عدم تأصيل المقاييس التي من هذا النوع فى الدراسات السابقة والحاجة الى أداة قياس يمكن من خلالها دراسة إدراك التلاميذ للمعلم والمدرسة (اينتويستلى وآخرون ١٩٨٩، ص ٣٣٧).

أهـــداف البحـــث :

يهدف البحث الحالي الى تعرف الآتي :

١ - المكونـات العامليـة التي تتضمنها بيئـة التعلم كما يـدركها تلاميـذ المرحلة الاعـدادية مجتمعة في ضوء أداة الدراسة المقننة .

٢ - الفروق بين الذكور والإناث في عوامل بيئة التعلم المدركة لكل صف دراسي على حدة وللعينة الكلية مجتمعة .

٣ - طبيعة الفـروق في إدراك عوامـل بيئة التعلم لكـل من التلاميـذ الريـف والحضر لكل صف دراسي على حدة وللعينة الكلية .

٤ - طبيعة الفروق في إدراك عوامل بيئة التعلم للصفوف الدراسية .

٥ - مدى امكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من عوامل بيئة التعلم .

التعريف بمصطلحات البحث :

بيئة التعلم : المناخ الذي يحدث فيه التعلم، ويتضمن شعور التلاميذ بالإنتماء اليه كما يقاس بأداة الدراسة .

مهام المعلم : متابعة تنفيذ التلاميذ للأنشطة المختلفة - دراسية واجتماعية وثقافية ... الخ - وتذليـل الصعوبـات التي تواجههـم ومساعـدتهم وتعليمهم كيفيـة البحث عما يحتاجون اليه .

المهام المدرسية : الواجبات المختلفة التي يؤديها التلاميذ داخل المدرسة والتي يسـعى المعلم إلى تحقيقها من خلال المهام الموكلة اليه .

الاستمتاع بالمهـام المدرسية : استمتاع التلاميذ بأداء المهـام والواجـبات المدرسية المطلوبة منهم، ورضـا معلميهم بالعمـل معهم ومسـاعدتهم في تعلم الأنشطـة المدرسية المختلفة .

الانـدماج في الأنشطـة المدرسيـة : تشجيع المدرسـة سبل التعاون بين تـلاميذهـا بعضهم البعض، واندمـاجهم في الأنشطة المدرسية التـي تدعم المجتمع المحلي، خـاصة الابتكارية منها .

الصداقات المدرسية : تفاعل متبادل بين التلاميذ بعضهم البعض والتلاميذ ومعلميهم بما يؤدى الى الاندماج وتكوين صداقات تتصف باحترام التلاميذ لمدرسيهم، ومعاونة المعلمين لتلاميذهم، وتعاون التلاميذ بعضهم البعض.

فروض البحث :

يناقش هذا البحث الفروض التالية :

١ - ينتظم البناء العاملي لمقياس بيئة التعلم في مكونين هما : أهداف المدرسة، العلاقة بين المعلم والتلاميذ.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك عوامل بيئة التعلم بين الذكور والاناث لكل فرقة على حدة وللعينة الكلية.

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك عوامل بيئة التعلم بين تلاميذ الريف والحضر في كل فرقة على حدة وللعينة الكلية.

٤ - يتباين إدراك التلاميذ لعوامل بيئة التعلم تبعاً لتباين الفرق الدراسية.

٥ - يمكن لعوامل بيئة التعلم الخمسة أن تتنبأ بالتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الاعدادية ككل.

إعداد مقياس إدراك بيئة التعلم

تم إعداد هذا المقياس مأخوذاً عن الجزء الأول من قائمة مشاعر التلاميذ نحو المدرسة والعمل المدرسي (إدراكات المدرسة والمعلم). إعداد اينتويستلى وآخرون (١٩٨٩)، ويتكون المقياس من (٢٠) مفردة أعدت على طريقة ليكرت لقياس بيئة التعلم متمثلة في أهداف المدرسة، والعلاقة بين المعلم والتلاميذ. ويجاب عن المقياس باختبار احد بديلات الاجابة الخمسة التالية :

موافق بشدة　　موافق　　ليس لي رأي　　معترض　　معترض بشدة

ولقد تم تعديل صياغة مفردات المقياس بما يتناسب والبيئة المصرية من جانب. والمدارس الاعدادية بها من جانب آخر.

أما عن تقدير الدرجات، فقد كانت تقديرات العبارات الإيجابية : (٥) درجات لمن يضع علامة أسفل موافق بشدة، (٤) اسفل موافق ... في حين كانت تقديرات العبارات

السلبية عكس التقديرات السابقة حيث وضعت (٥) درجات لمن يضع علامة أسفل معترض بشدة، (٤) أسفل معترض.

محددات البحث :

تم تحديد هذه الدراسة بالمحددات الآتية :

١ - تم إعداد مقياس إدراك بيئة التعلم من خلال قائمة مشاعر التلاميذ نحو المدرسة والعمل المدرسي إعداد اينتويستلى وآخرون (١٩٨٩) وقد قام الباحث بإعداده وتقنينه على البيئة المصرية.

٢ - أختيرت المرحلة الاعدادية كعينة للدراسة، وشملت هذه العينة الصفوف الثلاثة من كلا الجنسين، كما شملت العينة مجموعتان من التلاميذ أحدهما من الريف والأخرى من المدينة لتعرف الفروق بين الريفين والحضريين في إدراكاتهم لبيئة التعلم.

٣ - تم استبعاد درجات التلاميذ الباقون للإعادة بأي صف دراسي بالمرحلة الاعدادية.

٤ - إختيرت عينة الدراسة من مدرستي الاقباط الاعدادية بنين والانجيلية الاعدادية للبنات بمدينة المنيا كعينة للحضر، ومن مدرسة جبل الطير الاعدادية المشتركة كعينة للريف.

٥ - درجة التحصيل تم الحصول عليها من خلال متوسط درجات المواد في شهري فبراير ومارس كتحصيل عام، كما اختيرت درجتا هذين الشهرين، بعد مرور فترة زمنية قد قضاها التلميذ بالمدرسة ويمكنه في هذه الفترة إدراك بيئة تعلمه. ولقد كان معامل الارتباط بين متوسطي درجات الطلاب في شهري فبراير ومارس (٩٣٩,) وهو ارتباط مرتفع.

التحقق من الشروط السيكومترية :

١ - عينة الدراسة الإستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٢٠) من تلاميذ مدارس عينة الدراسة الأساسية، بواقع (٦٠) من تلاميذ الريف، (٢٠) من كل فرقة دراسية، وبواقع (٢٠) من كل جنس وبكل فرقة.

٢ - ثبـات المقيـاس :

تم إيجاد ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية - درجات العبارات الفردية مقابل درجات العبارات الزوجية - حيث كانت قيمة الارتباط الناتج (٠,٦٤) ، ولتصحيح هذه القيمة تم تطبيق معادلة رولون حيث وجد أن قيمة الثبات للمقياس هي (٠,٧٨) في حين كانت قيمة ثبات المقياس بطريقة α لكرونباخ (٠,٦٩) وتلك القيمتان توضحان إستقرار أداة القياس في إعطاء بيانات ثابتة .

٣ - صـدق المقيـاس

حسب صدق أداة القياس بايجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية «صدق التجانس الداخلي» والجدول (١) يوضح هذه القيمة .

جـــدول (١)

قيم ارتباطات عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	ملاحظات
١	٠,٧١*	٦	٠,٦٤*	١١	٠,٥٨*	١٦	٠,٧٤*	* جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ٩٩٪ .
٢	٠,٦٣*	٧	٠,٦٧*	١٢	٠,٦٦*	١٧	٠,٧١*	
٣	٠,٦٩*	٨	٠,٦٩*	١٣	٠,٧٢*	١٨	٠,٦٧*	
٤	٠,٦١*	٩	٠,٥٩*	١٤	٠,٦٣*	١٩	٠,٦١*	
٥	٠,٧٣*	١٠	٠,٦١*	١٥	٠,٦٨*	٢٠	٠,٥٩*	

يتضح من الجدول السابق أن جميع القيم ذات دلالة عند مستوى ثقة ٩٩٪ وهذا يعنى أن عبارات المقياس متجانسة مع ما يقيسه المقياس ككل . أي أن أداة القياس صادقة فيما وضعت من أجل قياسه .

عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠)* تلميذاً وتلميذة من المدارس التي سبق ذكرها -

* تم تطبيق أداة الدراسة على العينة في شهري فبراير ومارس ١٩٩٢ .

الاقباط الاعدادية للبنين، الانجيلية الاعدادية للبنات، جبل الطير الاعدادية المشتركة - وممثلة للفرق الثلاث والجدول (٢) يوضح تقسيم هذه العينة.

جـــــدول (٢)

تقسيم عينة الدراسة تبعاً لنوع الإقامة والجنس والفرقة

الفرقة	حضر		ريف		المجموع
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
الأولى	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٨٠
الثانية	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٨٠
الثالثة	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٨٠
مجموع	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٢٤٠

مناقشة فروض الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول وتفسيرها* :

وينص هذا الفرض على أنه ... «ينتظم البناء العاملي لمقياس بيئة التعلم في مكونين هما: أهداف المدرسة، العلاقة بين المعلم والتلاميذ» وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء التحليل العاملي - على درجات أفراد العينة والممثلة لعبارات المقياس - وذلك بطريقة المكونات الأساسية Principal Component وبإسلوب الفاريماكس Varimax، كما تم إختيار محك جيلفورد (٠,٣٠) كدلالة للتشعبات داخل العوامل الناتجة، والجدول (٣) يوضح مصفوفة العوامل بعد التدوير المائل والتشعبات الدالة لكل عبارة.

* تم ادخال البيانات وإجراء التحليلات بوحدة الحاسب الآلي بجامعة Texas Teach. Univ. أثناء زيارة الباحث للولايات المتحدة الأمريكية.

جـــــدول (٣)

مصفوفة العوامل بعد التدوير المائل واشتراكياتها والجذر الكامن ونسبة التباين

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	الاشتراكيات	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	الاشتراكيات
١					٠,٦٥	٠,٧٢	١٤	-٠,٣٥					٠,٢٧
٢				٠,٦٨		٠,٣١	١٥	٠,٣٨					٠,٣١
٣				٠,٣٦		٠,٣٣	١٦		٠,٨٦	-٠,٣٣			٠,٩٩
٤				٠,٣٣		٠,٣٢	١٧		٠,٣٥				٠,٢٩
٥				٠,٥١		٠,٤١	١٨					٠,٥٧	٠,٥٩
٦					-٠,٤٥	٠,٣٧	١٩		٠,٣٣				٠,٢٩
٧			٠,٧٦			٠,٥٦	٢٠		٠,٣٢				٠,١٥
٨					٠,٥٠	٠,٤٧	الجذر الكامن	٣,٣٥	١,٥٠	١,٤٤	١,٣١	١,١٥	
٩	٠,٣٢	٠,٣٦				٠,٣٩							
١٠	٠,٣٣					٠,٢٧							
١١	-٠,٣٩		٠,٤٩			٠,٨٦	نسبة التباين	١٦,٧	٧,٥	٧,٢	٦,٦	٥,٨	
١٢	٠,٤١		-٠,٥٥			٠,٥٨							
١٣	٠,٣٥		٠,٣١			٠,٣٣	نسبة التباين الكلية	٤٣,٨					

* العلامة أعلى العدد تعنى الاشارة سالبة .

يتضح من جدول (٣) ظهور خمسة عوامل كانت نسبة التباين الكلية لها ٤٣,٨٪ هذه العوامل هي :

١ - تشبع العامل الأول بسبع عبارات، بجذر كامن قدره ٣,٣٥ وله نسبة تباين قدرها ١٦,٧ من نسبة التباين الكلية، أعلى تشبع كان للعبارة (١٢) وأقل تشبع كان للعبارة (١١)، ومن قيم تشبعات العامل نجد أنه قطبي الاتجاه، ومن الملاحظ أن عباراته تهتم بأعمال المعلم وما يقوم به من مهام سواء واجبات أو اعادة شرح أو تقديم مساعدات مختلفة لتلاميذه، ولهذا يقترح تسمية هذا العامل «مهام المعلم».

٢ - كان العامل الثاني متشبعاً بخمسة عبارات بجذر كامن قدره ١,٥٠ وبنسبة تباين مقدارها ٧,٥٠٪ من نسبة التباين الكلية، وبالنظر الى قيم تشبعات هذا العامل نجد انه احادى القطب، أعلى تشبع كان للعبارة (١٦). ولقد كانت عبارات هذا العامل تهتم بالمهام المدرسية سواء الخاصة بمهام المعلم المدرسية أو بالواجبات المدرسية التي يقدمها المعلم لتلاميذه ولهذا يقترح تسمية هذا العامل «المهام المدرسية».

٣ - تشبع هذا العامل بخمسة عبارات بجذر كامن مقداره ١,٤٤ ونسبة تباين مقدارها ٧,٢٠٪ من نسبة التباين الكلية، ولقد كان هذا العامل قطبي الاتجاه اتجاهه الموجب كان للعبارة (٧)، والسلبي كان للعبارة (١٢) وهذا العامل تشبعت به العبارات التي تهتم بالسرور والاستمتاع بالمهام المدرسية أو بالمدرسة في حد ذاتها ولهذا يقترح تسمية هذا العامل «الاستمتاع بالمهام المدرسية».

٤ - كان هذا العامل متشبعاً بأربعة عبارات وله جذر كامن قدره ١,٣١ ونسبة تباين قدرها ٦,٦ من نسبة التباين الكلية، ولقد كان هذا العامل أحادى القطب أعلى تشبع به كان للعبارة (٢)، ولقد اهتمت عبارات هذا العامل بالاندماج في المهام المدرسية كالأنشطة، والاعتماد على الآخرين. ولهذا يقترح تسمية هذا العامل «الاندماج في الأنشطة المدرسية».

٥ - تشبع هذا العامل بأربعة عبارات بجذر كامن مقداره ١,١٥ ونسبة تباين ٥,٨٪ من نسبة التباين الكلية، ولقد كان هذا العامل قطبي الاتجاه، إتجاهه الموجب كان للعبارة (١) واتجاهه السالب كان للعبارة (٦) وإهتمت عبارات هذا العامل بالصداقات والعلاقات بين المعلم والتلميذ، بين التلاميذ بعضهم البعض، ولهذا يقترح تسميته «الصداقات المدرسية».

خلاصة وتعقيب :

من الملاحظ أن العوامل الخمسة التي أظهرها التحليل العاملي تهتم بالجانبين اللذين وضعهما الفرض وهما أهداف المدرسة، والعلاقة بين المعلم والتلاميذ، فالعامل الأول الذي يهتم بمهام المعلم، والعامل الثاني والذي يهتم بالمهام المدرسية، والعامل الثالث الذي يهتم بالاستمتاع بالمهام المدرسية، تهتم كل هذه العوامل بالأهداف المدرسية، ولذلك يمكن وضعهم في البعد الأول وهو أهداف المدرسة، في حين نجد العاملين

الرابع- إدراك الاندماج في الأنشطة المدرسية - والخامس - إدراك الصداقات المدرسية - يمكن تحقيقهما من خلال العلاقة بين المعلم والتلاميذ وبذلك يمكن وضعهما داخل البعد «العلاقة بين المعلم والتلاميذ». وبذلك يمكن القول بأن الفرض الأول قد تحقق حيث يحتوى على بعدين هما :

الأول : أهداف المدرسة ويتضمن العوامل الثلاثة التالية :

مهام المعلم - المهام المدرسية - الاستمتاع بالمهام المدرسية .

الثاني : العلاقة بين المعلم والتلاميذ ويتضمن عاملين هما :

الاندماج في الأنشطة المدرسية - الصداقات المدرسية .

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

وينص هذا الفرض على أنه ... «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك عوامل بيئة التعلم بين الذكور والإناث لكل فرقة على حدة وللعينة الكلية» .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إستخدم اختبار «ت» لتعرف الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث، وذلك لكل فرقة على حدة وللعينة الكلية، ومن خلال كل عامل من العوامل الخمسة والجدول (٤) يوضح هذه النتائج .

جـــــدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت ودلالاتها بين الذكور والإناث

العينة	الجنس		مهام المعلم	المهام المدرسية	الاستمتاع بالمهام المدرسية	الاندماج في الأنشطة المدرسية	الصداقات المدرسية
الفرقة الأولي ن = ٨٠	ذكور	م	١٩,٥٢	١٦,٧٥	١٦,٥٠	١٣,٠٥	١٣,٢٥
		ع	١,٦٥	٢,٩٩	٢,٨٢	١,٨٠	١,٩٩
	إناث	م	٢٨,٩٣	١٨,٧٨	١٧,٩٠	١٠,٥٥	١١,٣٣
		ع	٢,٦٣	٤,١٤	١,٣٩	١,٦٠	١,٣٧
	قيمة ت		١٩,١٨**	٢,٥١*	٢,٨٢**	٦,٥٧**	٥,٠٣**
الفرقة الثانية ن = ٨٠	ذكور	م	٢٠,٤٣	١٨,٨٨	١٨,٢٢	١٤,٤٣	١٤,٣٥
		ع	٢,١٨	٣,٠٧	١,٩٣	٢,١٠	٢,٣٢
	إناث	م	٢٨,٢٨	٢١,٠٨	١٩,٨٥	١٣,٣٠	١٢,٨٨
		ع	٣,٧٣	٣,٣٥	١,٣١	١,٢٤	١,٤٢
	قيمة ت		١١,٤٩**	٣,٠٦**	٤,٤١**	٢,٩٢**	٣,٤٤**
الفرقة الثالثة ن = ٨٠	ذكور	م	٢٧,٢٣	٢١,٩٣	٢٠,٣٥	١٦,٥٥	١٦,٧٨
		ع	٢,٤٧	٢,٤٦	٣,٧٠	٢,٢٠	٣,٠٣
	إناث	م	٢٨,٩٣	٢٢,٥٣	١٩,٨٠	١٨,٣٣	١٦,١٥
		ع	٣,٦٣	١,٩٧	٣,٤٤	١,٦١	٢,١٤
	قيمة ت		٢,٤٥*	١,٢٠	,٦٩	٤,١٣**	١,٠٦
العينة الكلية ن = ٢٤٠	ذكور	م	٢٢,٣٩	١٩,١٨	١٨,٣٦	١٤,٦٨	١٤,٧٩
		ع	٤,٠٤	٣,٥٥	٣,٢٩	٢,٤٨	٢,٨٨
	إناث	م	٢٨,٧١	٢٠,٧٩	١٩,١٨	١٤,٠٥	١٣,٤٥
		ع	٣,٣٥	٣,٦٠	٢,٤٣	٣,٥٦	٢,٦٢
	قيمة ت		١٣,١٧**	٣,٤٨**	٢,٢١*	١,٥٦	٣,٧٨**

* قيمة ت ذات دلالة عند مستوى ٠٥ ,

** قيمة ت ذات دلالة عند مستوى ٠١ ,

يتضح من جدول (٤) الآتي :

أولاً : بالنسبة للفرقة الأولى :

١ - وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠١ , بين الذكور والإناث في العاملين الأول والثالث لصالح الإناث، وفي العاملين الرابع والخامس لصالح الذكور.

٢ - كانت الفروق ذات دلالة عند مستوى ٠٥ , وبين الذكور والإناث في العامل الثاني.

ثانياً : بالنسبة للفرقة الثانية :

- كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ , بين الجنسين لصالح الإناث في العوامل الثلاثة الأولى ولصالح الذكور في العاملين الرابع والخامس.

ثالثاً : بالنسبة للفرقة الثالثة :

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ , ٠ بين الذكور والإناث لصالح الإناث في العامل الرابع.

٢ - توجد الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠٥ , بين الذكور والإناث لصالح الإناث في العامل الأول.

٣ - لم تكن الفروق دالة بين الجنسين في العوامل : الثاني والثالث والخامس.

رابعاً : بالنسبة للعينة ككل :

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ , بين الذكور والإناث لصالح الإناث في العاملين الأول والثاني بينما كانت لصالح الذكور في العامل الخامس وعند نفس المستوى.

٢ - كانت الفروق ذات دلالة عند مستوى ٠٥ , بين الذكور والإناث لصالح الإناث في العامل الثالث.

٣ - لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في العامل الرابع.

خلاصة وتعقيب :

مما سبق عرضه يتبين الآتي :

أ - أن الإناث أفضل من الذكور في ادراكاتهم لمهام المعلم حيث كانت متوسطات

درجاتهم أعلى من الدرجة المحايدة على هذا العامل. وقد يرجع هذا الى طبيعة المرحلة العمرية التي تشعر فيها الفتاة بالخجل والحرج عند وجودها في المواقف الصعبة، والتي تحاول الفتاة أن تبتعد عنها بالإنتباه لمعلميها وطاعاتهم وتنفيذها لما يطلبون منها بصورة أكبر من الفتيان، وهذا ما يجعلها تدرك مهام المعلم. في حين نجد أن الذكور في هذه المرحلة يميلون الى التمرد على السلطة المتمثلة في معلميهم.

ب - يدرك كلا الجنسين - ذكور وإناث - المهام المدرسية والاستمتاع بها، ولكن إدراك الإناث كان أفضل من الذكور في الصفين الأول والثاني في حين يختص هذا الفرق في الصف الثالث. وقد يرجع ذلك إلى أن تلاميذ الصف الثالث يكونون أكثر تعوداً وتكيفاً في تعاملهم مع المواد الدراسية، وذلك إضافة إلى اهتمام أولياء الأمور بأبنائهم تحصيلياً في الصف الثالث بصورة أكبر، وبالتالي يؤدي هذا الى اهتمام التلاميذ أنفسهم بهذا الصف، فيكونون شاغلهم الأكبر الاستذكار والتحصيل فيقل فيها أداء المهام المدرسية أو الاستمتاع بها. وبالتالي يكون إدراك الإناث للمهام المدرسية والاستمتاع بها أفضل مما هو عليه الذكور خاصة بالصفين الأول والثاني.

جـ - يدرك الذكور الاندماج للأنشطة المدرسية بصورة أفضل من الإناث في الصفين الأول والثاني في حين يزداد إدراك الاندماج في الأنشطة المدرسية عند الإناث عن الذكور في الفرقة الثالثة، وقد يكون هذا بسبب ميل الإناث الى الطاعة ومحاولاتهم لتقبل الآخرين من المعلمين والعاملين بالمدرسة، ذلك إضافة إلى موافقة معظم أولياء أمور الأبناء على اشتراك أبنائهم في الأنشطة الإبتكارية التي تقدمها المدرسة بعد إنتهاء اليوم المدرسي في حين نجد أن الإناث لا يستطعن التأخر لما بعد اليوم المدرسي، ولا يستطعن أن يفعلن أي عمل من الأعمال إلا بعد أخذ آراء والديهم، والتي في الغالب ما تكون رافضة كنوع من الحرص على بناتهن، ويظهر إدراك الاندماج للأنشطة المدرسية للإناث في الصف الثالث، لأن هذا الصف يعد مرحلة إنتقالية وهو بمثابة شهادة أساسية ينبغي أن يحصل أبنائهم على مجموع مرتفع ليلتحقون بالمرحلة الثانوية العامة فيهتمون فيها بالدروس والاستذكار وأخذ مجموعات للتقوية وتقبل

المساعدات التحصيلية لهم والمقدمة من المدرسة، وهذا يظهر الاندماج للأنشطة المدرسية لديهن.

د - كان إدراك الذكور للصداقات أعلى من الإناث في الصفين الأول والثاني في حين يختفى هذا الفرق في الصف الثالث، وقد يرجع هذا إلى خصائص المرحلة التي تجعل الذكور يشعرون بالاستقلالية والميل لتكوين صداقات لهم وخاصة من نفس الجنس، في حين تشعر الإناث بخجل من المظاهر التي تنتابهن، بالاضافة الى حرص الوالدين الزائد على بناتهن هو ما يقلل صداقاتهن، ولكن يختفي هذا الفرق في الصف الثالث لاهتمام كلا الجنسين بالتحصيل والدروس الخصوصية في مجموعات - ذكور وإناث - مما يجعلهم يتوافقون بعضهم البعض وتقل شدة خوف وقلق الإناث من التحدث مع الذكور الغرباء بصفة خاصة.

وقد اتفقت النتائج التي أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في إدراك عوامل بيئة التعلم مع نتائج دراستي بايرني وآخرون (١٩٨٦)، واينتويستلى وآخرون (١٩٨٩) في حين تباينت مع نتائج دراستي تشيو (١٩٨٥)، وريتشارد (١٩٨٦) بصورة جزئية.

٣ - نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

وينص هذا الفرض على أنه ... «توجد فروق ذات دلالة احصائية في ادراك عوامل بيئة التعلم بين كل من تلاميذ الريف والحضر في كل فرقة على حدة وللعينة الكلية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم إختبار «ت» لتعرف الفروق بين المتوسطات للتلاميذ الريف والحضر لكل فرقة على حدة وللعينة الكلية. والجدول (٥) يوضح هذه النتائج.

جـــــدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ودلالاتها للتلاميذ الريف والحضر

العينة	الجنس		مهام المعلم	المهام المدرسية	الاستمتاع بالمهام المدرسية	الاندماج في الأنشطة المدرسية	الصداقات المدرسية
الفرقة الأولي ن = ٨٠	ريف ن = ٤٠	م	٢٥,٥٥	١٥,٣٠	١٦,١٣	١٠,٩٣	١١,٤٥
		ع	٥,٤٠	٣,٠٦	٢,٥٢	١,٣٣	١,٣٤
	حضر ن = ٤٠	م	٢٢,٩٠	٢٠,٢٣	١٨,٢٨	١٢,٦٨	١٣,١٣
		ع	٤,٧١	٢,٥٤	١,٤٧	٢,٣٨	٢,١٣
	قيمة ت		٢,٣٤*	٧,٨٤**	٤,٦٦**	٤,٠٦**	٤,٢٢**
الفرقة الثانية ن = ٨٠	ريف ن = ٤٠	م	٢٤,٠٥	١٧,٧٥	١٧,٩٣	١٣,٤٥	١٢,٥٥
		ع	٤,٤٤	٢,٩٦	١,٦٢	١,٧١	١,٢٨
	حضر ن = ٤٠	م	٢٤,٦٥	٢٢,٢٠	٢٠,١٥	١٤,٢٨	١٤,٦٨
		ع	٥,٥١	٢,٠٧	١,٢٧	١,٨٣	٢,١٣
	قيمة ت		٠,٥٤	٧,٨٠**	٦,٨٢**	٢,٠٩*	٥,٤١**
الفرقة الثالثة ن = ٨٠	ريف ن = ٤٠	م	٢٦,٢٠	٢٠,٥٥	١٦,٩٠	١٦,٢٥	١٤,٤٣
		ع	٢,٣٨	١,٧٢	١,٦١	٢,١٨	١,٨٢
	حضر ن = ٤٠	م	٢٩,٩٥	٢٣,٩٠	٢٣,٢٥	١٨,٦٣	١٨,٥٠
		ع	٢,٨١	١,١٩	١,٥٧	١,١٧	١,٤٧
	قيمة ت		٦,٤٤**	١٠,١٠**	١٧,٨٦**	٦,٠٧**	١١,٠١**
العينة الكلية ن = ٢٤٠	ريف ن = ١٢٠	م	٢٤,٢٣	١٧,٧٦	١٧,٢٠	١١,٨٠	١٢,٢٩
		ع	٥,٢١	٣,٧٣	٢,٣٢	٢,١١	١,٩٦
	حضر ن = ١٢٠	م	٢٤,٣٥	١٩,٩٨	١٩,٠٤	١٣,٨٦	١٣,٦١
		ع	٤,٩٨	٣,٣٨	١,٨٣	١,٨١	٢,٠٥
	قيمة ت		٠,١٦	٣,٩٣**	٥,٥٦**	٦,٦٥**	٤,١٩**

* قيمة ت ذات دلالة عند مستوى ٠٥ ,

** قيمة ت ذات دلالة عند مستوى ٠١ ,

يتضح من الجدول (٥) الآتي :

أولاً : بالنسبة للفرقة الأولى :

١ - كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ , بين تلاميذ الريف والحضر لصالح تلاميذ الحضر وذلك في : المهام المدرسية ، الاستمتاع بالمهام المدرسية ، الاندماج في الأنشطة المدرسية ، الصداقات المدرسية .

٢ - وجدت فروق بين تلاميذ الريف والحضر في إدراك مهام المعلم لصالح تلاميذ الريف عند مستوى ٠٥ , ٠ .

ثانياً : بالنسبة للفرقة الثانية :

١ - كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ , لصالح تلاميذ الحضر في : المهام المدرسية ، والاستمتاع بالمهام المدرسية ، الصداقات المدرسية ، كما كانت الفروق لصالح نفس المجموعة عند مستوى ٠٥ , ٠ في الاندماج في الأنشطة المدرسية .

٢ - لم تكن الفروق دالة بين تلاميذ الحضر والريف في مهام المعلم .

ثالثاً : بالنسبة للفرقة الثالثة :

حيث كانت الفروق ذات دلالة عند مستوى ٠١ , في عوامل الدراسة ولصالح تلاميذ الحضر .

رابعاً : بالنسبة لعينة الدراسة الكلية :

١ - كان الفروق ذات دلالة عند مستوى ٠١ , لصالح تلاميذ الحضر في: مهام المدرسة ، الاستمتاع بمهام المدرسة ، الاندماج في الأنشطة المدرسية ، الصداقات المدرسية .

٢ - كانت الفروق غير دالة بين تلاميذ الريف والحضر في إدراك مهام المعلم .

الخلاصة والتعقيب :

مما سبق عرضه من نتائج هذا الفرض يتبين الآتي :

أ - يدرك تلاميذ الريف مهام المعلم بصورة أفضل من نظرائهم الحضر في حين يتلاشي هذا الفرق بينهما في الصف الثاني ، حيث يظهر تلاميذ الصف الثالث من الحضر إدراكاً أفضل لمهام المعلم من نظرائهم تلاميذ الريف . وقد يرجع إلى أن تلاميذ الريف

معروفون لاساتذتهم، خاصة وإن كان اساتـذتهم من نفس القرية التي يعيشون فيها، وكذلك انبهارهـم بالمرحلة الجديدة التي ينتقلون إليها - المرحلـة الاعدادية - يجعلهم يدركون الكثير مـن مهام معلميهم، إلا أن هذا الإدراك سرعـان ما يتلاشى بـالصف الثاني، ويقـل عما هو عليه لـدى التلاميذ الحضر بـالصف الثـالث، وذلك قـد يكون بسبب اهتمـام تلاميـذ الحضر بالصف الثالث بالتحصيل والـدروس الخصوصية بغية الإلتحاق بالتعليم الثـانوي العام، مما يجعلهم يهتمون وبالتالي يـدركون مهام معلميهم بصورة أفضل من أقرانهم تلاميذ الريف.

ب - يـدرك تلاميـذ الحضر : للمهام المدرسيـة، الاستمتاع بها، والانـدماج في الأنشطـة المدرسية، والصداقات المدرسية بصورة أفضل من نظرائهم تلاميذ الريف، وبالفرق الثلاث، وهذا قد يرجع إلى اهتمام تلاميذ الريف بمساعدة ذويهم في الزراعة والاعمال الزراعية لأنها تعد مصدراً أساسياً للرزق فهي تدر عليهم بالربح، ولهذا فان اهتمامهم بـالمهـام المدرسية والاستمتـاع بها يعـد ضعيفـاً ولا يـدركونها. كما أن الانـدمـاج في الأنشطة المدرسية، والصـداقات المدرسية لدى تلاميـذ الريف أقل مما هـو عليه لدى تلاميذ الحضر قـد يرجع إلى أن مجتمع القـرية صغير ومعروف فيه كـل النظراء، وهم بهذا لا يحتاجون إلى الاندماج أو تكوين الصـداقات كما أنه في هذه المجتمعات يهتمون بالعـرقية المتمثلـة في الشللية تبعاً للمستـويات أو القرابـات أو غيرها، ممـا يجعلهم لا يهتمون بهذه الأشياء داخل المدارس.

٤ - نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

وينص هـذا الفرض على أنه ... «يتبايـن إدراك التلاميذ لعوامـل بيئة التعلم تبعاً لتبـاين الفرق الدراسية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إستخدام إسلوب تحليل التباين أحادى المصدر لكل عامل على حدة. والجدول (٦) يوضح قيمة ف ومستوى دلالاتها.

جـــــدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين البينى والداخلي وقيمة ف ودلالاتها لعوامل بيئة التعلم بين تلاميذ الفرق الثلاث

م	العوامـــــل	الفرقة الأولى ن =٨٠		الفرقة الثانية ن =٨٠		الفرقة الثالثة ن =٨٠		التباين بين المجموعات	التباين داخل المجموعات	قيمـــة «ف»
		م	ع	م	ع	م	ع			
١	مهـام المعلـم	٢٤,٢٧	٥,٢١	٢٤,٣٥	٤,٩٨	٢٨,٠٨	٣,٢٠	٣٨٠,٧١	٢٠,٨١	١٨,٣٠**
٢	المهام المدرسية	١٧,٧٦	٣,٧٣	١٩,٩٨	٣,٣٨	٢٢,٢٣	٢,٢٤	٣٣٨,٢٥	١٠,٢٦	٣٧,٨٦**
٣	الإستمتاع بالمهام المدرسية	١٧,٢٠	٢,٣٢	١٩,٠٤	١,٨٣	٢٠,٠٨	٣,٥٦	١٨,١٣	٧,١٣	٢٣,٥٩**
٤	الاندمـاج فـي الانشطة المدرسية	١١,٨٠	٢,١١	١٣,٨٦	١,٨١	١٧,٤٤	٢,١١	٦٣٩,٦٤	٤,٠٧	١٥٧,١٠**
٥	الصداقات المدرسية	١٢,٢٩	١,٩٦	١٣,٦١	٢,٠٥	١٦,٤٦	٢,٦٣	٣٦٨,١٥	٤,٩٤	٧٤,٤٧**

** قيمة ف ذات دلالة إحصائية عند مستوى شك ٠١ ,

يتضح من جدول (٦) السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ , بين الفرق الثلاث، ولعوامل بيئة التعلم، وهذا يعنى أنه تختلف ادراكات تلاميذ الفرق الثلاث لعوامل بيئة التعلم موضع الدراسة.

ولتعرف جوهرية هذه الفروق بين الفرق الثلاث تم إيجاد قيمة «ت» بين كل فرقتين بالتبادل. والجدول (٧) يوضح هذه القيم.

جـــــدول (٧)

قيمة ت ودلالاتها بين كل فرقتين ولعوامل بيئة التعلم

م	العوامـــــل	قيمـة «ت» بيـن الفرقتيـن	
		الأولى والثانية	الأولى والثالثة	الثانية والثالثة
١	مهـام المعلـم	٠,١٦	٥,٦٣**	٥,٦٣**
٢	المهام المدرسية	٣,٩٣**	٩,١٧**	٤,٩٦**
٣	الاستمتاع بالمهام المدرسية	٥,٥٦**	٦,٠٥**	٢,٣٢**
٤	الاندماج في الأنشطة المدرسية	٦,٦٥**	١٦,٩١**	١١,٥١**
٥	الصداقات المدرسية	٤,١٩**	١١,٤٠**	٧,٦٥**

* قيمة ت ذات دلالة عند مستوى٠٥ ,

** قيمة ت ذات دلالة عند مستوى ٠١ ,

يتضح من جدول (٧) السابق ما يلي :

١ - عدم وجود فروق دالة في إدراك مهام المعلم بين تلاميذ الفرقتين الأولى والثانية وهذا يعنى أنه يتشابه إدراك تلاميذ الفرقتين الأولى والثانية لمهام المعلم .

٢ - كانت الفروق ذات دلالة عند مستوى ٠٥ , في إدراك الاستمتاع بالمهام المدرسية بين تلاميذ الفرقتين الثانية والثالثة ولصالح الفرقة الثالثة .

٣ - كانت هناك فروقاً ذات دلالة عند مستوى ٠١ , في عوامل بيئة التعلم الأخرى وبين كل فرقتين ولصالح الفرقة الأعلى .

خلاصة وتعقيب :

مما سبق عرضه من نتائج هذا الفرض يتبين الآتي :

١ - أن إدراك التلاميذ لبيئة التعلم يزداد تبعاً لزيادة الصف الدراسي وهذا قد يرجع الى عامل الخبرة التي يكتسبها التلاميذ داخل حجرة الدراسة وداخل المدرسة، ونتيجة لتعاملهم مع معلميهم وزملائهم، ونتيجة لاكتشافهم للعالم - البيئة الجديدة - المحيط بهم عاماً تلو آخر .

٢ - قد يرجع عدم وجود الفروق الجوهرية بين تلاميذ الفرقتين الأولى والثانية في إدراكهم لمهام المعلم إلى أن هاتين الفرقتين - الأولى والثانية - تعدان فرقتين دراسيتين انتقاليتين، بمعنى لا يشترط المجموع للانتقال من صف دراسي إلى آخر، كما ان النجاح فيها لا يدعو للانتقال من مرحلة الى أخرى مما يجعل التلاميذ في كلا الفرقتين لا يدركون المهام الموكلة للمعلم .

وتتفق النتائج التي أوضحت وجود فروق دالة إحصائياً في عوامل بيئة التعلم تبعاً للفرق الدراسية مع دراسات تشيو (١٩٨٥)، بايرني وآخرون (١٩٨٦)، وريتشارد (١٩٨٦).

٥ - نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

وينص هذا الفرض على أنه ... «يمكن لعوامل بيئة التعلم الخمسة أن تتنبأ بالتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الاعدادية ككل» .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إستخدام تحليل الإنحدار المتعدد «Multiple Reg.» حيث كان التحصيل الدراسي يمثل المتغير التابع، وكانت عوامل بيئة التعلم تمثل المتغيرات المستقلة والجدول (٨) يوضح هذه النتائج .

جـــــدول (٨)

قيم الارتباط والتباين المشترك وقيم ف ودلالاتها الإحصائية وقيمة الانحدار العادي والمعياري والثابت

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الارتباط المتعدد ر	التباين المشترك ر ٢	قيمة النسبة ف للاسهام	دلالة الارتباط المتعدد	الزيادة في التباين المشترك	قيمة النسبة ف للاسهام	دلالة الاسهام	الوزن الانحداري المعياري b	الوزن الانحداري المعياري B	قيمة الثابت
مهام المعلم	التحصيل الدراسي	٠,٢٠	,٠٤	١٣,٨٨	دال	,٠٤٠	١٣,٨٨	دال	١,١٤	٢,٣٨	٢٣,٣٦
المهام المدرسية		٠,٢٣	,٠٥٣	١٨,٠٦	دال	,٠٥٣	١٨,٠٦	دال	٢,٥٦	٧,٩٦	
الاستمتاع بمهام المدرسة		٠,٢١	,٠٤٤	١٠,٥٦	دال	,٠٤٤	١٠,٥٦	دال	١,٠٦	٣,٤٢	
الاندماج في الأنشطة المدرسية		,١٧	,٠٢٩	٨,٦٦	دال	,٠٢٩	٨,٦٦	دال	٠,٨٩	٣,٩٦	
الصداقات المدرسية		,٠٩	,٠٠٨	٢,٥٥	-	,٠٠٨	٢,٥٥	-	-	-	

من الجدول (٨)، والناتج من تحليل الإنحدار المتعدد الخطوات لعينة الدراسة (ن = ٢٤٠) ظهر أن الصداقات المدرسية لم تسهم في التحصيل الدراسي كما أن الاندماج في الأنشطة المدرسية قد أسهم سلبياً في تباين التحصيل الدراسي في حين كانت إسهامات كل من: المهام المدرسية، الاستمتاع بمهام المدرسة، مهام المعلم كانت دالة ومؤثرة، حيث بلغت قيمة الإرتباطات المتعددة لهذه المتغيرات - المستقلة - مع التحصيل الدراسي - المتغير التابع - هي على الترتيب ٢٣ , ٠ ، ٢١ , ، ٢٠ , وقد أحدثت هذه المتغيرات تبايناً مقداره ٠٥٣ , ، ٠٤٤ , و٠٤٠ , على الترتيب، ولقد بلغت النسبة الفائية لهذه الارتباطات: ٠٦ , ١٨ ، ٥٦ , ١٠ ، ٨٨ , ١٣ على الترتيب.

وبالتالي يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي للتلاميذ من خلال درجاتهم في: مهام المعلم، المهام المدرسية، الاستمتاع بالمهام المدرسية، الاندماج في الأنشطة المدرسية، وتكون المعادلة الانحدارية الدالة على التنبؤ كالآتي:

التحصيل الدراسي = ٣٦ , ٢٣ + (٩٦ , ٧) المهام المدرسية + (٤٢ , ٣) الاستمتاع بمهام المدرسية + (٣٨ , ٢) مهام المعلم + (-٩٦ , ٣) الاندماج في الأنشطة المدرسية.

الخلاصة والتعقيب :

يتضح من دراسة هذا الفرض أن الصداقات المدرسية (علاقات بين المعلم والتلاميذ أو التلاميذ وبعضهم) لا تؤثر في التحصيل الدراسي، كما أن الاندماج في الأنشطة المدرسية قد تعوق عملية التحصيل الدراسي ويمكن أن نعزو ذلك إلى أن هذه الأنشطة المدرسية تشغل وقت وفكر الطالب فينصرف عن الأستذكار، وعن حضور بعض الدروس داخل حجرات الدراسة، مما يجعله يفقد الاتصالية بالمعلومات الدراسية، في حين نجد أن مهام المعلم والمهام المدرسية يؤثران في التحصيل الدراسي لأنهما يهتمان بإزالة المعوقات والمشكلات الدراسية والأكاديمية للتلاميذ كما تهتم بأداء التلاميذ للواجبات المنزلية، والاهتمام بعملية الشرح، أما عن الاستمتاع بمهام المدرسة يجعل التلاميذ يتجهون ايجابياً إلى المدرسة أي يحبون المدرسة بما فيها من نظام ومهام... الخ مما يجعل تحصيلهم مرتفعاً.

ولقد إتفقت نتائج الدراسة جزئياً مع دراسة رينبولد (١٩٨٠) في حين اختلفت مع دراستي بورتير (١٩٧٩) وكوى (١٩٨٩).

المراجـــع الأجنبيـــة :

1 - Abou - Shanab, A. G. (1982) : An Investigation Of The Relation Between Student Prior Knowledge, Perception of Learning Environment And Teacher Orientation On Cognitive Achievement For Elementary School Children. **Diss. Abs. Int.** Vol. 42, No (8), P. 3504.

2 - Abunejmeh, M. S. (1986) : Selected Attitudes, Perceptions, And Preferences Of High School Chemistry Students Who Experience Three Quantitatively - Defined Science Learning Environments. **Diss. Abs. Int.** Vol. 46, No. (11), P. 3309.

3 - Adams, J. R., (1983) : Preferences For The Ideal Classroom Environment : A Comparison Between Gifted And Nongifted Students. **Diss. Abs. Int.** Vol. 43, No. (9), P. 2869.

4 - Al- Derhim, A. R. (1985) : A Study Of Organizational Climate Perceptions In Elementary And Intermediate School In Qatar. **Diss. Abs. Int.** Vol. 46, No. (2), P.300.

5 - Besch, D, R., (1985) : School Climate And Effictive Schools : A Study Of Environmental Factors. **Diss. Abs. Int.** Vol. 46, No. (1), P. P. 27-28.

6 - Brophy, J. E., (1979) : Teacher Behavior And Its Effects. **J. Educ. Psychol.** Vol. 74, No. (6), P. P. 733 - 747.

7 - Brown, P. A., (1979) : A Study of The Effects of Conceptual Systems and Open Vs. Traditional Classroom Environments Of Elementary Students Locus Of Control And Self - Concept. **Diss. Abs. Int.** Vol. 39, No. (12), P. P. 7233 - 7234.

8 - Byrne, D. B. Et al., (1986) : Student Perceptions of Preferred Classroom Learning Environment. The **J. Educ. Res.** Vol. 80, No. (1), P. P. 10 - 17.

9 - Caillet, L. A., (1982) : The Effects of Scientific Teaching On The Learning Environment Of Middle. School Classrooms : A Single District Study, **Diss. Abs. Int.** Vol. 42, No. (11). P.P. 4653 - 4654.

10 - Chiou, G. F., (1985) : Students Perceptions Of Classroom Environment And Quality Of School Life. **Diss. Abs. Int.** Vol. 46, No. (6), P. 1558.

11 - Chirveno, C. R., (1981) : A Comparison of Environment, Teacher Competency, And Curriculum As Perceived By Administrators, Teachers And Students In Selected A. B. E/G.E.D. Institutions. **Diss. Abs. Int.** Vol. 41, No. (7), P. 2881.

12 - Coe, E. J., (1989) : Creating An Hollistic, Developmentally Responsive Learning Environment That Empowers The Early Adolescent. **Diss. Abs. Int.** Vol. 50, No. (3) , P. 610.

13 - David, T. G., (1979) : Students And Teachers Reactions To Classroom Environments. **Diss Abs. Int.** Vol. 40, No. (1), P. P. 160 - 161.

14 - Davis, D. T., (1986) : The Relation of Environmental And Person Press To An Achievement Motive Of Pre Adolescents. **Diss. Abs. Int.** Vol. 46, No. (8), P. 2231.

15 - Davis, R. A., (1979) : An Investigation Of Educational Environment Characteristics And Their Association With Perceived Educational Benefits. **Diss. Abs. Int.** Vol. 40, No. (1), P. P. 103 - 104.

16 - Entuistle, B. N. Et al., (1989) : Pupils Perceptions of School And Teachers : Identifying The Underlying Dimensions. **Br. J. Educ. Psychol.** Vol. 59, P. P. 326 - 339.

17 - Frieze, I.H. & Snyder, H. N., (1980) : Children's Beliefs About The Causes Of Success And Failure In School Setting. **J. Educ. Psychol.** Vol. 72, No. (2), P. P. 186 - 195.

18 - Gohs, D. E., (1983) : Exploration Of Teacher Classroom Activities Relating To Classroom Environments : An Approach To Studying Teacher Effectiveness. **Diss. Abs. Int.** Vol. 44, No. (6), P. 1732.

19 - Hardy, P. S., (1980) : The Matching of Learning Environments And Learning Styles. **Diss. Abs. Int.** Vol. 41, No. (1) P. 208.

20 - Hartwig, M. D., (1983) : The Development And Validation Of An Ethnographically Based Instrument To Elicit Students Perceptions Of Their Classroom environment. **Diss. Abs. Int.** Vol. 47, No. (9) P. 3368.

21 - Horkan, P. E., (1985) : The Development Of An Instrument To Assess

Teachers Performance In Establishing An Effective Learning Environment In Kindergarten Through Grade Six. **Diss. Abs. Int.** Vol. 46, No. (3), P. 567.

22 - Jachson, C. E., (1983) : Meeting Student Needs In Conventional And Alternative High School Environments : An analysis Of Students Perceptions Of And Attitudes Toward Schooling. **Diss. Abs. Int.** Vol. 44, No. (4).

23 - James, L. R. Et al., (1978) : Psychological Climate : Implications From Cognitive Social Learning Theory And Interactional Psychology. **Person. Psychol.** Vol. 31, No. (4), P. P. 783 - 809.

24 - Jordan, J., (1986) : An Ethnographic Study On Early Adolescent Social Interactions In The Non-Instructional Environment At The Middle School Level. **Diss. Abs. Int.** Vol. : 47, No. (6), P. 2107.

25 - Kamal, R., (1979) : The Child And The Learning Environment : A Humanistic Approach. **Diss. Abs. Int.** Vol. 39, No. (12), P. 7145.

26 - Kern, J. R., (1989) : Seacrest School : A Qualitative Analysis Of An Integrative Interactive And Multi - Sensorial Learning Environment. **Diss. Abs. Int.** Vol. 50, No. (1), P. 75.

27 - Klass, W. H. & Hodge, S. E., (1978) : Self - Esteem In Open And Traditional Classroom. **J. Educ. Psychol.** Vol. 70, No. (5), P. P. 701 - 705.

28 - Mac Quigg, G. M., (1986) : Relationships Between Student Alienation In The Secondary School And Student Attitudes Toward Selected Factors In The School Environment : An Exploratory Correlational Study. **Diss. Abs. Int.** Vol. 47, No. (5). P. 880.

29 - Marjoribanks, K., (1980) : Person - School Environment Correlates Of Children's Affective Characteristics. **J. Educ. Psychol** Vol. 72, No. (4), P. P. 583 - 591.

30 - Masson, D. J., (1983) : Learning Environments Of Small Rural Schools : A Profile Of Selected One - Room Schools In Rural Communities Of New England. **Diss. Abs. Int.** Vol. 43, No. (8), P. 2543.

31 - Moos, R. H., & Moos, B. S., (1978) : Classroom Social Climate And Student Absences And Grades, **J. Educ. Psychol.** Vol. 70, No. (2), P. P. 263 - 269.

32 - Morrison, T. L., (1979) : Classroom Structure, Work Involvement, And Social Climate In Elementary School Classrooms. **J. Educ. Psychol.** Vol. 71, No. (4), P. P. 471 - 477.

33 - Parker, W. P., (1980) : Students, Perceptions Of School Climate As Assessed By The CFK LTD. School Climate Profile And The Learning Environment Inventory : A Concurrent Validity Study. **Diss. Abs. Int.** Vol. 41, No. (1), P. P. 48 - 49.

34 - Porter, J. E., (1979) : Person / Environment Iteraction Within The Classroom Setting : A Motivational Analysis Of Student Achievement. **Diss. Abs. Int.** Vol. 40, No. (2) P. P. 766 - 767.

35 - Reinbold, P. J., (1980) : The Effects of Selected Cognitive Style Elements And Preferred Learning Environment On The Academic Achievement Of Eighth - Grade Students Using Programmed Instruction. **Diss Abs. Int.** Vol. 40, No. (9), P. 4877.

36 - Richard, P. W., (1986) : Acomparison Of Students Perceptions Of School Climate In Middle - Level Schools with Different Grade Organizational Patterns In Selected School Systems In Alabama. **Diss. Abs. Int,** Vol. 47, No. (6), P. 1967.

37 - Ross, R. A., (1981) : A Study Of The Relationship Of Classroom Environments And Selected Student Characteristics. **Diss. Abs. Int.** Vol. 42, No. (4), P. 1424.

38 - Rubidge, N. A. (1981) : The Effects of Learning And Instructional Style Congruence In An Adult Education learning Environment. **Diss. Abs. Int.** Vol. 42, No. (1), P. P. 57 - 58.

39 - Scott, T. M. (1985) : The Effects Of Cooperative Learning Environments On Relationships Withe Peers Attitudes Toward Self and School , And Achievement In Spelling Of Ethnically Diverse Elementary Students. **Diss. Abs. Int.** Vol. 46, No. (6), P. P. 1503 - 1504.

40 - Scribner, B. F., (1981) : The Psychological And Sociological Issues Of The Small - Group Learning Environment. **Diss. Abs. Int.** Vol. 42, No. (5) P. 2039.

41 - Serow, R. C. & Solomon, D. (1979) : Classroom Climates And Students, Intergroups Behavior. **J. Educ. Psychol.** Vol. 71, No. (6), P. P. 669 - 676.

42 - Simek, T. S., (1985) : Detained Male Youths Perceptions Of Their Past Theachers And Their Ideal Teacher. **Diss. Abs. Int.** Vol. 46, No. (3) P. 678.

43 - Sinclair, R. J., (1980) : The Effect of Middle School Staff Organizational Patterns On Student Percepetions (Of Teacher Perfor-mances,) Student Perceptions Of School Environment And Student Academic Achievement Levels. **Diss. Abs. Int.** Vol. 41, No. (4) P. 1383.

44 - Spaulding, R. L., (1982) : Generalizability of Teacher Behavior : Stability Of Observational Data Within And Across Facets Of Classroom Environments. The **J. Educ. Res.** Vol. 76, No. (1) P. P. 5 - 13.

45 - Spruston, C. M., (1985) : An Investigation Of Open And Closed School Organizational Climate And Classroom Learning Environment : A Singłe District Study . **Diss. Abs. Int.** Vol. 46, No. (4) P. 868.

46 - Stutz, R. L., (1981) : A Comparison Between The Attitudes Of Junior High Principals And Superintenodents Toward The Value Of Corporal Punishment In The School Environment. **Diss, Abs. Int.** Vol. 42, No. (4), P. P. 426 - 427.

47 - Triplett, C. C. (1986) : The Relationship Of State And Trait Anxiety With Perceived Family And School Environments By Students In A Selected Delected Diploma Nursing School. **Diss. Abs. Int.** Vol. 46, No. (7). 1884.

48 - Wang. M. C, Et al., (1990) : What Influences Learning ? A Content Analysis Of Review Literature. **The J. Educ. Res.** Vol. 84, No. (1), P. P. 30 - 41.

49 - Williams, R. W., (1981) : The Effects Of Praise And Reasoning On Academic Behavior When Used In A Normal Classroom Setting. **Diss. Abs. Int.** Vol. 42, No. (3), P. 1071.

ورد البحث للمجلة في ٢٣/ ١/ ١٩٩٦ أعيد البحث بعد تعديله في ٢٤/ ٢/ ١٩٩٦ أجيز البحث للنشر في ٢٧/ ٢/ ١٩٩٦

Prép Stage Students, Perception of Learning Environment And Its Effect On Scholastic Achievement

Dr. Raafat A. Bakhoum

The purpose of this study was to investigate the Factoral components of learning environment as it was perceived by prép stage students and the differences in learning environment according to sex , place of residence and grade . The sample consisted of (240) prép stage students, (120) males, (80) students from each grade and (120) students from each residence (rural - urban) .

The most important findings were as follows :

1. *The perceived learning environment consists of five factors : The teacher's task components, scholastic task components, enjoying scholastic task components, involvement in scholastic activities and friendship .*

2. *There were significant differences between males and females according to grade, the teacher's task components, enjoying scholastic task components and involvenent in scholastic activities but these differences were not significant between males and females in the third grade in the teacher's task components and scholastic friendship.*

3. *There were significant differences according to the place of residence (Rural -urban) in the study variables excepts the teacher's task components were the differences were not significant for the second grade students .*

4. *There were significant differences between each two grades in the study variables except in the teachers task components where the differences were not significant between the first and second grades.*

5. *These variables : The teacher's task components , scholastic task components, enjoying scholastic task components and involvement in scholastic task components can perdict with scholastic achievement of prèp stage students.*