

الفصل الثالث

البحث الثالث

نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي بين البيئة المدرسية
والدافعية الدراسية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ
المرحلة الإعدادية

* سبق و أن تم نشر هذا البحث في مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط، المجلد الرابع و العشرون، العدد الثاني، يوليو ٢٠٠٨.

البحث الثالث

نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي بين البيئة المدرسية والدافعية الدراسية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي بين البيئة المدرسية و الدافعية الدراسية و
التحصيل الدراسي* لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية
إعداد

د/ حجاج غانم أحمد على د/ علاء الدين عبد الحميد أيوب محمد
(مدرس علم النفس التربوى -كلية (مدرس علم النفس التربوى -كلية
التربية بقنا -جامعة جنوب الوادى) التربية بأسوان -جامعة جنوب الوادى)

مقدمة البحث:

إن الإنسان لا يعيش منعزلاً عن البيئة، فهو كائن اجتماعى يتأثر بالبيئة و يؤثر فيها و على قدر هذا التأثير و التأثير تتكون اعتقاداته و مشاعره و انفعالاته و مدركاته الذاتية و الذى ينعكس على سلوكياته الصادرة منه.

فالعلاقة بين الإنسان و البيئة و مدى اكتساب الإنسان للسلوك الاجتماعى و كذلك السلوك اللااجتماعى لا يمكن تفسيره بعلاقة ذات اتجاه واحد بين الإنسان و البيئة كما ترى النظرية السلوكية، و لكن فى ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا فان أغلب المؤثرات البيئية على السلوك تتوسط بعدة عوامل شخصية داخلية (يوسف قطامى، ٢٠٠٤، ٣٦-٣٧).

* سيتم التعامل مع كل من البيئة المدرسية و البيئة الدراسية و المناخ الدراسى و المناخ المدرسى كمصطلحات مترادفة، كما سيتم التعامل مع كل من الدافعية الدراسية و الدافعية الأكاديمية و دافعية الإنجاز و الدافع المعرفى كمصطلحات مترادفة، كما سيتم التعامل مع كل من التحصيل الدراسى و التحصيل المدرسى و التحصيل الأكاديمى و الأداء الدراسى و الأداء الأكاديمى و الإنجاز الدراسى و الإنجاز الأكاديمى كمصطلحات مترادفة أيضاً.

فلقد انتقدت النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا بعض النظريات الأخرى التي فسرت السلوك البشرى فى اتجاه واحد، و من هذه النظريات: نظرية الاشتراط الإجرائى لسكنر، ونظرية الاشتراط الكلاسيكى لبافلوف، نظرًا لأن هذه النظريات فسرت السلوك على أنه إما متأثر بمتغيرات بيئية أو متغيرات داخل المتعلم فقط (حجاج غانم، ٢٠٠٥، ٩٥).

فإذا كان السلوك يتأثر بالبيئة، فان البيئة تكون نتيجة جزئية لأفعال الإنسان، فبأفعالهم يلعب الأفراد دورًا كبيرًا فى التأثير على بيئتهم و على الظروف الأخرى التى تخص قضاياهم اليومية، ولذلك فمن وجهة نظر نظرية التعلم المعرفى الاجتماعى فان العلاقة السيكولوجية تشمل تفاعلاً تبادليًا بين السلوك و العوامل الشخصية الداخلية للإنسان و البيئة و هى تتفاعل وفق نموذج الحتمية التبادلية الثلاثى Triadic Reciprocal Determinism Model بحيث أن كلاً منهم يؤثر و يتأثر بالآخر (Bandura,1978,345-346).

إن نموذج الحتمية التبادلية الثلاثى لباندورا يولى أهمية كبيرة للعوامل الشخصية الداخلية للفرد كعنصر فاعل فى النموذج، كما يشير إلى أهمية البيئة التى يعيش فيها الإنسان لأنها تعد منبع التعلم الاجتماعى، حيث يتعلم الإنسان من المثيرات البيئية المختلفة المحيطة به (الوالدان-الأقران-التلفزيون-وسائل الإعلام-دور العبادة-المدرسة، وغيرها).

والمدرسة هى المؤسسة التى يقضى فيها الطفل فترة طويلة من حياته و التى تكمل دور الأسرة فى عملية التربية و التنشئة و نقل الثقافة و تزويد الطفل بالخبرات و المهارات اللازمة التى تمكنه من مواجهة مطالب الحياة العملية (فادية كامل حمام، ٢٠٠٢، ٣٠).

ومن ضمن الآمال التى نريدها من المدرسة حتى تحقق أهدافها هى أن تكون بيئة آمنة جذابة وإيجابية، آمنة فيزيقيًا وجذابة جماليًا وكذلك تكون بيئة اجتماعية إيجابية

يعامل التلاميذ فيها باحترام و كرامة، و تنمى قواعد و إجراءات تعتمد على الاستقلال الذاتى و السلامة و الكمال و الاستقامة (جابر عبد الحميد جابر، ٢٠٠٤، ١٧،

فتعد المدرسة بوصفها بيئة اجتماعية المكان الذى فيه ينمى التلاميذ معرفتهم و كفاءتهم و شعورهم بالكفاءة للمساهمة فى المجتمع الكبير و أن الاعتقادات التى يكونها التلميذ خلال هذه الفترة لها دور كبير فى حياته لأنها تحدد نموه و اختياره النهى (عبد المنعم أحمد الدردير، ٢٠٠٥، ١٠٠).

و من ثم تعد البيئة المدرسية مدخل من المدخلات المتعددة التى تهدف إلى تعديل سلوكيات التلاميذ و تنمية اتجاهاتهم و معارفهم و مهاراتهم و أيضًا تحصيلهم الدراسى، و إذا تحدثنا عن المدخلات التى تهدف إلى تعديل سلوكيات التلاميذ فلا يمكننا إغفال متغير الدافعية الدراسية و التى يعرفها رجاء محمود علام بأنها " حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد و توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل و تنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد و يعتقد فيه " (رجاء محمود علام، ١٩٩٣، ٢٠٩)، كما أنها رغبة فى التفوق تجعل الفرد يجتهد من أجل التميز و النجاح (Woolfolk, 1995:342)، فهى تعد بذلك عاملاً من العوامل الشخصية الداخلية التى تميز التلميذ و تؤثر على أدائه.

و توضيحًا للعلاقة التى تربط البيئة المدرسية بالدافعية بالأداء الأكاديمى أشار Chall إلى أن التركيز الرئيسى للمدارس يكون على التعلم الأكاديمى، و يأتى دور كل من الدافعية و الانفعال من خلال المدرسة ليؤثران على التعلم، و لذلك نادى بضرورة بناء برامج معينة تثير اهتمام الطالب (Chall, 2000, 192).

فى ضوء ما سبق نجد أن هناك ثلاثة متغيرات يمكنها أن تتفاعل مع بعضها البعض على غرار نموذج الحتمية التبادلية الثلاثى لباندورا، و هذه المتغيرات هى البيئة المدرسية و دافعية الإنجاز لدى التلاميذ و تحصيلهم الدراسى، و البحث الحالى يعد محاولة للتحقق من هذه العلاقات التبادلية و تفسيرها.

مشكلة البحث:

لماذا يذاكر التلميذ ويندمج في مقرراته الدراسية، ويحل الواجبات المدرسية المكلف بها ويمارس الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية؟ هل للحصول على درجات مرتفعة؟ أم للحصول على قبول واستحسان زملائه وأسرته؟ أم لحبه للمدرسة وللمعلمين؟ أم للظهور بأنه أفضل من زملائه في الفصل؟ أم محاولة للإتقان والتمكن والفهم لمحتوى المقررات؟ هل نجاح التلميذ يدفعه إلى بذل مزيد من الجهد؟ هل نجاح التلميذ يجعله يحب المدرسة و يحب كل ما فيها؟ هل حب التلميذ للمدرسة يؤدي إلى نجاحه الدراسي؟

الأسئلة السابقة جعلت الباحثين يقومون بزيارة ميدانية لبعض مدارس إعدادية بمدينة قنا لمعرفة الدوافع المرتبطة بتحصيل التلاميذ وعلاقتها بإدراكهم لمكونات البيئة المدرسية المحيطة بهم، و كانت نتيجة هذه الزيارة ملاحظة الباحثين وجود نمطين من التلاميذ النمط الأول يحضر دروسه و كتبه و يحل الواجبات المدرسية المكلف بها، يحب المدرسة و يذهب إليها بكل سعادة و تربطه علاقات وثيقة بمعلميه و لا يشعر بخوف أو رهبة من إدارة المدرسة بل يكن لها كل حب و احترام ويمارس الأنشطة المدرسية الصفية وكذلك اللاصفية، ولا يمل أثناء الحصة الدراسية بل يشعر بالاستمتاع أثناء شرح المعلم و هؤلاء يتسمون بدرجة ما من الدافعية تعينهم على أداء مهامهم الدراسية بنجاح، و في المقابل هناك نمط آخر من التلاميذ يهمل في تحضير دروسه و كتبه و لا يؤدي الواجبات المكلف بها، يشعر بالغضاضة عند ذهابه للمدرسة و علاقته بمدرسيه ضعيفة، ويشعر بأن إدارة المدرسة سيف مسلط على رقبته، و ممارسته للأنشطة المدرسية الصفية شبه معدومة، أما ممارسته للأنشطة اللاصفية فهي لسبيل التسلية فقط و لا يتخذها كدافع للتعلم، يشعر بالملل أثناء الحصة الدراسية و غير منتبه لشرح المعلم، ويشعر بالفرح و السعادة عند سماعه جرس الحصة الأخيرة كى يخرج من المدرسة و هؤلاء يتسمون بدرجة من الدافعية تعوقهم عن أداء مهامهم الدراسية المختلفة.

وبالرغم من أن الزيارة السابقة لم تجب على الأسئلة التي تم عرضها في بداية مشكلة البحث، إلا أنها ساعدت الباحثين لوضع يديهما على بداية الخيط وهو وجود ثلاثة متغيرات مدرسية متلازمة مع بعضها البعض هي: (١) البيئة المدرسية كما يدركها التلميذ، (٢) الدافعية الدراسية، (٣) التحصيل الدراسي تتناظر مع المتغيرات الثلاثة المثلة في نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لباندورا، فالبيئة المدرسية تناظر متغير البيئة في نموذج باندورا، والدافعية الدراسية تناظر المتغير الشخصي الداخلى في نموذج باندورا، والتحصيل الدراسي يناظر متغير السلوك في نموذج باندورا.

ولكن المتغيرات الثلاثة في نموذج باندورا الثلاثي تتفاعل مع بعضها البعض تفاعلاً تبادلاً ثلاثياً triadic reciprocal بمعنى أن كل متغير لا يؤثر في الآخر فقط ولكنه يتأثر به أيضاً وهذا معنى الحتمية التبادلية، وفي هذه اللحظة يوجه الباحثان تساؤلاً عاماً لمشكلة بحثهما وهو: هل متغيرات البحث الحالي (البيئة المدرسية والدافعية والتحصيل) تتفاعل مع بعضها البعض بنفس طريقة متغيرات نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لباندورا؟ بما يعنى إمكانية وجود علاقات تبادلية بين (البيئة المدرسية والدافعية والتحصيل) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟ فإذا كان نموذج الحتمية التبادلية يتساءل عن إمكانية تأثير البيئة المدرسية التي يدركها التلميذ على دافعيته للدراسة، فإنه يتساءل أيضاً عن إمكانية تأثير دافعية التلميذ على إدراكه للبيئة المدرسية وهو ما يعنى العلاقة التبادلية بين البيئة المدرسية والدافعية، وإذا كان نموذج الحتمية التبادلية يتساءل عن إمكانية تأثير الدافعية الدراسية على التحصيل، فإنه يتساءل أيضاً عن إمكانية تأثير التحصيل الدراسي للتلميذ على دافعيته للدراسة، وإذا كان نموذج الحتمية التبادلية يتساءل عن تأثير البيئة المدرسية التي يدركها التلميذ على تحصيله الدراسي، فإنه يتساءل أيضاً عن إمكانية تأثير تحصيل التلميذ على إدراكه للبيئة المدرسية.

ولكى يجد الباحثان إجابة للتساؤل العام الذى يمثل مشكلة بحثهما يتخذانها

كفرض رئيسى يخضع للمعالجة، قاما بالاطلاع على نتائج الدراسات التى أجريت على أى متغيرين من متغيرات البحث الحالى أو على الثلاثة متغيرات مجتمعين، فتم إيجاد الاتى:

(١) مجموعة من الدراسات أوضحت العلاقة بين الدافعية و التحصيل بمعزل عن البيئة المدرسية: ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر: دراسة (حمدي الفرماوى، ١٩٨١) التى توصلت إلى وجود علاقة تبادلية التأثير بين الدافع المعرفى والتحصيل، ودراسة (أحمد مهدي مصطفى، ١٩٨٧) التى توصلت إلى عدم وجود تأثير للدافع المعرفى على التحصيل، و دراسة (عادل السعيد إبراهيم البناء، ١٩٩٠) التى توصلت إلى وجود علاقة تأثير و تأثير بين الدافعية والتحصيل، ودراسة (فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٠) التى توصلت إلى أن الدافع إلى تجنب الفشل يسهم إسهاماً دالاً فى التحصيل، ودراسة (مجدى عبد الكريم حبيب، ١٩٩٠) التى توصلت إلى تأثير التحصيل على الدافعية، ودراسة (Pintrich & De Groot, 1990) التى توصلت إلى أن بعدى (الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار) كمكونين للدافعية يعدان من أفضل المنبئات بالتحصيل، و دراسة (فاطمة حلمى حسن، ١٩٩٥) التى توصلت إلى تأثير الدافعية الداخلية الدراسية على التحصيل، ودراسة (Gagne & ST.Pere, 2000) التى توصلت إلى أن الدافعية لا تنبئ بالتحصيل الدراسى عند ضبط متغير الذكاء.

(٢) مجموعة من الدراسات أوضحت العلاقة بين الدافعية و البيئة المدرسية بمعزل عن التحصيل: و من هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر: دراسة (Goodenow, 1992) التى توصلت إلى أن الانتماء للمدرسة (كمكون مدرسى) له تأثير على دافعية التلاميذ، ودراسة (Alonso-Tapia & Pardo, 2006) التى توصلت إلى أن بيئة التعلم تؤثر على الدافعية لدى التلاميذ.

(٣) مجموعة من الدراسات أوضحت العلاقة بين البيئة المدرسية و التحصيل

بمعزل عن الدافعية: و من هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر: دراسة (سالم محمد سالم، ١٩٩٠) التي توصلت إلى تأثير البيئة المغلقة الروتينية التي تهتم بتطبيق اللوائح و القوانين على التحصيل، و دراسة (محمود محمد إبراهيم عطية، ١٩٩٧) التي توصلت إلى تأثير البيئة المدرسية بمكوناتها (التوافق مع زملاء-توافق الطالب مع مدرسيه-توافق الطالب مع دراسته-توافق الطالب مع النظام المدرسى) على التحصيل، ودراسة (زكريا توفيق أحمد، ١٩٩٩) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسى و تحصيل التلاميذ، و دراسة (Oord & Rossem, 2002) التي توصلت إلى أن ١٠.٣٪ من التباين في التوافق المدرسى لدى التلاميذ شاملاً تحصيله الأكاديمى يرجع إلى متغيرات خاصة ببيئة الفصل، و أن ٦.٢٪ يرجع إلى متغيرات خاصة بالبيئة المدرسية بصفة عامة، و دراسة (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى أن تحصيل التلاميذ له تأثير على إدراكهم للبيئة المدرسية المحيطة بهم متمثلة في (سمات الفصل و سمات المعلم).

٤) مجموعة من الدراسات أوضحت العلاقة بين الدافعية و البيئة المدرسية و التحصيل: و من هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر: دراسة (Maehr & Midgley, 1991) التي توصلت إلى تأثير البيئة المدرسية على كل من الدافعية الدراسية و التحصيل، و دراسة (حنان عبد القادر زيدان، ١٩٩٥) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الحاجات النفسية (كمكون دافعى)، و المناخ المدرسى و التحصيل الدراسى، ودراسة (Niebuhr, 1995) التي توصلت إلى أن بعد التوجه الأكاديمى للطالب كمكون مدرسى يؤثر على الكفاءة الذاتية كمكون دافعى و الذى يؤثر بدوره على التحصيل، ودراسة (Dowson & McInerney, 1998) التي توصلت إلى أن شعور الطالب بالتدعيم الدراسى و شعوره بالانتماء للمدرسة (كمكونين للبيئة المدرسية) يؤثران إيجابياً في دافعية الطالب و التي تؤثر بدورها في التحصيل، ودراسة (Yeung & McInerney, 2000) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين بعض العوامل المدرسية (الشعور بقيمة المدرسة - الميل الانفعالى للمدرسة -

التدعيم الإيجابي من الزملاء - التدعيم السلبي من الزملاء - تشجيع المعلمين) و الدافعية الدراسية و التحصيل، و دراسة (Fenzel & O'Brennan, 2007) التي توصلت إلى أن الاستمتاع بالمدرسة و بعدالة القوانين المدرسية كمكون مدرسي يؤثر على كل من التحصيل الدراسي و الدافعية الدراسية الداخلية و الالتزام الدراسي.

في ضوء الدراسات التي تم عرضها يتضح الاتي:

(١) وجود عدد كبير من الدراسات تناول متغيري دافعية التلاميذ والبيئة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي بشكل منفصل، أي أن هناك دراسات تناولت الدافعية و التحصيل فقط، و هناك دراسات تناولت البيئة المدرسية و التحصيل فقط و ذلك على الرغم من كون متغيري الدافعية و البيئة المدرسية مرتبطان معًا مفاهيميًا (Knight & Waxman, 1990, 2) لذلك يجب اختبارهما ميدانيًا معًا مع التحصيل الدراسي.

(٢) يرتبط بالنقطة السابقة وجود عدد من الدراسات تناول الثلاثة متغيرات مجتمعة (البيئة المدرسية-الدافعية الدراسية-التحصيل الدراسي) بما يحقق وجهة النظر التي أشار إليها Knight & Waxman، و لكن هذه الدراسات لم تبرز التفاعل التبادلي الثلاثي الذي أشار إليه باندورا في نموذجها.

(٣) أغلب الدراسات التي تم عرضها توصلت إلى وجود علاقات ارتباطية بين متغيرات البحث الحالي، و معروف أن العلاقة الارتباطية لا تعنى السببية أو التأثير بشكل مباشر و لكن تعنى احتمالية وجود سببية أو تأثير، و حتى الدراسات التي توصلت إلى علاقة تأثير كانت أغلب هذه العلاقات في اتجاه واحد و لم تكن تبادلية (في اتجاهين).

وبذلك نجد أن الدراسات السابقة لم تستطع تقديم إجابة كاملة لتساؤل البحث، و أصبح لزامًا علينا الرجوع إلى الخلفية النظرية (التي سيتم عرضها بعد قليل) حتى نجد إجابة نتخذها كفرض رئيسي لمشكلة البحث.

و بذلك يجد الباحثان مشكلة بحث حقيقية تتبلور في التساؤل التالي:

هل يمكن التوصل إلى نموذج سببي يوضح العلاقات التبادلية بين البيئة المدرسية و الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟ و يتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- هل البيئة المدرسية كما يدركها التلاميذ تؤثر على دافعيتهم للدراسة؟
- ٢- هل الدافعية الدراسية لدى التلاميذ تؤثر على إدراكهم للبيئة المدرسية؟
- ٣- هل الدافعية الدراسية لدى التلاميذ تؤثر على تحصيلهم الدراسي؟
- ٤- هل التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يؤثر على دافعيتهم للدراسة؟
- ٥- هل البيئة المدرسية كما يدركها التلاميذ تؤثر على تحصيلهم الدراسي؟
- ٦- هل التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يؤثر على إدراكهم للبيئة المدرسية؟

هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى التحقق من صحة العلاقات التبادلية بين البيئة المدرسية و الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث:

١- يتم في هذا البحث التعرف على صحة العلاقات التبادلية بين البيئة المدرسية و الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسي و النتائج التي سيتم التوصل إليها يمكن أن تزيد من المناذاة بالاهتمام بالبيئة المدرسية بأبعادها المختلفة المتعلقة بالمعلم و الإدارة و الفصل و الشكل العام للمدرسة و البرامج و الأنشطة المدرسية، و غيرها من الأبعاد المتعلقة بالمدرسة.

٢- يتصدى البحث الحالي لموضوع الدافعية و التي تعد محرك أساسى لسلوك الإنسان.

٣- يتم في هذا البحث تعريب و تقنين مقياسين هما: (أ) مقياس الدافعية المدرسية

،(McInerney & Ali ,2006) إعداد The Inventory of School Motivation
ب) مقياس البيئة المدرسية The Inviting School Survey إعداد
(Smith,2005)، مما قد يستفاد منها في الدراسات والبحوث المستقبلية.

مصطلحات البحث والخلفية النظرية له :

١- البيئة المدرسية: School Environment

تعريفات البيئة المدرسية :

البيئة هي مجموع الاستثارات أو العوامل أو القوى التي يتلقاها الفرد من خارجه
ولها القدرة على التأثير فيه مثل البيئة المنزلية و البيئة المدرسية الأكثر ارتباطاً بالتعلم
المدرسي(آمال صادق،فؤاد أبو حطب، ١٩٩٤، ٢٢١).

ويعرف مصطفى محمد الصفطى البيئة المدرسية بأنها الوسط الذى يشمل على
مجموعة من المواقف تتضمن اتجاهات و علاقات تبادلية بين العاملين فى هذا الوسط
من تلاميذ ومعلمين وإدارة يلتزمون فيها بقواعد و لوائح العمل المدرسى
والانضباط فى سلوكياتهم(مصطفى محمد الصفطى، ١٩٩٥، ٢٢٦).

وتعرف عزيزة عزت محمد البيئة المدرسية بأنها مجموعة العوامل الفيزيائية والمادية
كالمبنى المدرسى و تهويته و إضاءته و الأثاث و المرافق والحديقة والملعب، و كذلك
البشرية من أعضاء هيئة تدريس وتلاميذ وإدارة والظروف المتولدة عن تفاعلها مع
مناخ عام يحيط بالتلميذ داخل نظام المدرسة و تؤثر فى نموه العقلى و الانفعالى
والاجتماعى (عزيزة عزت محمد، ١٩٩٧، ١١).

ويعرف كل من نجدى ونيس حبشى، رأفت عطية باخوم مصطلحاً قريباً من
البيئة المدرسية وهو المناخ التنظيمى المدرسى بأنه مجموعة من الخصائص التى تصف
نظام العمل بالمدرسة كما يدركه المعلم تشمل أسلوب تقييم العاملين وطريقة تنسيق
المنهج وسياسة وقواعد وقوانين النظام المدرسى وأعباء العمل وأهداف كل من

المواد الدراسية والمدرسية والمشاركة في اتخاذ القرار والتفاعل والنمو المهني ووضوح الدور و توجيه و إرشاد الطلاب و أسلوب القيادة الإدارية التعليمية. (نجدى ونيس حبشى، رأفت عطية باخوم، ٢٠٠٤، ٢٠٠٠).

كما أوضح Smith أن مقياس البيئة المدرسية و الذى قام بإعداده يتكون من خمسة أبعاد بيئية مدرسية و هو يتعلق بكل شئ يؤثر في تعليم الطلاب ابتداءً من الشكل العام للمدرسة إلى الطريقة التى يتعلم بها الطالب داخل الفصل (Smith,2005,38-39).

مكونات البيئة المدرسية:

إذا كان Smith يشير إلى أن الأبعاد البيئية المدرسية هى كل عنصر مدرسى يؤثر في تعليم الطلاب ابتداءً من الشكل العام للمدرسة إلى الطريقة التى يتعلم بها الطالب داخل الفصل، سنجد عناصر كثيرة للبيئة المدرسية منها: المبنى المدرسى - المعلم- المناهج- الإدارة المدرسية- طرق التدريس المتبعة في المدرسة- العلاقات التبادلية بين كافة العناصر البشرية في المدرسة- شكل الفصل و حجمه- الإمكانيات المادية المقدمة في المدرسة- الأنشطة التى تمارس في المدرسة و غيرها الكثير من العناصر المدرسية الأخرى المحيطة بالتلميذ.

ولقد حدد Smith خمسة مكونات بيئية مدرسية هى (البشرية المدرسية People، الأنشطة و البرامج الإضافية Programs، العمليات المدرسية Processes، السياسة المدرسية Policy، البيئة المادية للمدرسة Place (Smith , 2005,38).

ويمكن تناول هذه المكونات بالشرح نظرًا لتطبيق المقياس المؤلف بواسطة Smith في البحث الحالى كالتالى:

أ- البشرية المدرسية People:

إن العناصر البشرية في المدرسة تعد أهم جزء في البيئة المدرسية حيث تخلق و تحافظ على مناخ يعطى المدرسة شكلاً جمالياً Invitation (Smith , 2005 ,36).

ولقد أولى بعض المتخصصين أهمية كبيرة لهذا المكون من مكونات البيئة المدرسية لدرجة أنهم عبروا عنه كتمثل للبيئة المدرسية. فلقد أوضح سالم محمد سالم أن المدرسة نظام اجتماعي ذو ثلاثة أنواع من المواقع هم المدير والمدرس والتلميذ، وتكامل هذه المواقع يعطى التنظيم الشكلي للمدرسة، كما أن المدرسة وحدة اجتماعية تتميز بخصائص معينة فهي تمثل مجتمع محدد من البشر ولها بنية أو تركيب اجتماعي واضح و لها ثقافة خاصة و تمثل شبكة من التفاعلات الاجتماعية (سالم محمد سالم، ١٩٩٠، ٤١).

ومن وجهة نظر Coker & Borders يمكن قياس المناخ المدرسي بالعلاقات بين المعلم و الطالب و التي تعكس الروح التي تتسم بها المدرسة (Libbey , 2004 ,274).

كما ركز عبد المنعم الدردير على العلاقات التبادلية بين جميع العناصر البشرية في المدرسة (المعلم-التلميذ-المدير-الأخصائي-الإداري) في توضيحه للبيئة المدرسية (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٥، ١٠٠-١٠١).

كما ركز مصطفى محمد الصفطى في تكوينه لمقياس البيئة المدرسية على خمسة محاور للبيئة المدرسية تدور ثلاثة منها حول العناصر البشرية المدرسية و هي:

- (١) علاقة التلاميذ بإدارة المدرسة.

- (٢) علاقة التلاميذ بالمعلمين.

- (٣) علاقة التلاميذ بزملائهم (مصطفى محمد الصفطى، ١٩٩٥، ٢٣٦-٢٣٧).

كما ركز رمزي فتحى هارون على البشرية المدرسية في تعريفه للمناخ المدرسي حينما عرفه بأنه نوع من المشاعر السائدة في المدرسة و التي يمكن من خلالها وصف أجواء العمل والتفاعل بين أعضاء المجتمع المدرسي، هذا بدوره يتكون من اتجاهات وانفعالات وقيم وعلاقات اجتماعية بين الأفراد (رمزي فتحى هارون، ٢٠٠٣، ٢٦٤).

ب- البيئة المادية المدرسية: Place

إن خلق بيئة مادية متمعة في المدرسة يعد طريقة فعالة للتربويين لخدمة التلاميذ في المدرسة (Smith, 2005 , 36).

و لقد أشار صلاح الدين محمود علام إلى المبنى المدرسى و التجهيزات كأحد مكونات النظام المدرسى، حينما قال أن المبنى المدرسى يعد الواجهة البارزة و المكان الذى تتم فيه العملية التعليمية، و يمارس فيه الطلبة الأنشطة التربوية المختلفة. لذلك فإنه يعد مكونة أساسية من مكونات النظام المدرسى، حيث أن المبنى المدرسى و ملحقاته و تجهيزاته يؤثر تأثيرًا كبيرًا فى أداء المدرسة لمهامها، و تحقيق أهدافها المرجوة، لذلك فإنه ينبغى تقويم المبنى المدرسى للحكم على مدى صلاحيته من الواجهة التربوية و تأمينه، و فاعلية توظيفه، و مدى توافر الإمكانيات المدرسية من حيث: المختبرات، و الملاعب، و المرافق، و المكتبة، و حجرات الدراسة و الأنشطة، و غيرها (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٣، ٣٥١).

كما أشار الجميل محمد عبد السميع إلى المبنى المدرسى كأحد مدخلات المنظومة التعليمية و الذى يتم بداخله تنفيذ العمليات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية بما يحتويه من (فصول-معامل -حجرات للأنشطة و المجالات-حجرات للإدارة-و حجرات للمعلمين-أفنية و ملاعب-حدائق-دورات مياه)(الجميل محمد عبد السميع، ٢٠٠٥، ٩٨).

ج-العمليات المدرسية: Processes

تشير العمليات المدرسية إلى أى مدى تكون المدرسة فعالة و نشطة Operating، إلى أى مدى يقوم كل فرد فيها بدوره المكلف به Acting (Smith, 2005 , 37).

ولقد توصلت دراسة (Silins et al., 2002, 28-29) إلى أربع عمليات تميز المدرسة كمؤسسة للتعلم وهى:

١) المناخ التعاونى ذو الثقة المتبادلة.

٢) روح المبادرة والمغامرة.

٣) الثقافة المدرسية.

٤) النمو المهنى.

د- سياسة المدرسة Policy:

تشير سياسة المدرسة إلى الإرشادات و القواعد و الإجراءات التى تنظم العمل المدرسى (Smith,2005,37).

ولقد أشار Jones و زملاؤه إلى أن السياسات و البرامج التى تتبناها المدرسة و كذلك البيئة المادية المدرسية تعد ملامح مهمة للبيئة المدرسية التى تتيح جواً صحياً ائناً و مشجعاً للتعلم بين الطلاب (Jones et al., 2003,1573).

هـ- البرامج والأنشطة المدرسية Programs:

إن الأنشطة و البرامج يمكن أن تكون مفيدة أو معطلة للأفراد و الجماعات فى المدرسة، فبعض البرامج لاتعد من سمات المدرسة الفعالة لأنها تركز على أهداف ضيقة و ليست مدى عريض من الاهتمامات الإنسانية، و لذلك لابد أن تعمل البرامج على زيادة النمو الشخصى و المهنى للعناصر البشرية الموجودة فى المدرسة (Smith,2005,37-38).

ولقد أشار صلاح الدين محمود علام إلى أن الأنشطة والخدمات التربوية و المجتمعية تعد مكون من مكونات النظام المدرسى، و تحرص المدارس على تقديم أنشطة رياضية و جمالية و تنسيقية و اجتماعية و ثقافية و علمية و فنية و خدمات تربوية متعددة سواء مرتبطة بالمواد الدراسية ارتباطاً مباشراً أو يختار الطالب ما يتناسب مع ميوله و اهتماماته و يفى باحتياجاته (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٣، ٣٥٥).

وسار في نفس الاتجاه الجميل محمد عبد السميع الذي أشار إلى أن الأنشطة المدرسية كمكون مدرسي لاصفي هي مجموع الممارسات التي توفرها المدرسة للمتعلمين داخل الفصل و خارجه أو خارج المدرسة بهدف إكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق النمو المتكامل لهم (جسمي-عقلي-ثقافي-اجتماعي-أخلاقي-روحي....) (الجميل محمد عبد السميع، ٢٠٠٥، ٧٤).

و في ضوء العرض السابق يتبنى الباحثان تعريف (Smith,2005,38) و هو مؤلف مقياس البيئة المدرسية المطبق في البحث الحالي و المعرب بواسطة الباحثين حيث أشار المؤلف إلى أن البيئة المدرسية هي صورة عامة للحياة في المدرسة، جذابة أم غير جذابة (كما يدركها أى عنصر بشرى موجود في المدرسة سواء كان تلميذ أو معلم أو مدير)، و هي تتكون من خمسة أبعاد (البشرية المدرسية People، البيئة المادية المدرسية Place، العمليات المدرسية Processes، السياسة المدرسية Policy، الأنشطة و البرامج المدرسية Programs).

التحديد الإجرائي لمصطلح البيئة المدرسية: يتحدد المصطلح إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس البيئة المدرسية المعد بواسطة (Smith,2005) و المعرب بواسطة الباحثين.

٢-الدافعية الدراسية:

مصطلح الدافعية يأتي من الفعل يدفع Motivate بمعنى وجود شئ يدفعك نحو ممارسة سلوك معين، فكلما تكاسلت أو فتر اهتمامك تظهر لك الدافعية لكي تدفعك نحو ممارسة هذا السلوك و الذي قد يكون استذكار أو تعلم مهارة أو التدريب على برنامج أو ممارسة نشاط ما، و هناك أنواع كثيرة من الدوافع الإنسانية منها دوافع غير أكاديمية مثل دافع النجاح المهني و دافع الترقى و دافع حب الاستطلاع و دافع التواد، و هناك أيضًا دوافع تخص الجانب المدرسي مثل دافع الطموح و الدافع المعرفي و دافع التعلم و دافع النجاح و دافع تجنب الفشل و

دافعية الإنجاز و التي تعكس حاجة التلميذ للتفوق و النجاح و الحصول على رضا الآخرين و تجنب نقدهم.

فمفهوم الدافعية يساعدنا على فهم حقائق عن السلوك و التعلم و تفسيرها، فنحن في حاجة إلى الدافعية لتفسير ما يجعل شيئًا معززا دون آخر، و لكى نفسر غرض السلوك و مقدار الزمن المستغرق في القيام بالأعمال المختلفة، و تعمل الدافعية كوسيلة للتحصيل أو الإنجاز التعليمي و كغاية أو هدف للعملية التعليمية (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٤، ٣١٧-٣١٨).

و لذلك فإن الدافعية تلعب دورًا كبيرًا في مجال التحصيل و التعلم المدرسي، حيث يشير كمال إسماعيل عطية بأن دافعية التعلم هي طاقة دافعة للسلوك تتضمن الرغبة الداخلية و إنجاز المهام الأكاديمية و البحث عن الإثارة التعليمية، فضلًا عن الرغبة في إنجاز الأعمال الدراسية على نحو أفضل تجنبًا للإحساس بعدم الكفاءة أو الإمكانيات الأقل (كمال إسماعيل عطية، ٢٠٠٠، ٢٦٤)، كما أوضح حمدى على الفرماوى أن الابتكار المدرسي إحدى الاتجاهات التطبيقية للدافعية في مجال التعلم (حمدى على الفرماوى، ٢٠٠٤، ٧٣).

وينبع تأثير الدافعية على الأداء المدرسي من وظيفتها ثلاثية الأبعاد، حيث يشير رمزى فتحى هارون أن الدافع يمثل القوة المحركة للسلوك، و من غير الممكن لا نظريًا و لا عمليًا للسلوك أن يظهر في غياب الدافع، و يؤدي الدافع ثلاثة وظائف تعكس علاقته بالحاجة هي: (١) استعجار السلوك أى تعبئة الطاقة أو التنشيط (الدافعي، ٢) توجيه السلوك أى تنظيم السلوك و توجيهه إلى هدف محدد، (٣) الحفاظ على استمرارية السلوك (رمزى فتحى هارون، ٢٠٠٣، ٨١-٨٢).

و الدافع للتعلم نوعان إما دافع داخلي Intrinsic أو دافع خارجي Extrinsic، فالسلوك يكون مدفوع داخليًا عندما يكون الهدف موجه نحو المهمة نفسها، في التربية نقول " التعلم من أجل التعلم " هو أفضل مثال للدافعية الداخلية، أيضًا

التعلم من أجل حب الاستطلاع هو مثال آخر جيد للسلوك المدفوع داخليًا، أما الدافعية الخارجية فهي تتأثر بالمكافئات و أساليب العقاب المرتبطة بالمهمة، فالمكافئات المادية مثل اللعب و النقود و الدرجات و الابتسامات و التهديدات و المكافئات الأكاديمية أو تقدير المعلم هي عناصر يهدف لها الفرد ذو الدافعية الخارجية، فالهدف هنا خارج المهمة نفسها (Davis,1983, 246).

فالدافعية الخارجية المنشأ تتأثر بعوامل خارجية بالنسبة للمتعلم مثل الثناء و المكافئات المادية، و تشير الدافعية الداخلية المنشأ إلى دافع المتعلم الداخلي للتحصيل يقويه و يغذيه رضاه عن إتقان عمله و تمكينه (جابر عبد الحميد جابر، ٢٠٠٤، ٤٤).

النظريات المفسرة للدافعية:

هناك العديد من النظريات التي فسرت الدافعية و من هذه النظريات ما يلي:

الدافعية و نظرية العزو:

لقد افترض Atkinson عامي ١٩٥٧ و ١٩٦٢ أن الأفراد يمكن أن يتصفوا بنوعين من دوافع التعلم هما دوافع تحقيق النجاح و دوافع تجنب الفشل (King, 1975, 245-246)، و هذا ما يشار إليه بنظرية العزو و التي تعد من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح و تجنب الفشل، فهي تهتم بتفسير و فهم طبيعة المعزوات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الأكاديمية منها و غير الأكاديمية.

حيث يعد عالم النفس Wiener من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية، و لا سيما بالتعلم و التحصيل المدرسي، و يرى Wiener أن لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم و فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة و الجهد و المعرفة و الحظ و المزاج و الاهتمامات و ووضوح التعليمات (عماد عبد الرحيم الزغول، ٢٠٠٢، ٢٣٦). و بذلك نجد أن الدافعية يتم تفسيرها

بنظرية العزو Attribution Theory، حيث وجد أن الطلاب لديهم معزوات مختلفة لإنجازهم الأكاديمي و أن ذلك مرتبط بدافيتهم (Koh & Galloway , 2006 , 184).

الدافعية و نظرية التوقع-القيمة:

إن الإطار التنظري للدافعية ينتمى إلى نموذج عام يسمى "نموذج التوقع - القيمة" ويفترض هذا النموذج أن هناك ثلاثة مكونات دافعية هي: (أ) مكون التوقع و الذى يشمل اعتقادات التلاميذ عن قدرتهم لإنجاز المهمة، و الذى يشار إليه بعدة مصطلحات منها (الكفاءة المدركة-الكفاءة الذاتية-أسلوب العزو-اعتقادات التحكم)، حيث يجب هذا المكون على السؤال "هل أستطيع أن أنجز هذه المهمة؟"، (ب) مكون القيمة و الذى يعكس أهداف التلاميذ و الاعتقاد فى أهمية المهمة و الاهتمام بها، و يشار إلى هذا المكون بعدة مصطلحات منها (أهداف التعلم مقابل أهداف الأداء، التوجه الداخلى مقابل التوجه الخارجى، قيمة المهمة، و يهتم هذا المكون الدافعى بأسباب التلاميذ لإنجاز المهمة، فهو يجب على السؤال: لماذا أنجز هذه المهمة؟، ج) المكون الانفعالى: و الذى يشمل ردود الفعل الانفعالية للمهمة (Pintrich & De Groot , 1990 , 33-34)

و يؤيد ذلك Baron و زملاؤه عام ١٩٩٨ عندما أشاروا إلى أن نظرية التوقع تؤكد على الدافعية الفردية للمتعلم، فهى ترى أن الأفراد يعملون بجدية فى أى مهمة موكلة إليهم فى ضوء ثلاثة عناصر تدور حولها نظرية التوقع هي: (١) التوقع: و هو اعتقاد الفرد بان جهده و عمله سيؤدى إلى تحقيق أداء أفضل، (٢) النفع: و هو اعتقاد الفرد بأن أدائه الأفضل سوف يتم مكافأته و تقديره، (٣) القيمة: و هى درجة تفضيل الفرد للمكافأة التى يحصل عليها (Baron et al. , 1998, 245).

الدافعية و نظرية ماسلو الحاجات:

لقد أوضح حمدى على الفرماوى انتهاء الدافعية الى نظرية هنرى موراي عام

١٩٥٣ و نظرية ماسلو عام ١٩٥٤، حيث تم النظر للدافعية على أنها قوة دفع للسلوك الإنساني وكذلك الحيواني (حمدي على الفرماوي، ٢٠٠٤، ٢٤).

حيث افترض ماسلو تمثيلاً مع أصحاب فكرة الدوافع و الحاجات و مبدأ التوازن أن الدوافع يمكن تصورها بشكل هرمي بحيث تقع في قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية و في قمته الحاجات الحضارية العليا و حاجات تحقيق الذات، و ضمن هذا الهرم تحكم الدوافع المختلفة فيه علاقة ديناميكية أساسية... هذا و تتحدد الأهمية النسبية للدوافع في تقرير سلوك الفرد بمدى قربها أو بعدها عن قاعدة الهرم، فأقوى الحاجات مثلاً هي الحاجات الفسيولوجية فلا يسعى الفرد وراء حاجات الحب و الانتماء مثلاً إلا بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية و حاجات الأمن و السلامة، و عندما تشبع حاجات المستوى الأول تطغى على سلوك الفرد حاجات المستوى الثاني و هكذا (عبد الرحمن عدس، محي الدين توك، ٢٠٠٥، ٢٣٤)، و يؤيد ذلك Woolfolk و الذي أشار إلى أنه من الصعب أن يكون التلميذ مدفوعاً للتعلم عندما يكون جائعاً، و لذلك فالعديد من المدارس تلبى الحاجات الفسيولوجية الأساسية لتلاميذها أثناء فترات الراحة (Woolfolk , 1995, 342)، و إيماناً بالعلاقة الوثيقة التي تربط الدوافع بالحاجات لدرجة اعتبارهما مصطلحين لمعنى واحد استخدمت (حنان عبد القادر زيدان، ١٩٩٥) مقياس الدافعية في الحياة لقياس متغير الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الدافعية و نظرية التعلم الاجتماعي:

لقد فسّر Bandura مؤسس نظرية التعلم الاجتماعي الدافعية في مواضع كثيرة في كتابه المسمى Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory، منها أنها نتيجة للتعلم البديل و الذي يأتي من ملاحظة الفرد الآخرين يفعلون السلوك مما يدفعه إلى ممارسة نفس السلوك (Bandura, 1986, 301)، و في موضع ثاني من كتابه ربط Bandura بين نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي و بين

ميكائزومات الهدف حينها أشار نقلاً عن Bandura & Cervone في عامى ١٩٨٣ و ١٩٨٦، و Locke, Cartledge & Knerr في عام ١٩٧٠ أن نظرية التعلم الاجتماعي تشير إلى أن الأهداف تزيد من الدافعية خلال تأثيرات رد فعل الذات، فعندما يحدد الأفراد لأنفسهم أهدافاً واضحة، فإن الفجوة المدركة بين ما يفعلونه و ما يريدون تحقيقه يخلق عدم رضا ذاتى يصبح حافزاً لجهود مضاعف (ارتفاع دافعية)، إن الآثار الدافعية لا تأتى من الأهداف نفسها و لكن من الناحية التقويمية لسلوكهم الشخصى (Bandura, 1986, 469)، و سار في نفس الاتجاه عماد عبد الرحيم الزغول الذى أشار إلى أن العديد من الدوافع الإنسانية مكتسبة من خلال عملية الملاحظة و التقليد وفقاً للنتائج التى تتبع سلوك الآخرين، كما و ترى هذه النظرية أن الأفراد يضعون أهدافاً معينة و يسعون إلى تحقيقها و يضعون معايير خاصة للحكم على هذه الأهداف، الأمر الذى يثير لديهم الحماس و الدافعية و تكثيف الجهود لتحقيق المعايير التى يضعونها (عماد عبد الرحيم الزغول، ٢٠٠٢، ٢٣٤).

ولقد عرض كل من Urdan & Schoenfelder الدافعية من وجهة نظر نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا عندما أوضحنا أن الاعتقادات التى يكونها التلميذ عن قدراته الأكاديمية و توقعاته لإنجازه مهمة معينة و الأهداف التى يضعها لإنجاز المهمة كل ذلك يتأثر بعوامل بيئية اجتماعية social-contextual factors محيطة بهذا التلميذ و تشمل هذه العوامل الرسائل التى يتلقاها من المعلمين عن صعوبة المهمة، تفاعله مع زملائه، المعلومات التى يستقيها من الآخرين عن أهمية تعلم المادة، و هنا تظهر الدافعية، و لكن ظهورها لا يكون من داخل الفرد فقط أو من البيئة الخارجية فقط و لكن تكوين الدافعية لدى التلميذ يأتى نتاجاً لتفاعله مع البيئة الاجتماعية فى الفصل و المدرسة، و بالرغم من أن هذه النظرة للدافعية قديمة جداً و أوضحها Lewin فى عام ١٩٣٥ إلا أنها تلقى تأييداً معاصراً فى مجال الدافعية للتحصيل

(Urdan & Schoenfelder, 2006, 333) Academic Achievement

الدافعية ونظرية الهدف:

أوضح كل من Ames في عام ١٩٩٢، Dweck في عام ١٩٨٦، و Maehr في عام ١٩٨٤، و Maehr & Midgley في عام ١٩٩١، و Nicholls في عام ١٩٨٩ أن دافعية الطالب يمكن تفسيرها في ضوء نظرية الهدف و التي تشير إلى أن الأغراض و الغايات تحفز الأداء الأكاديمي، و تفسير الدافعية في ضوء نظرية الهدف يعتمد على نموذج Maehr الذي يفترض وجود أربعة أنظمة عريضة للهدف، كل نظام أو هدف عام يعتمد على بعدين أساسيين و هي: ١- المهمة (الإتقان): و يشمل بعدين هما: المهمة، و الجهد، ٢- الأنا (الأداء): و يشمل بعدين هما: المنافسة، و القوة الاجتماعية، ٣- التماسك الاجتماعي: و يشمل بعدين هما: العمل الجماعي، و الاهتمام بالآخرين، ٤- الدوافع الخارجية: و يشمل بعدين هما: التقدير و المكافآت المادية، و بذلك ينظر للدافعية كنموذج متعدد الأبعاد يعكس ثمانية توجهات للهدف هي (المهمة - الجهد - المنافسة - القوة الاجتماعية - العمل الجماعي - الاهتمام بالآخرين - التقدير - المكافآت المادية)، و كل توجه يعكس بعد نفسي Psychological Dimension متضمن في الدافعية و التحصيل المدرسي، و تشكل هذه التوجهات هيكل دافعي يعبر عن عامل عام من الدرجة الثالثة Third-Order Factor يسمى الدافعية العامة المدرسية General Motivation (McInerney & Ali ,2006,718-719).

و لقد سار في نفس الاتجاه Vollmeyer & Rheinberg عندما أوضحا نقلاً عن Simon في عام ١٩٦٧ أن الدافعية هي ميكانزم لتحقيق الهدف، فالأفراد لديهم أهداف كثيرة في حياتهم و هنا يظهر الميكانزم الذي يختار أي من هذه الأهداف لكي يكن له أولوية في التحقيق و هذه هي وظيفة الدافعية (Vollmeyer & Rheinberg ,2000,294).

و يتبنى الباحثان في تفسيرهما للدافعية نظريتين هما:

١- نظرية التعلم الاجتماعي نظرًا لأن نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي التابع للنظرية يخضع للدراسة في البحث الحالي.

٢- نظرية الهدف نظرًا لاستخدام مقياس الدافعية الدراسية في البحث الحالي، و هو المقياس المبنى بواسطة (McInerney & Ali , 2006) في ضوء نظرية الهدف.

التحديد الإجرائي لمصطلح الدافعية الدراسية: يتحدد المصطلح إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الدافعية المدرسية المطبق في البحث الحالي والمعد بواسطة (McInerney & Ali , 2006) والمعرب بواسطة الباحثين.

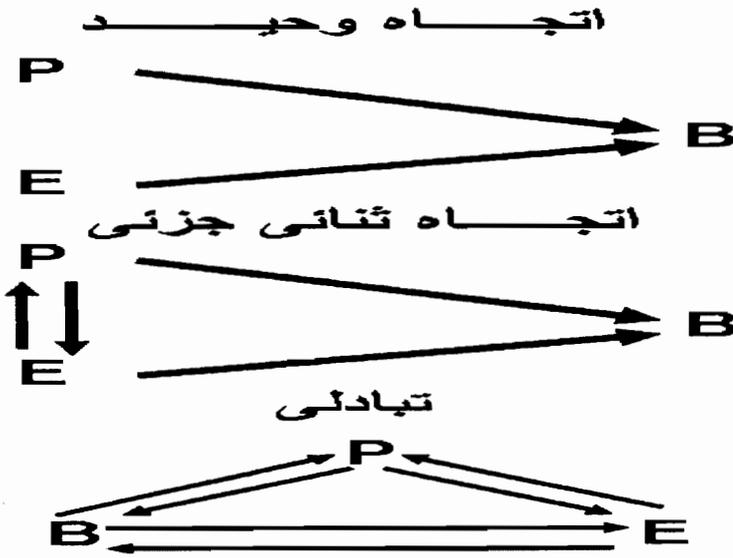
٣-التحصيل الدراسي: هو المخرجات الأكاديمية للطالب و المتمثلة في الدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات المستخدمة لقياس الجانب التحصيلي في المواد المختلفة، و يتحدد التحصيل الدراسي إجرائيًا في البحث الحالي بالمجموع الكلي الذي يحصل عليه الطالب في الاختبار الشهري في المواد الدراسية المختلفة (اللغة العربية - اللغة الإنجليزية- العلوم - الرياضيات - الدراسات الاجتماعية - التربية الفنية).

ولقد فضل الباحثان استخدام درجات الاختبار الشهري (شهر نوفمبر) وعدم استخدام درجات امتحانات الفصل الدراسي الأول أو درجات امتحانات آخر العام، نظرًا لأنه في ضوء خبرة الباحثين بالواقع التربوي و التعليمي و المدرسي تم ملاحظة أن درجات الامتحانات النهائية (نصف العام أو آخر العام) (و خاصة في سنة أولى وسنة ثانية إعدادي) تكون متأثرة برغبة المدرسة أو الإدارة في نجاح الطلاب ورفع درجاتهم في الامتحان بغض النظر عن مستواهم الحقيقي، أما درجات الاختبارات الشهرية فتكون موضوعية بعض الشيء نظرًا لرغبة المعلم في إظهار أى تدنى في مستوى بعض الطلاب حتى يفيد في عملية التقويم المرحلي وحتى يتم إخطار أولياء الأمور بذلك لتقديم مزيد من الاهتمام لأبنائهم.

٤- نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي: Triadic Reciprocal Determinism

:Model

إن مؤلف هذا النموذج هو عالم النفس الكندي الأصل الأمريكي الموطن Albert Bandura، و لقد عرض هذا النموذج من خلال نظريته الشهيرة "نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي"، و يوضح باندورا هذا النموذج بالقول أن عمليات التفاعل يمكن أن يتم فهمها بثلاث طرق مختلفة اختلافاً جوهرياً و يمكن توضيحها في الشكل التالي:



شكل (١) تطور نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي

في الشكل المجاور: B تدل على السلوك، P العوامل الشخصية المعرفية الخاصة بالفرد، E البيئة الخارجية، و يمكن توضيح هذه الطرق المختلفة كالتالي:

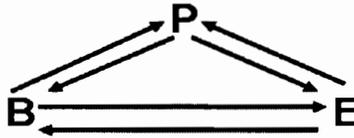
أ- الاتجاه الوحيد للتفاعل يعتبر الأشخاص و المواقف البيئية وحدات مستقلة
تمتاز معاً لتنتج السلوك $B=F(P,E)$.

ب- الاتجاه الثنائي الجزئي ينظر إلى التأثيرات الشخصية و البيئية كعاملين

يتفاعلان مع بعضهما تفاعلاً تبادلياً أى أن كل منهما يؤثر و يتأثر بالآخر و لكن تصبح علاقتهما بالسلوك علاقة ذات اتجاه واحد، أى أن السلوك يتأثر بهما، و بذلك

يتم النظر إليهما كسببين للسلوك. $B \rightleftharpoons E$ $B=f(P)$

ج-الاتجاه التبادلي الثلاثى: يستطرد باندورا فى شرحه للنموذج بالقول أن نقطة الضعف فى النموذجين السابقين هى النظر للسلوك كمتغير تابع فقط، بدلاً من كونه تابع و مستقل، و تعد نقطة الضعف هذه هى نقطة الانطلاق لنموذجه التبادلي الثلاثى و الذى يعتمد على وجهة نظر نظرية التعلم الاجتماعى فى التفاعل، و التى تنظر للتفاعل بين العوامل كعملية للحتمية التبادلية، و فى هذا النموذج تتفاعل ثلاثة عوامل تفاعلاً تبادلياً بحيث كل منها يؤثر و يتأثر بالآخر، و لذلك أطلق عليه باندورا أيضاً نموذج السببية التبادلية الثلاثى Triadic Reciprocal Causation، و يقصد هنا بالسببية هو الاعتماد الوظيفى بين العوامل، و بالتالى يكون كل منها محدد للآخر ففى الشكل المجاور نجد تفاعل تبادلي ثلاثى و ليس تفاعل ذو اتجاه واحد و هذه العوامل هى:



(١) العوامل الشخصية الداخلية P: هى الخصائص المعرفية و الانفعالية و البيولوجية للشخص مثل المفاهيم، الاعتقادات، الإدراكات الذاتية، الجاذبية، الحجم، النوع، (٢) السلوك B هو أى فعل صادر عن الإنسان، (٣) التأثيرات البيئية E و هى كل ما يحيط بالإنسان، و لقد ميز Bandura فى نظرية التعلم الاجتماعى بين ثلاثة أنواع من المؤثرات البيئية هى: البيئة المفروضة على الإنسان، و البيئة التى يختارها الفرد بإرادته و البيئة المتكونة و فيها يكون الفرد بيئات اجتماعية و أنظمة و جماعات من خلال جهوده (Bandura , 1978, 345-346; Bandura, 1999, 156-157).

الدراسات والبحوث المرتبطة* وفرض البحث العالى:

هناك العديد من الدراسات التى تناولت العلاقة بين أى من البيئة المدرسية بمكوناتها المختلفة (المعلمين-التلاميذ-الإدارة-السياسة المدرسية-العمليات-المبنى المدرسى-الأنشطة المدرسية) و الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسى، و يمكن عرض مجموعة من هذه الدراسات و التى أجريت خصيصًا فى المجال المدرسى كالتالى:

١- دراسة (حمدي الفرماوى، ١٩٨١): سعت الدراسة إلى تحقيق هدف رئيسى هو التعرف على العلاقة بين الدافع المعرفى و التحصيل لدى (٥٠٠) طالب بالصف الأول الثانوى، و تم قياس الدافعية باستخدام اختبار موقفى من إعداد الباحث، و درجات التحصيل الدراسى تم الحصول عليها من امتحانات نهاية آخر العام، و تم معالجة البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية منها تحليل التباين البسيط واختبارت، و توصلت الدراسة إلى وجود علاقة تبادلية التأثير بين متغيرى الدافع المعرفى و التحصيل الدراسى لدى الطلاب.

٢- دراسة (أحمد مهدى مصطفى، ١٩٨٧): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها معرفة الفروق بين التلاميذ ذوى الدافع المعرفى المرتفع و التلاميذ ذوى الدافع المعرفى المنخفض فى التحصيل لدى (١٧٢) تلميذ بالصف الثالث الإعدادى، و تم قياس الدافعية باستخدام اختبار الدافع المعرفى إعداد الباحث، أما التحصيل فتم قياسه باستخدام اختبار من إعداد الباحث، و تم معالجة البيانات باستخدام تحليل التباين و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى الدافع المعرفى المرتفع و التلاميذ ذوى الدافع المعرفى المنخفض فى التحصيل بما يعنى عدم وجود تأثير للدافع المعرفى على التحصيل.

* هذا الجزء لم يعرض فى المجلة التى تم فيها نشر البحث.

٣- دراسة (مجدى عزيز إبراهيم، ١٩٨٩): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها الكشف عن تأثير الأنشطة التعليمية (كما يراها المعلم) على التحصيل و تكونت عينة المعلمين من (٥٧) معلم، و لقياس الأنشطة التعليمية تم تطبيق: استبيان الأنشطة التعليمية كما يراها المعلم، و درجات التحصيل الدراسى تم الحصول عليها من خلال اختبار تحصيلى من إعداد الباحث، و تم معالجة البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية منها كا^٢، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها إسهام الأنشطة التعليمية التى تمارس فى المدرسة إسهامًا دالاً فى رفع التحصيل الدراسى.

٤- دراسة (سالم محمد سالم، ١٩٩٠): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها الكشف عن تأثير بعض أنماط البيئة المدرسية على التحصيل لدى (٣٨٨) تلميذ بالصف الثالث الإعدادى، و لقياس البيئة المدرسية تم تطبيق: مقياس البيئة المدرسية إعداد عبد الهادى السيد عبده فى عام ١٩٨٩، و درجات التحصيل الدراسى تم أخذها فى ضوء امتحانات آخر العام، و تم معالجة البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية منها تحليل التباين البسيط و الثنائى، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن البيئة المغلقة الروتينية التى تهتم بتطبيق اللوائح و القوانين و التى تركز على الإنتاج الفردى و لا تشجع على التعاون لها تأثير إيجابى على التحصيل الدراسى مقارنة بالبيئة المفتوحة الديمقراطية التى تشجع على حرية التلميذ، و لقد فسر الباحث هذه النتيجة بأن البيئة المغلقة تركز أكثر على الجوانب الأكاديمية و التى تكون على حساب اهتمامات الطالب و ممارسته للأنشطة.

٥- دراسة (عادل السعيد إبراهيم البنا، ١٩٩٠): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على العلاقة التفاعلية التبادلية (التأثير و التأثير) بين الدافعية و التحصيل لدى (٦٩٣) طالب بالصف الثالث الثانوى، و تم قياس الدافعية باستخدام مقياس دافعية الإنجاز إعداد محمد إسماعيل عمران، و تم

معالجة البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية منها تحليل المسار، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها توجد علاقة تأثير و تأثير بين الدافعية و التحصيل الدراسي .

٦- دراسة (فاروق السعيد جبريل، ١٩٩٠) : سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها الكشف عن العلاقة بين الرضا عن الفصل والأسلوب القيادي للمعلم (كمكونين مدرسين) والتحصيل لدى (١٤٤) تلميذ من الجنسين بالصف الثانى الثانوى التجارى، ولقياس السلوك القيادى للمعلم تم تطبيق: مقياس السلوك القيادى للمعلم إعداد شيرايثيم فى عام ١٩٧٨ ترجمة الباحث، و درجات التحصيل الدراسي تم أخذها من أعمال التلاميذ خلال العام الدراسي، وتم معالجة البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية منها معاملات الارتباط، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها إن: الأسلوب القيادى للمعلم يرتبط إيجابياً بكل من (بيئة الفصل الدراسي-رضا الطالب عن الفصل الدراسي-التحصيل الدراسي).

٧- دراسة (فتحى مصطفى الزيات، ١٩٩٠): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها معرفة أثر نمط العلاقة بين دوافع النجاح و دوافع الخوف من الفشل على التحصيل لدى (٧٦٨) طالب ثانوى موزعين على الصفوف الأول والثانى والثالث الثانوى، و تم قياس الدافعية باستخدام مقياس دافعية الإنجاز و الانتماء إعداد محمد جميل منصور فى عام ١٩٨٦، أما التحصيل فتم قياسه بأخذ درجات التلاميذ فى امتحان آخر العام، وتم معالجة البيانات باستخدام اختبار (ت) و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن الدافع إلى تجنب الفشل يسهم إسهاماً دالاً فى التحصيل الدراسي.

٨- دراسة (مجدى عبد الكريم حبيب، ١٩٩٠) : سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها الكشف عن العلاقة بين العوامل الدافعية و الإنتاج العقلى والتحصيل لدى (٣٦٠) تلميذ من الجنسين، وتم قياس الدافعية باستخدام

اختبار الدافعية الدراسية و هو اختبار فرعى من استبيان الشخصية لتلاميذ التعليم الأساسى إعداد فوزى إلياس فى عام ١٩٨٥، و تم معالجة البيانات باستخدام اختبار (ت) ومعامل الارتباط والارتباط الجزئى وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها إن: مجموعة التلاميذ مرتفعى التحصيل ومرتفعى النشاط الابتكارى أعلى دافعية.

٩- دراسة (Pintrich & DeGroot,1990): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها معرفة علاقة مكونات الدافعية (الكفاءة الذاتية-القيمة الداخلية للمادة-قلق الاختبار) بالتحصيل الدراسى لدى (١٧٣) تلميذ بالصف السابع، و تم قياس الدافعية باستخدام The Motivated Strategies For Learning Questionnaire إعداد الباحثين اعتمادًا على مقاييس أخرى فى المجال، أما التحصيل فتم قياسه بأخذ متوسط درجات التلاميذ على ثلاثة أنواع من المهام الأكاديمية هى: الواجب الفصلى و المنزلى -المقالات و التقارير-الاختبارات وذلك خلال فصل كامل Semester، و تم معالجة البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية منها تحليل الانحدار، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار كمكونين من مكونات الدافعية يعدان من أفضل المنبئات بالتحصيل الدراسى العام للطلاب.

١٠- دراسة (صلاح عبد الحفيظ محمد عبد الدايم، ١٩٩١): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها الكشف عن تأثير اتجاه الطلاب نحو مادة الرياضيات على التحصيل لدى (٣١٠) تلميذ من الجنسين بالصف الأول الثانوى، ولقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات تم تطبيق: مقياس الاتجاه نحو الرياضيات إعداد لويس أيكين فى عام ١٩٨٩ ترجمة الشناوى عبد المنعم، ودرجات التحصيل الدراسى تم الحصول عليها من خلال اختبار تحصيلى من إعداد الباحث، و تم معالجة البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية منها معاملات الارتباط و اختبارات ، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج

منها أن اتجاه الطالب نحو مادة الرياضيات (كمكون مدرسى) له تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي.

١١- دراسة (منى عبد الهادى حسين، ١٩٩١): هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة المشكلات الدراسية المتعلقة بالمدرسة (المقررات الدراسية- الامتحانات-علاقة الطالبة بالمعلمة-نظام المدرسة-الأنظمة التعليمية) بتحصيل طالبات المدرسة كما يقاس بامتحان نهاية العام الدراسي لدى (٣٩٤) طالبة بالصفوف الأول والثاني والثالث الثانوى، ولقياس المشكلات الدراسية تم استخدام "قائمة المشكلات الدراسية" إعداد الباحثة، ولمعالجة البيانات تم استخدام عدة أساليب إحصائية منها معامل الارتباط، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن المشكلات الدراسية التى تعاني منها الطالبات لها علاقة مباشرة بتحصيلهن الدراسي.

١٢- دراسة (Maehr & Midgley, 1991): سعت الدراسة إلى تقديم مشروع يساهم فيه الباحثون بالجامعة ومدراء المدارس والمعلمون ويهدف هذا البرنامج إلى تغيير البيئة المدرسية المحيطة بالتلميذ و التى تشمل العملية التدريسية و المواد التعليمية و إدارة الفصل و السياسات و الممارسات المتبعة فى المدرسة ، و لقد خضعت مدرستان للدراسة إحداهما إبتدائية و الأخرى إعدادية، كما تم استخدام أسلوب تحليل المسار للتحقق من تأثير البيئة المدرسية على كل من الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسي للطالب، و فى ضوء التأثير الذى تعكسه البيئة المدرسية على كل من دافعية الطلاب و تحصيلهم الدراسي قدمت الدراسة خطة تنفذ على مدار ثلاث سنوات A three Year Plan لتغيير البيئة المدرسية و تحسينها و تبلور محاور هذه الخطة فى الاتى: (١) اختيار فريق العمل بالمشروع (٢) تنمية وعى فريق العمل بأهداف المشروع (٣) تنمية خطط لتطوير المدرسة (٤) تنفيذ استراتيجيات لتطوير المدرسة (٥) التعاون مع الأسرة و المجتمع (٦) تقويم استراتيجيات التطوير.

١٣- دراسة (Goodenow, 1992): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها الكشف عن علاقة الشعور بالانتماء المدرسى بكل من الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسي لدى (٣٠١) طالب بمدرسة ثانوية، و لقياس الدافعية الدراسية تم استخدام مقياسين مختصرين أحدهما خاص بالناحية الأكاديمية و هو طبعة مختصرة من مقياس الدافعية إعداد Pintrich & Degroot في عام ١٩٩٠، و المقياس الآخر خاص بالدافعية المدرسية بصفة عامة و هو طبعة مختصرة من مقياس الدافعية إعداد Ford & Tisak في عام ١٩٨٢، و لقياس الانتماء للمدرسة (كمكون مدرسى) تم استخدام The Psychological Sense Of School Membership Scale من إعداد الباحث ، و الجانب التحصيلي تم قياسه عن طريق قياس الجهد و المثابرة التي يبديها الطالب عند مواجهة العمل الأكاديمي الصعب بواسطة بندين من إعداد الباحث، و تم معالجة البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية منها معاملات الارتباط و التنبؤ، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها ان الانتماء للمدرسة له تأثير على دافعية الطالب و جهده المبذول في مواجهة العمل الأكاديمي الصعب.

١٤- دراسة (شحاته محروس طه، ١٩٩٤): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على علاقة اتجاه المدرس نحو التربية و سلوكه التدريسي بتحصيل (٤٥٠) تلميذ كما يقاس بامتحان شهر (١١) في ضوء تقدير (٣٠) مدرس يقومون بالتدريس لهم ، و لقياس السلوك التدريسي للمدرس تم استخدام "بطاقة ملاحظة السلوك التدريسي للمدرس" إعداد الباحث، و لمعالجة البيانات تم استخدام عدة أساليب إحصائية منها اختبار "ت" و معامل الارتباط، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن سلوك المدرسين و اتجاهاتهم نحو استخدام الرقة في التعامل مع التلاميذ (كمكونين مدرسين) يسهمان إسهامًا إيجابيًا في زيادة التحصيل لدى التلاميذ.

١٥- دراسة (حنان عبد القادر زيدان، ١٩٩٥): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها الكشف عن علاقة الحاجات النفسية (كمكون دافعى) بكل من مستوى التحصيل الأكاديمى و المناخ الدراسى فى ضوء تنظيم ماسلو للحاجات لدى (١٣٦٢) تلميذ من سبع مدارس بالمرحلة الإعدادية، ولقياس المناخ الدراسى تم استخدام " استبانة المناخ الدراسى إعداد الباحثة، ولقياس الحاجات النفسية تم استخدام مقياس الدافعية فى الحياة تعريب جابر عبد الحميد فى عام ١٩٨٤، و درجات التحصيل الدراسى تم الحصول عليها عن طريق درجات التلاميذ فى امتحانات المدرسة، و تم معالجة البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية منها معامل الارتباط و تحليل التباين، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الحاجات النفسية (كمكون دافعى) وكل من التحصيل الدراسى و المناخ الدراسى، كما تتأثر درجات التحصيل الدراسى بالمناخ الدراسى فى المدرسة.

١٦- دراسة (فاطمة حلمى حسن، ١٩٩٥): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها الكشف عن العلاقة بين الدافعية الداخلية للدراسة و التحصيل لدى (٢٤٥) تلميذ من الجنسين بالصف الثانى الإعدادى، و تم قياس الدافعية باستخدام استبيان الدافعية الداخلية للدراسة إعداد الباحثة، أما التحصيل فتم قياسه بأخذ درجات التلاميذ فى امتحان آخر العام، و تم معالجة البيانات باستخدام اختبار (ت) و تحليل الانحدار و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها وجود تأثير إيجابى للدافعية الداخلية الدراسية على التحصيل الدراسى و خاصة فى مادة الرياضيات.

١٧- دراسة (Niebuhr , 1995): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها دراسة الدافعية كمتغير وسيط بين المناخ المدرسى بأبعاده المختلفة و التحصيل الدراسى، و تكونت عينة الدراسة من (٢٤١) تلميذ بمدرسة ثانوية، و

لقياس كل من المناخ المدرسى وكذلك الدافعية والمتغيرات الأخرى الخاضعة للدراسة تم تطبيق مقياس عام من إعداد الباحث يتكون من (١٦٣) بند، أما التحصيل الدراسي فتم الاعتماد على التحصيل الدراسي العام Grade Point Average و المسجل في المدرسة، و تم استخدام معاملات الارتباط و تحليل الانحدار كأسلوبين إحصائيين، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن بعدين فقط من أبعاد الدافعية الخمس (العمل الأخلاقي - المنافسة - الدافعية الداخلية - الدافعية الخارجية - الكفاءة الذاتية) يرتبطان إيجابياً بالتحصيل الدراسي العام و هما بعدا الدافعية الخارجية و الكفاءة الذاتية، كما أن بعد واحد فقط من أبعاد الدافعية و هو بعد " الكفاءة الذاتية " يلعب دوراً بسيطاً بين بعد واحد فقط أيضاً من أبعاد المناخ المدرسى و هو بعد التوجه الأكاديمي للتلميذ في المدرسة و التحصيل الدراسي.

١٨- دراسة (محمود محمد إبراهيم عطية، ١٩٩٧): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها الكشف عن العلاقة بين البيئة المدرسية و التحصيل لدى (٢٠٠) تلميذ بالصفين الأول و الثانى الثانوى، و لقياس البيئة المدرسية تم استخدام اختبار التوافق (النفسي الإجتماعى) مع البيئة المدرسية إعداد الباحث استناداً على مقاييس أخرى في المجال، و درجات التحصيل الدراسي تم أخذها في ضوء نتائج آخر العام، و تم معالجة البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية منها تحليل التباين و معامل الارتباط، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها وجود تأثير البيئة المدرسية بمكوناتها (التوافق مع الزملاء - توافق الطالب مع مدرسيه - توافق الطالب مع دراسته - توافق الطالب مع النظام المدرسى) على التحصيل الدراسي.

٢١- دراسة (Do,son & McInerney , 1998): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على العلاقة بين خصائص المدرسة (كما يدركها التلميذ) و التوجهات الدافعية للأهداف و التحصيل لدى (٦٠٢) طالب بمدرسة

إعدادية، و تم قياس خصائص المدرسة ببعديها (الشعور بالتدعيم الأكاديمي من المدرسة و الانتماء للمدرسة) و كذلك التوجهات الدافعية للهدف بواسطة مقياس عام معد لهذا الغرض بواسطة الباحثين يسمى Goal Orientation And Learning Strategies Survey من إعداد الباحث، و درجات التحصيل الدراسى تم الحصول عليها من امتحانات نهاية آخر العام، و تم معالجة البيانات باستخدام تحليل المسار ، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن إجمالها بصفة عامة بأن: شعور الطالب بالتدعيم الدراسى من جانب المدرسة و شعوره بالانتماء للمدرسة (كمكونين للبيئة المدرسية) يؤثران إيجابياً في دافعية الطلاب و التى تؤثر بدورها في تحصيلهم الدراسى.

٢٢- دراسة (زكريا توفيق أحمد، ١٩٩٩): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسى (كما يدركه المعلمون) و التحصيل الدراسى للطلاب، و تكونت عينة البحث من (٢٥٠) معلماً، و لقياس المناخ المدرسى تم استخدام استبانة المناخ المدرسى إعداد عبد الرحمن الإبراهيم و محمد جمال فى عام ١٩٩٥، و التحصيل الدراسى للطلاب الذين يقوم المعلمون بالتدريس لهم تم الحصول عليه من واقع السجلات المدرسية بالفصل الدراسى الأول، و تم استخدام الأوزان النسبية و معاملات الارتباط كأساليب إحصائية، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسى الجيد و تحصيل الطلاب.

٢٣- دراسة (Gagne & St Pere, 2000): سعت الدراسة إلى تحقيق هدف رئيسى و هو معرفة تأثير الدافعية على التحصيل عند ضبط متغير الذكاء لدى (٢٠٠) تلميذ فى مرحلة المدرسة الثانوية، و تم قياس الدافعية باستخدام School Motivation Scale: High School Form إعداد Vallerand, Blais, Brière, و تم معالجة البيانات باستخدام عدة أساليب And Pelletier فى عام ١٩٨٥ ،

إحصائية منها تحليل الانحدار، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن الدافعية لا تنبئ بالتحصيل الأكاديمي عند ضبط متغير الذكاء، وبالرغم من وصول الباحثين للنتيجة التي توقعوها إلا أنها أوصيا بضرورة تعميم هذه النتيجة بحذر شديد نظرًا لأن عينتهما من الإناث فلو تم ضم الأولاد للعينة على حد قولهما ربما ستتغير النتائج.

٢٤- دراسة (Yeung & McInerney , 2000): هدفت الدراسة إلى التعرف على صدق مقياس الظروف الميسرة للدافعية المدرسية من خلال بعض المؤشرات والتي منها التحليل العاملى التوكيدى، و الارتباطات البينية بين مكوناته وارتباطه بمحك خارجى و هو التحصيل الدراسى العام Grade Point Average، و تكونت عينة البحث من (٨٩٢) تلميذ بالمرحلتين الابتدائية (من الصف الخامس للصف السادس) و الإعدادية (من الصف السابع للصف الثانى عشر)، و المقياس الخاضع للدراسة هو Facilitating Conditions Questionnaire و الذى يتكون فى الأصل من (٣٩) بند، و تم استبعاد (١٣) بند منهم فى دراسات سابقة خاصة بالباحثين بعد ثبوت ضعف اتساقها الداخلى، و لقد تم معالجة البيانات بواسطة التحليل العاملى و معاملات الارتباط، و توصلت الدراسة إلى الاتى: وجود سبعة عوامل (ناتجة عن التحليل العاملى بالتدوير المائل) تعد ظروفًا ميسرة للدافعية المدرسية، منهم خمسة عوامل إيجابية و هى (الشعور بقيمة المدرسة -الميل الانفعالى للمدرسة -التدعيم الإيجابى من الزملاء - التدعيم الإيجابى من الآباء -تشجيع المعلمين)، و عاملين سلبيين هما (التدعيم السلبي من الزملاء و التدعيم السلبي من الآباء). و العوامل الإيجابية مرتبطة إيجابياً مع بعضها البعض، كما أن العاملين السلبيين مرتبطان إيجابياً مع بعضهما البعض و مرتبطان سلبياً بباقى العوامل، و العوامل الايجابية الميسرة للدافعية ترتبط إيجابياً بالتحصيل الدراسى، كما أن العاملين السلبيين و الذين بتناقصهما تزداد الدافعية للدراسة

يرتبطان سلبياً بالتحصيل الدراسى. و لعل نتيجة الدراسة الحالية تصب في اتجاه وجود علاقة بين كل من بعض العوامل المدرسية (الشعور بقيمة المدرسة - الميل الانفعالى للمدرسة - التدعيم الإيجابى من زملاء - التدعيم السلبى من الزملاء - تشجيع المعلمين) و الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى.

٢٥- دراسة (Oord & Rossem, 2002): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها الكشف عن علاقة بيئة الفصل الدراسى بالمظاهر النفسية - الاجتماعية والأكاديمية للتوافق المدرسى لدى (١٢٤١) تلميذ من ٤٩ مدرسة ابتدائية، ولقياس خصائص البيئة الفصلية اعتمد الباحثان على المقابلة الشخصية للتلاميذ وكذلك على مقياس من إعداد Doolaard فى عام ١٩٩٩، ودرجات التحصيل الدراسى تم الحصول عليها عن طريق تقييم معلم الفصل لأداء تلاميذه فى المواد الدراسية على مقياس معد لذلك، و تم معالجة البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية منها تحليل التباين متعدد المستويات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها إن: ٨٣.٥٪ من التباين فى مكونات التوافق المدرسى شاملاً الأداء الأكاديمى يعزى إلى متغيرات خاصة بالتلميذ نفسه، و أن ١٠.٣٪ من التباين يرجع إلى متغيرات خاصة ببيئة الفصل، و أن ٦.٢٪ يرجع إلى متغيرات خاصة بالبيئة المدرسية.

٢٦- دراسة (عاطف عبد العزيز عبد المقصود، ٢٠٠٣): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها معرفة فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى (كمكون مدرسى) على التحصيل الدراسى لدى (٢٣٤) تلميذ موزعين بالتساوى على مجموعتين تجريبية و ضابطة بمدرسة ثانوية زراعية، ودرجات التحصيل الدراسى تم الحصول عليها من خلال اختبار تحصيلى من إعداد الباحث، و تم معالجة البيانات باستخدام اختبار (ت)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة

من النتائج منها إن: استراتيجية التعلم التعاونى و التى فيها يكون العمل معاً فى جماعات يقوى التحصيل و يزيد من احتفاظ المتعلم بالمعلومات.

٢٧- دراسة (Alonso-Tapia & Pardo , 2006): سعت الدراسة إلى التعرف على علاقة بيئة التعلم المدرسية و المتمثلة فى أساليب المعلم و كيفية تفاعله مع تلاميذه أثناء أنشطة التعلم بالدافعية لدى (٧٥٨) طالب بالمرحلة الثانوية، و لقياس الدافعية تم استخدام The Motivation , Ecpectations And Values-Interests Questionnaire إعداد Alosa-Tapia عام ٢٠٠٥، و لقياس بيئة التعلم تم استخدام The Questionnaire Environment Motivational Quality إعداد Alonso-Tapia & López فى عام ١٩٩٩، و تم معالجة البيانات بواسطة معامل الارتباط و تحليل الانحدار و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن بيئة التعلم الايجابية تسهم فى تنمية الدافعية لدى التلاميذ.

٢٨- دراسة (Fenzel & O,Brennan , 2007): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها الكشف عن علاقة المناخ المدرسى بكل من الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسى و الالتزام الدراسى، و لقد افترض الباحث نموذجاً يوضح العلاقة بين هذه المتغيرات الأربعة لدى (٢٨٢) طالب بمدرسة إعدادية، و لقياس المناخ المدرسى تم استخدام Students' Perceptions Of The School Climate Survey إعداد الباحث و هذا المقياس يتكون من أربعة أبعاد هى: التفاعل الاجتماعى مع الأقران، الاستمتاع بالمدرسة و بعدالة القوانين المدرسية، الإحساس بالتدعيم من جانب المدير و المعلم، جودة بيئة التعلم، و لقياس الدافعية تم استخدام Mastery Motivation For School Work Survey إعداد الباحث، و لقياس التحصيل تم الاعتماد على درجات التلاميذ فى امتحان العام الدراسى الحالى فى أربعة مواد أساسية، و تم معالجة البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية منها معاملات الارتباط و التنبؤ، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها ان مكون وحيد فقط من

مكونات المناخ المدرسى (وهو مكون الاستمتاع بالمدرسة وبعداة القوانين المدرسية) هو الذى ينبىء بالتحصيل الدراسى العام للطالب وبالدايفية الدراسية الداخلية و الالتزام الدراسى .

٢٩- دراسة(عزت عبد الحميد محمد حسن،٢٠٠٧): سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها دراسة الفروق بين الطلاب العاديين و المتفوقين تحصيليًا فى سمات الفصل والطالب والمعلم كما يدركها طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٥١٦) طالب بالصف الأول الثانوى من الجنسين، و لقياس سمات الفصل و الطالب و المعلم تم تطبيق مقياس سمات الفصل و الطالب و المعلم من إعداد الباحث فى ضوء المقياس الذى أعده Fassinger عام ١٩٩٥، و لقياس التحصيل تم الاعتماد على مجموع الدرجات التى يحصل عليها المتعلم فى اختبارات نهاية العام، و تم معالجة البيانات باستخدام اختبارات و تحليل الانحدار المتعدد ، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها وجود فروق بين متوسط درجات العاديين و المتفوقين تحصيليًا فى كل من سمى الفصل (معايير التفاعل-المناخ العاطفى)، و سمات الطالب (الثقة -الإعداد أو التحضير-الفهم)، و سمات المعلم (الترحيب بالمناقشة-إمكانية الاقتراب منه والتحدث معه -المساندة) لصالح المتفوقين تحصيليًا، وهى إشارة للدور الذى يلعبه التحصيل فى إدراك الطالب للبيئة المدرسية المحيطة به.

تعقيب على الدراسات السابقة :

يلاحظ من الدراسات السابقة التى تم عرضها ما يلى :

١- الدراسات السابقة أجريت فى المجال المدرسى و هذا واضح من العينات التى خضعت للدراسة.

٢- هناك دراستان توصلتا إلى عدم وجود تأثير للدايفية على التحصيل الدراسى (أحمد مهدي مصطفى ؛ ،2000, Gagne & Pere).

٣- هناك ثلاث دراسات استخدمت أسلوب تحليل المسار (و هو الأسلوب الذى يعتمد عليه الباحثان فى إيجاد علاقة التأثير و التأثير) (عادل السعيد إبراهيم البناء، ١٩٩٠؛ Maehr & Midgley, 1991; Do'son & Mcinerney , 1998).

٤- توصلت دراستا (حنان عبد القادر زيدان، ١٩٩٥؛ Yeung & Mcinerney , 2000) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين البيئة المدرسية و الدافعية للدراسة، كما توجد مجموعة من الدراسات التى أيدت وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية الدراسية والتحصيل الدراسى (حنان عبد القادر زيدان، ١٩٩٥؛ niebuhr, 1995؛ yeung & mcinerney, 2000)، وهناك مجموعة من الدراسات توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى (فاروق السعيد جبريل، ١٩٩٠؛ منى عبد الهادى حسين، ١٩٩١؛ زكريا توفيق أحمد، ١٩٩٩؛ yeung & mcinerney , 2000).

٥- كما توصلت مجموعة من الدراسات إلى وجود تأثير للبيئة المدرسية أو أى مكون من مكوناتها على الدافعية الدراسية لدى التلاميذ و من هذه الدراسات (Goodenow, 1992; Niebuhr , 1995; Dowson & Mcinerney , 1998;) (Alonso-Tapia & Pardo , 2006; Fenzel & O'Brennan , 2007)

٦- كما توصلت مجموعة من الدراسات إلى وجود تأثير للدافعية الدراسية على التحصيل الدراسى (حمدي الفرماوى، ١٩٨١؛ عادل السعيد إبراهيم البناء، ١٩٩٠؛ فتحى مصطفى الزيات، ١٩٩٠؛ Printrich & Degroot, 1990؛ Maehr & Midgley , 1991؛ فاطمة حلمى حسن، ١٩٩٥؛ Niebuhr , 1995؛ Do'son & Mcinerney , 1998)

٧- كما توصلت دراستا (عادل السعيد إبراهيم البناء، ١٩٩٠؛ مجدى عبد الكريم حبيب، ١٩٩٠) إلى وجود تأثير لتحصيل الطلاب على دافعتهم للدراسة .

٦- وجود مجموعة من الدراسات التى أيدت تأثير البيئة المدرسية أو أحد مكوناتها على التحصيل الدراسى و هى الدراسات (مجدى عزيز إبراهيم، ١٩٨٩؛ سالم محمد سالم، ١٩٩٠؛ فاروق السعيد جبريل، ١٩٩٠؛ Maehr & Midgley

1991, صلاح عبد الحفيظ محمد عبد الدايم، ١٩٩١؛ شحاته محروس طه،
١٩٩٤؛ حنان عبد القادر زيدان، ١٩٩٥؛ Oord&Rossem, 2002؛ عاطف
عبد العزيز عبد المقصود، ٢٠٠٣؛ (Fenzel & O'Brennan, 2007)؛

٧- توصلت دراسة (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٧) إلى أن تحصيل الطلاب يؤثر في
إدراكهم للبيئة المدرسية المحصية بهم متمثلة في سمات الفصل و سمات المعلم.
٧- وجود مجموعة من الدراسات تناولت المتغيرات الثلاثة للبحث الحالي مجتمعة و
هي (البيئة المدرسية و الدافعية للدراسة و التحصيل الدراسي) (حنان عبد
القادر زيدان، ١٩٩٥؛ Goodenow, 1992؛ Maehr & Midgley, 1991؛
Niebuhr, 1995؛ Do'son & Mcinerney, 1998؛ Yeung & Mcinerney,
2000؛ Fenzel & O'Brennan, 2007)

الفرض الرئيسي للبحث:

في ضوء ما تم عرضه من نتائج الدراسات التي تناولت متغيرات البيئة المدرسية
والدافعية والتحصيل، و كذلك الخلفية النظرية لهذه المتغيرات يمكن صياغة
الفرض الرئيسي للبحث كالتالي:

يمكن التوصل إلى نموذج سببي يوضح العلاقات التفاعلية التبادلية
Reciprocal بين البيئة المدرسية و الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسي لدى
تلاميذ المرحلة الإعدادية، و يتفرع من هذا الفرض الرئيسي الفروض الفرعية
الآتية:

- ١- البيئة المدرسية كما يدركها التلاميذ تؤثر تأثيرًا سببيًا على دافعتهم للدراسة.
- ٢- الدافعية الدراسية لدى التلاميذ تؤثر تأثيرًا سببيًا على إدراكهم للبيئة المدرسية.
- ٣- الدافعية الدراسية لدى التلاميذ تؤثر تأثيرًا سببيًا على تحصيلهم الدراسي.
- ٤- التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يؤثر تأثيرًا سببيًا على دافعتهم للدراسة.
- ٥- البيئة المدرسية كما يدركها التلاميذ تؤثر تأثيرًا سببيًا على تحصيلهم الدراسي.
- ٦- التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يؤثر تأثيرًا سببيًا على إدراكهم للبيئة المدرسية.

إجراءات البحث:

أولاً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (١٥٧) تلميذ بالمرحلة الإعدادية بالفرق الثلاث بأربع مدارس إعدادية (مدرسة الصفوة الإعدادية، مدرسة عبد الله القرشي الإعدادية، مدرسة سيدي عبد الرحيم الإعدادية بنين، مدرسة قنا الحديثة الإعدادية بنين)، ولقد تم استبعاد (٣٤) تلميذ منهم لأسباب تتعلق بعدم الجدية و التزوير في الإجابة، و بذلك وصل العدد النهائي لتلاميذ العينة الأساسية (١٢٣) تلميذ، بمتوسط عمرى قدره (١٣.٧٢) عامًا و انحراف معيارى قدره (١.٠٣) كما هو موضح في جدول (١) التالى.

جدول (١)

عينة البحث الأساسية

البيان	المدرسة	العدد الكلى	العدد المستبعد	العدد المتبقى
مدرسة الصفوة الإعدادية		٤٩	٦	٤٣
مدرسة عبد الله القرشى الإعدادية		٣١	٨	٢٣
مدرسة سيدي عبد الرحيم الإعدادية بنين		٤٩	١٧	٣٢
مدرسة قنا الحديثة الإعدادية بنين		٢٨	٣	٢٥
المجموع		١٥٧	٣٤	١٢٣
المتوسط العمرى				١٣.٧٢
الانحراف المعيارى للعمر				١.٠٣

ثانياً: أدوات البحث: تم استخدام الأداتين التاليتين فى البحث:

١ - مقياس البيئة المدرسية •: The Inviting School Survey : إعداد (Smith,2005) ، ترجمة • و تقنين الباحثين:

• لمزيد من التفاصيل عن المقياس يمكن الرجوع إلى المؤلف الأصىلى.
• يتقدم الباحثان بجزيل الشكر إلى السيد الأستاذ/ جابر محمد حسن -مدرس اللغة الإنجليزية بكلية التربية بقنا -لمساهمته الفعالة فى تعديل ترجمة بنود المقياسين الأجنيين المطبقين فى البحث الحالى.

أعد هذا المقياس Smith بهدف قياس المناخ المدرسى العام والذى يعكس صورة المدرسة، و يتكون هذا المقياس من (٥٠) بنداً و هو نسخة معدلة من المقياس الأصيل المكون من (١٠٠) بند و الذى ألفه كل من Purkey & Schmidt فى عام ١٩٩٠، و نقحه كل من Purkey & Fuller فى عام ١٩٩٥، و تعد النسخة المعدلة نصف طول النسخة الأصلية (نصف عدد البنود) و هى أسهل فى التطبيق و تأخذ وقتاً أقل فى الاستجابة لها (٢٠ دقيقة)، و هذا المقياس يصلح للتطبيق على كل من له علاقة بالمدرسة من تلاميذ و مدرسين و مديرين، و يتكون المقياس من خمسة عوامل هى: أ- البشرية المدرسية: People: يقيس هذا البعد العلاقات التفاعلية بين العناصر البشرية فى المدرسة (التلاميذ-المعلمون-إدارة المدرسة)، و يتكون هذا العامل من (١٦) بنداً، ب- الأنشطة: Programs: يقيس هذا البعد مدى توافر الأنشطة الصفية و اللاصفية التى تمارس فى المدرسة، و يتكون هذا العامل من (٧) بنود، ج- العمليات المدرسية: Processes: يقيس هذا البعد فعالية المدرسة و نشاطها و التزام أعضائها و قيام كل عضو فى المدرسة بدوره المنوط به، كما يقيس العلاقات التعاونية بين جميع أعضاء المدرسة و كذلك بين المدرسة و المنزل، و يتكون هذا العامل من (٨) بنود، د- السياسة المدرسية: Policy: يقيس هذا البعد الإرشادات و القواعد و الإجراءات التى تنظم العمل المدرسى، و يتكون هذا العامل من (٧) بنود، هـ- المبنى و أساسيات المدرسة: Place: يقيس هذا البعد مكونات البيئة المادية المدرسية و التى تتضمن الشكل العام للمدرسة و البيئة المادية للفصل الدراسى و أساسيات المدرسة المختلفة من فناء و مكتب مدير و دورات مياه و غيرها من الأساسات، و يتكون هذا العامل من (١٢) بنداً.

و تتم الاستجابة لبنود المقياس وفق تدرج ليكرت الخماسى (أوافق بشدة- أوافق- متردد- غير موافق- غير موافق بشدة)، و لكن وجد الباحثان عدم مناسبة هذا التدرج لتلاميذ المرحلة الإعدادية عينة البحث، و لذلك تم استبدال التدرج الخماسى بتدرج أسهل فى فهمه بالنسبة للتلميذ و هو التدرج الثلاثى (نعم-

أحياناً-لا)، و ذلك حرصاً من الباحثين للحصول على أدق النتائج، و يأخذ التلميذ الدرجات (٣-٢-١) المقابلة للاستجابات (نعم-أحياناً-لا) و تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين ٥٠ كحد أدنى إلى ١٥٠ كحد أقصى.

ثبات مقياس البيئة المدرسية:

- ثبات مقياس البيئة المدرسية في البيئة الأجنبية: قام مؤلف المقياس بحساب معاملات ثبات أبعاده الخمسة باستخدام كل من طريقتي ألفا-كرونباخ و التجزئة النصفية (جوتمان) على عينة كبيرة من الأفراد عددها (٤٦٩) مفحوصاً، و جدول (٢) (الصف الأول) يوضح هذه المعاملات.
- ثبات مقياس البيئة المدرسية في البحث الحالي: قام الباحثان بحساب ثبات الأبعاد الخمسة للمقياس باستخدام الطريقة الأولى التي استخدمها المؤلف الأصلي للمقياس (طريقة ألفا-كرونباخ) و لكن على عينة من الأفراد بلغ قوامها (٤٤) مفحوصاً، و جدول (٢) (الصف الثاني) يوضح هذه المعاملات.

جدول (٢)

معاملات ثبات مقياس البيئة المدرسية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

المقياس الكلى	المبنى والتجهيزات	السياسة المدرسية	العمليات المدرسية	الأنشطة والبرامج	البشرية المدرسية	البعد و المقياس الكلى
٠٠٠.٨٨	٠٠٠.٦٦	٠٠٠.٥٢	٠٠٠.٤٩	٠٠٠.٤٨	٠٠٠.٧٧	الطريقة المؤلف الأصلي (ن=٤٦٩)
٠٠٠.٨٤	٠٠٠.٧٥	٠٠٠.٥٩	٠٠.٢٩	٠.٢٨	٠٠٠.٧١	البحث الحالي (ن=٤٤)
* تعنى دالة عند مستوى (٠.٠٥)، ** تعنى دالة عند مستوى (٠.٠١)، و المعامل بدون العلامة يعنى غير دال						

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات السابقة دالة عند مستويات الدلالة المبيّنة، ما عدا معامل ثبات بعد (الأنشطة و البرامج) (في البحث الحالي) فهو غير دال ، وهذا لا يقلل من ثبات المقياس بصفة عامة.

صدق مقياس البيئة المدرسية:

• صدق مقياس البيئة المدرسية فى البيئة الأجنبية: استخدم مؤلف المقياس طريقة (الصدق الظاهرى وصدق المحتوى) Face and content validity للتعرف على صدق مقياسه و لعل السبب فى ضمه لطريقتى الصدق الظاهرى و صدق المحتوى فى طريقة واحدة هو تشابهها الشديد حتى يكاد يكونا طريقة واحدة، حيث لاحظ المؤلف أن بنود المقياس تمثل و تقيس عوامل بيئية مدرسية أساسية فى ضوء ما رآه المحكمون و الممارسون فى الحقل التربوى. كما قام المؤلف الأصيل بإيجاد معاملات الارتباط البينية بين أبعاده الخمسة وذلك على عينة من التلاميذ بلغ قوامها (٤٦٩) مفحوصًا ، و جدول (٣) (النصف الأيمن السفلى من المصفوفة) يوضح هذه المعاملات.

• صدق مقياس البيئة المدرسية فى البحث الحالى: تحقق الباحثان من الصدق الظاهرى و صدق المحتوى لبنود المقياس (بعد ترجمته) و عرضه على أحد المتخصصين لتتقيحه، و لقد تم ملاحظة أن البنود تعكس بالفعل المكونات المدرسية الخاصة بالمقياس. كما قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد الخمسة ولكن على عينة من الأفراد بلغ قوامها (٤٤) مفحوصًا، وتم إضافة معاملات الارتباط بين كل بعد و الدرجة الكلية للمقياس و جدول (٣) (النصف الأيسر العلوى من المصفوفة، و العمود الأخير) يوضح هذه المعاملات.

جدول (٢)

معاملات صدق مقياس البيئة المدرسية باستخدام التجانس الداخلى

ارتباط (البعـد- الدرجة الكلية)	المبنى والتجهيزات	السياسة المدرسية	العمليات المدرسية	الأنشطة والبرامج	البشرية المدرسية	الأبعاد
٠٠.٨٥	٠٠.٦٧	٠٠.٥٥	٠٠.٥١	٠٠.٤٩		البشرية المدرسية
٠٠.٦١	٠٠.٤٣	٠٠.٤٧	٠٠.٣٤		٠٠.٤٩	الأنشطة والبرامج
٠٠.٧٧	٠٠.٤٩	٠٠.٤٦		٠٠.٤٢	٠٠.٥٩	العمليات المدرسية
٠٠.٧٩	٠٠.٧٨		٠٠.٤٥	٠٠.٤٠	٠٠.٥٩	السياسة المدرسية
٠٠.٨٦		٠٠.٥١	٠٠.٤٤	٠٠.٥٥	٠٠.٥٩	المبنى والتجهيزات
* تعنى دالة عند مستوى (٠.٠٥)، ** تعنى دالة عند مستوى (٠.٠١)، و المعامل بدون العلامة يعنى غير دال						

يلاحظ من جدول (٣) أن جميع المعاملات دالة عند مستويات الدلالة المبينة، و هو مؤشر للصدق التكويني لأبعاد المقياس، و بذلك نجد أن مقياس البيئة المدرسية يتسم بمعاملات ثبات و صدق تجعله صالحًا للتطبيق في البحث الحالى.

٢- مقياس الدافعية المدرسية: • - The Inventory of School Motivation
Revised: إعداد (McInerney & Ali, 2006)، ترجمة و تقنين الباحثين:

أعد هذا المقياس كل من (McInerney & Ali, 2006) بهدف قياس الدافعية المدرسية لدى التلاميذ و يتكون المقياس من (٤٣) بند تتجمع على ثمانية عوامل أساسية يمكن وصفها كالتالى: أ- المهمة: يتعلق هذا العامل بدافعية التلميذ المرتبطة بالعمل و نوعه و مدى تأثيره في تقدم مستوى الفرد، و يتكون هذا العامل من (٤) بنود، ب- الجهد: يتعلق هذا العامل بدافعية التلميذ المرتبطة بالجهد الذى يبذله أثناء ممارسته العمل، و يتكون هذا العامل من (٧) بنود، ج- المنافسة: يتعلق هذا العامل

* لمزيد من التفاصيل عن المقياس يمكن الرجوع إلى المؤلف الأصيل.

بدافعية التلميذ المرتبطة بالتنافس مع الزملاء و الرغبة في أن يتقدم على زملائه أو يكون من الأوائل، و يتكون هذا العامل من (٦) بنود، د-القوة الاجتماعية: يتعلق هذا العامل بدافعية التلميذ المرتبطة بالرغبة في أن يكون مهمًا أمام زملائه و مسئولاً عنهم أو قائدًا عليهم، و يتكون هذا العامل من (٦) بنود، هـ-المشاركة: يتعلق هذا العامل

بدافعية التلميذ المرتبطة بالتعاون مع الآخرين في الدراسة و المذاكرة، و يتكون هذا العامل من (٣) بنود، و-الاهتمام الاجتماعي: يتعلق هذا العامل بدافعية التلميذ المرتبطة بالاهتمام بالزملاء و مساعدتهم و تقديم العون لهم، و يتكون هذا العامل من (٥) بنود، ز-التقدير: يتعلق هذا العامل بدافعية التلميذ المرتبطة بالتقدير المعنوي الذي يحصل عليه من المحيطين به (معلميه-والديه-زملائه)، و يتكون هذا العامل من (٥) بنود، ح-المكافئات: يتعلق هذا العامل بدافعية التلميذ المرتبطة بالحصول على المكافئات المادية، و يتكون هذا العامل من (٧) بنود.

و تتم الاستجابة لبنود المقياس وفق تدرج ليكرت الخماسي (أوافق بشدة-أوافق-متردد-غير موافق-غير موافق بشدة)، و لكن وجد الباحثان عدم مناسبة هذا التدرج لتلاميذ المرحلة الإعدادية عينة البحث، و لذلك تم استبدال التدرج الخماسي بتدرج أسهل في فهمه بالنسبة للتلميذ وهو التدرج الثلاثي (نعم-أحيانًا-لا)، و ذلك حرصًا من الباحثين للحصول على أدق النتائج، و يأخذ التلميذ الدرجات (٣-٢-١) المقابلة للاستجابات (نعم-أحيانًا-لا) و تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين ٤٣ كحد أدنى إلى ١٢٩ كحد أقصى.

ثبات مقياس الدافعية المدرسية:

- ثبات مقياس الدافعية المدرسية في البيئة الأجنبية: قام مؤلفا المقياس بحساب معاملات ثبات أبعاده الثمانية باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ على عينة كبيرة جدًا من التلاميذ و من مجتمعات ثقافية متباينة و لقد بلغ عدد العينة (١٩٦٣) مفحوصًا، و جدول (٤) (الصف الأول) يوضح هذه المعاملات.

- ثبت مقياس الدافعية المدرسية في البحث الحالي: قام الباحثان بحساب معاملات ثبات الأبعاد الثمانية للمقياس بنفس طريقة المؤلف الأصلي (ألفا-كرونباخ)، وتم إضافة معامل ثبات المقياس الكلي الذي لم يحدد بواسطة المؤلف الأصلي وبلغ قوام عينة الثبات (٣٩) مفحوصًا، و جدول (٤) (الصف الثاني) يوضح هذه المعاملات.

جدول (٤)

معاملات ثبات مقياس الدافعية المدرسية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

المقياس الكلي	الكافيات	التقدير	الاهتمام الاجتماعي	المشاركة	القوة الاجتماعية	التنافس	الجهد	الهمة	الكامل الطريقة البعد والقياس
لم يحدد	٠.٧٩	٠.٨٠	٠.٧٠	٠.٦٨	٠.٨٠	٠.٧٥	٠.٨٢	٠.٦٦	المؤلف الأصلي (ن=٨٩٦٣)
..
..	٠.٨٦	٠.٧٣	٠.٤٢	٠.٢٦	٠.٦٤	٠.٣٧	٠.٥٨	٠.٤٧	البحث الحالي (ن=٣٩)
..
* تعنى دالة عند مستوى (٠.٠٥)، ** تعنى دالة عند مستوى (٠.٠١)، و المعامل بدون العلامة يعنى غير دال									

و جميع معاملات الثبات السابقة دالة عند مستويات الدلالة المبينة، ما عدا معامل ثبات بعد (المشاركة) فهو غير دال في البحث الحالي، وهذا لا يقلل من ثبات المقياس بصفة عامة.

صدق مقياس الدافعية المدرسية:

- صدق مقياس الدافعية المدرسية في البيئة الأجنبية: قام مؤلفا المقياس بحساب صدقه عن طريق الصدق العاملي Factorial Validity، و ذلك بإيجاد التكوين العاملي للمقياس من الرتبة الأولى و توصل إلى ثمانية عوامل من الدرجة الأولى

هى (المهمة-الجهد-المنافسة-القوة الاجتماعية-المشاركة-الاهتمام الاجتماعى - التقدير-المكافئات)، و أربعة عوامل من الدرجة الثانية تتضمن العوامل الثمانية السابقة بمعدل عامل واحد من الدرجة الثانية لكل عاملين من الدرجة الأولى وهى [الإتقان (المهمة و الجهد)-الأداء (المنافسة و القوة الاجتماعية) - التماسك الاجتماعى (المشاركة و الاهتمام الاجتماعى) - الدافعية الخارجية (التقدير و المكافئات)]، كما تتجمع بنود المقياس على عامل وحيد من الدرجة الثالثة يسمى الدافعية العامة، كما قام مؤلفا المقياس بإيجاد معاملات الارتباط البينية بين كل مجموعة من العوامل من نفس الرتبة، و كذلك قام مؤلفا المقياس بإيجاد معاملات الارتباط البينية بين عوامل الدرجة الأولى و عوامل الدرجة الثانية و ذلك على العينة السابقة التى تم استخدامها فى الثبات، كما قام مؤلفا المقياس بإيجاد معاملات ارتباط كل بعد أو عامل بالدرجة الكلية للمقياس، و جدول (٥) (النصف الأيمن السفلى من المصنوفة) يوضح معاملات الارتباط البينية بين عوامل الدرجة الثانية فيما بينها من جهة، و ارتباط كل عامل بالدرجة الكلية من جهة أخرى.

- صدق مقياس الدافعية المدرسية فى البحث الحالى: تم فى البحث الحالى حساب صدق المقياس بإحدى الطرق الفرعية للمؤلفين الأصليين للمقياس و ذلك عن طريق إيجاد معاملات الارتباط البينية بين عوامل الدرجة الثانية (الإتقان-الأداء-التماسك الاجتماعى-الدافعية الخارجية)، كما تم فى البحث الحالى أيضًا إيجاد معامل ارتباط كل عامل من هذه العوامل الأربعة بالدرجة الكلية للمقياس و لكن على عينة من الأفراد بلغ قوامها (٣٩) مفحوصًا و جدول (٥) (النصف الأيسر العلوى من المصنوفة) يوضح معاملات الارتباط البينية بين عوامل الدرجة الثانية فيما بينها من جهة، و ارتباط كل عامل بالدرجة الكلية من جهة أخرى.

جدول (٥)

معاملات صدق مقياس الدافعية المدرسية باستخدام الصدق العاملي

المقياس الكلي	الدافعية الخارجية	التماسك الاجتماعي	الأداء	الإلتقان	الأبعاد
٠٠.٦٩	٠٠.٤١	٠٠.٤٤	٠٠.٣٣		الإلتقان
٠٠.٧٢	٠٠.٥١	٠.٢٥		٠٠.٣٩	الأداء
٠٠.٦٦	٠٠.٤٣		٠٠.٢٩	٠٠.٧٨	التماسك الاجتماعي
٠٠.٨٦		٠٠.٥٢	٠٠.٨٤	٠٠.٥٧	الدافعية الخارجية
	**٠.٨٨	**٠.٧٣	**٠.٨٤	**٠.٦٣	المقياس الكلي
* تعني دالة عند مستوى (٠.٠٥)، ** تعني دالة عند مستوى (٠.٠١)، والمعامل بدون العلامة يعني غير دال					

يلاحظ أن جميع المعاملات السابقة دالة عند مستويات الدلالة المبينة، فيما عدا معامل ارتباط الأداء بالتماسك الاجتماعي فهو غير دال في البحث الحالي، وهذا لا يقلل من صدق المقياس بصفة عامة، وبذلك نجد أن مقياس الدافعية الدراسية يتسم بثبات وصدق يجعله صالحًا للاستخدام في البحث الحالي.

نتائج البحث:

للتحقق من صحة الفرض الرئيسي للبحث بفروضة الفرعية الستة تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis و لقد تم الاعتماد على برنامج SPSS في ضوء الخطوات التي أوضحها (حجاج غانم، ٣٩٩، ٢٠٠٨-٤٣٥) كالتالي:

١- التحقق من ملائمة البيانات أي تحقق شروط تحليل المسار فإذا نظرنا إلى البيانات الداخلة في التحليل سنجد أنها كمية كما أنها تابعة لمستوى القياس المسافي، يتبقى التحقق من خطية العلاقة بين كل متغير مستقل وكل متغير تابع في النموذج، وبعد إجراء اختبارات الخطية والتأكد من خطية العلاقة (ستة اختبارات للخطية)، وجد الباحثان ملائمة البيانات لاستخدام أسلوب تحليل المسار، ونتيجة اختبارات الخطية موضحة في جدول (٦) التالي:

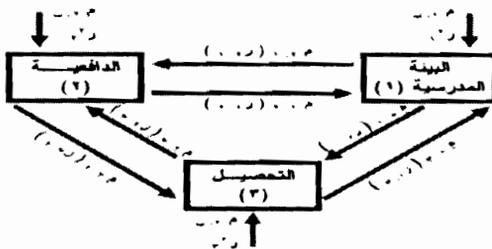
جدول (٦)

نتيجة اختبارات الغطية بين المتغيرات الداخلة في التحليل

النتيجة العامة للعلاقة الخطية بين المتغيرين	الدالة	النسبة الفئوية غير الخطية	الدالة	النسبة الفئوية الخطية	المتغير التابع	المتغير المستقل
وجود علاقة خطية	غير دالة	١.٠١	٠.٠١	١٧.٦٤	الدافعية	البيئة المدرسية
وجود علاقة خطية	غير دالة	٠.٦٢	٠.٠١	١٥.٤١	البيئة المدرسية	الدافعية
وجود علاقة خطية	غير دالة	١.١٥	٠.٠٥	٤.٦	التحصيل	الدافعية
وجود علاقة خطية	غير دالة	١.٥٣	٠.٠٥	٥.٨٧	الدافعية	التحصيل
وجود علاقة خطية	غير دالة	١.٠٢	٠.٠١	٨.٣١	التحصيل	البيئة المدرسية
وجود علاقة خطية	غير دالة	٠.٧٧	٠.٠١	٧.٠٤	البيئة المدرسية	التحصيل

يلاحظ من جدول (٦) أن النسب الفئوية الخطية لكل المتغيرات دالة إحصائياً، كما أن النسب الفئوية غير الخطية غير دالة و هما الشرطان اللذان لتحقيق العلاقة الخطية و بالتالي تتحقق العلاقة الخطية بين كل متغير مستقل و متغير تابع في النموذج، وبذلك يمكن تطبيق أسلوب تحليل المسار باتباع الخطوات التالية:

أ - افتراض النموذج السببي Causal Model: وهو النموذج الذي يوضح العلاقات بين المتغيرات سائلة الذكر، وذلك اعتماداً على الأطر النظرية أو الدراسات السابقة أو كليهما، وهذا النموذج يسمى بالنموذج السببي المفترض و هو من النماذج التبادلية كالتالي:



شكل (٢) النموذج السببي المفترض

حيث م^{٢٠١} ترمز إلى معامل المسار من المتغير المستقل الدافعية (٢) إلى المتغير التابع البيئة المدرسية (١) وهكذا بالنسبة لباقي معاملات المسار، م^{٢٠٢} معامل الارتباط بين المتغير المستقل الدافعية (٢) والمتغير التابع البيئة المدرسية (١) وهكذا بالنسبة لباقي معاملات الارتباط، م^{٢٠٣}، م^{٢٠٤}، م^{٢٠٥} هي معاملات التحديد للمتغيرات التابعة البيئة المدرسية (١)، الدافعية (٢)، التحصيل (٣) على الترتيب، م^{٢٠٦}، م^{٢٠٧}، م^{٢٠٨} هي معاملات مسار البواقي (المتغيرات التي لم تخضع للتحليل في البحث الحالي).

ومن هذا الشكل يتضح أن هناك ثلاثة متغيرات، كل متغير منهم يأخذ مرة دور المتغير المستقل و مرة أخرى دور المتغير التابع، لكي تتم العلاقة التبادلية التي تم افتراضها والتي سيتم التحقق منها و تفسيرها في الخطوات التالية.

ب- إيجاد المصفوفة الارتباطية Correlation Matrix الممكنة بين المتغيرات المستقلة والتابعة موضوع الدراسة: وهي تعبر عن جميع معاملات الارتباط الممكنة، وحيث أن عدد هذه المتغيرات مجتمعة = ٣ فإن عدد معاملات الارتباط الممكنة = (٢×٣) / ٢ = ٣ معاملات ارتباط، وتم إيجادها وهي موضحة في جدول (٧) التالي:

جدول (٧)

مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات الداخلة في تحليل المسار

المتغيرات	البيئة المدرسية (١)	الدافعية (٢)	التحصيل (٣)
البيئة المدرسية (١)		٠٠.٣٥٦	٠٠.٢٥٣
الدافعية (٢)	٠٠.٣٥٦		٠٠.١٨٧
التحصيل (٣)	٠٠.٢٥٣	٠٠.١٨٧	

* تعنى دالة عند مستوى (٠.٠٥)، ** تعنى دالة عند مستوى (٠.٠١)، و المعامل بدون العلامة يعنى غير دال

ج- حساب أوزان الانحدار المعيارية (β) Standardized Coefficients لتقدير معاملات المسار Path Coefficients وكذلك حساب معامل تحديد كل متغيرين مستقلين في المتغير التابع من تحليل الانحدار المتعدد:

حيث أن وزن الانحدار المعيارى (β) المأخوذ من تحليل الانحدار المتعدد هو نفسه معامل المسار في أسلوب تحليل المسار والذي يدل على التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع، وبذلك يتم إجراء التحليلات الآتية:

(١) انحدار كل من (البيئة المدرسية و الدافعية) كمتغيرين مستقلين على التحصيل الدراسى كمتغير تابع.

(٢) انحدار كل من (البيئة المدرسية و التحصيل) كمتغيرين مستقلين على الدافعية كمتغير تابع.

(٣) انحدار كل من (التحصيل و الدافعية) كمتغيرين مستقلين على البيئة المدرسية كمتغير تابع.

ومعاملات انحدار المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة (معاملات المسار)، و كذلك معاملات التحديد موضحة في جدول (٨) التالى:

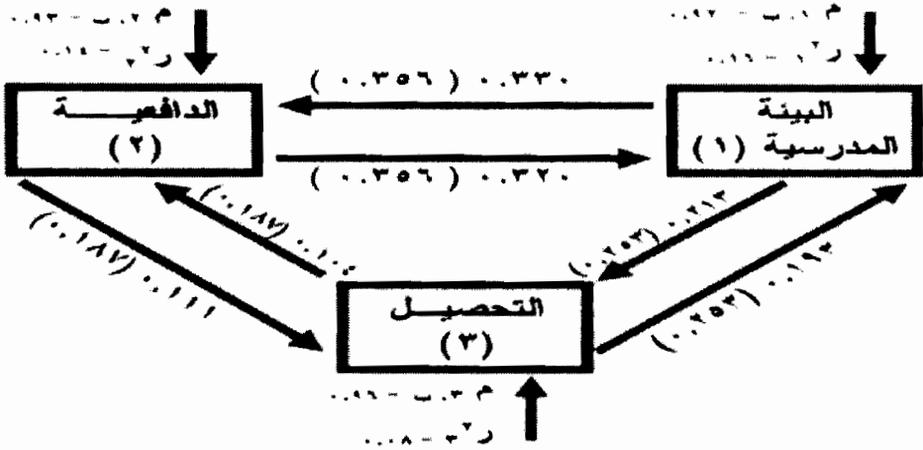
جدول (٨)

معاملات المسار ومعاملات التحديد فى النموذج

معامل مسار البواقى	معامل التحديد	معامل المسار	المتغير المستقل الثانى	معامل المسار	المتغير المستقل الأول	المتغير التابع
= ٠.٣٣ ٠.٩٦	= ٠.٠٨ ٠.٠٨	= ٠.١١١ ٠.١١١	الدافعية (٢)	= ٠.٢١٣ ٠.٢١٣	البيئة المدرسية (١)	التحصيل الدراسى (٣)
= ٠.٣٣ ٠.٩٣	= ٠.١٤ ٠.١٤	= ٠.١٠٤ ٠.١٠٤	التحصيل (٣)	= ٠.٣٣٠ ٠.٣٣٠	البيئة المدرسية (١)	الدافعية (٢)
= ٠.٣٣ ٠.٩٢	= ٠.١٦ ٠.١٦	= ٠.٣٢٠ ٠.٣٢٠	الدافعية (٢)	= ٠.١٩٣ ٠.١٩٣	التحصيل (٣)	البيئة المدرسية (١)

ء - النموذج السببي الأساسي: بالتعويض في النموذج السببي المفترض بقيم كل من أوزان الانحدار المعيارية

(معاملات المسار)، و معاملات التحديد المأخوذة من تحليل الانحدار المتعدد و بقيم معاملات الارتباط المأخوذة من المصفوفة الارتباطية نحصل على النموذج السببي الأساسي وهو الموضح في الشكل التالي:



شكل (٢) النموذج السببي الأساسي (النموذج النهائي)

هـ - النموذج المعدل و النهائي: بعد التوصل إلى النموذج السببي الأساسي يتم تفحص قيم معاملات المسار واستبعاد أية قيمة تقل عن ٠.٠٥ لأنها تعتبر غير معنوية، و يتم إعادة إجراء تحليل الانحدار للمتغيرات ذات معاملات المسار الدالة فقط، و حيث أن قيم جميع معاملات المسار أعلى من ٠.٠٥ لذلك يصبح النموذج الأساسي هو نفسه النموذج النهائي.

و - مناقشة النموذج النهائي وتفسيره:

إن النموذج السببي الذي تم افتراضه تحقق بصورة كبيرة و منه ناقش الآتى:

(١) تحديد نسبة التباين المشترك المحدد من التباين الكلى للمتغير التابع نتيجة تأثره بالمتغيرات المستقلة:

* بالنسبة للتحصيل الدراسى كمتغير تابع: $r^2 = 0.08$ أى أن المتغيرين المستقلين (البيئة المدرسية-الدافعية الدراسية) أسهما بنسبة ٨ ٪ فى التأثير السببى على التحصيل الدراسى، وبذلك نجد أن $r^2 = 1 - 0.08 = 0.92$ ، وهو ما يعنى أن المتغيرات التى لم تدخل الدراسة (البواقى) تسهم بنسبة ٩٢ ٪ فى التأثير السببى على التحصيل الدراسى.

* بالنسبة للدافعية كمتغير تابع: $r^2 = 0.14$ ، أى أن المتغيرين المستقلين (البيئة المدرسية-التحصيل الدراسى) أسهما بنسبة ١٤ ٪ فى التأثير السببى على الدافعية، وبذلك فإن $r^2 = 1 - 0.14 = 0.86$ ، وهو ما يعنى أن متغيرات البواقى تسهم بنسبة ٨٦ ٪ فى التأثير السببى على الدافعية.

* بالنسبة للبيئة المدرسية كمتغير تابع: $r^2 = 0.16$ ، أى أن المتغيرين المستقلين (الدافعية الدراسية-التحصيل الدراسى) أسهما بنسبة ١٦ ٪ فى التأثير السببى على البيئة المدرسية، وبذلك فإن $r^2 = 1 - 0.16 = 0.84$ وهو ما يعنى أن متغيرات البواقى تسهم بنسبة ٨٤ ٪ فى التأثير السببى على البيئة المدرسية.

(٢) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة على المتغيرات التابعة فى النموذج: إن التأثيرات المباشرة هى معاملات المسار (أوزان الانحدار المعيارية) السابق ذكرها، أما التأثيرات غير المباشرة فنتج من طرح التأثيرات المباشرة من معاملات الارتباط (ر - م)، والتأثير غير المباشر لمتغير مستقل على متغير تابع يمكن أن يحدث بطريقتين، أولاًهما يكون من خلال الارتباط بين المتغير المستقل ومتغير مستقل آخر له تأثير مباشر على المتغير التابع، وثانيهما من خلال الارتباط بين المتغيرات المستقلة ببعضها البعض، ويمكن توضيح قيم هذه التأثيرات فى جدول (٩) التالى:

جدول (٩)

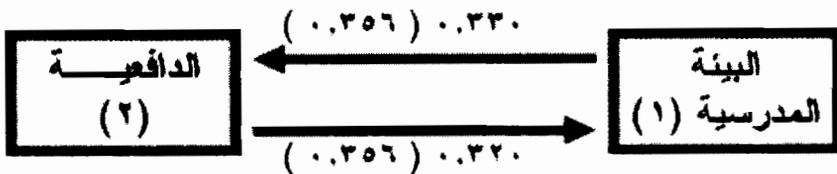
التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل متغير مستقل على كل متغير تابع في النموذج

المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	معامل الارتباط بين المتغير المستقل والتابع (ر)	التأثيرات المباشرة (معاملات المسار) (م)	التأثيرات غير المباشرة (ر-م)
البيئة المدرسية	الدافعية الدراسية	٠.٣٥٦	٠.٣٣٠	٠.٠٢٦
البيئة المدرسية	التحصيل الدراسي	٠.٢٥٣	٠.٢١٣	٠.٠٤٠
الدافعية الدراسية	البيئة المدرسية	٠.٣٥٦	٠.٣٢٠	٠.٠٣٦
الدافعية الدراسية	التحصيل الدراسي	٠.١٨٧	٠.١١١	٠.٠٧٦
التحصيل الدراسي	البيئة المدرسية	٠.٢٥٣	٠.١٩٣	٠.٠٦٠
التحصيل الدراسي	الدافعية الدراسية	٠.١٨٧	٠.١٠٤	٠.٠٨٣

ز-التحقق من صحة النموذج: النموذج يصبح صحيحًا من الناحية الإحصائية وذلك بمراجعة عملية إدخال البيانات الأصلية على برنامج SPSS، ثم التحقق من نقل قيم أوزان الانحدار المعيارية (معاملات المسار)، وكذلك قيم معاملات التحديد، والتحقق أيضًا من عملية حساب معاملات مسار البواقى.

ح- تفسير النموذج المتحصل عليه: وهى الخطوة السيكولوجية والتربوية لتحليل المسار كالتالى:

١- العلاقة التبادلية بين البيئة المدرسية و الدافعية الدراسية:

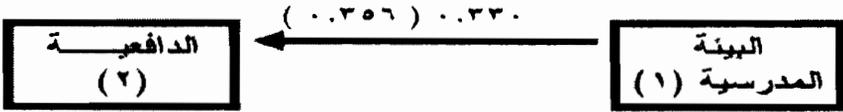


شكل (٤) العلاقة التبادلية بين البيئة المدرسية و الدافعية

تم التوصل من تحليل المسار إلى أن معامل المسار من متغير البيئة المدرسية إلى متغير الدافعية الدراسية = ٠.٣٣٠، وهذا يعنى أن البيئة المدرسية كما يدركها

التلاميذ تؤثر تأثيرًا سببيًا إيجابيًا في دافعيتهم للدراسة، كما تم التوصل إلى أن معامل المسار من متغير الدافعية الدراسية إلى متغير البيئة المدرسية = ٠.٣٢٠، وهذا يعني أن الدافعية الدراسية لدى التلاميذ تؤثر تأثيرًا سببيًا إيجابيًا في إدراكهم للبيئة المدرسية، ويمكن تفسير هذه العلاقة التبادلية كالتالى:

*التأثير الإيجابي للبيئة المدرسية على الدافعية الدراسية:



شكل (٥) التأثير الإيجابي للبيئة المدرسية على الدافعية الدراسية

و هذا يعنى أن الإدراك الإيجابي للبيئة المدرسية يؤدي إلى ارتفاع الدافعية الدراسية، كما أن الإدراك السلبي للبيئة المدرسية يؤدي إلى انخفاض الدافعية الدراسية، ويمكن تفسير ذلك كالتالى:

إن إدراك التلميذ الإيجابي ببيئته المدرسية والتي فيها يكون المناخ العام للمدرسة إيجابيًا ويتضمن ذلك (العلاقات التعاونية و التي يسودها الود والتآخي بين جميع العناصر البشرية في المدرسة -الشكل العام للمدرسة وجمالها و سلامة مرافقها و الخدمات المقدمة فيها-السياسة المدرسية التي تشجع على الديمقراطية و التعاون- العمليات المدرسية التي تجعل كل فرد في المدرسة يؤدي دوره المنوط به - توافر الأنشطة المدرسية التي تقوى شخصية التلميذ من كافة النواحي) هذه البيئة المدرسية الإيجابية التي يدركها التلميذ ستولد لديه شعورًا بأنه لابد أن يقوم بدوره كتلميذ و كطالب علم فالجو المحيط به مشجع على ذلك، لذلك سيبدل التلميذ قصارى جهده في المذاكرة، و ستزداد رغبته في النجاح و التفوق و المنافسة مع زملائه و من ثم ستزداد دافعيته الدراسية، و العكس أيضًا صحيح فالبيئة المدرسية السلبية التي يسودها العلاقات المفككة بين عناصرها البشرية و التي يظهر عليها الإهمال في المبنى و المرافق و الشكل العام للمدرسة و التي تفتقر إلى وجود سياسة

مدرسية حكيمة تعجز عن وضع الأمور في نصابها و العمليات المدرسية التي تتبناها هذه البيئة لا تحث على فعالية المدرسة و على قيام كل فرد بمهمته المنوط بها، كما لا تشجع هذا المدرسة على ممارسة أى نشاط خارج المنهج من جانب التلميذ، هذا المناخ المدرسى السلبي سيولد شعورًا بعدم الرضا من جانب التلميذ و الذى سيظهر فى الجهد الأكاديمى القليل الذى سوف يبذله التلميذ و ستنخفض الرغبة فى النجاح و بالتالى ستقل الدافعية الدراسية.

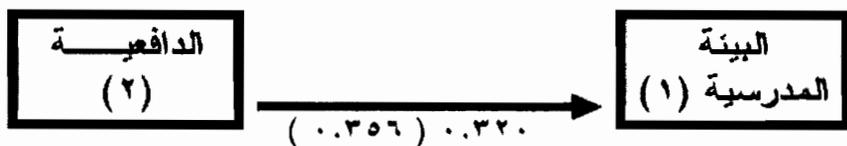
ونظرًا لأن التأثير غير المباشر للبيئة المدرسية على الدافعية الدراسية = ٠.٠٢٦، وهو تأثير غير معنوى، لذلك فإن تأثير الدافعية الدراسية يأتى مباشرة من إدراك التلاميذ للبيئة المدرسية و لا يلعب التحصيل الدراسى كمتغير وسيط.

وهناك من الباحثين من أيد التأثير الإيجابى للبيئة المدرسية على الدافعية الدراسية لدى التلاميذ و من هؤلاء جابر عبد الحميد جابر الذى حدد عدد من العوامل البيئية لتنمية الدافعية الدراسية منهم المناخ الاجتماعى للمدرسة، فالمدرسة مجتمع صغير يخلق مناخًا اجتماعيًا له آثاره الدافعية، و ينبغى أن يفهم المدرسون هذا المناخ لأنه يؤثر فى دافعية التلاميذ فى الصف (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٤، ٣٥١)، و Fisher و زملاؤه الذين أوضحوا أن بعض المدارس ما زالت قادرة على جذب التلاميذ أو جعل تلاميذها أكثر دافعية (Fisher et al.,2005,35)، و كل من Urda و Schoenfelder اللذان أشارا إلى أن الدافعية هى نتيجة لعدد من العوامل الشخصية و الموقفية الموجودة فى الفصول و المدارس و التى يمكن أن يتحكم فيها المعلمون بمساعدتهم للتلميذ لكى يشعر بالمنافسة و أن ينظر للتعلم كعملية مستمرة وليس كنهاية، و مقابلة احتياجات التلاميذ فى تكوين علاقات اجتماعية فى المدرسة، و يضيفا أن تنمية دافعية التلاميذ فى المدارس يستلزم مزيد من الانتباه إلى بيئة التعلم المحيطة بالتلميذ (Urda & Schoenfelder,2006,345-346).

وهناك دراسات توصلت إلى نتائج متفقة مع النتيجة الحالية أو قريبة منها مثل

دراسة (Maehr & Midgley, 1991) التى أعدت مشروع للتطوير المدرسى و أشارت إلى التأثير الذى تحدته البيئة المدرسية على دافعية التلاميذ، ودراسة (Goodenow, 1992) التى توصلت إلى أن الانتفاء للمدرسة له تأثير على دافعية الطالب وجهده المبذول فى مواجهة العمل الأكاديمى الصعب، ودراسة (Niebuhr, 1995) التى توصلت إلى وجود تأثير سببى لبعد من أبعاد البيئة المدرسية وهو بعد (التوجه الأكاديمى للطالب) على بعد واحد فقط من أبعاد الدافعية الدراسية وهو بعد الكفاءة الذاتية، ودراسة (Dwoson & McInerney, 1998) التى توصلت إلى أن شعور الطالب بالتدعيم الدراسى من جانب المدرسة و شعوره بالانتفاء للمدرسة (كمكونين للبيئة المدرسية) يؤثران إيجابياً فى دافعية الطلاب، ودراسة (Yeung & McInerney, 2000) التى توصلت إلى وجود سبعة عوامل (ناتجة عن التحليل العاملى بالتدوير المائل) تعد ظروفًا ميسرة للدافعية المدرسية، منهم خمسة عوامل مدرسية و عاملين أسريين، أما العوامل المدرسية فمنها أربعة عوامل إيجابية و هى (الشعور بقيمة المدرسة -الميل الانفعالى للمدرسة -التدعيم الإيجابى من الزملاء -تشجيع المعلمين)، و عامل سلبى هو (التدعيم السلبى من الزملاء)، ودراسة (Alonso-Tapia & Pardo, 2006) التى توصلت إلى أن بيئة التعلم الايجابية تسهم فى تنمية الدافعية لدى التلاميذ.

*التأثير الإيجابى للدافعية الدراسية لدى التلاميذ على إدراكهم للبيئة المدرسية:



شكل (٦) التأثير الإيجابى للدافعية الدراسية لدى التلاميذ على إدراكهم للبيئة المدرسية

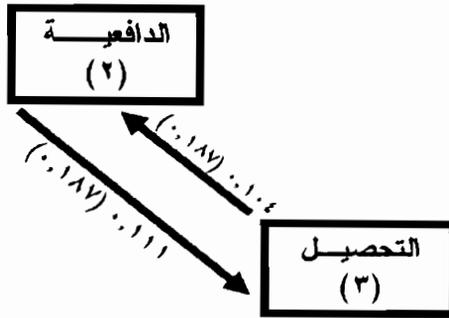
و هذا يعنى أن الدافعية الدراسية المرتفعة تسهم إيجابياً فى تكوين إدراك إيجابى نحو البيئة المدرسية كما أن الدافعية الدراسية المنخفضة تسهم فى تكوين إدراك سلبى نحو البيئة المدرسية، و يمكن تفسير ذلك كالتالى:

إن الدافعية الدراسية المرتفعة لدى التلاميذ و التي تتمثل في (الرغبة في أداء المهام الأكاديمية و بذل جهد أكبر فيها لإتقانها-الرغبة في التفوق على الآخرين- الرغبة في التعاون مع الآخرين و مساندتهم إذا استطاع -الاستجابة للتقدير وكذلك المكافآت المادية التي يتلقاها من المحيطين به و التي تدفعه إلى المذاكرة و الاجتهاد)، هذه الملامح التي تدل على دافعية دراسية مرتفعة ستجعل التلميذ يقبل على المدرسة بشغف، يحب زملائه و معلميه و المحيطين به في المدرسة مكونًا علاقات إيجابية معهم -هذه العلاقة الايجابية ستجعله ممارسًا للأنشطة المدرسية-كما ستجعله متبعًا لسياسة المدرسة و لوائحها و نظمها -مؤديًا دوره المنوط به كعضو فاعل في المدرسة -محافظًا على نظافة المدرسة و مرافقها، هذه السلوكيات الأخيرة لدى التلميذ ستجعله أكثر حبًا لمدرسته و التي تجسدها بيئة مدرسية إيجابية و من ثم فإن إدراك التلميذ الإيجابي للبيئة المدرسية تأثر بدافعيته المرتفعة، و العكس صحيح أيضًا فالدافعية الدراسية المنخفضة لدى التلاميذ و التي تتمثل في (عدم الرغبة في أداء المهام الأكاديمية أو بذل أى جهد يذكر-تفوقه من عدمه سيان و لا يهمنه أن يتفوق عليه الآخرون أو يسبقوه- غير متعاون مع زملائه و غير مساند لهم -لا يتأثر بالتقدير و أساليب التشجيع التي يتلقاها من المحيطين به)، هذه الملامح التي تدل على دافعية دراسية منخفضة ستجعل التلميذ لا يحب المدرسة، يذهب إليها مضطربًا -ستجعل علاقته بزملائه و معلميه ضعيفة و تفتقر إلى الاحترام، ستجعله لا يقدر نظافة المدرسة و لا يحافظ على جمالها و يستخدم مرافق المدرسة بصورة غير سليمة - ستجعله لا يؤدي دوره في المدرسة كعضو فعال نظرًا لانخفاض دافعيته، حتى ممارسته للأنشطة المدرسية إن وجدت سيخذها وسيلة للتسلية و الترفيه و ليست حافزًا لمتابعة الدراسة، و من ثم سنجد السلوكيات الأخيرة لدى التلميذ ستجعله يدرك المدرسة كبيئة سلبية بالنسبة له، و من ثم فإن الإدراك السلبي للبيئة المدرسية تأثر بالدافعية الدراسية المنخفضة.

ونظرًا لأن التأثير غير المباشر للدافعية الدراسية على البيئة المدرسية = ٠.٠٣٦ و هو تأثير غير معنوي، لذلك فإن تأثر البيئة المدرسية يأتي من الدافعية الدراسية مباشرة و لا يلعب التحصيل الدراسي كمتغير وسيط.

ولقد أوضح Martin في عام ٢٠٠٣ أن الدافعية تلعب دورًا كبيرًا في اهتمام التلاميذ و استمتاعهم بالمدرسة والدراسة (In: McInerney & Ali,2006,718)، ومن الدراسات التي تؤيد وجود تأثير لدافعية التلميذ على إدراكه للبيئة المدرسية دراسة (Anderman,2003) التي توصلت إلى أن ارتفاع الدافعية لدى التلميذ يسهم في زيادة شعوره بالانتماء للمدرسة متمثلًا في شعوره بالقبول من زملائه و التفاعل معهم و المشاركة الفعالة في الحياة المدرسية، كما توصلت دراسة (Gilman & Anderman,2006) إلى نفس نتيجة دراسة Anderman، بالإضافة إلى أن هذا التلميذ يشعر بأنه أقل قلقًا و اكتئابًا و أقل في درجة الضغط الاجتماعي في المدرسة، كما أن هناك دراسات توصلت إلى احتمالية وجود علاقة تأثير و تأثير بين متغيري البيئة المدرسية و الدافعية الدراسية نظرًا لوجود علاقة دالة بين المتغيرين و من هذه الدراسات دراسة (حنان عبد القادر زيدان، ١٩٩٥) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المناخ المدرسي و الحاجات النفسية لدى التلاميذ (كمكون دافعي)، و دراسة (Fenzel & O'Brennan , 2007) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة بين مكون وحيد فقط من مكونات المناخ المدرسي (و هو مكون الاستمتاع بالمدرسة و بعدالة القوانين المدرسية) و الدافعية الدراسية الداخلية.

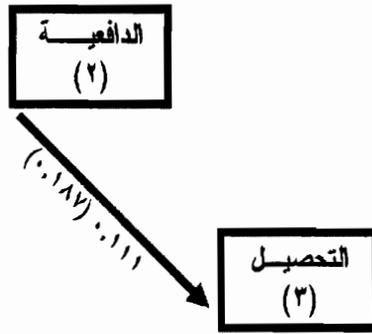
٢- العلاقة التبادلية بين الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسي:



شكل (٧) العلاقة التبادلية بين الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسي

تم التوصل من تحليل المسار إلى أن معامل المسار من متغير الدافعية الدراسية إلى متغير التحصيل = ٠.١١١، وهذا يعنى أن الدافعية الدراسية لدى التلاميذ تسهم إسهامًا إيجابيًا في تحصيلهم الدراسى ، كما تم التوصل إلى أن معامل المسار من متغير التحصيل الدراسى إلى متغير الدافعية = ٠.١٠٤، وهذا يعنى أن التحصيل الدراسى لدى التلاميذ يؤثر تأثيرًا سببيًا إيجابيًا في دافعتهم الدراسية، ويمكن تفسير هذه العلاقة التبادلية كالتالى

*التأثير الإيجابى للدافعية على التحصيل الدراسى:



شكل(٨) التأثير الإيجابى للدافعية على التحصيل الدراسى

و هذا يعنى أن الدافعية المرتفعة لدى التلاميذ تسهم في زيادة التحصيل الدراسى كما أن الدافعية المنخفضة تسهم في انخفاض التحصيل الدراسى، ويمكن تفسير ذلك كالتالى: إن الدافعية الدراسية المرتفعة لدى التلاميذ و التى تتمثل فى (الرغبة فى أداء المهام الأكاديمية و بذل جهد أكبر فيها لإتقانها-الرغبة فى التفوق على الآخرين- الرغبة فى التعاون مع الآخرين و مساندتهم إذا استطاع -الاستجابة للتقدير و كذلك المكافآت المادية التى يتلقاها من المحيطين به و التى تدفعه إلى المذاكرة و الاجتهاد)، هذه الملامح التى تدل على دافعية دراسية مرتفعة ستجعل التلميذ أكثر متابعة و فهم و استيعاب للمحتوى الأكاديمى، ستجعله أكثر فعالية فى مناقشات الفصل، سيؤدى الواجبات و المهام الأكاديمية المكلف بها، ستجعله أكثر حرصًا على أن يكون من الناجحين و كذلك من المتفوقين فى المدرسة و بالتالى تسهم

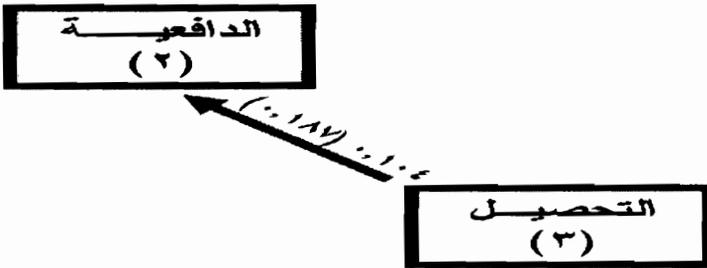
الدافعية المرتفعة في زيادة التحصيل، و العكس صحيح حيث أن انخفاض الدافعية يؤثر سلبياً على التحصيل الدراسي، فالدافعية الدراسية المنخفضة لدى التلاميذ و التي تتمثل في (عدم الرغبة في أداء المهام الأكاديمية أو بذل أى جهد يذكر-تفوقه من عدمه سيان و لا يهيمه أن يتفوق عليه الآخرون أو يسبقوه- غير متعاون مع زملائه و غير مساند لهم -لا يتأثر بالتقدير و أساليب التشجيع التي يتلقاها من المحيطين به)، هذه الملامح التي تدل على دافعية دراسية منخفضة ستجعل التلميذ غير متابع لدروسه و غير مهتم بحل الواجبات المدرسية، كما ستجعل النجاح في المدرسة من عدمه سيان، فلا يهيمه تفوق زملائه عليه و النتيجة ستكون معدل تحصيل منخفض .

ونظراً لأن التأثير غير المباشر للدافعية الدراسية على التحصيل الدراسي = ٠.٠٧٦ و هو تأثير معنوي، لذلك يمكن تفسير تأثير الدافعية على التحصيل الدراسي بطريقة غير مباشرة عن طريق البيئة المدرسية كمتغير وسيط، فالدافعية الدراسية تؤثر إيجابياً في إدراك التلاميذ للبيئة المدرسية كما أن إدراك التلاميذ للبيئة المدرسية يؤثر في تحصيلهم الدراسي و هذا واضح من النموذج الذي تم التوصل إليه، و بالتالي تؤثر الدافعية الدراسية في التحصيل الدراسي عن طريق البيئة المدرسية كمتغير وسيط.

ولقد أوضح بعض الباحثين الدور الذي تلعبه الدافعية في التحصيل الدراسي، فمثلاً أوضحت فيوليت فؤاد إبراهيم أن المستوى التحصيلي الذي يصل إليه التلميذ لا يتوقف على مستوى حظه من الطاقة العقلية فقط، بل يتأثر هذا المستوى كذلك بمتغيرات متعددة منها المتغيرات الدافعية (فيوليت فؤاد إبراهيم، ١٩٨١، ١٦٦)، و عز الدين جمال عطية الذي أوضح أن بعض التلاميذ يتسمون برغبة شديدة في النجاح و التفوق بينما قد يبدو على البعض الآخر التكاسل و عدم الاهتمام بالدراسة و قد يرجع فشل هؤلاء إلى انخفاض الدافعية للإنجاز (عز الدين جمال عطية، ١٩٩٦، ٩٢-٩٣)، و جابر عبد الحميد جابر الذي أوضح أن الدافعية تعمل كوسيلة للتحصيل أو الإنجاز التعليمي (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٤،

(٣١٨)، و كل من عبد الرحمن عدس، محى الدين توق اللذان أشارا إلى أن الأفراد الذين لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم و يحققون نجاحات أكثر في حياتهم (عبد الرحمن عدس، محى الدين توق، ٢٠٠٥، ٢٤٥)، و كل من عصام على الطيب، ربيع عبده أحمد رشوان اللذان أشارا إلى أن الدافع للإنجاز يمثل أهمية كبيرة بين العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسى (عصام على الطيب، ربيع عبده أحمد رشوان، ٢٠٠٦، ١٩٥)، و هناك دراسات توصلت إلى نتائج متفقة مع النتيجة الحالية أو قريبة منها مثل دراسة (عادل السعيد إبراهيم البناء، ١٩٩٠) التى توصلت إلى تأثير الدافعية على التحصيل الدراسى، و دراسة (فتحى مصطفى الزيات، ١٩٩٠) التى توصلت إلى أن الدافع إلى تجنب الفشل يسهم إسهامًا دالاً في التحصيل الدراسى، و دراسة (Maehr & Midgley, 1991) التى قدمت برنامجاً يهدف إلى التطوير المدرسى نظراً للتأثير الذى تحدثه البيئة المدرسية على الدافعية الدراسية و التى تؤثر بدورها على التحصيل الدراسى، و دراسة (Dwoson & McInerney , 1998) التى توصلت إلى وجود تأثير لدافعية الطلاب على تحصيلهم الدراسى، بينما تتعارض النتيجة الحالية مع النتيجة التى توصلت إليها دراسة (Gagne & ST. Pere, 2002) التى توصلت إلى أن الدافعية لا تنبئ بالتحصيل الأكاديمى و لكن هذه النتيجة تحت شرط ضبط متغير الذكاء .

*التأثير الإيجابى للتحصيل الدراسى على الدافعية:



شكل (٩) التأثير الإيجابى للتحصيل الدراسى على الدافعية

و هذا يعنى أن ارتفاع التحصيل الدراسى لدى التلاميذ يؤدى إلى ارتفاع

دافعيتهم للدراسة، كما أن انخفاض التحصيل الدراسي يؤدي إلى انخفاض الدافعية للدراسة، ويمكن تفسير ذلك كالتالي: إن حصول التلميذ على درجات مرتفعة ونجاحه في المدرسة سيكسبه الثقة في نفسه و سيشعره أنه قادر على النجاح مرة أخرى، كما أن نجاح هذا التلميذ أو تفوقه سيجد مردوده في عيون الآخرين المحيطين به من أب و أم و معلم و زملاء و الذي يتمثل في الاحترام و التقدير و التشجيع و الثناء، كل هذه الأمور المترتبة على نجاح التلميذ ستخلق لديه الرغبة و الحاجة في أن يحافظ على هذا النجاح، مما سيجعله يبذل جهداً مضاعفاً للتفوق حتى و إن كانت المادة صعبة و ستجعل التلميذ حريصاً على المنافسة مع زملائه نظرًا لأنه ذاق طعم النجاح، كما أن تفوق التلميذ ونجاحه (ارتفاع التحصيل) سيجعله مساعدًا للآخرين و متعاونًا معهم حتى يشعر بأنه مهم و أن دوره بارز داخل المجموعة، و بذلك نجد أن التحصيل المرتفع أو النجاح الدراسي سيزيد من دافعية التلميذ للدراسة، و العكس صحيح فالرسوب الدراسي أو حصول التلميذ على درجات منخفضة في الامتحان سيضعف ثقته في نفسه و سيولّد لديه خوفًا من تكرار الفشل، كما أن هذا التدنى التحصيلي سيقابله في الغالب لوم من الآخرين و عدم احترام أو تقدير مما سيؤثر سلبياً على بذله الجهد و قد يبرر ذلك بأن المادة صعبة و غير شيقة، كما سيؤثر التدنى التحصيلي سلبياً على ميله للمنافسة مع الآخرين نظرًا لمروره بخبرة فشل أفقدت ثقته في نفسه و في قدرته على المنافسة و من ثم سيصبح دوره ضعيفاً وسط مجموعته، و نظرًا لعدم وجود تقدير من الآخرين المحيطين به ستفتر هممه و عزيمته في الدراسة و المحصلة النهائية ستكون انخفاض في الدافعية الدراسية، و بذلك نجد أن انخفاض التحصيل الدراسي أدى إلى انخفاض في الدافعية.

ونظرًا لأن التأثير غير المباشر للتحصيل الدراسي على الدافعية الدراسية = ٠.٠٨٣ و هو تأثير معنوي، لذلك يمكن تفسير تأثير التحصيل الدراسي على الدافعية الدراسية بطريقة غير مباشرة عن طريق البيئة المدرسية كمتغير وسيط،

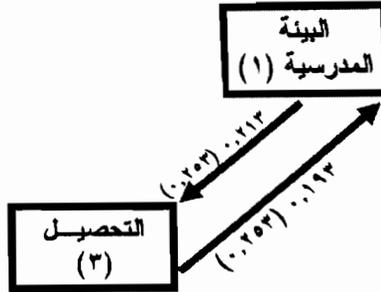
فالتحصيل الدراسى يؤثر إيجابياً فى إدراك التلاميذ للبيئة المدرسية، كما أن إدراك التلاميذ للبيئة المدرسية يؤثر على الدافعية الدراسية وهذا واضح من النموذج الذى تم التوصل إليه، و بالتالى يؤثر التحصيل الدراسى على الدافعية الدراسية عن طريق البيئة المدرسية كمتغير وسيط.

وهناك بعض الباحثين الذين أشاروا إلى تأثير التحصيل أو الأداء السابق للفرد على دافعيته و من هؤلاء Veroff فى عام ١٩٦٩ الذى أوضح أن هناك نوعان من دافعية التحصيل إحداهما تسمى دافعية التحصيل المستقلة ذاتياً، والأخرى دافعية التحصيل للمقارنة الاجتماعية، و أوضح أن دافعية التحصيل المستقلة ذاتياً تتأثر بالأداء السابق للتلميذ (In: Davis,1983,254)، و Stipek فى عام ١٩٩٣ الذى أوضح أن الدافعية تأتى كنتيجة لخبرات حديثة من النجاح و الفشل يمر بها الفرد (In: Woolfolk,1995,342)، و كل من آمال صادق و فؤاد أبو حطب اللذان أشارا إلى أن خبرات النجاح و الفشل لها تأثير على الدافعية، و لكن فى الوقت نفسه أشارا إلى أن النجاح السهل قد يؤدي إلى خفض دافعية النجاح ثم خفض دافعية الإنجاز بصفة عامة (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٤، ٤٣٨)، و جابر عبد الحميد جابر الذى أوضح أن المربين يمكنهم أن يستخدموا الدرجات و التقديرات لإثارة دافعية التلاميذ ليعملوا بجد و اجتهاد (جابر عبد الحميد جابر، ٢٠٠٤، ٩١)، و عماد عبدالرحيم الزغول الذى أوضح أن دافعية التحصيل تتوقف على طبيعة التوقعات و الاعتقادات المرتبطة بخبرات الفشل و النجاح التى طورها الأفراد من خلال خبراتهم السابقة (عماد عبد الرحيم الزغول، ٢٠٠٢، ٢٤٠)

وهناك مجموعة من الدراسات تتفق نتائجها مع نتيجة الدراسة الحالية منها دراسة (عادل السعيد إبراهيم البنا، ١٩٩٠) التى توصلت إلى وجود علاقة تأثير وتأثر بين الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسى، ودراسة (مجدى عبد الكريم حبيب، ١٩٩٠) التى توصلت إلى أن مجموعة التلاميذ مرتفعى التحصيل أعلى دافعية و هى إشارة إلى تأثير التحصيل (كمتغير مستقل) على الدافعية (كمتغير

تابع)، وهناك دراسات توصلت إلى احتمالية وجود علاقة تأثير و تأثير بين الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسي نظرًا لوجود علاقة دالة بينهما و من هذه الدراسات (Pintrich & De Groot,1990; Niebuhr,1995؛ حنان عبد القادر زيدان، ١٩٩٥ ؛ فاطمة حلمى حسن، ١٩٩٥)

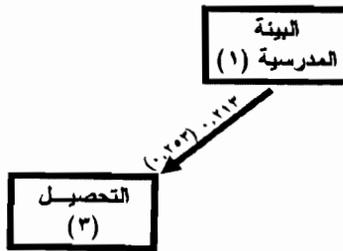
٣- العلاقة التبادلية بين البيئة المدرسية و التحصيل الدراسي:



شكل (١٠) العلاقة التبادلية بين البيئة المدرسية و التحصيل

تم التوصل من تحليل المسار إلى أن معامل المسار من متغير البيئة المدرسية إلى متغير التحصيل الدراسي = ٠.٢١٣، و هذا يعنى أن إدراك التلاميذ لبيئتهم المدرسية يؤثر في تحصيلهم الدراسي، كما تم التوصل إلى أن معامل المسار من متغير التحصيل الدراسي إلى متغير البيئة المدرسية = ٠.١٩٣، و هذا يعنى أن التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يؤثر تأثيرًا سببيًا في إدراكهم للبيئة المدرسية، و يمكن تفسير هذه العلاقة التبادلية كالتالى:

*التأثير الإيجابى للبيئة المدرسية على التحصيل الدراسي:



شكل (١١) التأثير الإيجابى للبيئة المدرسية على التحصيل الدراسي

وهذا يعنى أن الإدراك الإيجابى للبيئة المدرسية يسهم فى زيادة التحصيل الدراسى كما أن الإدراك السلبى للبيئة المدرسية يسهم فى انخفاض التحصيل، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن إدراك التلميذ الإيجابى لبيئته المدرسية والتى فيها يكون المناخ العام للمدرسة إيجابياً و يتضمن ذلك (العلاقات التعاونية والتى يسودها الود و التأخى بين جميع العناصر البشرية فى المدرسة -جمال المدرسة وسلامة مرافقها والخدمات المقدمة فيها-السياسة المدرسية التى تشجع على الديمقراطية و التعاون-العمليات المدرسية التى تجعل كل فرد فى المدرسة يؤدى دوره المنوط به - توافر الأنشطة المدرسية التى تقوى شخصية التلميذ من كافة النواحي) هذه البيئة المدرسية الإيجابية التى يدركها التلميذ من المتوقع أن تحببه فى المدرسة بصفة عامة مما يشعره بالراحة النفسية والاطمئنان أثناء ممارسة أى نشاط أكاديمى و الذى سيعود بالنفع على أدائه الدراسى فيرتفع تحصيله، و العكس أيضاً صحيح فالبيئة المدرسية السلبية التى يسودها العلاقات المفككة بين عناصرها البشرية و التى يظهر عليها الإهمال فى المبنى و المرافق و الشكل العام للمدرسة و التى تفتقر إلى وجود سياسة مدرسية حكيمة تعجز عن وضع الأمور فى نصابها و العمليات المدرسية التى تتبناها هذه البيئة لا تحث على فعالية المدرسة أو على قيام كل فرد بمهمته المنوط بها، كما لا تشجع هذا المدرسة على ممارسة أى نشاط خارج المنهج من جانب التلميذ، هذا المناخ المدرسى السلبى من المتوقع أن يكون اتجاهها سلبياً للتلميذ نحو المدرسة، مما يجعله يذهب إليها بغضاضة، و قد يلجأ إلى الغياب عن المدرسة، كما أنه سيهمل فى واجباته المدرسية لأن الجو العام للمدرسة غير مشجع على ذلك مما قد يؤثر سلبياً على تحصيله الدراسى، و فى هذا الصدد يمكن القول أيضاً أن التحصيل الدراسى دالة لمتغيرات كثيرة و ليس البيئة المدرسية فقط، و لكن إيجابية البيئة المدرسية أو سلبيتها قد يكون عامل من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسى لدى التلاميذ.

ونظراً لأن التأثير غير المباشر للبيئة المدرسية على التحصيل الدراسية = ٠.٠٤ و

هو تأثير غير معنوى، لذلك فإن تأثير التحصيل الدراسى لدى التلاميذ يأتى مباشرة من البيئة المدرسية و لا تلعب الدافعية كمتغير وسيط .

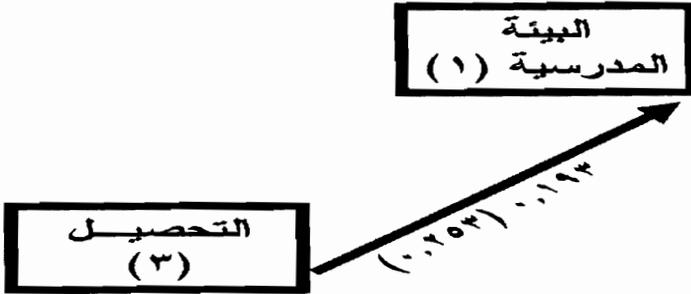
وهناك عدد من الباحثين الذين أشاروا إلى الدور الذى تلعبه البيئة المدرسية أو أى مكون من مكوناتها فى التحصيل الدراسى ومن هؤلاء فيوليت فؤاد إبراهيم التى أوضحت أن التحصيل المدرسى يتأثر بالمتغيرات الاجتماعية و الثقافية التى تتعلق بالبيئة التى يعيش فيها التلميذ و الوسط الباعث على التعليم و التحصيل (فيوليت فؤاد إبراهيم، ١٩٨١، ١٦٦)، و زكريا توفيق أحمد الذى أوضح أن المناخ المدرسى هو أحد المتغيرات الفاعلة التأثير فى نتائج التعلم المعرفية أو الحركية أو العاطفية (زكريا توفيق أحمد، ١٩٩٩، ١٦٤)، و محمد عبد الرحيم عدس الذى أوضح أن ما تتمتع به المدرسة من خبرات خاصة و سمعة حسنة لها تأثيرها على طلبتها و على إنجازهم الأكاديمى (محمد عبد الرحيم عدس، ١٩٩٩، ٣٠٩)، و فادية كامل حمام التى أوضحت أنه إذا كان الجو العام بالمدرسة يتسم بالهدوء و الطمأنينة و مراعاة قدرات التلاميذ و ميولهم فإن ذلك يرفع من إنتاجية التلاميذ و مستواهم التحصيلى، بينما إذا كان الجو العام فى المدرسة يثير الخوف و الرهبة فإنه يجعل التلاميذ فى توتر و قلق و بالتالى يقل مستواهم التحصيلى (فادية كامل حمام، ٢٠٠٢، ٣٤)، و Lundquist و زملاؤه الذين أوضحوا أن العوامل النفسية و الاجتماعية و تنظيم العمل المدرسى و الطرق التعليمية فى المدرسة، بالإضافة إلى البيئة الفيزيائية للمدرسة مثل (المناخ-الإضاءة-الضوضاء)، كل هذه العوامل لها تأثيرها على الأداء المدرسى للتلاميذ (Lundquist et al. , 2002 , 289)، و رمزى فتحى هارون الذى أوضح أن تطوير المناخ المدرسى الذى يساهم فى خلق علاقات إيجابية بين المعلمين و الطلبة و بين الطلبة أنفسهم يؤثر إيجابياً على سلوك الطلبة و يساهم فى زيادة تحصيلهم (رمزى فتحى هارون، ٢٠٠٣، ٢٦٤)، و عاطف عبد العزيز عبد المقصود الذى أوضح أن القصور فى التحصيل الدراسى و غيره من جوانب التعلم الأخرى قد لا يعزى إلى أمور تتعلق بالتلاميذ و انخفاض مستوى قدراتهم

التحصيلية، بل إن ذلك قد يرجع إلى عدم تهيئة البيئة المواتية للتعلم (عاطف عبد العزيز مقصود، ٢٠٠٣، ١٥٨)، و Jones و زملاؤه الذين أوضحوا أن البيئة المدرسية و المتمثلة في سياسات و برامج تتبناها المدرسة و بيئة مادية للمدرسة تؤثر على تعلم التلاميذ (Jones et al , 2003, 1573)، و عبد المنعم أحمد الدردير الذى أوضح أن المناخ المدرسى الذى يسوده الطابع الاجتماعى بين المعلمين وتلاميذهم و بين المعلمين و بعضهم البعض و بين التلاميذ و بعضهم البعض و بين المعلمين و الإدارة المدرسية يؤثر تأثيرًا موجبًا على نواتج تعلم التلاميذ (عبد المنعم أحمد الدردير، ٢٠٠٥، ١١٢).

وهناك دراسات توصلت إلى هذه النتيجة أو نتيجة قريبة منها مثل دراسة (سالم محمد سالم، ١٩٩٠) التى توصلت إلى تأثير البيئة المدرسة المغلقة الروتينية إيجابيًا على التحصيل الدراسى ولكن ذلك يكون على حساب اهتمامات الطلاب و احتياجاتهم، و دراسة (فاروق السعيد جبريل، ١٩٩٠) التى توصلت إلى أن بيئة الفصل الدراسى ورضا الطالب عن الفصل يسهمان إيجابيًا فى زيادة التحصيل، و دراسة (Maehr & Midgley, 1991) التى قدمت مشروعًا للتطوير المدرسى نظرًا للدور الكبير الذى تلعبه البيئة المدرسية فى التحصيل المدرسى، و دراسة (Goodenow, 1992) التى توصلت إلى أن الانتهاء للمدرسة له تأثير على دافعية الطالب و جهده المبذول فى مواجهة العمل الأكاديمى الصعب، و دراسة (حنان عبد القادر زيدان، ١٩٩٥) التى توصلت إلى أن المناخ المدرسى له دور كبير فى التحصيل الدراسى، و دراسة (Oord&Rossem, 2002) التى توصلت إلى أن ١٠.٣٪ من التباين فى مكونات التوافق المدرسى شاملاً الأداء الأكاديمى يعزى إلى متغيرات خاصة ببيئة الفصل، وأن ٦.٢٪ يرجع إلى متغيرات خاصة بالبيئة المدرسية، و دراسة (Fenzel & O'Brennan, 2007) التى توصلت إلى أن الاستمتاع بالمدرسة و بعدالة القوانين المدرسية كمكون مدرسى يؤثر على التحصيل الدراسى.

* التأثير الإيجابي للتحصيل الدراسي لدى التلاميذ على إدراكهم للبيئة

المدرسية:



شكل (١٢) التأثير الإيجابي للتحصيل على البيئة المدرسية

وهذا يعنى أن ارتفاع التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يكون لديهم إدراكًا إيجابيًا للبيئة المدرسية، أما انخفاض التحصيل الدراسي فيكون إدراكًا سلبيًا للبيئة المدرسية ويمكن تفسير ذلك على أساس أن التلميذ الذي نجح في الامتحان أو تفوق و حصل على درجات مرتفعة ستكون لديه خبرة طيبة عن المدرسة، وستصبح المدرسة مكاناً يجد فيه نفسه، تصبح المدرسة مكاناً يشعره بقيمته و بأنه ناجح، وبالتالي تصبح علاقة التلميذ بالعناصر البشرية الموجودة في المدرسة جيدة، سواء كانت هذه العناصر البشرية زملاء أو معلمين أو إدارة، كما أن نجاح التلميذ أو تفوقه سيجعله يحافظ على نظافة المدرسة و مرافقها و شكلها الجمال العام، وحتى إن كانت المدرسة تفتقر الإمكانيات سيدركها التلميذ الناجح أو المتفوق كمبنى جميل، أيضًا نجاح التلميذ أو تفوقه الدراسي سيجعله متبعًا لسياسة المدرسة واللوائح والنظم الخاصة بها، كما ستجعله عنصرًا فاعلاً في المدرسة نظرًا لنجاحه الذي ولد لديه خبرة نجاح جعلته واثقًا في قدراته على أداء أى عمل أو ممارسة أى نشاط في المدرسة يطور منها، وبالتالي سنجد أن ارتفاع التحصيل الدراسي لدى التلميذ يسهم في تكون إدراك إيجابي لبيئته المدرسية، و في المقابل نجد أن رسوب التلميذ أو انخفاض درجاته التحصيلية سيولد لديه شعورًا بالنقص و الفشل،

وبالتالى ستتكون لديه خبرة سلبية فى المدرسة، و ستصبح المدرسة بالنسبة له مكاناً يشعره بالنقص و بأنه أقل من زملائه، مما سيؤثر سلبياً على علاقته بالعناصر البشرية الموجودة فى المدرسة من زملاء و معلمين و إدارة، كما أن انخفاض درجات التلميذ أو رسوبه سيجعله غير حريص على الحفاظ على الشكل الجمالى للمدرسة، و سيجعله غير مدرك لأهمية اتباع السياسة التى تتبناها المدرسة، و هذا الرسوب سيجعله عضو غير فاعل فى المدرسة نظراً لأن معيار كفاءة المدرسة و فعاليتها يقاس بمؤشرات عديدة أهمها المخرجات الأكاديمية للتلاميذ، و من ثم فإن رسوب التلميذ أو انخفاض درجاته التحصيلية سيخفض من كفاءة المدرسة و فعاليتها، كما أن هذا الرسوب سيجعل التلميذ ينظر إلى الأنشطة المدرسية كعامل تسلية و خروج من حالة الفشل وليست كعنصر مشجع على التعلم، و المحصلة سنجد إدراكاً سلبياً للبيئة المدرسية من جانب التلميذ، و بالتالى سنجد أن انخفاض التحصيل الدراسى لدى التلاميذ يؤدى إلى تكوين إدراك سلبى للبيئة المدرسية.

ونظراً لأن التأثير غير المباشر للتحصيل الدراسى على البيئة المدرسية = ٠.٠٦ وهو تأثير معنوى، لذلك يمكن تفسير تأثير التحصيل الدراسى على البيئة المدرسية بطريقة غير مباشرة عن طريق الدافعية الدراسية كمتغير وسيط، فالتحصيل الدراسى يؤثر إيجابياً فى الدافعية الدراسية، كما أن الدافعية الدراسية لدى التلاميذ تؤثر فى إدراكهم للبيئة المدرسية و هذا واضح من النموذج الذى تم التوصل إليه، و بالتالى يؤثر التحصيل الدراسى فى البيئة المدرسية عن طريق الدافعية الدراسية كمتغير وسيط.

ولقد توصل عزت عبد الحميد محمد حسن من خلاله دراسته إلى تأثير التفوق التحصيلى على إدراك الطالب للبيئة المدرسية متمثلة فى سمات الفصل و سمات المعلم، و لقد فسر هذه النتيجة بالقول أن التفوق التحصيلى ينعكس على إدراك

الفرد لذاته و للواقع الذى يعيشه و مكانة هذا الواقع، حيث أن تفوق الطالب تحصيليًا يزيد من ثقته فى نفسه و الذى ينعكس بلا شك على جميع سلوكيات الفرد فيجعل لديه قدرة عالية على فهم دروسه و ينظر للأمور بمنظور أكثر تفاعلية من الطالب العادى فيدرك مناخ الفصل على أنه مناخ أكثر إيجابية، كما يؤثر ذلك على إدراكهم لسمات المعلم فيصبح المعلم من وجهة نظره مرحب بالمناقشة - مقرب منه و يتحدث معه و مساند له(عزت عبد الحميد حسن، ٢٠٠٧، ١٧٠).

كما توصلت دراسة (Anderman,2003) إلى أن التحصيل الأكاديمى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية يسهم فى تنمية الانتماء للمدرسة متمثلاً فى تكوين علاقات اجتماعية مع التلاميذ و الشعور بقبولهم و كذلك التفاعل و الدمج معهم و المشاركة الفعالة فى الحياة المدرسية، و هى إشارة إلى التأثير الذى يحدثه تحصيل التلميذ على ادراكه للبيئة المدرسية المحيطة به.

كما توصلت مجموعة من الدراسات إلى وجود احتمالية علاقة تأثير و تأثير بين البيئة المدرسية أو أحد مكوناتها و التحصيل الدراسى نظراً لوجود علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرين و من هذه الدراسات دراسة (منى عبد الهادى حسين، ١٩٩١) التى توصلت إلى أن المشكلات الدراسية التى تعانى منها الطالبات لها علاقة مباشرة بتحصيلهن الدراسى، و دراسة (محمود محمد إبراهيم عطية، ١٩٩٧) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين البيئة المدرسية و أربعة من مكوناته الخمسة (التوافق مع الزملاء- توافق الطالب مع مدرسيه -توافق الطالب مع دراسته-توافق الطالب مع النظام المدرسى) من جانب و التحصيل الدراسى.

تعقيب عام على نتائج البحث:

تشير نتائج البحث الحالى فى مجملها إلى تحقق الفرض الرئيسى الذى تم تبنيه بوجود علاقات تفاعلية تبادلية بين كل من البيئة المدرسية كما يدركها التلاميذ

ودافعيتهم للدراسة و تحصيلهم الدراسي، و هذا يعنى أن هذه المتغيرات الثلاثة تقوم بدورها التفاعلى التبادلى فى نموذج الحتمية التبادلية الثلاثى الذى عرضه Bandura فى نظريته المسماة نظرية التعلم المعرفى الاجتماعى و التى أوضح فيها أنه طبقاً لنظرية التعلم المعرفى الاجتماعى فإن هناك ثلاثة عوامل تتفاعل مع بعضها البعض تفاعلاً تبادلياً بحيث يعد كل منها سبباً و نتيجة للآخر فى نفس الوقت Interlocking Determinants of each other و هذه العوامل هى السلوك Behavior وهو ما يمثله فى البحث الحالى (التحصيل الدراسى)، و العوامل الشخصية الداخلية Internal Personal Factors و هو ما يمثله فى البحث الحالى (الدافعية الدراسية)، و البيئة Environment و هو ما يمثله فى البحث الحالى (البيئة المدرسية).

توصيات البحث:

- فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها، يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- ١- يُوصى بوجود علاقات إنسانية يسودها الود و الاحترام المتبادل و التفاهم بين جميع العناصر البشرية فى المدرسة.
 - ٢- يُوصى بالحفاظ على الشكل الجمالى للمبنى المدرسى و نظافته و الحفاظ على مرافقه و توعية التلاميذ بذلك على طول الدوام.
 - ٣- يُوصى بتبنى المدرسة لعمليات مدرسية تشجع على قيام كل فرد من أفراد المدرسة بدوره المنوط به بما يسهم فى رفع كفاءة المدرسة.
 - ٤- يُوصى بتبنى سياسة مدرسية تتخذ إجراءات تشجع على الديمقراطية و فى نفس الوقت تنظم العمل المدرسى وفقاً لقواعد و أسس متفق عليها.
 - ٥- يُوصى بالاهتمام بممارسة التلاميذ للأنشطة و البرامج المدرسية(الرياضة -

القراءة الخارجية-الرحلات -....) نظرًا لأنها تعد مكون رئيسي من مكونات البيئة المدرسية.

٦- يُوصى بتشجيع التلاميذ على بذل مزيد من الجهد لتحقيق النجاح.

٧- يُوصى بأن تكون خصائص المهمة أو المادة الدراسية مثيرة لدافعية الطالب و جاذبة للاهتمام و ملائمة لاحتياجاته و خصائصه.

٨- يُوصى بتشجيع التلميذ على المنافسة الشريفة مع زملائه و أن يكون راغبًا في النجاح و التميز.

٩- يُوصى بتشجيع التلاميذ على المسؤولية الاجتماعية و روح القيادة من صغرهم.

١٠- يُوصى بتشجيع التلميذ بالابتعاد عن الأنانية و ضرورة التعاون مع الزملاء و تقديم يد العون لهم إذا استطاع، و كذلك التشاور معهم في بعض الأمور التي يحتاج لمعرفةا بما يرسى مبدأ التماسك الاجتماعي بين التلاميذ من الصغر.

١١- يُوصى باتباع المعلم و كذلك إدارة المدرسة للتشجيع المادي (المكافئات المادية الرمزية)، و كذلك التشجيع المعنوي (برافو- أنت شاطر- ذكر اسم التلميذ الذي أصدر السلوك المرغوب في إذاعة المدرسة أو الصحافة المدرسية أو لوحة الشرف) مع التلاميذ و هو ما يسمى بالدافعية الخارجية.

١٢- يُوصى بالعمل على تنمية كل من (إدراك التلميذ للبيئة المدرسية -الدافعية الدراسية -التحصيل الدراسي)، و أن يكون ذلك ضمن أهداف المدرسة، نظرًا لأن كل متغير من هذه المتغيرات له دور مزدوج في منظومة العمل المدرسي، فإذا نجحت المدرسة في تكوين إدراك إيجابي للتلاميذ تجاه بيئتهم المدرسية فإن ذلك سيساعد على تنمية دافعتهم للدراسة و على زيادة

معدلم التحصيلي، و إذا نجحت المدرسة في تنمية الدافعية الدراسية لتلاميذها فإن ذلك سيساعد على تكوين إدراك إيجابي للتلاميذ تجاه بيئتهم المدرسية و إلى زيادة معدلم التحصيلي، و إذا نجحت المدرسة في زيادة المعدل التحصيلي لتلاميذها ستزداد ثقتهم في أنفسهم و سيكونون إدراكًا إيجابيًا نحو بيئتهم المدرسية و ستقوى دافعيّتهم للدراسة، و سيؤدي ذلك إلى تنمية مبادئ مهمة لدى التلاميذ كحب العمل و التماسك الاجتماعي و الحفاظ على البيئة و المثابرة و التوافق الاجتماعي و غيرها من المبادئ الأخرى و التي تأتي نتيجة انتقال أثر التعلم من البيئة المدرسية إلى حياة التلميذ.

بحوث مقترحة:

- 1- يمكن من خلال ما تم تقديمه في البحث الحالي اقتراح إجراء البحوث التالية:
١- نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي بين البيئة الجامعية كما يدركها الطالب و الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسي.
- ٢- فعالية برنامج مقترح لتنمية إدراك التلاميذ لبيئتهم المدرسية و أثره على بعض الخصائص المعرفية و النفسية و الاجتماعية لدى التلاميذ.
- ٣- دراسة مقارنة بين التقدير الموضوعي للبيئة المدرسية و التقدير الذاتي لها كما يقرر بواسطة كل من (التلاميذ-المعلمين-الأخصائيين-الإداريين).

ملخص البحث

نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي بين البيئة المدرسية و الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

د/ حجاج غانم أحمد على (مدرس علم النفس التربوي - كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي)
د/ علاء الدين عبد الحميد أيوب محمد (مدرس علم النفس التربوي - كلية التربية بأسوان - جامعة جنوب الوادي)

هدف البحث الحالي إلى التحقق من صحة العلاقات التفاعلية التبادلية بين كل من البيئة المدرسية (كما يدرکہا التلاميذ) و الدافعية الدراسية و التحصيل الدراسي لدى (١٢٣) تلميذ بالصفوف الثالث من المرحلة الإعدادية بمتوسط عمرى قدره ١٣.٧٢ عامًا و انحراف معيارى قدره ١.٠٣، و لقياس البيئة المدرسية تم استخدام The Inviting School Survey إعداد (Smith,2005) ترجمة و تعريب الباحثين، و لقياس الدافعية الدراسية تم استخدام Inventory of School Motivation إعداد (McInerney & Ali,2006) ترجمة و تعريب الباحثين، و لقياس التحصيل الدراسي لدى التلاميذ تم الاعتماد على درجات المجموع الكلى للاختبارات الشهرية التى حصل عليها كل تلميذ فى الست مواد الداخلة فى المجموع و هى (اللغة العربية - اللغة الإنجليزية - الحساب - العلوم - الدراسات الاجتماعية - التربية الفنية) و ذلك خلال شهر نوفمبر، و لمعالجة البيانات التى تم الحصول عليها إحصائيًا تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis، و أشارت نتائج البحث إلى تحقق صحة الفرض الرئيسى للبحث بوجود علاقات تفاعلية تبادلية بين البيئة المدرسية كما يدرکہا التلاميذ و دافعتهم الدراسية و تحصيلهم الدراسي، حيث تم التوصل إلى أن معاملات المسار الستة الدالة على التأثير المباشر لكل متغير مستقل على متغير تابع دالة (أكبر من ٠.٠٥)، و لقد تم تفسير النتائج و تقديم مجموعة من التوصيات فى ضوءها بما قد يخدم العملية التعليمية (يحتوى على ٦٦ مرجع، ٩ جداول، ١٢ شكل).

Abstract

The Triadic Determinism Model among School Environment , Motivation , and Achievement for Preparatory Stage Students

Prepared By

Dr./Hagag Ghanem Ahmed Ali

Lecturer of Educational Psychology, Qena Faculty of Education, South Valley University

Dr./Alaa Eldeen Abd-Elhamid Ayoub Mohamed

Lecturer of Educational Psychology, Aswan Faculty of Education, South Valley University

This research aimed to test the triadic determinism model among school environment (as it is viewed by students) , motivation , and achievement for(123)1st,2nd, and 3rd grade Preparatory school pupils. The Inviting School Survey was used to measure school environment which was prepared by (Smith,2005), translated and standardized by the researchers. The Inventory of School Motivation was used to measure motivation which was prepared by (McInerney & Ali ,2006), translated and standardized by the researchers.Achievement scores were obtained from November tests of the total scores in six subjects(Arabic, English ,Mathematics, Social Studies, Sciences, and Drawing).Path analysis was used to test the basic hypothesis of the study. Results indicated that , there were reciprocal relations among school environment, motivation and achievement of the participants , that the path coefficients of each independent variable on each dependent variable is equal to or more than (0.05).In the light of the results, some suggestions were presented in the field of educational psychology(contains (66) references,(9) tables, and (12) graphs).

مراجع البحث

- ١- الجميل محمد عبد السميع شعله (٢٠٠٥): التقويم التربوى للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، القاهرة، دار الفكر العربى.
- ٢- امال صادق، فؤاد أبو حطب(١٩٩٤): علم النفس التربوى، (ط١)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٣- جابر عبد الحميد جابر(١٩٩٤): علم النفس التربوى، (ط٢)، القاهرة، دار النهضة العربية.
- ٤- جابر عبد الحميد جابر(٢٠٠٤): نحو تعليم أفضل إنجاز أكاديمى وتعلم اجتماعى وذكاء وجدانى، القاهرة، دار الفكر العربى.
- ٥- حجاج غانم (٢٠٠٥): علم النفس التربوى تحليل نظرى و سيكومترى لخمسة مقاييس فى التربية العادية والخاصة، القاهرة، عالم الكتب.
- ٦- حجاج غانم (٢٠٠٨): الإحصاء التربوى: يدويًا وباستخدام SPSS ، القاهرة، عالم الكتب.
- ٧- حمدى على الفرماوى (٢٠٠٤): دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة و الاتجاهات المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربى.
- ٨- حنان عبد القادر زيدان(١٩٩٥): "نسق الحاجات النفسية فى علاقته بكل من مستوى التحصيل الأكاديمى و المناخ المدرسى دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٩- رجاء محمود أبو علام (١٩٩٣): علم النفس التربوي، (ط١)، الكويت، دار القلم.

١٠- رمزي فتحى هارون (٢٠٠٣): الإدارة الصفية، عمان، دار وائل.

١١- زكريا توفيق أحمد (١٩٩٩): "المناخ المدرسى الجيد و علاقته بكل من الرضا الوظيفى للمعلمين و التحصيل الدراسى لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض"، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع ١٠٠، مايو، ١٦٣-١٨٨.

١٢- سالم محمد سالم (١٩٩٠): "بعض السمات المزاجية للتلاميذ فى أنواع مختلفة من البيئة المدرسية و علاقة ذلك بتحصيلهم الدراسى"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

١٣- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٣): التقييم التربوى المؤسسى أسسه و منهجياته و تطبيقاته فى تقويم المدارس، القاهرة، دار الفكر العربى.

١٤- عادل السعيد إبراهيم البنا (١٩٩٠): " تحليل المسارات لبعض المتغيرات المعرفية و غير المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

١٥- عاطف عبد العزيز عبد المقصود (٢٠٠٣): " فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى و بقاء أثر التعلم لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية"، مجلة البحوث النفسية و التربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع ٣، مج ١٨، ١٥٥-٢١٩.

١٦- عبد الرحمن عدس، محى الدين توك (٢٠٠٥): المدخل إلى علم النفس، (ط١)، عمان، دار الفكر.

١٧- عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٥): الجوانب الاجتماعية فى التعلم المدرسى مقدمة نظرية و تطبيقات، القاهرة، عالم الكتب.

١٨- عز الدين جميل عطية (١٩٩٦): "تطور مفهوم دافعية الإنجاز في ضوء نظرية الاعزاء و تحليل الإدراك الذاتى للقدرة و الجهد و صعوبة العمل"، مجلة علم النفس، ٣٨ ع، مج ١٠، ٩٢-١٠٤.

١٩- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٧): "المشاركة فى الفصل و سمات الطالب و المعلم و الفصل و التحصيل الدراسى لدى العاديين و المتفوقين تحصيلياً بالمرحلة الثانوية "دراسة تنبؤية"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع ٥٥، مج ١٧، ١٣٥-١٩٠.

٢٠- عزيزة عزت محمد إبراهيم (١٩٩٧): "بعض عوامل البيئة المدرسية المسهمة فى التوافق النفسى لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسى"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٢١- عصام على الطيب، ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦): علم النفس المعرفى الذاكرة و تشفير المعلومات، القاهرة، عالم الكتب.

٢٢- عماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٢): مبادئ علم النفس التربوى، (ط ١)، العين، دار الكتاب الجامعى.

٢٣- فادية كامل حمام (٢٠٠٢): مشكلات الأطفال السلوكية و التربوية و كيفية مواجهتها و معالجتها من منظور إسلامى و تربوى، الرياض، دار الزهراء.

٢٤- فاروق السعيد جبريل (١٩٩٠): "الأسلوب القيادى للمعلم و علاقته بمستوى تحصيل التلاميذ و رضاهم عن الفصل الدراسى من خلال درجة وضوح الدور كمتغير و سيط"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع ١٤، سبتمبر، ١٣١-١٦٨.

٢٥- فاطمة حلمى حسن فريز (١٩٩٥): "الدافعية الداخلىة الدراسىة لدى تلاميذ

الصف الثانى الاعدادى"، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع ٢٤، سبتمبر، ١١٥ - ١٣٥.

٢٦- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٠): "أثر نمط العلاقة بين دوافع النجاح و دوافع الخوف من الفشل على التحصيل الدراسى و الذكاء لدى طلاب المرحلة الثانوية"، دراسات تربوية، الجزء ٢٧، مج ٥، ١٠٨-١٤٠.

٢٧- فيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٨١): "دراسة للعلاقة بين التحصيل المدرسى و بعض الجوانب غير المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية فى مصر"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء ١، ع ٤، ١٦٣-١٨٠.

٢٨- كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٠): "العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، دافعية التعلم و التحصيل الدراسى لدى طالبات كلية التربية بعبرى (سلطنة عمان)"، مجلة البحوث النفسية و التربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع ٢، مج ١٥، ٢٤٩-٢٨٨.

٢٩- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠): "مقارنة علاقة بعض العوامل الدافعية بالإنتاج العقلى لتلاميذ و تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسى"، دراسات تربوية، الجزء ٣٠، مج ٦، ٢٤١-٢٨٢.

٣٠- محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٩): "تدنى الإنجاز المدرسى أسبابه و علاجه، عمان، دار الفكر.

٣١- محمود محمد إبراهيم عطية (١٩٩٧): "التوافق النفسى و الاجتماعى للطلاب مع البيئة المدرسية و علاقته بالتحصيل"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات و البحوث و التربوية، جامعة القاهرة.

٣٢- مصطفى محمد الصفطى (١٩٩٥): "البيئة الأسرية و البيئة المدرسية الصحية و

غير الصحية و علاقة كل منها بالمخاوف المرضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين"، التربية المعاصرة، ع٣٩، نوفمبر، ٢٠١٧-٢٨٤.

٣٣- منى عبد الهادى حسين (١٩٩١): "المشكلات الدراسية لطالبات المرحلة الثانوية و علاقتها بتحصيلهن الدراسى بالمملكة العربية السعودية"، مجلة كلية التربية بينها، أغسطس، ١-٣٧.

٣٤- نجدى ونيس حبشى، رأفت عطية باخوم (٢٠٠٤): "المناخ التنظيمى المدرسى و علاقته بالالتزام بالعمل و الرضا عن العمل و الثقة بالنفس فى التدريس لدى معلمى مدارس مدينة المنيا"، مجلة البحث فى التربية و علم النفس، مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، ع٣، مج١٧، ١٩١-٢٤٨.

٣٥- يوسف قطامى (٢٠٠٤): النظرية المعرفية الاجتماعية و تطبيقاتها، عمان، دار الفكر.

36-Alonso-Tapia,J.&Pardo,A.(2006):" Assessment of Learning Environment Motivational Quality from The Point of View of Secondary and High School Learners ",**Learning and Instruction**,vol.16.,issue4,295-309.

37-Anderman ,L.(2003):"Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students sense of school belonging ", **Journal of Experimental Education**, vol.72 ,no.1,5-22.

38-Bandura,A.(1978):"The Self System in Reciprocal Determinism", **American Psychologist**",vol33,no.4, 344- 358.

39-Bandura,A.(1986): **Social Foundations of Thought and Action:A Social Cognitive Theory** ,NJ, Prentice-Hall.

40-Bandura,A.(1999):"Social Cognitive Theory in Personality", in L. Pervin & O. John(Eds),**Handbook**

- of Personality: Theory and Research** ,(2nd,154-196), New York ,Guilford Press.
- 41-Baron,R.:Byrne,D.&Johnson,B.(1998):**Exploring Social Psychology** ,(4th),Boston,Allyn and Bacon.
- 42-Chall,J.(2000): **The Academic Achievement Challenge:What Really Works in The Classrooms** , New York ,A Division of Guilford Publication.
- 43-Davis,G.(1983):**Educational Psychology: Theory and Practice** ,Canada. Addison-Wesley Publishing.
- 44-Do'Son,M.&McInerney,D.(1998):"Age, Gender ,Cultural ,and Socioeconomic Differences in Students Academic Motivation, Cognition and Achievement ", **Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association"**, (San Diego,13-17 April).
- 45-Fenzel,L.&O,Brennan,L.(2007):" Educating at-Risk Urban African American Children: The Effects of School Climate on Motivation and Academic Achievement ", **Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association (Chicago,12 April)**.
- 46-Fisher,D. ;Waldrip.B. ,& Brok.P. (2005):" Students' Perceptions of Primary Teachers' Interpersonal Behavior and of Cultural Dimensions in The Classroom Environment ", **International Journal of Educational Research**, vol. 43,no.1, 25–38.
- 47-Gagne,F. &St Pere,F.(2002):" When IQ Is Controlled, Does Motivation Still Predict

Achievement", **Intelligence**, vol.30, issue1, 71-100.

48-Gilman, R. & Anderman, E.(2006):" The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents", **journal of school psychology** , vol.44, issue5, 375-391.

49-Goodenow, C.(1992):"School Motivation, Engagement, and Sense of Belonging among Urban Adolescence Students ", **Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association(Sanfransisco, 20-24 April)**.

50-Jones, S.; Brener, N., & McManus, T.(2003):"Prevalence of School Policies, Programs, and Facilities That Promote A Healthy Physical School Environment", **American Journal of Public Health**, vol.93, no.9, 1570-1575.

51-King, M.(1975):**Introduction to Psychology** , (5th), New York , McGraw-Hill.

52-Knigh, S. L. & Waxman, H. C. (1990):" Investigating the effects of the classroom learning environment on students' motivation in social studies", **Journal of Social Studies Research**, Vol. 14, 1-12.

53-Koh, C. & Galloway, D.(2006):" Assessing Motivational Styles of Students in The South-East Asian Context of Singapore", **Asia Pacific Education Review**, vol.7, no.2, 184-194.

54-Libbey, H.(2004):'Measuring Student Relationships to School : Attachment , Bonding, Connectedness, and Engagement", **Journal of School Health**, vol.74, no.7, 274-283.

55- Maehr, M. & Midgley, C.(1991):"Restructuring The School

- Environment to Enhance Student Motivation and Learning ", **Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association(Chicago,3-7April).**
- 56-McInerney,D.&Ali,J.(2006):"Multidimensional and Hierarchical Assessment of School Motivation: Cross-Cultural Validation", **Educational Psychology**,vol.26,no.6, 717-734.
- 57-Niebuhr,K.(1995):" The Effect of Motivation on The Relationship of School Climate, Family Environment, and Student Characteristics to Academic Achievement", **Paper Presented at The Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association (Biloxi, 8-10 November).**
- 58-Pintrich ,P. & De Groot ,E. (1990):'Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance", **Journal of Educational Psychology**,vol.82,no.1, 33-40.
- 59-Urdan, T, & Schoenfelder ,E.(2006): "Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs", **Journal of School Psychology** ,vol. 44,no.1,331-349.
- 60-Silins,H.;Zarins,S.,&Mulford,B.(2002):"What Characteristics and Processes Define A School as A Learning Organization? Is This A Useful Concept to Apply to Schools? ", **International Education Journal** ,vol.3,no.1,24-32.
- 61-Smith,K.(2005):'The Inviting School Survey-Revised (ISS-R):A Survey for Measuring The Invitational Qualities(I. Q.) of The Total School Climate", **Journal of Invitational Theory and Practice**,vol.11,no.1,35-53.
- 62-Lundquist,P.;Kjellberg,A.&Holmberg,K.(2002):" Evaluating Effects

of The Classroom Environment: Development of an Instrument for The Measurement of self-Reported Mood among School Children ", **Journal of Environmental Psychology** ,vol.22,no.1, 289-293

63-Oord,E.&Rossem,R.(2002):'Differences in First Graders' School Adjustment: The Role of Classroom Characteristics and Social Structure of The Group", **Journal of School Psychology** ,vol.40,issue.5, 371-394.

64-Vollmeyer, R. & Rheinberg ,F.(2000):" Does motivation affect performance via persistence?" , **Learning and Instruction** ,vol.10,no.1,293-309.

65-Woolfolk,A.(1995):**Educational Psychology** ,(6th), Boston, Allyn & Bacon.

66- Yeung ,A.& McInerney,D.(2000):"Facilitating Conditions for School motivation ", **Paper Presented at The Annual International Congress for School Effectiveness and Improvement (Hong Kong ,4-8 January)**.