المجلد 18 العدد 1 مـــارس 2017

مواصفات بيئة التعلم في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة

د. عمار أحمد العجمي
مناهج وطرق تدريس
كلية التربية الأساسية
Ammar822@yahoo.com

د. منال حميدي الديحاني
مناهج وطرق تدريس
كلية التربية الأساسية
Manaldamkh@gmail.com

د. عيد صقر الهيم
أصول وإدارة تربوية
كلية التربية الأساسية
Ealhaem@gmail.com

مواصفات بيئة التعلم في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة

د. عمار أحمد العجمي
مناهج وطرق تدريس
كلية التربية الأساسية

د. منال حميدي الديحاني
مناهج وطرق تدريس
كلية التربية الأساسية

د. عيد صقر الهيم
أصول وإدارة تربوية
كلية التربية الأساسية

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصور طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت لبيئة التعلم السائدة داخل القاعات الدراسية، وعلاقة بعض المتغيرات بذلك، لتحقيق هذه الأهداف، تم استخدام استبانة تكونت من (٥٢) بندا توزعت على سبعة أبعاد تشمل؛ العلاقة الشخصية بين الطالب وعضو هيئة التدريس، مشاركة الطالب في اتخاذ القرارات، العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، استمتاع الطالب في الأنشطة التعليمية، التنظيم والوضوح داخل القاعات الدراسية، التجديد والتنويع في طرق التدريس، ومدى مراعاة الفروق الفردية. وقد طبقت الاستبانة بالطريقة العشوائية على عينة تكونت من (٣٨٠) طالبا وطالبة من مختلف التخصصات والمستويات الدراسية في الكلية، وقد استخدمت لتحليل إجاباتهم الأساليب الاحصائية المشتملة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن بيئة التعلم السائدة تتصف بأنها ذات مستوى متوسط في كافة أبعاد بيئة التعلم التي تناولتها الدراسة. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين تصور الطالب لبيئة التعلم وتحصيله الدراسي، في حين كان هناك علاقة ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيري الجنس – لصالح الطلبة الذكور في أربعة أبعاد من أبعاد الدراسة – ولمتغير السنة الدراسية – وذلك لصالح طلبة السنة الرابعة على حساب طلبة السنة الثالثة في البعد الخامس ولصالح طلبة السنة الأولى على حساب طلبة السنة الرابعة في البعد السادس. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، اقترح الباحثون عدداً من التوصيات التي من شأنها الارتقاء بمستوى بيئة التعلم في كلية التربية الأساسية.

الكلمات المفتاحية: مواصفات بيئة التعلم، أبعاد بيئة التعلم، التحصيل الدراسي، البيئة الصفية، كلية التربية الأساسية، الكويت.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٥/٤/٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٥/٩/٦م

Characteristics of the Learning Environment at the School of Basic Education in Kuwait and its Relationship with Students' Achievement

Dr. Ammar A. Alajmi
Curriculum & Instruction
School of Basic Education

Dr. Manal H. Aldihani
Curriculum & Instruction
School of Basic Education

Dr. Eid S. Alhaem
Foundation & Administration of Education
School of Basic Education

Abstract

The current study aimed at investigating students' perception of the learning environment inside classrooms at the School of Basic Education in Kuwait, along with its relationship with some variables.

To achieve the above-mentioned aims, a survey of 52 items was administered to cover the study's seven dimensions, which included the personal relationship between the instructor and the student, student's participation in decision making, social relations among students, student enjoyment in the learning activities, organization and clarity in the classrooms, variety and innovation in the teaching methods, and consideration of individual differences. The survey was randomly distributed to a sample of 380 female and male students, representing all majors and school years. Means, standard deviations, t-test, and One-Way ANOVA were used to analyze students' responses.

Results revealed that the classroom's learning environment can be described as moderate in all dimensions. Results also indicated also that there was no statistically significant relationship between the students' perception of the learning environment and their achievement, but such a relationship existed within students' gender in favor of male students in four dimensions. Additionally, there was a statistically significant relationship with the school year variable between fourth- and third-year students in the fifth dimension in favor of the first group, and also between first- and fourth-year students in the sixth dimension in favor of the first group. In light of the study results, researchers suggested some recommendations that could improve the learning environment at the School of Basic Education.

Keywords: characteristics of learning environment, dimensions of learning environment, students' achievement, classroom environment, School of Basic Education, Kuwait.

مواصفات بيئة التعلم في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة

د. عمار أحمد العجمي
مناهج وطرق تدريس
كلية التربية الأساسية

د. منال حميدي الديحاني
مناهج وطرق تدريس
كلية التربية الأساسية

د. عيد صقر الهيم
أصول وإدارة تربوية
كلية التربية الأساسية

المقدمة

يشكل التعليم الهاجس الأكبر للعديد من الدول والمجتمعات المتقدمة، أو التي يسير في ركبها في الوقت الراهن، نظرا لاستمرار انخفاض مستوى مخرجات التعليم وعدم مواءمتها لمتطلبات الحياة وسوق العمل. وهو الأمر الذي يضع على كاهل القادة التربويين والباحثين مسؤولية كبرى تتمثل في ضرورة النهوض والارتقاء بمستوى التعليم في بلدانهم ومواكبة التطورات التكنولوجية والمعلوماتية والاقتصادية والاجتماعية المعاصرة.

ومن الميادين التي وجه الباحثون إليها اهتمامهم في العقود الثلاثة الأخيرة، وشكلت أرضا خصبة لإجراء الدراسات والبحوث بغية تحسين مستوى التعليم، هي بيئة التعلم الصفية والأبعاد والعوامل المرتبطة بها. (Dorman, Aldridge, & Fraser, 2006). ولعل من أسباب هذا الاهتمام المتنامي يعود إلى النتائج التي أظهرتها عدد من الدراسات في وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي للطلبة وطبيعة بيئة التعلم داخل الفصل المدرسي (Teaching & Learning International Survey, 2009)، واشتمال هذه العلاقة على الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية من التحصيل الدراسي للطلبة على حد سواء، مما حدا بالمختصين إلى الدعوة إلى ضرورة الأخذ بالاعتبار طبيعة وخصائص بيئة التعلم (Aldridge, Barry, & Sebela, 2004).

ومن ذلك، فهم تأثير بعض خصائص الفصل الدراسي في بعض جوانب التعلم، وإجراء تعديلات أو تغييرات في بيئة التعلم الصفية تسهم في الارتقاء بالتحصيل الدراسي للطلبة (Doppelt & Schunn, 2008). ويؤدي المعلمون دورا أساسيا في تحديد شكل وطبيعة بيئة التعلم داخل فصولهم الدراسية لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة، حيث إن المعلّمين

الفاعلين هم الذين يتخذون الإجراءات والتدابير اللازمة للارتقاء بتعلم الطلبة ويسعون دائما إلى إيجاد بيئة تعلم إيجابية داخل فصولهم (Teaching & Learning International Survey, 2009).

ومن أجل ايجاد بيئة تعلم إيجابية، فإن دور المعلم لا ينبغي أن يقتصر على استخدام أساليب متنوعة ومشوقة في توصيل المعلومات والمعارف للطلبة، بل يمتد إلى تعزيز الأنماط السلوكية المقبولة والعلاقات الإنسانية الإيجابية والجو الاجتماعي المشجع والمحفز إلى التعلم (الطناوي، ٢٠١١)، كما ينبغي عليه الاهتمام بطبيعة العلاقات بين الطلبة ومدى تأثيرها في مستوى التعلم لديهم، حيث إن مثل هذه العلاقات قد تكون في كثير من الأحيان سببا في التأخر أو التعثر الدراسي (أبو حرب، ٢٠١١).

ويعد مفهوم بيئة التعلم من المفاهيم التي لم يصل العلماء إلى إجماع حول ماهيته أو المكونات الدقيقة له (Wilson, 1995)، إلا أن ذلك لم يكن عائقا أمام البعض منهم لدراسة هذا المفهوم ومحاولة تحديد ملامحه الرئيسية.

ويعتبر بيري فريزير (Barry Fraser) أحد أبرز العلماء الذين تناولوا مفهوم بيئة التعلم، حيث كرس بحوثه وكتاباته طوال أربعة عقود لدراسة بيئة التعلم، وقد قام بيري بتعريف بيئة التعلم على أنها عبارة عن المحيط الاجتماعي والنفسي والتدريسي الذي تحدث فيه عملية التعلم ويؤثر بشكل مباشر في التحصيل الدراسي للطلبة واتجاهاتهم نحو التعلم (Fraser، ١٩٩٨).

ويذهب كل من (Zitter, Bruijn, & Simons, 2011) إلى أن بيئة التعلم عبارة عن جزأيين، الجزء الأول عبارة عن الإطار المادي الذي يقوم فيه المتعلم أو مجموعة من المتعلمين بالتعلم من خلال استخدام بعض الأدوات أو الوثائق أو المواد؛ أما الجزء الثاني فهو عبارة عن الإطار الثقافي والاجتماعي الذي تحدث فيه عملية التعلم.

ويعتبر بعض التربويين أن بيئة التعلم عبارة عن "البيئة الي تتم فيها عملية التعلم المقصودة والمخطط لها من قبل المؤسسة التربوية سواء داخل المدرسة أو خارجها" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠، ٦).

ويرى (Smith & Ragan, 1999) أن بيئة التعلم عبارة عن نظام يشمل كافة العوامل التي تؤثر في عملية التعلم ويشمل المتعلمين، المواد الدراسية، المعلّمين، التقنيات التربوية، المرافق المدرسية، والمجتمع.

ويشير بعض الباحثين إلى أن هنالك العديد من المرادفات لمفهوم بيئة التعلم كالبيئة الصفية

أو البيئة التربوية أو المناخ الصفي، والتي بالرغم من تعددها إلا أن مضمونها وجوهرها لا يختلف عن مفهوم بيئة التعلم (Johnson & McClure, 2000).

وفي هذا السياق يرى (المبدل، ٢٠١٠، ١٢) أن البيئة الصفية عبارة عن "مجموعة من العلاقات الاجتماعية والأنظمة والمعايير التي تحكم هذه العلاقات كما يدركها الطلبة، ويتألف منها الموقف داخل الصف وتؤثر في سلوكهم". ويشير (رضوان، ٢٠٠٤، ٥٨) إلى تعريف (الكيلاني والعملة، ١٩٩٧، ١٣٥) للبيئة الصفية النفسية على أنها "البيئة التي تهيئ الفرص الكافية للطلبة للنجاح في التوافق الداخلي بين دوافعهم وحاجاتهم المختلفة، والتوافق الخارجي في علاقاتهم ببيئتهم الصفية المحيطة بما فيها من مكونات وموضوعات وأشخاص".

أما (عسيري، ٢٠٠٨، ١٩) فيعرف المناخ الصفي بأنه "الإطار النفسي والاجتماعي الذي تتم فيه التفاعلات بين المعلمين والطلبة والمادة العلمية، أو هو بعبارة أخرى، مجموعة الخصائص النفس – اجتماعية الشائعة في بيئة الصف التي تشكلها التفاعلات بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمعلم والمواد التعليمية.

التطور التاريخي لدراسة بيئة التعلم

يرى (Fraser, 1998) أن دراسة بيئة التعلم قد مرت بثلاثة منعطفات تاريخية هامة:

المرحلة الأولى: خلال فترة نهاية الستينيات وبداية السبعينيات من القرن الماضي وذلك من خلال نتائج الدراسات التي قام بها كل من وولبرغ وموس (Walberg & Moos)، حيث قام وولبرغ بتصميم مقياس بيئة التعلم، وقام موس أيضا بتصميم سلسلة من مقاييس المناخ الاجتماعي، ومن ضمنها مقياس بيئة التعلم الصفية.

المرحلة الثانية: تحديدا في عام ١٩٨٤، عندما تم تأسيس منظمة متفرعة من الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية تعنى فقط بدراسة المواضيع المرتبطة ببيئة التعلم، ومنذ ذلك الوقت والمنظمة تشارك بفعالية بأنشطة سنوية وبشكل منتظم في المؤتمر السنوي للجمعية الأمريكية للبحوث التربوية، وقد تجاوز عدد أعضاء تلك المنظمة بضعة مئات يمثلون عدة دول.

المرحلة الثالثة: وهي إصدار العدد الأول من مجلة بحوث في بيئة التعلم (Research in Learning in Environment)، وهي عبارة عن مجلة علمية محكمة متخصصة في نشر أبحاث تتناول فقط موضوع بيئة التعلم.

ويعتبر موس (Moos) أحد أبرز العلماء الذين ساهموا في فهم البيئة المحيطة بالإنسان، ومن ضمنها بيئة التعلم، وذلك من خلال مجموعة أبحاث أجراها في السبعينيات من القرن الماضي؛ وقد خلص موس في تلك الدراسات إلى أن البيئة المحيطة بالإنسان في أي وسط،

سواء كان العمل أو المدرسة أو المجتمع أو السجن أو الأسرة أو الفصل الدراسي، تتأثر بثلاثة أبعاد رئيسية تشمل:

البعد الأول: بعد العلاقات والذي يتناول طبيعة وعمق العلاقات الشخصية في البيئة، وإلى أي مدى تؤثر تلك العلاقات في دعم الأفراد ومساعدتهم لبعضهم البعض.

البعد الثاني: ويتطرق إلى مدى مساهمة البيئة في التطوير الذاتي للفرد ومساعدته على تنمية وتعزيز قدراته الشخصية.

البعد الثالث: ويشير إلى مستوى النظام والانضباط في البيئة ووضوح التوقعات للأدوار المطلوب من الأفراد القيام بها وقابلية البيئة للتجاوب مع التغيير والتطوير.

وقد اعتمد العلماء على التصنيف السابق في دراسة بيئة التعلم وخصائصها، كما قاموا بتطوير العديد من المقاييس التي تقيس بعض جوانب بيئة التعلم، وذلك بالاعتماد على تصنيف موس السابق للأبعاد المحيطة ببيئة الإنسان (Fisher & Waldrip, 1999).

ويحدد بعض التربويين ثلاثة عوامل أساسية يرون أنها تؤثر في بيئة التعلم وتشمل:

١- **العوامل التربوية:** وهي عبارة عن الكتب والمراجع والتقنيات التعليمية وأساليب التدريس والامتحانات والتقويم وأسلوب إدارة الفصل.

٢- **العوامل الفيزيائية:** وهي عبارة عن مبنى المدرسة والمواصلات ونظافة المدرسة ومرافقها والمكتبة والملاعب الرياضية والكافتيريا وغيرها.

٣- **العوامل الاجتماعية:** وهي عبارة عن التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة والانضباط والنظام والتوجيه والارشاد وعلاقة المدرسة بالبيت (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠).

ومن الدراسات التي تناولت بيئة التعلم دراسة (Koka & Hein, 2003)، والتي هدفت إلى التعرف على أراء الطلبة في بعض جوانب بيئة التعلم، (رأي المعلم في أداء الطالب، الصعوبة التي يواجها الطالب، مستوى التنافسية داخل الفصل، وشعور الطالب بالأمن)، في مادة التربية البدنية وعلاقتها بدافعية التعلم. وقد بينت الدراسة، التي تكونت عينتها من (٧٨٣) طالبا وطالبة في المرحلة المتوسطة، وجود علاقة سلبية بين شعور الطالب بالأمن ومستوى الصعوبة في المادة، ورأي المعلم في أداء الطالب مع دافعية التعلم لديه. وقد أوصى الباحثان بضرورة قيام المعلمين بتوفير بيئة تعلم آمنة تراعي قدرات الطلبة مع الحرص على تحفيزهم من خلال إعطاء الآراء الإيجابية حول أدائهم.

أما دراسة (رضوان، ٢٠٠٤)، فقد تطرقت إلى دراسة العلاقة بين كل من الدافع المعرفي، وعوامل البيئة الصفية، (الرضا، الاحتكاك، التنافس، الصعوبة، التجانس)، وقدرات التفكير

الابتكاري، (الطلاقة، المرونة، الأصالة). وقد أظهرت الدراسة التي شملت (٤٠٠) طالبٍ وطالبة من الصف الرابع في محافظتي غزة والشمال، وجود علاقة دالة إحصائيا بين قدرات التفكير الابتكاري وبعض جوانب البيئة الصفية، (التنافس، الصعوبة، التجانس)، في حين لم تبين النتائج وجود علاقة دالة بين الرضا والاحتكاك وقدرات التفكير الابتكاري. ومن بعض التوصيات التي خرجت بها الدراسة الاهتمام بالبيئة الصفية وخصائصها الاجتماعية والايجابية والخروج عن أساليب التدريس التقليدية.

كذلك هدفت دراسة (المحتسب، ٢٠٠٥)، إلى التعرف على أراء طلبة المرحلة الثانوية في الأردن في بيئة التعلم الصفية في ضوء النظرية البنائية، وعلاقة ذلك بمدى إلمام المعلم بأساسيات النظرية البنائية، وجنس الطالب، والمستوى الدراسي. وقد أظهرت الدراسة التي تضمنت استطلاع آراء (٧٣٣) طالبا وطالبة أن البيئة الصفية التي يعايشها الطلبة تتطابق مع خصائص النظرية البنائية بدرجة متوسطة (٥٢,٨٣٪). كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس ومستوى الدراسة ومدى إلمام المعلم بالنظرية البنائية. وقد أوصت الدراسة بضرورة اتخاذ بعض الاجراءات والتدابير التي تساعد المعلمين على تعزيز بيئة التعلم الصفية، وإجراء المزيد من الدراسات في هذا الصدد.

أما دراسة (العتيبي، ٢٠٠٧)، فقد سعت إلى التعرف على الدور الذي يلعبه المناخ المدرسي في تحديد مستوى الأداء المهني للمعلمين في القطاع الحكومي بمنطقة الرياض، وقد بينت الدراسة التي استطلعت أراء عينة قوامها (٢٦٦) معلما أن المناخ المدرسي السائد في المدارس يطغي عليه جو من العلاقات الطيبة والثقة والاحترام والمرح. كما بينت النتائج أن الإدارة المدرسية حريصة على تطبيق الأنظمة واللوائح وفض النزاعات والخلافات بين المعلمين. كما وافق المعلمون على أن المناخ المدرسي السائد يؤثر في جميع الجوانب التعليمية، وأن من أهم المعوقات التي تحول دون توافر المناخ المدرسي الإيجابي هي تشدد الإدارة في تطبيق اللوائح، وعدم تفويضها المعلمين للصلاحيات، وضعف الاهتمام بالأنشطة التي تشجع المعلمين على المشاركة، وكثرة الأعمال الإضافية الملقاة على عاتقهم من قبل الوزارة.

وتناول كل من (Allen & Fraser, 2007). في دراستهم آراء الطلبة وأولياء الأمور في بيئة التعلم في مادة العلوم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٠) طالبا وطالبة من الصف الرابع والخامس في ولاية فلوريدا وكذلك (١٢٠) ولي أمر. وقد بينت نتائج الدراسة أن الطلبة وأولياء أمورهم يفضلون بيئة تعلم أكثر إيجابية من بيئة التعلم السائدة في فصول مادة العلوم. وكذلك وجود ارتباط بين بعض أبعاد بيئة التعلم،

خصوصا التوجيه اللازم من قبل المعلم في الواجبات والمشاريع المطلوبة والتحصيل الدراسي للطلبة واتجاهاتهم نحو المادة. كما أظهرت الدراسة أن الطلبة يفضلون بيئة تعلم تشجع على البحث والتساؤل، في حين أن أولياء الأمور يفضلون بيئة تعلم يوفر المعلم فيها دعما وتوجيها أكبر للطلبة.

أما (عسيري، ٢٠٠٨)، فقد تناولت دراسته دور المعلم والمشرف التربوي ومدير المدرسة في توفير المناخ الصفي الفعال في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة، وقد خلصت الدراسة إلى وجود دور إيجابي يقوم به المعلم والمشرف ومدير المدرسة في توفير المناخ الصفي المطلوب. وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز على مفهوم المناخ الصفي ودور المعلم في ذلك وتوفير الدورات والندوات المرتبطة بمفهوم المناخ الصفي وإجراء المزيد من الدراسات حول مفهوم المناخ الصفي.

كما سعت دراسة (المبدل، ٢٠١٠)، إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات التفكير الناقد والمكونات الإيجابية للبيئة الصفية، (المشاركة في القرارات الصفية، الدعم الاجتماعي، الانشغال بعملية التعلم، وضوح المعايير، التوجيه الذاتي المسؤول). وقد توصلت الدراسة، والتي شملت (١٢١٢) طالبا من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين جميع مكونات البيئة الصفية الإجابية وجميع مهارات التفكير الناقد. وقد خرجت الدراسة بجملة من التوصيات معظمها يتعلّق بدور المعلم في توفير مكونات البيئة الصفية الإيجابية.

وكذلك من الدراسات التي تناولت بيئة التعلم، دراسة (Opolot-Okurut, 2010)، والتي استطلعت أراء طلبة المرحلة الثانوية ببيئة التعلم في مادة الرياضيات وعلاقتها بدافعية التعلم لديهم، وقد أظهرت الدراسة التي، شملت استطلاع (٨١) طالبا وطالبة من مدرستين مختلفتين، وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين رأي الطالب في بعض أبعاد بيئة التعلم ودافعيته نحو التعلم. وقد أوصت الدراسة بضرورة قيام المعلمون بمراجعة وتحسين بيئة التعلم التي يوفرونها لطلبتهم داخل الفصل الدراسي من أجل الارتقاء بدافعيتهم نحو التعلم.

أما (الطعاني، ٢٠١١)، فقد سعت دراسته إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الكرك في الأردن للمهارات الإدارية الصفية الأساسية، وأثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة في ذلك. وقد بينت الدراسة والتي شملت آراء (١٨١) معلما أن مهارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي جاءت في المرتبة الأولى، في حين أن الإرشاد التربوي جاء في المرتبة الأخيرة. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، في

حين لم يكن لمتغير سنوات الخبرة أثر ذو دلالة إحصائية. وقد أوصت الدراسة بأهمية إعطاء دورات تدريبية للمعلمين تتناول مهارات الإدارة الصفية وكيفية الارتقاء بأداء المعلمون في هذا الجانب.

كما تناولت دراسة كل من (Rita & Martin-Dunlop, 2011)، بيئة التعلم من خلال تسليط الضوء على آراء الطلبة الفائقين وغير الفائقين في بيئة التعلم وعلاقتها بالتحصيل المعرفي في مادة البيولوجيا. وقد أظهرت الدراسة، التي شملت (١٤٦) من الطلبة الفائقين و (١١٥) من الطلبة غير الفائقين في المرحلة الثانوية، أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي المعرفي وبيئة التعلم، (دعم المعلم، التشجيع على البحث والتساؤل، والعدالة التي يعامل بها المعلم الطلبة). كما بينت الدراسة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين بيئة التعلم التي يفضلها الطلبة وبيئة التعلم الواقعية التي يعايشونها داخل الفصول المدرسية، إلا أن النتائج أشارت إلى أن الطلبة الفائقين لديهم تصور أكثر إيجابية عن بيئة التعلم الواقعية من الطلبة غير الفائقين. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين، خاصة فيما يتعلق في كيفية خلق بيئة تعلم إيجابية.

وتطرقت دراسة (Koul, Roy, & Lerdpornkulrat, 2012)، إلى العلاقة بين أراء طلبة المرحلة الثانوية في بيئة التعلم والأهداف الشخصية لهم في مادتي البيولوجيا والفيزياء، وأثر الجنس في ذلك. وقد أظهرت نتائج الدراسة، التي شملت استطلاع (١٥٣٨) طالبا وطالبة، أن هناك علاقة بين الأهداف الشخصية للطلبة وآرائهم في بيئة التعلم؛ خاصة في مجال درجة التوتر داخل الفصل. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات في مادة البيولوجيا في حين كان العكس في مادة الفيزياء. كما بينت النتائج أن لدى الطلبة أهدافًا سلبية فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي والرغبة في المنافسة أكثر من الطالبات في مادتي الفيزياء والبيولوجيا.

ويتضح مما سبق، الأهمية التي يوليها الباحثين والمختصين لمفهوم وجوانب بيئة التعلم، سواء كانت الصفية أو المدرسية، وذلك من خلال إجرائهم للعديد من الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع. كما يلاحظ على تلك الدراسات، أن معظمها قد أجريت خلال السنوات العشر الأخيرة، مما يشير إلى حداثة الموضوع واهتمام من قبل الباحثين به، في الوقت الراهن، بإجراء دراسات على ذلك الموضوع. وكذلك يلاحظ أنه لم يكن من ضمن تلك الدراسة أي دراسة تم إجراؤها على مستوى التعليم العالي، ولا يعني ذلك بالضرورة أنه لا توجد أي دراسات في هذا النطاق، بل يشير إلى ندرتها أو قلة الاهتمام بها. وعليه، تبرز أهمية إجراء مثل الدراسة الحالية

والتي تسعى إلى التعرف على مواصفات بيئة التعلم السائدة داخل القاعات الدراسية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة.

ويضاف إلى ما سبق، ما يعتقد الباحثون أنهما منطلقان رئيسان يجعلان من إجراء مثل الدراسة الحالية ضرورة، أولهما أن كلية التربية الأساسية تقوم بإعداد المعلمين، وبالتالي فإن الطلبة غالبا ما سيتأثرون بنمط بيئة التعلم الذي يعايشونه في الكلية، وسيعملون على إيجاد مثل ذلك النمط في فصولهم التي سيقومون بالتدريس فيها مستقبلا؛ ثانيهما قلة وندرة الدراسات في الوطن العربي التي تناولت مفهوم بيئة التعلم ومكوناتها، وعدم وجود دراسات تناولت هذا الموضوع بدولة الكويت.

مشكلة الدراسة

على مدى عقود طويلة والباحثون يدرسون بيئة التعلم لما لها من دور حيوي في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، كالارتقاء بالتحصيل الدراسي للطلبة و زيادة دافعيتهم نحو التعلم. وقد تناولت الدراسات مفهوم بيئة التعلم وكافة عناصرها كالأنشطة البدنية داخل الحجرة الدراسية، وطرائق التدريس، وتنوع الأنشطة التعليمية التي يمارسها الطلبة، ووسائل التقويم المستخدمة .(Doppelt & Schunn, 2008).

ويرى (Kock & Voeten, 2004) أن لبيئة التعلم مكونات أساسية تتمثل في: ١) الإطار المادي الذي تحدث فيه عملية التعلم والتدريس، ٢) العلاقة بين المعلم والطلبة ودور كل منهم، ٣) علاقة الطلبة ببعضهم البعض، ٤) الأهداف التعليمية، ٥) طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم، ٦) الأنشطة التعليمية التي يمارسها الطلبة، ٧) المواد التعليمية المستخدمة.

أما (المبدل، ٢٠١٠) فيرى أن للبيئة الصفية مكونات إيجابية يمكن من خلال توفيرها، ضمان توافر مناخ صحي داخل الفصل الدراسي، وتشمل هذه المكونات:

١- **المشاركة في القرارات الصفية**: أي مدى إشراك الطلبة في اختيار أنشطة التعلم.

٢- **الجو الاجتماعي**: مدى وجود علاقات إيجابيّة بين المعلم والطلبة والدعم المتبادل.

٣- **الانشغال بالتعلم**: ويشير إلى مدى انشغال الطلبة وانهماكهم في الواجبات والمهمات التي يكلفون بها.

٤- **وضوح المعايير**: ويشير إلى مدى وجود آلية واضحة وبسيطة للحكم على أداء وسلوكيات الطالب وما هو متوقع منهم.

٥- **الانضباط الذاتي**: ويشير إلى درجة تنظيم الطلبة لأنفسهم بشكل ذاتي دون تدخل المعلم.

ويرى المختصون أن لبيئة التعلم مستويين، هما مستوى البيئة الصفية ومستوى البيئة المدرسية أو الجامعية، وأن كلاً منهما مستقل عن الآخر. فالعوامل والمتغيرات التي تؤثر في كل بيئة تختلف عن الأخرى، فعلى سبيل المثال بيئة التعلم الصفية، تتأثر بعوامل مثل علاقة المعلم بالطالب وطريقة التدريس وسلوكيات الطلبة داخل الصف وغيرها؛ أما بيئة التعلم المدرسية فهي تتأثر بعلاقات المعلمين ببعضهم البعض وأسلوب الإدارة المدرسية وطبيعة النظام المدرسي وغيرها (Fraser, 1986).

ويرى (Vaatstra & Vries, 2007) أن بيئة التعلم إما أن تكون تقليدية أو بيئة تحفز التعلم النشط:

بيئة التعلم التقليدية: وهي البيئة التي يكون فيها المعلم هو المحور والمصدر الرئيس لتنظيم وتقديم المعلومات، وذلك من خلال المحاضرات، ويكون دور الطالب فقط استقبال تلك المعلومات دون أن يتم تشجيعه أو توجيهه نحو استخلاص استنتاجات أو تطبيق المعلومات في مواقف عملية.

بيئة التعلم النشط: وهي البيئة التي تشجع الطالب على الحصول على المعلومات وتنظيمها ذاتيا، وذلك من خلال أسلوب حل المشكلات ومعالجة بعض القضايا، أو من خلال أسلوب المشاريع الموجهة من قبل المعلم.

ويتضح مما سبق أن بيئة التعلم تتألف من عدة أبعاد أو مكونات أساسية ينبغي الاهتمام بها على حد سواء من أجل تعزيز تعلم الطلبة، وبالنظر إلى واقع كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، لاحظ الباحثون بوضعهم أعضاء هيئة تدريس بتلك الكلية، وجود عدم اهتمام من قبل القائمين على الكلية – سواء إدارة الكلية أو أعضاء هيئة التدريس – بمكونات بيئة التعلم التي سبقت الإشارة إليها أعلاه.

يضاف إلى ذلك، ندرة وجود الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، إلى حد علم الباحثين، وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص في عدم وجود المعلومات الكافية عن طبيعة بيئة التعلم التي يوفرها أعضاء هيئة التدريس داخل القاعات الدراسية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت للطلبة، وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الاجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مواصفات بيئة التعلم في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مواصفات بيئة التعلم في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت والتحصيل الدراسي لطلابها؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠، ٠٥) بين متوسطات تقديرات طلبة كلية التربية الأساسية لمواصفات بيئة التعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠، ٠٥) بين متوسطات تقديرات طلبة كلية التربية الأساسية لمواصفات بيئة التعلم تعزى للمستوى الدراسي (السنوات الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)؟

فروض الدراسة

تسعى الدراسة إلى التحقق من الفروض الصفرية التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين متوسطات تقدير الطلبة لمواصفات بيئة التعلم تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين متوسطات تقديرات طلبة كلية التربية الأساسية لمواصفات بيئة التعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين متوسطات تقديرات طلبة كلية التربية الأساسية لمواصفات بيئة التعلم تعزى للمستوى الدراسي (السنة ألأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة).

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مواصفات بيئة التعلم التي يوفرها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت وتؤثر في تحصيلهم الدراسي.

الكشف عن واقع العلاقة الارتباطية بين بيئة التعلم في القاعات الدراسية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت والتحصيل الدراسي للطلبة.

- الكشف عن الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات تقدير الطلبة لمواصفات بيئة التعلم تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.
- تقديم أداة تتمتع بخصائص سيكو مترية يمكن استخدامها في إجراء دراسات أخرى ذات صلة.

أهمية الدراسة

تتناول الدراسة موضوع بيئة التعلم داخل القاعات الدراسية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وهو الأمر الذي يسهم في توفير نظرة تحليلية لمتخذي القرار لجوانب مهمة من واقع عملية التعلم؛ وبالتالي اتخاذ التدابير والاجراءات اللازمة للارتقاء بمستوى التعليم داخل الكلية. كما تتيح نتائج الدراسة لأعضاء هيئة التدريس فرصة التعرف على جوانب مهمة من بيئة التعلم داخل قاعاتهم الدراسية، والتي قد يكون قد تم إغفالها بدون قصد، وعليه تطوير الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة لتحسين بيئة التعلم.

بالإضافة إلى ذلك فإن نتائج الدراسة تنعكس بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي للطلبة، فمن خلال تعرف متخذي القرار وأعضاء هيئة التدريس على مواصفات بيئة التعلم؛ فإن ذلك سيدفعهم الى العمل على إيجاد بيئة تعلم ايجابية داخل القاعات الدراسية من شأنها تعزيز دافعية التعلم والارتقاء بالتحصيل الدراسي للطلبة. أخيرا، تسليط الضوء على بيئة التعلم يعتبر من المواضيع الهامة، كما سبقت الإشارة، والتي ينبغي زيادة وعي العاملين في الميدان التربوي بها وذلك من خلال إجراء الدراسات والأنشطة الأخرى المرتبطة بذلك.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

- عينة من طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.
- تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.
- تناولت الدراسة بيئة التعلم داخل القاعات الدراسية دون غيرها من بيئات التعلم في الكلية.

مصطلحات الدراسة

بيئة التعلم: المحيط الاجتماعي والنفسي والتدريسي الذي تحدث فيه عملية التعلم ويؤثر بشكل مباشر في التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحو التعلم (Fraser, 1998).

التعريف الاجرائي لبيئة التعلم في الدراسة الحالية: هي العمليات التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في القاعات الدراسية والتي تنعكس على المناخ الاجتماعي والنفسي والتدريسي السائد داخل هذه القاعات.

منهج الدراسة

استخدم الباحثون في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وذلك لأنه يتلاءم مع أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية والبالغ عددهم (١٦٣٤٦) طالبا وفقا لإحصائية الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، منهم (٤٨٩٥) طالبا و(١١٤٥١) طالبة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية من طلبة كلية التربية الأساسية بلغ عدد أفرادها (٣٨٠) طالبا وطالبة يمثلون كافة التخصصات العلمية وكافة السنوات الدراسية. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى الدراسي.

جدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة

السنة الدراسية	طلبة	طالبات
الأولى	٤٦	١١٥
الثانية	٤٨	٩٣
الثالثة	٢٩	٢٤
الرابعة	٨	١٧

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية مقياس بيئة التعلم للفصل الجامعي والذي قام بتصميمه عام ١٩٨٦ كل من فريزر وتريقست ((Fraser & Treagust بعد تقنينه بما يتناسب مع البيئة الكويتية، حيث يعد هذا المقياس من أهم المقاييس التي يتم استخدامها على نطاق عالمي من أجل التعرف على طبيعة بيئة التعلم داخل القاعات الدراسية وعلاقتها ببعض المتغيرات المرتبطة في مؤسسات التعليم العالي (Goyak, 2009). وقد قام الباحثون بتعريب هذا المقياس وعرضه على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدقه، ثم إجراء دراسة استطلاعية للتحقق من ثباته.

ويتكون المقياس من سبعة أبعاد من أبعاد بيئة التعلم (العلاقات الشخصية، المشاركة، العلاقات الاجتماعية، الاستمتاع، التنظيم والوضوح، التنوع والتجديد، ومراعاة الفروق الفردية)، ويقاس كل بعد من خلال سبعة بنود عبر استجابات مخصصة لكل بند (أعترض بشدة، أعترض، لا أعلم، أوافق، أوافق بشدة)، وبإجمالي ٤٩ بندا. كما تمت إضافة ثلاثة بنود في بداية المقياس بغرض التعرف على جنس الطالب، المعدل الدراسي، والسنة الدراسية.

ويشتمل المقياس على عدد (٢٤) بندا تمت صياغتها بطريقة إيجابية وعدد (٢٥) بندا تمت صياغتها بطريقة سلبية، وذلك بهدف ضمان دقة البيانات التي يتم الحصول عليها، ويوضح الجدول رقم (٢) أرقام تلك الفقرات. وقد تم استخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لمعالجة البنود ذات الصياغة السلبية عند احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتلك البنود عن طريق خاصية (Recode into the same variable) التي يوفرها البرنامج.

جدول رقم (٢)
أرقام البنود الإيجابية والسلبية في مقياس الدراسة

أرقام البنود الإيجابية	١، ٢، ٣، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٣، ٢٥، ٢٧ ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٨، ٣٩، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٦، ٤٧
أرقام البنود السلبية	٤، ٥، ٦، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤ ٢٦، ٢٨، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٤٠، ٤١، ٤٥، ٤٨، ٤٩

صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرضها على عدد عشرة محكمين في كلية التربية الأساسية من ذوي الاختصاص وطلب منهم إبداء الرأي في الصدق الظاهري للأداة ومدى تحقيقها لأهداف الدراسة، ووضوح البنود، والسلامة اللغوية. وقد تم التعديل على بعض البنود وإعادة صياغة البعض الآخر وعرضها مرة أخرى على المحكمين، إلى أن تم الحصول على درجة موافقة عالية من قبل المحكمين .

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم اجراء اختبار ألفا كرونباخ على كل بند مع البعد الذي يرتبط به ومع كل بعد والمقياس الكلي، وتبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (٣) أن أداة الدراسة لها درجة ثبات مقبولة وقادرة على تحقيق أهداف الدراسة.

جدول رقم (٣)
اختبار ألفا كرونباخ

البعد	درجة الثبات
الأول: العلاقات الشخصية بين الأساتذة والطلبة	٠,٦٧
الثاني: مشاركة الطالب في القرارات المتعلقة بالأنشطة التعليمية	٠,٦٦
الثالث: العلاقات الاجتماعية السائدة بين الطلبة	٠,٧٤
الرابع: استمتاع الطالب في الأنشطة التعليمية	٠,٧٤

تابع الجدول رقم (٣)

الخامس: التنظيم والوضوح داخل القاعات الدراسية	٠,٦٥
السادس: التجديد والتنوع في طرق التدريس	٠,٧٥
السابع: مراعاة الفروق الفردية	٠,٦٤
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٤

متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة فحص ثلاثة متغيرات مستقلة، تشمل؛ المعدل الدراسي، جنس الطالب، والمستوى الدراسي، وذلك للتعرف على أثرها على متغير تابع واحد هو مواصفات بيئة التعلم داخل القاعات الدراسية كما يراها الطلبة.

جمع معلومات الدراسة

بعد التحقق من مصداقية وثبات أداة الدراسة، تم أخذ الموافقة من قبل إدارة الكلية لتوزيعها على الطلبة. وقد تم توزيع الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٣ على عينة من الطلبة بلغت (٤٥٠) طالب وطالبة، واستبعد منها عدد (٧٠) استبانة لعدم صلاحيتها. قام بعد ذلك مساعدين الباحثين بتفريغ الاستبانات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، ثم تسليمها للباحثين لإجراء التحليلات اللازمة، وقد استغرقت عملية جمع البينات وتفريغها وتحليلها قرابة الأربعة أشهر.

الأساليب الاحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك حسب طبيعة كل سؤال:

السؤال الأول: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

السؤال الثاني: اختبار تحيل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

السؤال الثالث: اختبار (ت) (T-Test).

السؤال الرابع: اختبار تحيل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقا لتسلسل الأسئلة الأربعة والتي تسعى الدراسة الحالية

إلى الإجابة عنها. تجدر الإشارة هنا إلى أن متوسطا حسابيا قيمته < ٢,٥ يشير إلى أن الاستجابة - للبند أو البعد – سلبية أو متدنية، في حين أن متوسطا حسابيا قيمته ≤ ٢,٥ أو ≥ ٣,٥فإن ذلك يشير إلى أن الاستجابة متوسطة أو محايدة، في حين تكون درجة الموافقة إيجابية أو مرتفعة إذا كانت قيمة المتوسط > ٣,٥ . كما تنبغي الإشارة إلى أن عكس ذلك ينطبق على البنود ذات الصياغة السلبية، فكلما ارتفعت قيمة المتوسط لتلك البنود واقتربت من القيمة ٥، فإن ذلك يعني ارتفاعا في سلبية استجابة الطلبة لذلك البند، وكلما اقتربت قيمة المتوسط من ١ فإن ذلك يعني أن الاستجابة إيجابية، وعليه عند ترتيب البنود وفقا لدرجة إيجابية الاستجابة لها، قام الباحثون بإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج SPSS .

السؤال الأول: ما مواصفات بيئة التعلم في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

تتم الإجابة عن السؤال الأول من خلال التعرف على آراء الطلبة بمواصفات سبعة أبعاد من أبعاد بيئة التعلم التي تتناولها الدراسة، (طبيعة العلاقات الشخصية بين الطالب وعضو هيئة التدريس – مدى إشراك الطالب في اتخاذ القرارات – العلاقات الاجتماعية بين الطلبة – استمتاع الطالب في الأنشطة التعليمية – التنظيم والوضوح داخل القاعات الدراسية – التجديد والتنويع في طرق التدريس – ومدى مراعاة الفروق الفردية للطلبة)، وفيما يلي عرض لتصور الطلبة لكل بعد من تلك الأبعاد.

البعد الأول: طبيعة العلاقات الشخصية بين الطالب وعضو هيئة التدريس

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (٤) استجابات الطلبة لبنود الاستبانة المتعلقة ببعد طبيعة العلاقات الشخصية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ويلاحظ من خلال الجدول أن الدرجة الكلية للبعد جاءت متوسطة (م=٣,٠٠).

جدول رقم (٤)
طبيعة العلاقة الشخصية بين الطالب وعضو هيئة التدريس

م	العبارة	م	ع	درجة الموافقة
١	يساعد الأساتذة أي طالب لديه صعوبة في فهم المطلوب	٣,٤٦	١,٠٥	متوسطة
٢	يراعي الأساتذة مشاعر الطلبة	٣,٣٢	١,١١	متوسطة
٣	يبذل الأساتذة مجهود في مساعدة الطلبة على الفهم باستخدام عدة أساليب	٣,٢٢	١,١٧	متوسطة
٤	من النادر أن يقوم الأساتذة بالتنقل داخل القاعة لتبادل الحديث مع الطلبة	٣,٣٣	١,٢٢	متوسطة

تابع الجدول رقم (٤)

م	العبارة	م	ع	درجة الموافقة
٥	الأساتذة غير مهتمين بمشاكل الطلبة	٣,٤٠	١,٢٣	متوسطة
٦	الأساتذة يتعاملون بقسوة مع الطلبة	٢,٧٠	١,٠٨	متوسطة
٧	يناقش الأستاذة كل طالب لمعرفة احتياجاته الشخصية	٢,٣٨	١,١٨	سلبية
	الدرجة الكلية للبعد	٣,٠٠	٠,٦٦	متوسطة

أما فيما يتعلق بالبنود فقد تراوحت درجات الاستجابة لها ما بين المتوسطة والسلبية، وجاء في المرتبة الأولى من حيث إيجابية الاستجابة وبدرجة متوسطة مدى مساعدة الأستاذ للطالب على فهم ما هو مطلوب منه (م=٣,٤٦)، وجاء بعد ذلك مدى مراعاة الأساتذة لمشاعر الطلبة (م= ٣,٣٢)، أما استخدام الأساتذة لأساليب متعددة لمساعدة الطلبة على الفهم فقد جاءت في المرتبة الثالثة (م= ٣,٢٢)، يليها في المرتبة الرابعة قيام الأساتذة بالتنقل داخل القاعة الدراسية لتبادل الأحاديث مع الطلبة (م=٣,٣٣)، ثم في المرتبة الخامسة مدى اهتمام الأساتذة بمشاكل الطلبة (م=٣,٤٠)، أما قسوة تعامل الأساتذة مع الطلبة فقد جاءت في المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة (م= ٢,٧٠)، وأخيرا جاء في المرتبة السابعة وبدرجة سلبية مدى مناقشة الأستاذة للطالب لمعرفة احتياجاته الشخصية (م=٢,٣٨). وقد جاءت النتائج السابقة متوافقة مع ما خلصت إليه دراسات كل من (Opolot-Okurut, ٢٠١٠) و (Shadreck, 2012) و (Khine & Chiew, 2001).

ويستنتج مما سبق أن علاقة أعضاء هيئة التدريس بطلبتهم ليست بالمستوى المطلوب، فالأستاذ لا يسعى إلى التعرف على الاحتياجات والمشاكل الشخصية للطلبة كما أن أسلوب التعامل لا يخلو من القسوة، فضلا عن عدم بذلهم المجهود اللازم لمساعدة الطلبة على الفهم. ويمكن إيعاز مثل هذه النتيجة إلى أربعة عوامل رئيسية:

أن نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية، لم يتلقوا الإعداد التربوي اللازم للتدريس ووجدوا أنفسهم مباشرة بعد حصولهم على شهادات الدكتوراه أمام الطلبة وداخل القاعات الدراسية، ففي بعض الأقسام العلمية كالرياضيات والعلوم، لا يشترط أن يكون عضو هيئة التدريس من ذوي الخبرة أو المؤهلات التربوية، ويكون التركيز عند الترشيح فقط على التخصص العلمي.

قيام معظم أعضاء هيئة التدريس بتدريس الحد الأقصى من الساعات، أي أكثر من ١٦ ساعة، وهو الأمر الذي قد يشكل ضغوطا وأعباء عليهم تضاف إلى الأعباء الأخرى، كالعمل

باللجان ومشاريع الأبحاث والمسؤوليات الأسرية وغيرها، مما قد ينعكس سلبا على درجة اهتمام عضو هيئة التدريس بالطلبة والتدريس داخل القاعة بشكل عام.

غياب دافعية التعلم لدى الغالبية من الطلبة والتي يمكن ملاحظتها بوضوح من خلال ارتفاع نسب الغياب وعدم المشاركة بحماسة في الأنشطة التعليمية داخل القاعة الدراسية، مما قد يؤدي إلى إحباط عضو هيئة التدريس وعدم قناعة بجدوى ما يبذله من مجهود في التدريس.

يعتبر ارتفاع عدد الطلاب في الشعب الدراسية، والتي تبلغ في بعض الأحيان ٧٠ طالبا، عقبة أمام عضو هيئة التدريس تعيق من قدرته على التعرف على حاجات الطلاب المتنوعة والفروق الفردية بينهم، وبالتالي فرصة خلق علاقة إيجابية وبيئة تعلم فاعلة.

البعد الثاني: مدى مشاركة الطالب في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة التدريسية والتعليمية

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥)، أن درجة إشراك الأساتذة للطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالدراسة والأنشطة التعليمية جاءت متوسطة (م=٢,٩٤)، وكذلك الحال بالنسبة إلى البنود الفردية، حيث جاءت الاستجابات بدرجة متوسطة فيما عدا بندٍ واحد. وقد جاء في المرتبة الأولى من حيث الإيجابية موافقة الطلبة على السماح لهم بالتعبيرٍ عن آرائهم في المحاضرات (م=٣,٥٠)، يلي ذلك مدى انتباه الطلبة للمناقشات وما يقوله الأساتذة في المحاضرات (م=٣,٤٠)، أما المرتبة الثالثة فكانت مدى قيام الطالب بعمل عرض تقديمي في المحاضرات (م=٢,٧٠)، ويليه في المرتبة الرابعة مشاركة الطلبة بفعالية في المحاضرات (م=٣,٢١). وفي المرتبة الخامسة أن الأساتذة يتكلمون أكثر مما يستمعون (م=٣,٤١)، ويليه في المرتبة السادسة مدى تحكم الأساتذة في النقاش خلال المحاضرات (م=٣,٤٦)، وأخيرا في المرتبة السابعة وبدرجة سلبية رغبة الطلبة في انقضاء الوقت بسرعة حتى تنتهي المحاضرات (م=٣,٩١). وقد توافقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (المحتسب، ٢٠٠٥) و (Opolot-Okurut, 2010) و (Shadreck, 2012) و (Khine & Chiew, 2001).

جدول رقم (٥)
مدى مشاركة الطالب في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة التدريسية والتعليمية

م	العبارة	م	ع	درجة الموافقة
٨	في المحاضرات يستطيع الطالب أن يعبر عن رأيه	٣,٥٠	١,٠٨	متوسطة
٩	ينتبه الطلبة لما يقوله الأساتذة والمناقشات التي تجري داخل المحاضرة	٣,٤٠	٠,٩٧	متوسطة

تابع الجدول رقم (٥)

م	العبارة	م	ع	درجة الموافقة
١٠	من النادر قيام الطالب بعمل عرض تقديمي (Presentation) في المحاضرات	٢,٧٠	١,٢١	متوسطة
١١	يشارك الطلبة بفعالية في المحاضرات	٣,٢١	١,٠٨	متوسطة
١٢	الأساتذة يتكلمون أكثر مما يستمعون	٣,٤١	١,٠٤	متوسطة
١٣	يتحكم الأساتذة بالنقاش في محاضراتهم	٣,٤٦	١,٠٥	متوسطة
١٤	يفضل الطلبة مرور الوقت بسرعة حتى تنتهي المحاضرة	٣,٩١	١,٠٣	سلبية
	الدرجة الكلية للبعد	٢,٩٤	٠,٥٠	متوسطة

ويتضح مما سبق أن قدرة الطالب على المشاركة والتعبير عن رأيه داخل القاعات الدراسية متوسطة، كما أن أعضاء هيئة التدريس يسيطرون ويتحكمون في النقاش في المحاضرات، وهو الأمر الذي دفع الطلبة إلى التصريح بوضوح بأنهم يفضلون مرور الوقت بسرعة حتى تنتهي المحاضرة.

ويمكن إيعاز مثل هذه النتيجة إلى عدة عوامل، إلا أن الباحثين يروون أن أبرزها هو عدم إعطاء عضو هيئة التدريس مسألة إشراك الطالب نفس القدر من الاهتمام الذي يوليه لمسألة تغطية محتوى المقرر. كما أن أعضاء هيئة التدريس قد يدفعون الطلبة إلى المشاركة في نقاش مواضيع علمية ذات صلة بالمقرر يرون أنها ستعود بالنفع عليهم، إلا أن الطالب يرى خلاف ذلك ويعتقد أن المشاركة في مثل تلك المناقشات تيعود بالنفع عليه. وبالتالي فإنه من الضروري أن يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى تحديد قائمات بالمواضيع التي يمكن من خلالها إثارة دافعية الطلبة للنقاش ودفعهم إلى المشاركة بإيجابية داخل القاعة الدراسية، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدراسات أظهرت أن هناك علاقة بين رأي الطالب في بيئة التعلم ودافعية التعلم لديه (Opolot-Okurut, 2010). كما لا يمكن إغفال الدور الذي تلعبه مراحل التعليم العام في تشكيل شخصية الطالب، والتي يلاحظ عليها عدم الاهتمام بتنمية مهارات الحوار والمناقشة والمشاركة والثقة بالنفس لدى الطلبة.

البعد الثالث: طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة بين الطلبة داخل القاعة الدراسية

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (٦) أن طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تخلقها المحاضرات بين الطلبة متوسطة (م=٢,٩٣)، وهو ما ينطبق على جميع البنود والتي جاءت درجة إيجابية الاستجابة لها متوسطة فيما عدا بندٍ واحدٍ سلبي.

وقد جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة الإيجابية وجود صداقات بين الطلبة في المحاضرات (م=٣,٥٠)، يلي ذلك أن المحاضرات لا تشجع الطلبة على تكوين صداقات فيما بينهم (م=٢,٨٢)، أما المرتبة الثالثة فهي مساهمة المحاضرات في تكوين صداقات قوية بين الطلبة (م=٣,١٥)، وجاء عدم اهتمام الطلبة بمعرفة بعضهم البعض في المرتبة الرابعة (م=٣,١٥)، أما مدى معرفة الطلبة لأسماء بعضهم البعض فقد جاءت في المرتبة الخامسة (م=٢,٨٢)، يلي ذلك في المرتبة السادسة أن الطلبة لا يعرفون بعضهم البعض (م=٣,٢١)، وأخيرا وبدرجة سلبية، أن الطلبة يروون بأنه يعتبر من الصعب عليهم الإلمام بأسماء كل زملائهم في المحاضرات (م=٣,٧٥). وقد جاءت هذه النتائج منسجمة مع ما خلصت إليه دراسة (المحتسب، ٢٠٠٥) ودراسة (Opolot-Okurut, 2010) و (Khine & Chiew, 2001) في حين اختلفت مع نتائج دراسة (Shadreck, 2012)، والتي أظهرت أن الطلبة يرون بأن بيئة التعلم تساهم بدرجة مرتفعة في خلق علاقات اجتماعية بينهم.

جدول رقم (٦)
طبيعة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة داخل القاعة الدراسية

م	العبارة	م	ع	درجة الموافقة
١٥	يوجد صداقة بين الطلبة في المحاضرات	٣,٥٠	٠,٩٣	متوسطة
١٦	المحاضرات لا تشجع الطلبة على أن يكونوا صداقات مع بعضهم البعض	٢,٨١	١,١٦	متوسطة
١٧	الطلبة يكونون صداقات قوية مع بعضهم البعض بسبب المحاضرات	٣,١٥	١,١٠	متوسطة
١٨	الطلبة غير مهتمين بمعرفة بعضهم البعض في المحاضرة	٣,١٥	١,٠٩	متوسطة
١٩	الطلبة يعرفون أسماء بعضهم البعض في المحاضرات	٢,٨٢	١,٠٣	متوسطة
٢٠	الطلبة لا يعرفون بعضهم البعض في المحاضرات	٣,٢١	١,٠٧	متوسطة
٢١	من الصعب معرفة أسماء كل زملائي في المحاضرة	٣,٧٥	١,١٢	سلبية
	الدرجة الكلية للبعد	٢,٩٣	٠,٦٧	متوسطة

ويستخلص من النتائج السابقة أن طبيعة الأساليب والإجراءات التدريسية المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس تشجع على وجود جو اجتماعي إيجابي بين الطلبة بدرجة متوسطة. ويمكن تفسير مثل هذا الأمر بأن العديد من أعضاء هيئة التدريس يعزفون عن استخدام الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي تعزز العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، كالتعلم التعاوني والمشاريع الجماعية والمناظرات وغيرها، بسبب أن مثل تلك الأساليب تتطلب مجهودا ووقتا كبيرا في الإعداد والتخطيط أو لعدم إتقانهم إيّاها، وهذا الأمر لا ينطبق فقط على

أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية، بل إنه كما تبين الأدبيات يشمل المعلمين بشكل عام (صلاح ويوسف، ٢٠٠٥، ابراهيم وبلعاوي، ٢٠٠٧).

البعد الرابع: مدى استمتاع الطالب في الأنشطة التعليمية داخل القاعة الدراسية

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (٧) أن درجة استمتاع طلبة كلية التربية الأساسية بالأنشطة التعليمية المتوافرة داخل القاعات الدراسية متوسطة (م=٢,٩٠)، وكذلك الحال جاءت معظم البنود أيضا متوسطة فيما عدا بندين، أحدهما جاءت الاستجابة له إيجابية والآخر سلبية. فقد جاء في المرتبة الأولى من حيث إيجابية الاستجابة رفض الطلبة اعتبار أن المحاضرات مضيعة للوقت (م=٢,٠٢)؛ ويشير ذلك إلى إيجابية مرتفعة. أما بقية البنود فقد كانت الاستجابات لها بدرجة متوسطة، فقد جاء في المرتبة الثانية اعتبار الطلبة أن القدوم إلى المحاضرة شيء جميل (م=٣,٢٣) ، أما المرتبة الثالثة فقد كانت لعدم ارتياح الطلبة من الأسلوب المستخدم من قبل الأساتذة (م=٣,٠٦)، يلي ذلك اعتبار الطلبة أن المحاضرات ممتعة (م=٢,٨٣)، أما المرتبة الخامسة فقد كانت اعتبار الطلبة أن المحاضرات مملة (م=٣,٢١)، وجاء في المرتبة السادسة مدى استمتاع الطلبة بالذهاب إلى محاضراتهم (م=٢,٥٧)، وأخيرا جاء في المرتبة الأخيرة من حيث إيجابية الاستجابة وبدرجة سلبية شعور الطلبة بالارتياح عند الانتهاء من المحاضرة (م=٤,٠٠). وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة (Khine & Chiew, 2001).

جدول رقم (٧)
مدى استمتاع الطالب بالأنشطة التعليمية داخل القاعات الدراسية

م	العبارة	م	ع	درجة الموافقة
٢٢	المحاضرات مضيعة لوقت الطلبة	٢,٠٢	١,١١	مرتفعة*
٢٣	القدوم إلى المحاضرة يعتبر شيئًا جميلاً	٣,٢٣	١,٢٣	متوسطة
٢٤	الطلبة غير مرتاحين للأسلوب الذي يستخدمه الأساتذة في المحاضرات	٣,٠٦	٠,٩٥	متوسطة
٢٥	المحاضرات ممتعة	٢,٨٣	١,٥٩	متوسطة
٢٦	المحاضرات مملة	٣,٢١	١,١٩	متوسطة
٢٧	الطلبة يستمتعون بالذهاب إلى محاضراتهم	٢,٥٧	١,٠٦	متوسطة
٢٨	بعد الانتهاء من المحاضرة يشعر الطلبة بالارتياح	٤,٠٠	١,٠١	سلبية*
	الدرجة الكلية للبعد	٢,٩٠	٠,٥٣	متوسطة

*يشير ذلك إلى أن النتيجة إيجابية فيما يتعلق بالبند رقم (٢٢)، وسلبية فيما يتعلق بالبند رقم (٢٨)، وذلك لأن صياغة كلا البندين سلبية.

ويتضح من خلال النتائج السابقة أن لدى الطلبة قناعة مرتفعة بأن المحاضرات مهمة وليست مضيعة لوقتهم، ولكنهم لا يستمتعون بها بالدرجة المطلوبة، ويتبين ذلك تحديدا من خلال استجاباتهم للبند رقم (٢٨)، والتي وافق فيها معظم الطلبة على أنهم يشعرون بالارتياح عند الانتهاء من المحاضرة، ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال ربطها بالنتائج السابقة، فمن المتوقع عندما تكون العلاقات الشخصية بين الأساتذة والطلبة ومشاركتهم في الأنشطة التعليمية ليست بالمستوى الجيد، وعدم توافر الجو الاجتماعي الايجابيّ بين الطلبة؛ أن تكون المحاضرات مملة بالنسبة إليهم.

البعد الخامس: مستوى التنظيم والوضوح داخل القاعات الدراسية

جدول رقم (٨)
مستوى تنظيم ووضوح الأنشطة التعليمية داخل القاعات الدراسية

م	العبارة	م	ع	درجة الموافقة
٢٩	يوضح الأساتذة لطلبتهم ما هو مطلوب منهم بشكل واضح	٣,٦٢	١,٠٧	متوسطة
٣٠	في المحاضرات يعرف الطالب جيدا ما يجب عليه القيام به	٣,٤٦	١,٠١	متوسطة
٣١	الأساتذة غير منظمين	٢,٦٨	١,١٦	متوسطة
٣٢	الأساتذة يستعدون جيدا للمحاضرات	٣,١١	١,٠٣	متوسطة
٣٣	الأساتذة لا يلتزمون بوقت المحاضرات	٢,٩٢	١,١٦	متوسطة
٣٤	المشاريع والتكليفات المطلوبة في المحاضرات واضحة وكل طالب يعرف كيفية تنفيذها	٢,٨٩	١,١٢	متوسطة
٣٥	في كثير من الأحيان الطالب لا يفهم ما يطلبه الأستاذ	٣,٧٠	٠,٩٤	سلبية
	الدرجة الكلية للبعد	٣,١١	٠,٦١	متوسطة

كما هو موضح في الجدول رقم (٨)، تظهر النتائج أن مستوى التنظيم والوضوح داخل القاعات الدراسية متوسط (م=٣,١١)، كما جاءت معظم الاستجابات على البنود المتعلقة بمستوى التنظيم والوضوح متوسطة، فيما عدا بند واحد جاءت الاستجابة عليه سلبية. وقد جاء في المرتبة الأولى من حيث إيجابية الاستجابة توضيح الأساتذة لطلبتهم ما هو مطلوب منهم (م=٣,٦٢)، يلي ذلك في المرتبة الثانية معرفة الطالب لما يجب عليه القيام به في المحاضرات (م=٣,٤٦)، أما في المرتبة الثالثة فقد كان اعتبار الطلبة أن الأساتذة غير منظمين (م=٢,٦٨)، وفي انسجام مع النتيجة السابقة يرى الطلبة أيضا أن الأساتذة يستعدون جيدا للمحاضرات بدرجة متوسطة (م=٣,١١)، وجاء في المرتبة الخامسة عدم التزام الأساتذة بوقت المحاضرات (م=٢,٩٢)، ويلي ذلك في المرتبة السادسة وضوح ومعرفة

كيفية تنفيذ المشاريع المطلوبة في المحاضرات (م=٢,٨٩)، وأخيرا في المرتبة السابعة وبدرجة سلبية، عدم فهم الطالب في كثير من الأحيان لما يطلبه منهم الأساتذة (م=٣,٧٠). وقد جاءت تلك النتيجة منسجمة مع ما توصلت إليه دراسة (Opolot-Okurut, 2010) و (Khine & Chiew, 2001)، في حين اختلفت مع دراسة (Shadreck, ٢٠١٢) والتي وافق الطلبة فيها بدرجة مرتفعة على هذا البعد.

ويلاحظ من خلال النتائج السابقة أن مستوى التنظيم والوضوح ليس بالدرجة المطلوبة كما يرى الطلبة، وأن أعضاء هيئة التدريس لا يبذلون المجهود الكافي لشرح ما هو مطلوب منهم القيام به. ويمكن تقديم عدة تفسيرات لمثل هذه النتيجة إذا تم النظر إلى الموقف من زوايا مختلفة، فقد يكون هذا المستوى المتواضع من التنظيم والوضوح داخل القاعة الدراسية نتيجة التقصير من قبل عضو هيئة التدريس في شرح متطلبات المقرر للطلبة وكذلك القيام بالتنظيم والاستعداد الجيد للمحاضرات، ولكنه ومن جهة أخرى، قد يكون نتيجة لتقصير الطالب نفسه وعدم بذله المجهود والانتباه اللازم لفهم ما هو مطلوب منه في المقرر الدراسي.

البعد السادس: مدى التجديد والتنوع في طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس

توضح النتائج المبينة في الجدول رقم (٩)، أن درجة التنوع والتجديد في طرائق التدريس المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية متوسطة مع وجود ميل نحو السلبية (٢,٦٨)، كما جاءت معظم البنود المرتبطة بهذا البعد أيضا متوسطة، فيما عدا أحد البنود والذي جاء بدرجة سلبية. وقد جاء في المرتبة الأولى من حيث الإيجابية وبدرجة متوسطة، رأي الطلبة بأن الأساتذة يستخدمون نفس الأسلوب ولا يحاولون التجديد (م=٣,٠٥)، يلي ذلك عدم طلب الأساتذة من الطلبة تغيير مقاعدهم (م=٣,١٥)، وجاء في المرتبة الثالثة مدى التشويق والمتعة والابتكار في المشاريع التي تطلب من الطلبة (م= ٢,٧٣)، يليه في المرتبة الرابعة مدى التنوع والتجديد في طرق التدريس المستخدمة (م=٢,٧٢)، أما المرتبة الخامسة فهو اعتبار الطلبة أن ما يقومون به في كل محاضرة هو نفس الشي وبدرجة متوسطة (م=٣,٤٦)، وجاء بعد ذلك في المرتبة السادسة أن الطلبة يرون بأنه لا يوجد تنوع أو تجديد في طرق التدريس المستخدمة وبدرجة متوسطة (م=٣,٤٦)، أما المرتبة الأخيرة فهي للبند الذي يشير إلى أن الأساتذة يستخدمون طرق تدريس غريبة وغير مألوفة والذي حصل على استجابة سلبية، حيث رفض الطلبة هذا البند (م=٢,٤٩). وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة (Opolot-Okurut, 2010) ودراسة (Khine & Chiew, 2001).

جدول رقم (٩)
مدى التجديد والتنوع في طرائق التدريس المستخدمة

م	العبارة	م	ع	درجة الموافقة
٣٦	الأساتذة يستخدمون نفس الأسلوب ولا يحاولون التجديد	٣,٠٥	١,١٤	متوسطة
٣٧	الأساتذة لا يطلبون من الطلبة تغيير ترتيب المقاعد	٣,١٥	١,١٥	متوسطة
٣٨	يكلف الأساتذة طلبتهم بمشاريع وتكليفات ممتعة ومشوقة ومبتكرة (فيها تجديد)	٢,٧٣	١,٢٢	متوسطة
٣٩	أساليب التدريس المستخدمة يمكن وصفها بالمتنوعة والمتجددة	٢,٧٢	١,٢٠	متوسطة
٤٠	الطلبة في كل محاضرة يقومون بنفس الشي	٣,٤٦	١,٠٤	متوسطة
٤١	لا يوجد تنوع أو تجديد في طرق التدريس المستخدمة	٣,٤٦	١,٢٣	متوسطة
٤٢	الأساتذة عادة يستخدمون طرق تدريس غريبة وغير مألوفة	٢,٤٩	١,٠٣	سلبية
	الدرجة الكلية للبعد	٢,٦٨	٠,٦١	متوسطة

ويستخلص من خلال النتائج السابقة أن أعضاء هيئة التدريس لا يقومون بالتنويع والتجديد في أساليبهم التدريسية وهو الأمر الذي جاء منسجما ومتوافقا مع نتائج الدراسة في الأبعاد المختلفة. ولعل أحد أهم أبرز الأسباب التي قد تؤدي إلى مثل هذا المسلك هو عدم وجود الحوافز، سواء المادية أو المعنوية، التي تشجع عضو هيئة التدريس على التنويع والتجديد في طرق التدريس، بالرغم من كون أخلاقيات المهنة لا تتطلب ذلك، إلا أنه وفي نفس الوقت يجب عدم إغفال دور مثل تلك الحوافز في تشجيع عضو هيئة التدريس على التجديد والتنويع في طرق التدريس. وعليه يرى الباحثون أنه من الأجدر دراسة المعوقات والمشكلات التي يرى عضو هيئة التدريس أنها تحول دون القيام بواجباته الأكاديمية.

البعد السابع: مدى مراعاة أعضاء هيئة التدريس للفروق الفردية بين الطلبة

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (١٠)، أن درجة البعد الذي يبين مدى مراعاة الأساتذة للفروق الفردية بين الطلبة جاءت متوسطة (م= ٢,٧٤)، كذلك الحال لمعظم بنود البعد التي جاءت أيضا متوسطة، فيما بندٍ واحدٍ جاءت نتيجته سلبية.

جدول رقم (١٠)
مدى مراعاة الأساتذة للفروق الفردية بين الطلبة

م	العبارة	م	ع	درجة الموافقة
٤٣	يشارك الطلبة في اختيار المشاريع التي يرغبون القيام بها وكيفية القيام بها	٣,٢٠	١,٩٦	متوسطة
٤٤	يسمح الأساتذة للطلبة باختيار وتحديد الأنشطة التي يتم تنفيذها داخل المحاضرة	٢,٩٣	١,١٧	متوسطة

تابع الجدول رقم (١٠)

م	العبارة	م	ع	درجة الموافقة
٤٥	لا يستطيع الطالب اختيار المشروع أو التكليف الذي يرغب في القيام به	٣,١٧	١,١٥	متوسطة
٤٦	أساليب التدريس المستخدمة تسمح لكل طالب باختيار ما يناسب قدراته أو اهتماماته	٢,٧٢	١,٢١	متوسطة
٤٧	الأساتذة يراعون قدرات كل طالب عند طلب وتقييم المشاريع والتكليفات	٢,٦١	١,٢٤	متوسطة
٤٨	الأساتذة يطلبون من جميع الطلبة القيام بنفس الأعمال بدون مراعاة ظروف كل طالب	٣,٤٣	١,٢٠	متوسطة
٤٩	الأساتذة فقط من يقرر ما يجب القيام به أثناء المحاضرات	٣,٦٧	١,٢٣	سلبية
	الدرجة الكلية للبعد	٢,٧٤	٠,٧٦	متوسطة

وقد جاء البند الرابع والذي يبين مدى استخدام أساليب تدريسية تناسب قدرات واهتمامات كل طالب في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة (م=٣,٢٠)، يلي ذلك في المرتبة الثانية مقدار الحرية الذي يمنحه الأساتذة لطلبتهم لاختيار وتحديد الأنشطة التي يتم تنفيذها داخل المحاضرة (م=٢,٩٣)، وجاء في المرتبة الثالثة عدم استطاعة الطالب اختيار المشروع أو التكليف الذي يرغب القيام به (م=٣,٢٠)، أما المرتبة الرابعة فكانت للبند الخامس والذي يبين مدى التنوع في أساليب التدريس المستخدمة وتلبيتها لاهتمام وقدرات كل طالب (م=٢,٧٢)، يلي ذلك مدى مراعاة الأساتذة لقدرات كل طالب عند طلب وتقييم المشاريع والتكليفات (م=٢,٦١)، ويأتي في المرتبة السادسة عدم مراعاة الأساتذة لظروف كل طالب (م=٣,٤٣)، وأخيرا في المرتبة الأخيرة وبدرجة سلبية أن الأساتذة هم فقط من يقرر ما على الطالب القيام به أثناء المحاضرات (م=٣,٦٧) وقد جاءت النتائج لهذا البعد متوافقة مع ما خلصت إليه دراسة (Khine & Chiew, 2001).

ويتضح مما سبق، أن الطلبة يرون بأن أعضاء هيئة التدريس لا يراعون الفروق الفردية بين الطلبة وأن الأستاذ هو من يقرر ما يجب عليهم القيام به دون مراعاة لقدرات أو اهتمامات وميول كل طالب. وكما هو الحال لمعظم أبعاد الدراسة، يمكن تقديم عدة تفسيرات لمثل هذه النتيجة إذا أخذ بالاعتبار العوامل المتداخلة في العملية التعليمية. ويرى الباحثون أن عدم ثقة الأساتذة بقدرة الطالب على تحديد ما هو مناسب وجيد لتعليمه قد يكون أحد أبرز التفسيرات لذلك، ومن جهة أخرى، قد يكون هناك تقصير من عضو هيئة التدريس نفسه يتمثل في تكليفه للطلبة القيام بمشاريع واحدة وذلك للتخفيف من عبء الإشراف على تنفيذ الطلبة لتلك المشاريع.

السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مواصفات بيئة التعلم في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت والتحصيل الدراسي لطلابها؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم تصنيف الطلبة إلى أربعة مجاميع وفقا لمعدلاتهم الدراسية ومقارنة تصورهم لمواصفات بيئة التعلم، وذلك عن طريق صياغة فرضية صفرية واختبار مدى صحتها باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين متوسطات تقدير الطلبة لمواصفات بيئة التعلم تعزى إلى متغير التحصيل الدراسي.

جدول رقم (١١)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتغير المعدل الدراسي

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
١	الأول: العلاقات الشخصية بين الأساتذة والطلبة	بين المجموعات	١,٢٤	٣	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٦٠
		داخل المجموعات	١٦٨,٧٠	٣٧٦	٠,٤٥		
٢	الثاني: مشاركة الطالب في القرارات المتعلقة بالأنشطة التعليمية	بين المجموعات	٠,٥٦	٣	٠,١٤	٠,٥٥	٠,٦٩
		داخل المجموعات	٩٥,٣٩	٣٧٦	٠,٢٥		
٣	الثالث: العلاقات الاجتماعية السائدة بين الطلبة	بين المجموعات	١,٠٢	٣	٠,٢٥	٠,٥٦	٠,٦٩
		داخل المجموعات	١٧١,٢٢	٣٧٦	٠,٤٥		
٤	الرابع: استمتاع الطالب في الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	٣,٩١	٣	٠,٩٨	٢,٠٤	٠,٨٧
		داخل المجموعات	١٧٩,٥٤	٣٧٦	٠,٤٧		
٥	الخامس: التنظيم والوضوح داخل القاعات الدراسية	بين المجموعات	١,٥٢	٣	٠,٣٨	٠,٩٩	٠,٤١
		داخل المجموعات	١٤٣,٢٢	٣٧٦	٠,٣٨		
٦	السادس: التجديد والتنوع في طرق التدريس	بين المجموعات	١,٦٨	٣	٠,٤٢	١,١٣	٠,٣٤
		داخل المجموعات	١٣٩,٥٧	٣٧٦	٠,٣٧		
٧	السابع: مراعاة الفروق الفردية	بين المجموعات	٢,٦٧	٣	٠,٦٦	١,١٥	٠,٣٣
		داخل المجموعات	٢١٦,٤٨	٣٧٦	٠,٥٧		

تظهر نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المبينة في الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين فئات المعدل الدراسي الأربع، وذلك في جميع الأبعاد السبعة لمقياس بيئة التعلم. وقد تم إجراء المقارنات بين أربع فئات للمعدل الدراسي تم تصنيفها بناء على اللائحة الأساسية لنظام الدراسة بكليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب وتشمل معدل الامتياز (٣,٦٠- ٤,٠٠) وجيد جدا (٢,٨٠ - ٣,٥٩) وجيد (٢,٠٠- ٢,٧٩) وضعيف (أقل من ٢,٠٠).

وبالرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن إيعازها إلى التباين في المعدلات الدراسية للطلبة، إلا أن ذلك لا يعني تجاهل العلاقة بين بيئة التعلم والتحصيل الدراسي للطالب، وذلك لأنّ هنالك العديد من الدراسات التي تشير إلى وجود علاقة وثيقة بين التحصيل الدراسي وبيئة التعلم (Teaching & Learning International Survey, 2009؛ Doppelt & Schunn, 2008؛ Rita & Martin, 2011 & ;Fraser, 1998 &). وعليه يوصي الباحثون بإجراء المزيد من الدراسات لفحص العلاقة بين بيئة التعلم والتحصيل الدراسي للطلبة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠، ٠٥) بين متوسطات تقديرات طلبة كلية التربية الأساسية لمواصفات بيئة التعلم تعزى إلى متغيّر الجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم صياغة واختبار الفرضية الصفرية التالية:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، بين متوسطات تقديرات طلبة كلية التربية الأساسية لمواصفات بيئة التعلم تعزى إلى متغيّر الجنس (ذكر، أنثى).

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة تم إجراء اختبار (ت) لمعرفة أثر متغير الجنس في نتائج الدراسة، وقد بينت نتائج الاختبار المبينة في الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيّر الجنس على أربعة أبعاد من أبعاد الدراسة. وقد جاءت الفروق الدالة إحصائيا لصالح الطلبة الذكور في جميع الأبعاد الأربعة والتي تشمل البعد الأول (العلاقات الشخصية بين الأساتذة والطلبة) والبعد الرابع (استمتاع الطالب في الأنشطة التعليمية) والبعد الخامس (التنظيم والوضوح داخل القاعات الدراسية) والبعد السادس (التجديد والتنويع في طرق التدريس).

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار (ت) (T-Test) لمتغير جنس الطالب

م	البعد	الفئة	م	ع	قيمة ت	الدلالة
١	الأول: العلاقات الشخصية بين الأساتذة والطلبة	طلبة	٣,١١	٠,٦٧	٢,٤٢	*٠,٠١
		طالبات	٢,٩٣	٠,٦٦		
٢	الثاني: مشاركة الطالب في القرارات المتعلقة بالأنشطة التعليمية	طلبة	٣,٠٠	٠,٤٨	١,٥٠	٠,١٣
		طالبات	٢,٩١	٠,٥١		
٣	الثالث: العلاقات الاجتماعية السائدة بين الطلبة	طلبة	٢,٩٨	٠,٦٦	٠,٩٨	٠,٣٢
		طالبات	٢,٩١	٠,٦٨		

تابع الجدول رقم (١٢)

م	البعد	الفئة	م	ع	قيمة ت	الدلالة
٤	الرابع: استمتاع الطالب في الأنشطة التعليمية	طلبة	٣,٠٢	٠,٧٠	٢,٣٦	*٠,٠١
		طالبات	٢,٨٤	٠,٦٨		
٥	الخامس: التنظيم والوضوح داخل القاعات الدراسية	طلبة	٣,٢١	٠,٥٥	٢,٤٠	*٠,٠١
		طالبات	٣,٠٥	٠,٦٤		
٦	السادس: التجديد والتنوع في طرق التدريس	طلبة	٢,٧٨	٠,٦٣	٢,٢٢	*٠,٠٢
		طالبات	٢,٦٣	٠,٥٩		
٧	السابع: مراعاة الفروق الفردية	طلبة	٢,٧٥	٠,٧٥	٠,٣٣	٠,٧٤
		طالبات	٢,٧٣	٠,٧٦		

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

ويمكن إيعاز مثل هذه النتيجة إلى كون الطلبة الذكور يتصفون بجرأة أكثر من الطلبة الإناث في طرح وجهة نظرهم وآرائهم وتوجيه الأسئلة إلى الأساتذة في حال عدم الفهم. ويعزز من ذلك كون الغالبية من أعضاء هيئة التدريس هم من الذكور وهو الأمر الذي يسهل على الطلبة الذكور التواصل مع الأساتذة، وبالتالي ينعكس إيجابا على رؤيتهم وتصورهم لبيئة التعلم. وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة (المحتسب، ٢٠٠٥) و (Koul, Roy, & Lerdpornkulrat, 2012)، فيما يتعلق بوجود علاقة بين متغير جنس الطالب ورأي الطالب في بيئة التعلم.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠، ٠٥) بين متوسطات تقديرات طلبة كلية التربية الأساسية لمواصفات بيئة التعلم تعزى إلى المستوى الدراسي (السنة الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)؟

للإجابة عن السؤال الرابع، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وذلك لاختبار الفرضية التالية:

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين متوسطات تقديرات طلبة كلية التربية الأساسية لمواصفات بيئة التعلم تعزى للمستوى الدراسي (السنة الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة).

وتبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٣) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين مجموعات السنة الدراسية في البعد الخامس (التنظيم والوضوح داخل القاعات الدراسية) والبعد

السادس (التجديد والتنويع في طرق التدريس)، وعليه وللتحقق من مصدر الفروق الدالة إحصائيًّا، تم إجراء اختبار شفي البعدي والمبينة نتائجه في الجدول رقم (١٤). ويتضح من نتائج اختبار شفي البعدي وجود الفروق الدالة إحصائيًّا بين طلبة السنة الدراسية الثالثة (م=٢,٩٦) وطلبة السنة الدراسية الرابعة (م=٣,٣٨)، وذلك لصالح المجموعة الأخيرة في البعد الخامس (التنظيم والوضوح داخل القاعات الدراسية). أما في البعد السادس، (التجديد والتنويع في طرق التدريس)، فقد كانت الفروق الدالة احصائيا بين طلبة السنة الدراسية الأولى (م=٢,٧٦) والسنة الدراسية الرابعة (٢,٣٨) وذلك لصالح طلبة السنة الأولى، وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة (المحتسب، ٢٠٠٥) والتي بينت وجود علاقة دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

جدول رقم (١٣)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتغير السنة الدراسية

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
١	الأول: العلاقات الشخصية بين الأساتذة والطلبة	بين المجموعات	١,٤٨	٣	٠,٤٩	١,١١	٠,٣٤
		داخل المجموعات	١٦٨,٤٥	٣٧٦	٠,٤٩		
٢	الثاني: مشاركة الطالب في القرارات المتعلقة بالأنشطة التعليمية	بين المجموعات	١,٥١	٣	٠,٥٠	٢,٠١	٠,١١
		داخل المجموعات	٩٤,٤٤	٣٧٦	٠,٢٥		
٣	الثالث: العلاقات الاجتماعية السائدة بين الطلبة	بين المجموعات	١,٧٥	٣	٠,٥٨	١,٢٩	٠,٢٧
		داخل المجموعات	١٧٠,٤٨	٣٧٦	٠,٤٥		
٤	الرابع: استمتاع الطالب في الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	٠,٦٥	٣	٠,٢٢	٠,٤٤	٠,٧٢
		داخل المجموعات	١٨٢,٨١	٣٧٦	٠,٤٨		
٥	الخامس: التنظيم والوضوح داخل القاعات الدراسية	بين المجموعات	٣,١١	٣	١,٠٣	٢,٧٥	٠,٠٤*
		داخل المجموعات	١٤١,٦٤	٣٧٦	٠,٣٧		
٦	السادس: التجديد والتنوع في طرائق التدريس	بين المجموعات	٣,٤٧	٣	١,١٥	٣,١٦	٠,٠٢*
		داخل المجموعات	١٣٧,٧٨	٣٧٦	٠,٣٦		
٧	السابع: مراعاة الفروق الفردية	بين المجموعات	٢,٦٢	٣	٠,٨٧	١,٥٢	٠,٢٠
		داخل المجموعات	٢١٦,٥٢	٣٧٦	٠,٥٧		

جدول رقم (١٤)
اختبار شفي البعدي (Scheffe's Post-hoc Test)

البعد		السنة الدراسية			
		الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
الخامس: التنظيم والوضوح داخل القاعات الدراسية	م	٣,١١	٣,١٠	٢,٩٦*	٣,٣٨*
السادس: التجديد والتنوع في طرق التدريس	م	٢,٧٦*	٢,٦٥	٢,٧٠	٢,٣٨*

ويمكن إيعاز اختلاف رؤية طلبة السنة الرابعة عن طلبة السنة الثالثة فيما يتعلق بالتنظيم والوضوح داخل القاعات الدراسية، إلى أن طلبة السنة الرابعة ونتيجة لقضائهم فترة أطول في الكلية قد أصبحوا أكثر إلماما بما هو مطلوب منهم وبأساليب التدريس المتبعة؛ وهو الأمر الذي انعكس إيجابًا على رؤيتهم لمستوى التنظيم والوضوح. أما فيما يتعلق باختلاف رؤية طلبة السنة الأولى عن طلبة السنة الرابعة للتجديد والتنويع في طرق التدريس، فقد يعود ذلك إلى كون طلبة السنة الأولى لم يألفوا أساليب التدريس الجامعية، وأنها تعتبر جديدة ومختلفة بالنسبة إليهم عن الأساليب التدريسية التي اعتادوا عليها في مراحل التعليم العام، ومن جهة أخرى نجد أن طلبة السنة الرابعة ونتيجة لاعتيادهم على أساليب التدريس الجامعية، يروون بأنه لا يوجد تجديد أو تنويع في الأساليب التدريسية.

استنتاجات الدراسة

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها ما يلي :

- أن فعالية بيئة التعلم التي يوفرها أعضاء هيئة التدريس داخل قاعاتهم الدراسية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وكما يراها الطلبة، توصف بالمتوسطة.
- أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين المعدل الدراسي للطلبة وتصورهم لبيئة التعلم داخل القاعات الدراسية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أراء الطلبة لمواصفات بيئة التعلم داخل القاعات الدراسية تعزى إلى متغيّر جنس الطالب (ذكر، أنثى).
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أراء الطلبة لمواصفات بيئة التعلم داخل القاعات الدراسية تعزى إلى متغيّر المستوى الدراسي.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثون بما يلي:

- الارتقاء ببيئة التعلم داخل القاعات الدراسية بشكل خاص، وفي كلية التربية الأساسية بشكل عام.
- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على العلاقة بين بيئة التعلم والتحصيل الدراسي للطالب.
- الأخذ بالاعتبار جنس الطالب (ذكر، أنثى)، عند اختيار أساليب واستراتيجيات التدريس وبذل المزيد من الاهتمام للتعرف على أساليب وأنماط التعلم المناسبة لكل من فئة.
- إجراء دراسات لرصد التغيرات التي تطرأ على الطلبة واهتماماتهم وميولهم واحتياجاتهم ودافعيتهم منذ السنة الدراسية الأولى في الكلية إلى التخرج وذلك حتى يتم التعامل مع كل فئة وفقا لطبيعتها.

المقترحات

- إعطاء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية، خاصة ذوي التخصصات العلمية، دورات تدريبية تتناول بيئة التعلم الفعالة داخل القاعة الدراسية وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي وغيرها.
- إعادة النظر في استطلاع الرأي الطلابي للمستوى التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، والذي هو أحد متطلبات الترقية، وتطويره بحيث يضاف إليه تقويم بعض أبعاد بيئة التعلم.
- تنظيم حلقات نقاشية توعوية تضم الطلبة من جهة، وأعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى وذلك لمساعدة كل طرف على فهم وجهة النظر الأخرى.
- ضرورة توعية الطلبة في كلية التربية الأساسية، خاصة المستجدين، بنظام الدراسة واللوائح المتبعة حتى يتجنبوا الوقوع في المشاكل الدراسية.
- تحفيز المعلمين إلى توفير بيئة تعلم فعالة داخل فصولهم من خلال تخصيص جوائز أو منح لمن يتمكن من توفير أفضل بيئة تعلم وذلك وفقا لمعايير يتم تحديدها من قبل الجهة المنظمة.
- تطوير بيئة التعلم المادية في كلية التربية الأساسية من حيث الوسائل و المواد التعليمية لخلق بيئة تعلم إيجابيّة.

المراجع:

ابراهيم، معتز أحمد و بلعاوي برهان نمر (٢٠٠٧). فن التدريس وطرائقه العامة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت.

العتيبي، محمد عبدالمحسن (٢٠٠٧). المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام: دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بمركز الاشراف بشمال الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض. من خلال الرابط: http://www.creativity.ps/library/datanew/cre6/152.pdf

الطعاني، حسن (٢٠١١). درجة ممارسة المهارات الادارية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق. ٢٧(١)، ٦٩١-٧٢٩.

المحتسب، سمية (٢٠٠٥). إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية في حصص الفيزياء وعلاقته بدرجة معرفة معلميهم بالنظرية البنائية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ١(٤)، ٢٥٣-٢٦٤.

رضوان، وسام سعيد (٢٠٠٤). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة. من خلال الرابط: http://library.iugaza.edu.ps/thesis/58624.pdf

صلاح، سمير يونس والرشيدي، سعد محمد (٢٠٠٥). التدريس العام وتدريس اللغة العربية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع : الكويت.

عسيري، أحمد فايع (٢٠٠٨). دور المعلمين والمشرفين ومديري المدارس في توفير المناخ الصفي الفعال في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. من خلال الرابط: https://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4320520/80.pdf

أبو حرب، يحي حسين (٢٠١١). توجهات في المنهج التربوي. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت.

الطناوي، عفت مصطفى (٢٠١١). التدريس الفعال: تخطيطه - مهاراته - استراتيجياته - تقويمه. دار الميسرة للنشر والتوزيع: عمان – المملكة الأردنية الهاشمية.

المبدل، عبدالمحسن رشيد (٢٠١٠). المكونات الإيجابية للبيئة الصفية - في ضوء نظرية موراي - وعلاقتها بمهارات التفكير النقدي. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض. من خلال الرابط: http://faculty.ksu.edu.sa/25272/Documents/murray.PDF

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠، مايو). تطوير بيئات التعلم. ورقة عمل مقدمة إلى لقاء الإشراف التربوي الخامس عشر، جدة. من خلال الرابط: http://www.gulfup.com/?DMaQ36

Aldridge, J., Fraser, B., & Sebela, M. (2004). Using teacher action research to promote constructivist learning environments in South Africa. *South African Journal of Education, 24*(4), 245-253.

Allen, D. & Fraser, B. (2007). Parent and student perceptions of classroom learning environment and its association with student outcomes. *Learning Environment Research, 10,* 67-82.

Doppelt, Y. & Schunn, C. (2008). Identifying students' perceptions of important classroom features affecting learning aspects of a design-based learning environment. L*earning Environment Research, 11,* 195-209.

Dorman, J., Aldridge, J., & Fraser, B. (2006). Using Students' Assessment of Classroom Environment to Develop a Typology of Secondary School Classrooms. *International Educational Journal, 7*(7), 906-915.

Fisher, D. & Waldrip, B.(1997) Assessing Culturally Sensitive Factors in the Learning Environment of Science Classrooms. *Research in Science Education, 27*(1), 41-49.

Fraser, B. J. (1998). The birth of a new journal: editor's introduction. *Learning Environment Research, 1*, 1-5.

Fraser, B. (1986). *Classroom environment*. Croom Helm Ltd, Kent: Australia.

Goyak, A. (2009). *The effects of cooperative learning techniques on perceived classroom environment and critical thinking skills of pre-service teachers*. (Unpublished Dissertation), Liberty University, Lynchburg, Virginia, Retrieved from: http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1166&context=doctoral

Johnson, B. & McClure, R. (2000, January). *How are our graduates teaching: looking at the learning environments in our graduates' classrooms. Paper presented at association for the education of teachers in science meeting*. Akron, Ohio. retrieved from http://surveylearning.moodle.com/cles/papers/Johnson_McLure2000.htm

Khine M, & Chiew G. (2001, December). *Investigating of tertiary classroom learning environment in Singapore*. Paper presented at the international educational research conference. Australia. Retrieved from http://www.aare.edu.au/data/publications/2001/myi01168.pdf

Koka, A. & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise, 4,* 333-346.

Kock, A. & Voeten, J. (2004). New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of Educational Research, 74*(2), 141-170.

Koul, R., Roy, L., & Lerdpornkulrat. (2012). Motivational goal orientation, perceptions of biology and physics classroom learning environments and gender. L*earning Environment Research, 15,* 217-229.

Opolot-Okurut, C. (2010). Classroom learning environment and motivation towards mathematics among secondary school students in Uganda. *Learning Environment Research, 13,* 267-277.

Rita, R. & Martin-Dunlop, C. (2011). Perceptions of the learning environment and associations with cognitive achievement among gifted biology students. *Learning Environment Research, 14,* 25-38.

Shadreck, M. (2012). Zimbabwean science students' perceptions of their classroom learning environments and attitude towards science. *Mediterranean Journal of Social Science, 3*(11), 415-427.

Smith, P. & Ragan, T. (1999). *Instructional design* (Second edition). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Teaching & Learning International Survey (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from talis*. Organization for economic co-operation and development: http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf.

Vaatstra, R. & Veries R. D. (2007). The Effect of the learning environment on competences and training for the work place according to graduates. *Journal Higher Education, 54*(3), 335-357.

Zitter, I., Bruijn, E., & Simons, P. (2011). Adding a design to study learning environments in higher professional education. *Higher Education, 61*(4), 371-386.

Wilson, B. (1995). Metaphors for Instruction: Why we talk about learning environments. *Educational Technology, 35*(5), 25-30.