إدراك طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الصفية الآمنة وعلاقته بأهدافهم التحصيلية

ريفا رافي زعبي *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصّي العلاقة بين إدراك عَيّنة من طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الصّفيّة الآمنة، وعلاقته بالأهداف التحصيلية التي يتبنّونها. تكَّونت عَيّنة الدراسة من طلبة الصف الأول ثانوي بفرعيه العلمي وتكنولوجيا المعلومات الملتحقين بمدارس خاصّة غير مُختلطة، التي أبدَى مديروها ومديراتها استعداداً للتعاون في تطبيق أدوات الدراسة. استخدمت الباحثة مقياس البيئة الصفية الآمنة الذي طَوّره العساف (2010) لقياس إدراك الطلبة لبيئاتهم الصّفيّة، ويتكوّن المقياس من خمسة مجالات تُغطي جميع أبعاد عملية التّعلُّم والتعليم داخل الصف. كما تم استخدام مقياس (Elliot and McGregor, 2001) لقياس الأهداف التحصيلية. ويقيس الاختبار في صورته الأصلية الأهداف التعلّمية/ إقدام، والأهداف التعلّمية/ إحجام، والأهداف الأدائية/ إقدام، والأهداف الأدائية/ إحجام.

وأشارت أبرز النتائج إلى أنّ إدراك الطلبة لبيئتهم الصّفيّة أتَى بدرجة منخفضة وفق المعيار المعتمد في تصنيف مستويات الإجابة. ولم تظهر فروق دالّة في مُستوَى الإدراك تُعزَى إلى الجنس أو التخصُّص الأكاديمي. أمّا بالنسبة للأهداف التحصيلية فقد ظهرت فروق دالة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الطالبات بالنسبة للأهداف الإقدامية.

وأشارت النتائج أيضاً إلى أنّ مجالات البيئة الصّفيّة لم تفسر التباين في تبنّي أفراد العَيّنة للأهداف التحصيلية، لأنّ جميع معاملات الارتباط بين المتغيرين كانت ضعيفة وقريبة من الصفر، ممّا لا يسمح بإجراء تحليل الانحدار البسيط لمعرفة مقدار التباين المفسر. وتوصي الباحثة بإجراء دراسات لاحقة تُستخدم فيها مقاييس جديدة للبيئة الصّفيّة لاختبار مساهمتها في تحديد الأهداف التحصيلية للطلبة.

الكلمات الدالة: البيئة الصفية الآمنة، الأهداف التحصيلية.

المقدمـة

تُشكّل عملية التّعلُّم والتعليم داخل غرفة الصفّ محوراً رئيساً في مجال علم النفس التربوي، ولقد توجّه البحث التربوي في مجال عملية التعلّم والتعليم إلى دراسة مُدخلات هذه العملية من حيث الخصائص النمائية للطلبة، واستعداداتهم، ودافعيتهم، وخبراتهم السابقة. كما أولت هذه البحوث اهتماماً واضحاً للتعليم الفعّال، ودوره في مُساعدة الطلبة على تحقيق أهداف عملية التعلّم. لذا كان من المنطقي أن تتوجّه حركة البحث التربوي إلى دراسة البيئة الصفية والمدرسية، وتحديد عناصرها وأبعادها، ودورها في تحقيق مُخرجات عملية التعلّم، وذلك لاعتبارها الوسط النفسي الاجتماعي والمادي الذي تتم في إطاره عملية التعلّم والتعليم.

ويرَى (Walker and Green, 2009) أنّ هناك تحوّلاً واضحاً في مُعظم الأبحاث في مجال علم النفس التربوي من التركيز على دراسة دور عوامل العِرق، والنوع الاجتماعي، والمستوَى الاقتصادي الاجتماعي كمُحددات لنجاح أو فشل الطلبة إلى التوجّه في البحث نحو موضوعين رئيسيين؛ الأول بحث العوامل المعرفية/ الدافعية عند الطالب، كالكفاءة الذاتية، والأهداف التحصيلية، والفائدة المدركة للمادة الدراسية، حيث تُعتبر هذه العوامل والموضوعات عوامل رئيسية في دافعية الطلبة. أمّا الموضوع الثاني فهو العوامل المتعلّقة ببيئة التعلّم. ومحور هذه الأبحاث يتعلّق بأثر إدراك الطلبة لبيئة التعلّم على سلوكهم وتحصيلهم. ولعل الأبحاث في مجال بيئة التعلّم أضافت إلى فهمنا للعوامل التي تُشجّع الطلبة على بذل مزيدٍ من الجهد لتحقيق النجاح. ويُضيف ولكر وزميله أنّ كلا المجالين يركّز على إدراك الطلبة، لذا يبدو من المنطقي الافتراض أن البحث النظري والتجريبي الذي يتقصَّى إدراك الطلبة لبيئة التعلّم سوف يقود إلى فهمٍ أكثر شمولية لدافعية الطلبة وتحصيلهم.

أمّا فيما يتعلّق بالبيئة المدرسية، فيرَى (Cheng, 1994) أن المدرسة كمؤسسة تُشكّل نظاماً اجتماعياً يسعَى إلى تحقيق أهداف

---

* قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2015/12/30، وتاريخ قبوله 2016/04/16.

© 2018 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

معيّنة، وذلك من خلال توفير البيئة المدرسية المناسبة. إنّ البيئة المدرسية بمعناها الشمولي تشمل البيئة المادية التي يفترض أنّها توفّر عناصر الحماية والسلامة للطلبة، وتشمل كذلك عوامل الإضاءة، والتهوية، والمساحة المناسبة، إضافة إلى التجهيزات والوسائل التي تُحفّز وتُيسّر عملية تعلّم الطلبة. ويُضيف (Cheng, 1994) أنّ من أهم عناصر البيئة النفسية الاجتماعية للمدرسة العلاقات بين الطلبة والمعلمين، لارتباطها بتعلّم الطلبة، وتطوّرهم الشخصي.

وتتّضح أهمية دور المدرسة في تحديد توجّهات الأهداف التحصيلية عند الطلبة من خلال ما أشار إليه (Roeser, Midgley and Urdan, 1996) حيث أنّ إدراك الطلبة للبيئة المدرسية كبيئةٍ تُركّز على أهداف إتقان مهام التعلّم وتطور المُتعلّم، أدّى إلى تبنّي الطلبة أهدافاً شخصية تتعلّق بإتقان مهام التعلّم. أمّا عندما يُدرك الطلبة أهداف المدرسة كأهداف تركّز على التنافس وقدرات الطلبة، فقد ارتبط ذلك بتبنّي أهداف شخصية تتعلّق بالتنافس، وتركّز على القدرة، وارتبط ذلك بدرجةٍ من القلق عند الطلبة، وضعف الانتماء، والشعور بأنّ المدرسة توجّه الاهتمام للطلبة ذوي القدرات الأعلى.

أمّا فيما يتعلق بالبيئة الصفية التي هي أحد محاور الدراسة الحالية فإنها تمثل بيئة نفسية اجتماعية مادية يحدد معالمها المعلم والطلبة وطبيعة العلاقة والتفاعل بين الطرفين ويتضح ذلك من خلال بعض التعريفات للبيئة الصفية. فقد أشار تعريف قطامي وقطامي (2005) إلى الظروف الأكاديمية والعاطفية والاجتماعية التي تسود غرفة الصف التي يولّدها المعلمون والطلبة والمادة الدراسية إضافة إلى البيئة المادية.

ويُعرّف (Davis, 2008) البيئة الصفيّة باعتبارها النظام الاجتماعي الديناميكي الذي لا يشمل فقط سلوك المعلم وعلاقته مع الطلبة، ولكن يتضمّن أيضاً التفاعل بين الطلبة. ويرى (Cichon and Olseon, 1978) أن لغرفة الصف روحاً وخصائص مميزة، تعكس وتؤثر على معاملة المعلّم للطلبة في غرفة الصف، وكيف يشعر الطلبة نحو صفّهم، وماذا يتوقّعون، وكيف يؤدون المَهام التي تُطلب منهم.

تُشكّل دراسات موس (Moos,1979, cited in Davis, 2008) إطاراً نظرياً للدراسات في مجال البيئة الصفية، حيث اقترح موس مفهوم البيئة النفسية الاجتماعية، واعتبر أن البيئة كالفرد الإنساني تتمتّع بخصائص يمكن تقييمها. ولقد قام بإجراء سلسلة من الدراسات لبيئاتٍ متنوعة شملت الأسرة، والمؤسسات العسكرية، والمدارس، والصفوف الدراسية، وفي ضوء هذه الدراسات حدّد ثلاثة أبعاد للبيئة بشكل عام. وهذه الأبعاد هي: بُعد العلاقات، وبُعد التطوّر الشخصي، وتوجّه الهدف، وبُعد المحافظة على النظام والتغيير، حيث يمكن استخدام هذه الأبعاد الثلاثة لوصف البيئات النفسية المتنوّعة بما في ذلك الغرفة الصفية.

يُشير بُعد العلاقات إلى طبيعة العلاقات الشخصية وشدّتها، وإلى أي مدَى يسلك الأفراد كأعضاء فاعلين في البيئة، ويُقدّمون الدعم لبعضهم البعض. ويُقيّم هذا البُعد في إطار البيئة الصفية من خلال الأبعاد الفرعية التي تضمّ الانهماك، ودعم الطلبة، والانتماء، والاحتكاك بين الطلبة، ودعم المُعلّم. أمّا البُعد الثاني فهو بُعد التطوّر الشخصي، وتوجّه الهدف، فيتعلق بما تُتيحه عوامل البيئة من إمكانيات للتطوّر الشخصي، ويشمل بُعدي التوجّه نحو المهمة والتنافس. ويرتبط البُعد الثالث المتعلّق بالمحافظة على النظام والتغيير، بمدَى السيطرة على البيئة، واتصافها بالتنظيم، ووضوح التوقّعات. ويُقيّم هذا البُعد من خلال ثلاثة أبعاد فرعية هي؛ النظام، والتنظيم، والضبط، أو السيطرة. وبهدف الوصول إلى صورة متكاملة، يرى موس أن من الضروري تقييم الأبعاد الرئيسة والفرعية جميعها.

ويُشير (Fraser, 1998) إلى أنّ حركة البحث في مجال البيئة الصفية أدت إلى تطوير العديد من المقاييس التي تتمتع بالخصائص السيكومترية، التي استخدمت لربط عناصر البيئة الصفية بعدة متغيرات. ويُضيف أنّ الدراسات في مجال البيئة الصفيّة اعتمدت مناهج بحث متنوّعة، كالملاحظة على الطبيعة للموقف الصفي، من قِبل مُلاحظ خارجي، الذي قد يغفل عن بعض الجوانب المهمّة أثناء ملاحظته. أمّا الطلبة داخل غرفة الصف فإنّهم يختبرون بيئات صفية متنوعة، ويقضون وقتاً كافياً في غرفة الصف، ممّا يؤهلهم لتشكيل انطباعات وأحكام دقيقة.

وتتضح أهمية البيئة الصفيّة من خلال ما أشار إليه (Vasquez, 1989) حيث يرى أنّ إدراك الطلبة للبيئة الصفيّة له تأثير مباشر على تحصيل الطلبة، وكذلك على سلوكهم الشخصي والاجتماعي. فالطلبة يتعلّمون ويسلكون بشكل أفضل عندما يكون إدراكهم للبيئة الصفية إيجابياً، إضافة إلى أنّ إدراك الطلبة للبيئة الصفيّة يفسر مقداراً واضحاً من نتاجات التعلّم غالباً ما يتعدَّى ما يُمكن أن يُعزَى إلى خصائص خلفيات الطلبة.

ولقد أشارت دراسة (Manor, 2001) إلى أنّ تحصيل الطلبة قد ارتبط ارتباطاً دالاً مع أبعاد ضبط المعلّم، والتنافس، والتوجّه نحو المهمة في مقياس (Moos and Tricket, 1974). وأشارت دراسة (Goh, Young and Fraser) إلى أنّ بُعد التماسك كان المتنبّئ

الأقوَى بتحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، وذلك عند تطبيق مقياس (My Classroom Inventory) الذي طوّره (Fraser, Malone and Neale, 1989). وارتبط إدراك الطلبة لبيئاتهم الصفيّة باتجاهاتهم نحو المواد الدراسية في دراسة (اليماني، 2008)، حيث أشارت نتائج دراسته إلى أنّ هناك تزايداً مطرداً وتدريجياً في اتجاهات الطلبة نحو مادة اللغة الإنجليزية والرياضيات بزيادة إدراكهم الإيجابي للبيئة الصفية، إضافة إلى أنّ التزايد في التحصيل في هاتين المادتين يُرافقه بشكلٍ عام تزايد في مستويات إدراك الطلبة لعناصر البيئة الصفيّة. وأشارت دراسة (Fisher and Fraser, 1983) إلى أنّ الاستمتاع في درس مادة العلوم ارتبط بإدراك البيئة الصفيّة على أنها تتمتّع بدرجةٍ عالية من النظام والتنظيم. وارتبطت كذلك مهارات الاستنتاج والتعميم بدعم المعلّم، والتوجّه نحو المهمة. ويُشير الباحثان إلى أنّ الارتباطات الأقوى كانت بين الاتجاهات نحو مادة العلوم وبُعد العلاقات في إطار البيئة الصفية.

ويتحدث (Ryan and Patrick, 2001) في دراستهما عن أهمية البيئة الاجتماعية لغرفة الصف؛ التي شملت أبعاد دعم المُعلّم، وتعزيز المُعلّم لفرص التفاعل بين الطلبة أثناء تأدية المهام التعلّمية، وتعزيزه للاحترام المتبادل، وتوجيه المعلّم للطلبة نحو الأهداف الأدائية. وقد ارتبطت هذه الأبعاد ارتباطاً دالاً وإيجابياً مع الكفاءة الاجتماعية للتعامل مع المعلم والرفاق، والكفاءة الأكاديمية، والتنظيم الذاتي، وسلبياً مع ظهور السلوك المعطّل. وأشار الباحثان إلى أنّ توجّه الطلبة نحو الأهداف الأدائية قد ارتبط سلبياً مع الكفاءة الاجتماعية للتعامل مع المُعلّم والرّفاق، والكفاءة الأكاديمية والتنظيم الذاتي في حين أن هذا التوجّه ارتبط إيجابياً مع السلوك المُعطّل.

وأشارت دراسة (Cheng, 1994) إلى أنّ اتجاهات الطلبة نحو المدرسة ونحو المدرسين تأثّرت بمتغيرات البيئة الصفية الآتية: ممارسة المعلّم قوته كخبير، وتمتّعه بالسلطة، وقوة الشخصية، ومدركات الطلبة للبيئة المادية. وقد وصف الطلبة ذوو الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، بيئة الصف المادية بأنها مجهزة بالتسهيلات المادية اللازمة لعملية التعلّم. أمّا المعلّم فإنّ تأثيره على الطلبة ارتبط بسعة معارفه، وتنوع اهتماماته، وجاذبيته الشخصية، إضافة إلى تشجيعه للتفكير الابتكاري، وتنويعه في طرق التدريس، وعمله على تحديد القوانين الصفية التي تنظم عملية التعلّم.

ومن الدراسات التي ربطت بين إدراك الطلبة لعناصر البيئة الصفية ودافعية التعلّم: دراسة (العساف، 2010) حيث وضّحت العلاقة الإيجابية بين إدراك الطلبة لبيئات التعلّم الآمنة، ودافعيتهم وتفاعلهم الاجتماعي. وأشارت دراسة (زياد، 2004) إلى ارتباط بُعد المثابرة كأحد أبعاد دافعية الإنجاز بأبعاد الانهماك والانتماء، ودعم المعلم، والنظام والتنظيم كأبعاد للبيئة الصفية.

وتوجّهت بعض الدراسات المحلية إلى تحديد مستوى إدراك عيّنات من الطلبة لعناصر البيئة الصفية، ومن هذه الدراسات دراسة (المومني والنوافلة، 2014) و(العساف، 2010) و(زياد، 2004) و(الأحمد، 1992). وتوصّلت هذه الدراسات إلى أنّ تقدير عيّنات هذه الدراسات لعناصر البيئات الصفية جاء بدرجة متوسطة، باستثناء دراسة (زياد، 2004) حيث كان التقدير بدرجة منخفضة.

أمّا فيما يتعلّق بالبيئة الصفية الآمنة التي هي أحد متغيرات هذه الدراسة، فيمكن الحديث عن بعض التوجّهات النظرية التي تركز على أهمية البيئة الصفيّة والمدرسية الآمنة. يُفسّر (Bergin and Bergin, 2009) الشعور الآمن من خلال الحديث عن عملية التعلّق، حيث يريان أنّ الروابط المدرسية (School bounding) تُرادف التعلّق بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية، لأنّ تطوير شبكة من العلاقات مع الطلبة والمعلمين يؤدي إلى الشعور بالإنتماء وتحقيق الأمن للطلبة. وفي ضوء شعور الطلبة بالأمن فإنّهم يكونون أقدر على مواجهة التحدّيات الأكاديمية والاجتماعية، والتعامل معها، وفي نفس الوقت فإنّ هذه الروابط تُشعر الطالبَ بمحبةِ الآخرين. وفي حديثهما عن المناخ الصفي يُشيران إلى أنّ المناخ الصفي يتأثّر بطبيعة العلاقة بين الطلبة والمعلّم، فالعلاقة الآمنة مع المعلّم، وإدراك الطلبة للمعلّم كفرد داعم يؤدي إلى اهتمامهم، ومتابعتهم للعمل المدرسي، ومهام التعلّم، الذي يرتبط لاحقاً بالتحصيل الأكاديمي.

وتُشير (Cooper, 2012) إلى أنّ الشعور بالأمن يُشكّل أحد العوامل الرئيسة التي تؤدي إلى الانهماك العاطفي في المدرسة. وتُضيف بأنّ على المُعلّمين أن يتأكدوا من أن الطلبة يشعرون بالأمن في البيئة الصفيّة والمدرسية. ويتحقّق الشعور بالأمن عندما يشعر الطالب باهتمام المعلم ورعايته، ومحاولته البحث عن أسباب الشعور بالضيق عند الطلبة، وكذلك عمله على تعزيز نقاط القوة، والجوانب المتميزة في شخصية الطالب.

ويشير (Vitto, 2003) إلى نقطة مهمّة حول شعور الطلبة بالأمن النفسي داخل غرفة الصف تتعلّق بالأثر المترتّب على خوف الطلبة من ارتكاب الأخطاء أثناء عملية التعلّم. إنّ استجابة المعلّم للأخطاء تتباين، فالمعلّم الذي يُركّز على التعلّم كعمليةٍ، وإتقان التعلّم أكثر من الاهتمام بمخرجات التعلّم والمنافسة، يوصل رسالة للطلبة مفادها أنّ بإمكانهم مناقشة الأفكار وطرح الأسئلة. لكن

المعلّم الذي يعمل على إحراج الطلبة، وإهانتهم أمام الرفاق، إنّما يعكس بذلك سلوكاً متعارضاً مع تحقيق المناخ الصفي الآمن انفعالياً.

ويصف (Bluestein, 2001, cited in Vitto, 2003) خصائص المعلّم الذي يعمل على توفير بيئةٍ داعمة للطلبة بأنّه: متعاطف، ومستجيب، ومتقبل ودافئ، ولديه القدرة للتعبيرِ عن اهتمامٍ حقيقي بأفكار الطلبة، ولديه إيمان قوي بإمكانيات الطلبة. ويرتبط شُعور المُتعلّم بالأمن وِفق قطامي (2007) بتخطيط المعلّم للدرس بشكلٍ جيد، وكفاءته في إدارة الصف، إضافة إلى تقديم التعزيز، والتغذية الراجعة، وابتعاده عن إشعار الطلبة بتوقعات الفشل المستمر.

أمّا المتغيّر الثاني في الدراسة فهو الأهداف التحصيلية.

يُقدّم (Weiner, 1986, cited in Ames, 1992) تعريفاً للأهداف التحصيلية باعتبارها النمط المتكامل من المعتقدات، والمشاعر التي تولّد دوافع السلوك. أمّا (Ames, 1992) فترَى أن الأهداف التحصيلية تتمثّل في الطُّرق المختلفة التي من خلالها يتناول الطالب المهام التحصيلية، وينهمك في أدائها، ويتفاعل معها. ويُعرّف(Elliot, 1999) الأهداف التحصيلية بأنها العوامل التي تولّد الطاقة، وتوجّه مشاعر الطالب وإدراكه وسلوكه في ضوء مفهوم الكفاءة.

أمّا (Maehr, 1989, cited in Elliot, 1999) فيرى أنّ الأهداف التحصيلية تمثل ما يسعَى الطالب إلى تحقيقه من خلال انهماكه في أداء مهمة معينة، وأنّ الأهداف المُحدّدة التي يتبنّاها الطالب تُشكّل إطاراً مرجعياً لطريقة الطالب في فهم الموقف التعليمي وتفسيره.

وتُمثّل الأهداف التحصيلية وفق ما يشير إليه بينترتش (Pintrich, 2000) التوجّه العام للفرد عند أداء مهمة معيّنة، ويضم هذا التوجّه المعتقدات ذات الصلة بموقف التحصيل، كالغاية، والكفاءة، والنجاح، والقدرة، والجهد، والأخطاء، وكذلك المعايير.

يُلاحظ من خلال التعريفات السابقة أنّ الأهداف التحصيلية تمثل مفهوماً متعدد الأبعاد وتشمل معتقدات ومشاعر وإدراك لموقف التحصيل بحيث تترجم إلى سلوك يوجه الفرد في موقف التحصيل.

ويُشير (Elliott and Murayama, 2008) إلى أنّه خلال العقدين الماضيين شكّلت الأهداف التحصيلية محوراً رئيساً في دراسة دافعية التحصيل، ولقد توجّه الباحثون إلى إجراء الدراسات التجريبية لاختبار أثرها على مخرجات عملية التعلّم. وشكّلت الدراسات الارتباطية محوراً مُهماً في دراسة دافعية التحصيل، بحيث هدفت هذه الدراسات إلى معرفة مدى ارتباطها بعوامل قبلية أو بعدية في إطار عملية التعلم. ويُضيف الباحثان أنّه ممّا لا شك فيه أنّ الدراسات في مجال الأهداف التحصيلية مثّلت إسهاماً بارزاً في الدراسات التي أُجريت في مجال الكفاءة والدافعية.

لقد شكّل موضوع الأهداف التحصيلية محوراً لحركةٍ بحثية نشطة منذ ثمانينات القرن الماضي، وذلك على المستوى النظري، والتجريبي، والميداني. ويُمكن الإشارة إلى ثلاثة مراحل متمايزة في تطوّر الأهداف التحصيلية.

1 – حدَّد (Dweck and Legget, 1988) نوعين من الأهداف التحصيلية: الأهداف التعلّمية، والأهداف الأدائية، وذلك في ضوء مفهوم الكفاءة. ولقد وجدا أنّ الأهداف التعلّمية ترتبط بتطوير الكفاءة، في حين أن الأهداف الأدائية ترتبط بإظهار الكفاءة. وأنّ هناك اختلافات رئيسة بين نوعي الأهداف في تفسير القدرة والجهد واختيار المهام وخبرات النجاح والفشل، وفي ضوء هذه الاختلافات نظراً إلى الأهداف الأدائية كأهداف غير تكيفية.

2 – عمل (Elliot, 1999) على تقسيم الأهداف الأدائية إلى أهداف إقدام، وأهداف إحجام في ضوء مفهومي الكفاءة والتجاذب، ودعم هذا التقسيم من خلال مراجعة دراسات تجريبية وميدانية. وفي ضوء هذا التقسيم صُنّفت الأهداف التحصيلية إلى ثلاثة أهداف مستقلة: الأهداف التعلّميّة التي تُركّز على تحقيق الكفاءة في ضوء مُتطلّبات التعلّم، والأهداف الأدائية/ إقدام، تُركّز على تحقيق الكفاءة المعيارية (Normative Comptence)، والأهداف الأدائية/ إحجام التي تركز على تجنّب عدم الكفاءة المعيارية (Normative Incompetence).

3 – وفي مرحلة لاحقة اقترح (Elliot and McGregor, 2001) إطاراً جديداً للأهداف التعلّميّة بحيث تم تصنيفها إلى أهداف/ إقدام، وأهداف/ إحجام في ضوء مفهومي الكفاءة والتجاذب. ففي حالة الأهداف التعلّمية/ إقدام، فإنّ الفرد يسعَى إلى تحقيق أهداف التعلّم. وأمّا في حالة الأهداف التعلمية/ إحجام، فإنه يخشَى من عدم تحقيقه لأهداف التعلّم.

وفي إطار الحديث عن العلاقة بين عوامل البيئة الصفية والأهداف التحصيلية يفترض (Elliott, 1999) أن العوامل البيئية تلعب دوراً مُهماً في عملية تبنّي الطلبة للأهداف التحصيلية، وذلك من خلال الطرق الثلاثة الآتية:

1 – يُمكن أن يكون لبيئة التعلّم تأثير مباشر على تبنّي الأهداف التحصيلية مُستقلاً عمّا يتمتّع به الطالب من عوامل دافعية.

فالموقف التعلّمي الذي يصفه ايليوت بأنّه قد خطط له بشكلٍ جيد يعمل على توفير اهتماماتٍ بمواقف محددة، ممّا يقود بالتالي إلى تفضيل الطلبة لأهدافٍ معيّنة.

2 – هناك تأثير غير مباشر لعوامل البيئة على عملية تبنّي الأهداف التحصيلية، وذلك من خلال ما يوفّره الموقف الصفّي من استثارة للدوافع عند الطالب، أو من خلال تغيير إدراك الطلبة لمفهوم الكفاءة. فعلى سبيل المثال إن الموقف الصفي الذي يُركّز على عامل التحدّي (إبراز احتمالات النجاح) سوف يعمل على استثارة الحاجة إلى التحصيل، التي بدورها تقود إلى تبنّي الأهداف التعلّمية والأدائية/ إقدام. أمّا إذا كانت بنية الموقف التعلّمي تحمل طابع التهديد (إبراز احتمالات الفشل)، فإنّ هذا يقود إلى تبنّي الأهداف الأدائية/ إحجام.

3 – أمّا الطريقة الثالثة التي من خلالها تؤثّر عوامل البيئة على تبنّي الأهداف التحصيلية فتُشير إلى نوعية التقويم الذي يُستخدم. إن استخدام التقويم المعياري أو التقويم في ضوء إتقان المهام يُحدّد فيما إذا كانت الدافعية عند الطلبة ستوجّه لتحقيق أهداف أدائية أو أهداف تعلّميّة. وفي نفس الوقت فإنّ احتمالات النجاح أو احتمالات الفشل تحدّد التوجّه نحو الأهداف الأدائية/ إقدام أو الأهداف الأدائية/ إحجام.

وفق ما ترى (Ames, 1992) تتضح العلاقة أيضاً بين البيئة الصفية وتوجهات الأهداف التحصيلية للطلبة. من خلال الحديث عن طبيعة المهام التعليمية باعتبارها العنصر الأساس لتعلّم الطلبة داخل غرفة الصف. إنّ المهام التعلّمية التي توجّه الطلبة نحو الأهداف التعلّمية هي تلك المهام التي يُدركها الطلبة على أنّها مهام ذات معنى ترتبط باهتمامات الطلبة، وتتصف بالاختلاف والتنوع بما ينسجم مع اهتمامات الطلبة. وتوضح بأنّ توجه الطلبة نحو الأهداف التعلّمية يرتبط بتركيز المُعلّم على عملية فهم المادة الدراسية واستيعابها، وإمكانية اكتساب خبرات جديدة. أمّا العامل الثاني من أبعاد البيئة الصفيّة فهو بُعد التقويم والاعتراف أو التقدير Evaluation and Recognition، حيث تعتبر أنّ عملية التقويم من أهم العوامل التي تؤثّر على دافعية الطلبة، وفي الوقت نفسه توجّه الطلبة نحو أهداف تحصيلية معينة.

وتُشير (Ames, 1992) إلى الدور الذي تلعبه عملية المقارنة الاجتماعية في توجّه الطلبة نحو الأهداف الأدائية. وتأخذ المقارنة الاجتماعية أشكالاً مختلفة، من مثل الإعلان عن أعلى وأدنى علامة في الاختبار مثلاً، وعرض الأوراق التي يُعدّها الطلبة. ولعّل ما يترتب على عملية المقارنة يكمن في إصدار الطلبة أحكاماً عن أنفسهم وعن الآخرين وعن طبيعة المهمة. وتؤدي عملية المقارنة الاجتماعية إلى تقييم الطلبة لقدراتهم، حيث أنّ عوامل القدرة هي أكثر الجوانب تأثّراً بالمقارنة الاجتماعية، ممّا قد يقود لاحقاً إلى نتاجات سلبية تتمثّل في تجنّب عناصر المجازفة أو المبادرة، واستخدام أساليب أقل فعّالية في عملية التعلّم. وفي ضوء المقارنة الاجتماعية يُركّز الطلبة على تحقيق الفوز والتفوّق على الآخرين، أكثر من تركيزهم على بذل الجهد وتحسين الأداء.

وترَى (Ames, 1994) أنّ المعلّم قد ينجح في تصميم الموقف التعليمي الذي يوجّه الطلبة نحو تبنّي الأهداف التعلمية. فقد يتمكّن المعلّم من اختيار مهمّات تتصف بالاختلاف والتنوع، وذات معنى بالنسبة للطلبة، ويعزّز التعلّم الذاتي. ولكن نفس المعلّم يُمكن أن يستخدم أساليب التقويم التي تُعزّز المقارنة الاجتماعية، وفي هذه الحالة فإنّ بُنية المهام التعليمية تُوجّه نحو الأهداف التعلّمية، في حين أنّ أساليب التقويم تُوجّه نحو الأهداف الأدائية. وهذا الاختلاف في التوجّهات يؤدي إلى انعكاسات سلبية على دافعية الطلبة.

ويُلاحظ من خلال استعراض الدراسات التي بحثت العلاقة بين البيئة الصفية والأهداف التحصيلية توجه الباحثين إلى تقصي العلاقة بين أبعاد نفسية واجتماعية للبيئة الصفية وعلاقتها بتوجهات الأهداف عند الطلبة فقد أشار (Walker and Green, 2009) إلى أنّ بُعد الانتماء كأحد أبعاد البيئة الصفيّة قد ارتبط ارتباطاً دالاً بتبنّي الطلبة للأهداف التعلّمية، وسعيهم نحو فهم المادة الدراسية، وإتقانها، في حين كان الارتباط غير دال بين الأهداف الأدائية والانتماء. وأشارت دراسة (Patrick, Ryan and Kaplan, 2007) إلى الارتباط الدال بين التوجّه نحو الأهداف التعلّمية والدعم العاطفي من قبل المعلّم أكثر من ارتباطه بالدعم الأكاديمي من المعلّم.

واتضحت العلاقة بين البيئة الصفيّة والأهداف التحصيلية عند الطلبة في دراسة (Hijizen, Boekaerts and Vaddar, 2006)، حيث درس الباحثون العلاقة بين استخدام التعلّم التعاوني كمقياس للبيئة الصفية، والأهداف التي يتبنّاها الطلبة. لقد اعتبر أفراد العينة أهداف الإتقان والتعلّم الأهداف الأكثر أهمية، وقدّروا أهداف الدعم الاجتماعي والانتماء كأهداف مهمة، في حين كانت أهداف التفوّق الفردي الأقل أهمية. كما ارتبط الدعم العاطفي من قِبل الرفاق كأحد أبعاد المناخ الصفّي ارتباطاً دالاً مع تقييم الطلبة لنوعية التعلّم التعاوني.

وحدّد (Green, Miller, Growson, Duke and Akey, 2004) الأبعاد الآتية لقياس البيئة الصفية: مهام تستثير الدافعية، ودعم الاستقلالية، وتقويم الإتقان. وهدفت الدراسة إلى تقصّي علاقة هذه الأبعاد مع تبنّي الطلبة للأهداف التحصيلية. وأشارت النتائج إلى أنّ هذه الأبعاد للبيئة الصفية وجّهت الطلبة إلى تبنّي الأهداف التعلّمية أكثر من الأهداف الأدائية.

واتضحت العلاقة بين توجّهات الطلبة نحو الأهداف التحصيلية، ونوعية التقويم الصفي، وسلوك الانهماك، كمقياس للبيئة الصفية في دراسة (Church, Elliot and Gable, 2001). وأشارت النتائج إلى أنّ انهماك الطلبة أثناء المحاضرة كان متنبأ إيجابياً بالأهداف التعلّمية، في حين أنّ التركيز على التقويم والتقويم المتشدّدHarsh Evaluation كانا متنبئين سلبيين. أمّا في حالة تبنّي الأهداف الأدائية/ إقدام، فكان التركيز على التقويم متنبئاً إيجابياً. وأظهرت النتائج أيضاً أن التركيز على التقويم، والتقويم المتشدد، كانا متنبئين إيجابيين لتبنّي الأهداف الأدائية/ إحجام.

ناقش (Luo, Paris, Hogan and Lou, 2011) إمكانية أن يتبنّى الطلبة توجّهاً يُمثّل تعدّد الأهداف، عندما تمّ استخدام مقاييس لقياس الأهداف التعلّمية والأهداف الأدائية/ إقدام، والأهداف الأدائية/ إحجام. وتوصّل الباحثون إلى توزيع طلبة العَيّنة إلى أربع مجموعات وفق توجّهات الأهداف. لقد تبنّت المجموعة الأولَى تعدّد الأهداف بدرجة متوسطة. أمّا المجموعة الثانية فتبنّت الأهداف التعلّمية بدرجة متوسطة، والأدائية بنوعيها بدرجة منخفضة. وكان تقدير المجموعة الثالثة للأهداف التعلّمية متوسطاً، والأدائية بنوعيها مرتفعاً. أمّا المجموعة الرابعة فتبنّت الأهداف التعلّمية والأدائية/ إقدام بدرجة مرتفعة، والأدائية/ إحجام بدرجة منخفضة. وأشار تحليل التباين إلى أنّ الفروق بين المجموعات الأربعة كان دالاً بالنسبة للأهداف بأنواعها الثلاثة.

يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن هناك عدداً من الدراسات التي هدفت إلى تحديد مستوى إدراك الطلبة لعناصر البيئة الصفيّة، ومنها دراسة (المومني والنوافلة، 2014) و(العساف، 2010) و(زياد، 2004) و(الأحمد، 1992).

وهدفت مجموعة أخرى من الدراسات إلى تقصّي العلاقة بين عناصر البيئة الصفيّة ومتغيّرات أخرى كالتحصيل والاتجاهات في دراسة (اليماني، 2008) ودراسة (Manor, 2001) ودراسة(Fisher and Fraser, 1983)، وعلاقتها مع الدافعية والتفاعل الاجتماعي عند (العساف، 2010).

أمّا الدراسات التي ربطت بين البيئة الصفيّة والأهداف التحصيلية، فيلاحظ أنها استخدمت مقاييس للبيئة الصفيّة تقيس أبعاداً اجتماعية ونفسية. ومثال ذلك دراسة (Patrick, Ryan and Kaplan, 2007) حيث تم قياس عناصر البيئة الاجتماعية لغرفة الصف، وعلاقتها مع تبنّي الأهداف التحصيلية.

كما حدّد (Hijzen, Boekaerts and Vadder, 2006) عناصر المناخ الاجتماعي لغرفة الصف من خلال قياس الدعم العاطفي والأكاديمي من قبل المعلّم، والدعم العاطفي والأكاديمي من الرفاق. وتتضح العلاقة بين البيئة النفسية المدرسية والصفية والأهداف التي يُحدّدها الطلبة لأنفسهم في دراسة(Roeser, Midgley and Urdan, 1996) حيث انعكست الأهداف المدرسية والصفية على الأهداف التي يُحدّدها الطلبة لأنفسهم. وتأتي الدراسة الحالية لدراسة العلاقة بين البيئة الصفية، وعلاقتها بالأهداف التحصيلية، وذلك من خلال استخدام المقياس الذي طوّره (العساف، 2010)، والذي يُغطّي الأبعاد الرئيسة لعملية التعلّم والتعليم في غرفة الصف. وقد انطلق الباحث في إعداد المقياس من التوجّه نحو بناء مقياس يُغطّي مجالات البيئة الصفية الآمنة، بحيث اتضح مفهوم البيئة الآمنة من خلال فقرات كل مجال من مجالات المقياس. وبالتالي فإنّ الدراسة الحالية تهدف إلى تقصّي العلاقة بين مجالات البيئة الآمنة والأهداف التحصيلية.

مشكلة الدراسة:

يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة استخدام الباحثين مقاييساً لقياس البيئة الصفيّة تقيس أبعاداً اجتماعية ونفسية للتعرّف على العلاقة بين البيئة الصفية والأهداف التحصيلية. وتوصّلت بعض الدراسات التي تم عرضها إلى التعرّف على العلاقة بين عناصر البيئة الصفيّة والأهداف التحصيلية. أمّا الدراسة الحالية فإنّها تهدف إلى تقصّي العلاقة بين هذين المُتغيّرين من خلال استخدام مقياس يفترض أنّه يقيس البيئة الصفية الآمنة من خلال أبعاد تُغطّي عملية التعلّم والتعليم داخل غرفة الصف، وذلك بهدف التعرّف على مدَى مُساهمة أبعاد هذا المقياس في تبنّي الطلبة للأهداف التحصيلية.

لذا فإنّ الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 – ما مستوَى إدراك افراد عيّنة الدراسة لعناصر البيئة الصفيّة وفق المقياس المستخدم؟ وهل يختلف هذا الإدارك في ضوء مُتغيّر الجنس والتخصّص الأكاديمي؟

2 – ما هي أنواع الأهداف التحصيلية التي يتبنّاها الطلبة؟ وهل يختلف ذلك في ضوء متغيّر الجنس والتخصّص الأكاديمي؟

3 – ما مقدار التباين المفسر في تبنّي الأهداف التحصيلية يعزى إلى عناصر مقياس البيئة الصفية المستخدم في الدراسة؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال محاولتها لتقصّي العلاقة بين مُتغيّرين أساسيين في عملية التعلّم والتعليم داخل غرفة الصف. لقد حظي موضوع البيئة الصفيّة باهتمامٍ بحثي واسع من حيث العمل على تطوير المقاييس لقياس أبعاده، ومن خلال ربطه بمتغيّرات متعدّدة، كما أوضحت الدراسات التي تم عرضها. وتتضح أهمية الدراسة أيضاً في استخدامها لمقياس يفترض أنّه يقيس البيئة الصفية الآمنة، ويتمتع بدلالات صدق وثبات يُمكن اعتمادها. أمّا موضوع الأهداف التحصيلية فتتضح أهميته من خلال ما أورد (Elliot, 1999) حيث أشار إلى أنّه في الأدب المعاصر في مجال دافعية التحصيل فإنّ موضوع الأهداف التحصيلية هو الأكثر تأثيراً وتوليداً لحركة بحثية نشطة، وأنّ البحث في موضوع الأهداف التحصيلية يتطور في مجالات علم النفس التربوي والتطوري والاجتماعي. ويُشكّل الأساس لتطبيقات في مجال المدرسة ومواقع العمل ومجالات الرياضة.

لذا تتضح أهمية هذه الدراسة لكونها الأولى في ضوء مراجعة الدراسات التي تتقصّى العلاقة بين هذين المُتغيّرين في البيئة الأردنية، إضافة إلى كونها أيضاً الدراسة الأولى التي تدرس الأهداف التحصيلية عند طلبة المدرسة الثانوية في الأردن. ويتوقع أن تلقي نتائج الدراسة الضوء على أهمية البيئة الصفية الآمنة ودورها في تنظيم وتوجيه عملية التعلم والتعليم داخل غرفة الصف، ممّا يُبرر جعلها محوراً من محاور برامج تدريب المعلمين. أمّا بالنسبة للأهداف التحصيلية فإنّ نتائج الدراسة الحالية وأن كانت لا تسمح بالتعميم إلا أنّها تشكل الخطوة الأولى للبحث في مجال دافعية التحصيل عند الطلبة.

ولعل الملاحظة المباشرة والتفاعل مع المعلمين والطلبة وأولياء الأمور تشير بشكل واضح إلى أنّ الأهداف الأدائية التي تركز على إظهار الكفاءة والتفوق على الآخرين تشكل محوراً هاماً في حياة الطلبة وأسرهم ومعلميهم. وبالتالي فإنّ نتائج لدراسة سوف ترصد إجابات الطلبة حول أنماط الأهداف التي يتبنونها بفعل هذه العوامل. وفي نفس الوقت فإنّ إعداد برامج تدريبية للمعلمين وإكسابهم المعرفة العلمية في موضوع الأهداف التحصيلية ودورها في تحقيق أهداف عملية التعلم والتعلم يضيف لخبرات المعلمين خبرات جديدة يتوقع أن تنعكس إيجابياً على ممارساتهم التدريسية.

الطريقة والإجراءات:

أفراد الدراسة: لقد تم تطبيق أدوات الدراسة على طلبة الصف الأول ثانوي في المدارس الخاصة غير المختلطة، التي تضم شُعباً للصف الأول ثانوي العلمي، وشعباً لتخصّص تكنولوجيا المعلومات. وتم التطبيق في المدارس التي أبدت إداراتها تعاوناً وتسهيلاً في عملية جمع البيانات. إن اعتماد العينة المتيسرة إجراء مقبول في الدراسات التجريبية والارتباطية (البطش وأبو زينه، 2007).

ويوضّح الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفق الجنس والتخصص الأكاديمي.

الجدول (1)

أفراد عينة الدراسة موزعين حسب متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي

نوع الدراسة	ذكر	أنثى	المجموع
علمي	81	178	259
تكنولوجيا المعلومات	121	67	188
المجموع	202	245	447

ملاحظة: استبعد الفرع الأدبي لعدم توفر شعب منه في المدارس التي أجريت فيها الدراسة.

أدوات الدراسة:

أولاً مقياس البيئة الصفية الآمنة*

استخدم مقياس البيئة الصفية الآمنة الذي طوّره (العساف، 2010) لقياس البيئة الصفية الآمنة في هذه الدراسة.

ولقد اعتمد العساف في تطوير المقياس على الاطلاع على المقاييس المتوفرة، واعتمد بشكلٍ رئيسي على مقياس (Moos and Trickett, 1987)، ويشير العساف (2010) إلى أنّه أعتمد على هذا المقياس لأنّه المقياس الوحيد الذي وضع لقياس البيئة النفسية للصف في المرحلة الثانوية. ولكن يلاحظ أنّ أبعاد مقياس البيئة الصفية الآمنة شمل خمسة أبعاد رئيسة أكثر عمومية ممّا جاء في

مقياس (Moss and Trickett, 1987). وتكوّن المقياس الذي طَوّره العساف في صورته النهائية من خمسة مجالات رئيسية:

1 – تخطيط التدريس وتنفيذه (أسلوب المعلّم) الفقرات من (1–19)، ويُشير إلى استعداد المعلّم المُسبق لتقديم المادة الدراسية، وعرضها بطريقة متسلسلة ومنطقية، وربطها بخبرات الطلبة، وتوجيه الأسئلة المثيرة للتفكير، إضافة إلى تنويع طُرق التدريس.

2 – التقويم الصفّي (الفقرات من 20–37)، ويُشير إلى قُدرة المُعلّم على صياغة الأسئلة، واستخدام أساليب تقويم متنوعة، إضافة إلى توخّي الدقة في التصحيح، ووضع الدرجات، ومنح تقدير للطالب بناء على مستوى تحصيله الفعلي، وتوضيح أخطاء الطلبة في الاختبارات.

3 – علاقة المُعلّم مع الطلبة، الفقرات (38–53)، ويُشير إلى تمكّن المعلّم من الإجابة عن استفسارات الطلبة، والتعامل معهم بمرونة وشجاعة، وإشاعة أجواء الألفة مع الطلبة، وتقبّل آرائهم، والتجاوب مع مقترحاتهم حول المقرر، ومراعاة ظروفهم عند تحديد مهام المقرّر، ومواعيد الاختبارات، وحفزهم على رفع مستوى تحصيلهم، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم الدراسية.

4 – إدارة بيئة التعلّم (الفقرات من 54–69)، ويُشير إلى التزام المعلّم بخطّة المادة الدراسية، وبدء الحصة الدراسية وإنهائها في الموعد المحدّد، والاستغلال الجيد لوقت الحصة، وتطبيق مبادئ علم النفس التربوي في معالجة مشكلات الطلبة، واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك الخطأ عندهم.

5 – بيئة التعلّم المادية (الفقرات من 70–86)، ويُشير هذا المجال إلى مدَى اهتمام المعلّم بالبيئة المادية لغرفة الصف بحيث يُهيئ لكل طالب مكاناً مناسباً في الصف، ويسمح له بالحركة النشطة داخل الصف، إضافة إلى حرص المعلّم على نظافة الصف، والتهوية، والإضاءة، وجمال الغرفة الصفية.

أسلوب الإجابة: استخدم الباحث مقياس التدريج الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق أبداً)، وأعطيت الاستجابات الدرجات الآتية (1/2/3/4/5). وتم تقسيم مستوى مدركات الطلبة للبيئة الصفية الآمنة إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي:

1- منخفض، إذا تراوح المتوسط بين (1 -2.33)، و(2) متوسط، إذا تراوح المتوسط بين (2.34- 3.66)، و(3) مرتفع، إذا تراوح المتوسط بين (3.67 – 5.00)

صدق مقياس البيئة الصفيّة الآمنة في صورته الأصلية:

لقد تم عرض المقياس على عدد من المُحكّمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها، ومدى شمولية الأداة لمجالات البيئة الصفية. وفي ضوء ملاحظاتهم قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض الفقرات، وإعداد المقياس بصورته النهائية.

ثبات مقياس البيئة الصفية الآمنة في صورته الأصلية:

تم التأكّد من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار. فلقد طُبّق الاختبار على عينة مكوّنة من (40) طالباً وطالبة، وأُعيد تطبيقه ثانية بعد أسبوعين، وتم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون لكل مجال من مجالاته الخمسة، وللمقياس ككل.

وتراوحت معاملات الارتباط بين 0.79 وإلى 0.90 واعتبرت هذه المعاملات مقبولة لاستخدام المقياس.

صدق مقياس البيئة الصفية الآمنة في هذه الدراسة: تمّ الاعتماد على دلالات الصدق التي توصل إليها (العساف، 2010).

ثبات مقياس البيئة الصفية الآمنة في هذه الدراسة: تمّ التأكّد من ثبات الاتساق الداخلي، وذلك بتطبيق معادلة كرونباخ الفا.

الجدول (2)

قيم معامل الثبات لمقياس البيئة الصفية الآمنة ومجالاته

مقياس البيئة الآمنة ومجالاته	عدد الفقرات	معامل الثبات
تخطيط التدريس وتنفيذه	20	0.822
التقويم الصفي	17	0.789
علاقة المعلم بالطلبة	16	0.848
إدارة بيئة التعلم	16	0.779
مقياس البيئة المادية	71	0.801

واعتبرت قيم الثبات مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

"**مقياس الأهداف التحصيلية**" استخدم مقياس الأهداف التحصيلية الذي طَوّره ايليوت وماكجريجور (Elliott & McGregor, 2001)، المكوّن من (12) فقرة، شملت: الأهداف الأدائية/ إقدام (1، 5، 11)، والأهداف الأدائية/ إحجام (7، 2، 10)، والأهداف التعليمية/ إقدام (3، 6، 9)، والأهداف التعليمية/ إحجام (4، 12، 8). حيث خُصصت (3) ثلاث فقرات لكل نوع من الأهداف، بحيث يُجيب المفحوص على فقرات المقياس وفق مقياس متدرج من (1) إلى (7). وتحقّق لهذا المقياس دلالات صدق بناء في البيئة الأصلية؛ إذ أظهر التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام المكوّنات الأساسية وجود أربعة عوامل فسرّت (81.5%) من التباين الكلي. بواقع (36.4%) مقدار ما فسره العامل الأول بجذر كامن (4.37)، وفسّر العامل الثاني (21.3%) من التباين الكلي بجذر كامن (2.56)، وفسّر العامل الثالث (14.9%) بجذر كامن (1.79)، وأخيراً العامل الرابع فسّر (8.8%) بجذر كامن (1.06).

ولقد سبق أن استخدم المقياس في دراسة (الزعبي وظاظا، 2014) حيث ترجمت فقراته إلى اللغة العربية من قبل الباحثين، وجرى تدقيق الترجمة ومراجعتها من قِبل أربعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، واعتمدت الترجمة في ضوء ذلك. وقد جرى التحقق من ثبات المقياس في الدراسة المشار إليها بمعادلة كرونباخ الفا، فجاءت معاملات الثبات (0.70، 0.45، 0.70، 0.64) للأهداف الأدائية إقدام، والأدائية/ إحجام، والتعلمية/ إقدام، والتعلمية/ إحجام على الترتيب.

كما أظهر التحليل العاملي التوكيدي في نفس الدراسة المشار إليها وجود أربعة عوامل، بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح، ويتفق ذلك مع معيار (Kaiser criterion) الذي يشير إلى عدم قبول أي عامل انخفضت قيمة جذره الكامن عن القيمة (1) واحد. وفسرت هذه العوامل معاً (64.2%) من قيمة التباين الكلي في التوجّه نحو الأهداف. وباستخدام التدوير المتعامد Orthogonal Rotation للمحاور بطريقة الفاريماكس Varimax، وبالاعتماد على درجة تشبع (≥ 0.30) وفقاً لمحك جيلفورد (Harlow, 2005). جاءت قيم تشبعات العامل الأول بجذر كامن (2.951)، ويفسر (24.59) والعامل الثاني بجذر كامن (2.07)، ويفسر (17.26%)، أمّا العامل الثالث بجذر كامن (1.58)، ويفسر (13.9%)، والعامل الرابع بجذر كامن (1.08)، ويفسر (8.97%).

ولأغراض استخدام المقياس في هذه الدراسة، تمّت عملية مراجعة لفقرات الاختبار للتأكّد من ملاءمة الصياغة لطلبة المرحلة الثانوية، حيث أنّ المقياس سبق أن طبق في دراسة (الزعبي وظاظا، 2014) على طالبات في نهاية المرحلة الجامعية. ولم يترتب على عملية المراجعة التي قام بها أعضاء هيئة تدريس من المتخصصين في اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها أي تعديل على صياغة الفقرات. واعتمد المقياس المتدرّج من (1) إلى (7) للإجابة على فقرات المقياس.

ولقد أظهر التحليل العاملي التوكيدي لفقرات المقياس وجود ثلاثة عوامل، بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح، ويتفق ذلك مع معيار (Kaiser Criterion) الذي يشير إلى عدم قبول أي عامل انخفضت قيمة جذره الكامن عن القيمة (1) واحد. ولقد فسرت هذه العوامل معاً (65.07%) من قيمة التباين الكلي في التوجّه نحو الأهداف. وباستخدام التدوير المتعامد Orthogonal Rotation للمحاور بطريقة الفاريماكس Varimax، وبالاعتماد على درجة تشبع (≥ 0.30) وفقاً لمحك جيلفورد (Harlow, 2005)، جاءت قيم تشبعات العامل الأول بجذر كامن (5.43) ويفسر (45.25%) والعامل الثاني بجذر كامن (1.32) ويفسر (11.04%)، أمّا العامل الثالث بجذر كامن (1.05) ويفسر (8.78%).

وعند العودة إلى فقرات المقياس، يلاحظ أن العامل الأول شمل 6 فقرات يجمعها أنها فقرات إقدام أدائية وتعلّمية. أمّا العامل الثاني فشمل الفقرات الثلاثة التي تقيس الأهداف التعلمية/ إحجام. وتجمعت الفقرات التي تقيس الأهداف الأدائية إحجام لتكون العامل الثالث. ويبدو من خلال نتائج التحليل العاملي أن الطلبة قد جمعوا في العامل الأول بين الفقرات التي تركّز على تحقيق الفهم والتعلم، والفقرات التي تركّز على التفوّق على الآخرين. ومع أن مفهوم الكفاءة الذي يُعتبر مفهوماً محورياً في أبحاث الأهداف التحصيلية يأخذ معنى متباين عند النظر إلى الأهداف التعلّمية والأهداف الأدائية فهو في التعلّمية السعي نحو الفهم والإتقان والتعلّم، في حين أنه في الأدائية إظهار الكفاءة والتفوّق على الآخرين. إلا أن ما يجمع فقرات العامل الأول هو مفهوم التجاذب بمعنى الإقدام والسعي نحو الفهم والإتقان، وأيضاً التفوّق على الآخرين.

لقد اختلفت نتائج التحليل العاملي في هذه الدراسة عن نتائج التحليل العاملي في الدراسات السابقة، ولعل ما يفسر ذلك أن هذه

المرة الأولى التي يُطبّق فيها المقياس على طلبة المرحلة الثانوية، وإن كان حجم العينة لا يسمح بتعميم النتائج. إن هذه النتيجة تُشير إلى تعدّد الأهداف التي يُمكن أن يتبناها الطالب، ويشكل توجّه تعدّد الأهداف محوراً مُهماً في حركة البحث في مجال الأهداف التحصيلية في الوقت الحاضر، وهناك ما يدعمه من نتائج للدراسات والأبحاث.

وتُشير (Baron, 2000) إلى أنه لا خلاف بين معظم الباحثين حول النتائج الإيجابية للأهداف التعلّمية، إلا أن بعض الباحثين يُعارضون فكرة التوجّه فقط لتعزيز الأهداف التعلمية، ويرون أن الأهداف الأدائية يُمكن أن تُيسّر تحقّق مُخرجات تعلّمية مُهمة، وقد وجدت بارون في دراسة أجرتها أن الطلبة تبنّوا الأهداف التعلّمية وتوجهوا أيضاً إلى تبنّي الأهداف الأدائية. ولقد أشارت دراسة بارون إلى أنّ كل نوع من الأهداف قد ارتبط بمخرجات تعلّمية معيّنة، ففي حين ارتبطت الأهداف التعلّمية إيجابياً بالاهتمام والمتابعة للمادة الدراسية، فإنّ الأهداف الأدائية إيجابياً بالأداء على المهام التعلّمية.

وفي دراسة لاحقة يُشير (Harackiewicz, Baron, Pintrich and Thrash, 2002) إلى أنّ توجّه تعدّد الأهداف يعتمد بشكلٍ أساسي على التمييز بين الأهداف الأدائية/ إقدام، والأهداف الأدائية إحجام، وهذا التمييز وفق ما يرى الباحثون يتناقض مع نظرية الأهداف المعيارية normative goal theory حيث يكون التمييز بين الأهداف التعلّمية والأهداف الأدائية. ويُضيف الباحثون أن الدراسات الحديثة بدأت تتوجّه نحو التمييز بين الأهداف الأدائية/ إقدام والأهداف الأدائية/ إحجام، وذلك لأنّ الفروق بين التوجيهين أساسية وواضحة، ويؤدي كل توجّه منهما إلى مخرجات ونواتج تعلّمية مختلفة. فالأهداف الأدائية/ إقدام ترتبط بمخرجات تكيفية إيجابية من أبرزها التحصيل، في حين ترتبط الأهداف الأدائية/ إحجام بمخرجات تعلمية سلبية. إن الأبحاث التي اعتمدت على الطرق المسحية توصّلت إلى أنّ الأهداف التعلّمية والأهداف الأدائية إقدام أمّا أنها غير مرتبطة أو أن بينها ارتباط إيجابي، فالطلبة يمكن أن يتوجهوا إلى الأهداف المتعددة (تعلمية وأدائية/ إقدام).

يستعرض (Elliot and Moller, 2003) الأدلة التجريبية والنظرية التي تدعم النتائج الإيجابية للأهداف الأدائية/ إقدام، وفي نفس الوقت يشيران إلى النتائج السلبية. وفي مراجعة لعددٍ من الدراسات توصّل الباحثان إلى أنّ الأهداف الأدئية/ إقدام ترتبط إيجابياً بعدد من المتغيّرات الإيجابية، ومن هذه المتغيّرات تفسير التحدّي، وتقدير الكفاءة والجهد والطموح وتحقيق الأداء والكفاءة الذاتية والمعالجة السطحية (التي قد تعتبر تكيفية في بعض مواقف التحصيل). كما أن الأهداف الأدائية/ إقدام لا ترتبط مع تجنب طلب المساعدة والمعالجة العميقة، وعدم التنظيم والتعلم المنظم ذاتياً، وقلق الامتحان. ويستعرض الباحثان الأدلة النظرية التي تدعم النتائج الإيجابية للأهداف الأدائية/ إقدام، حيث يرى الباحثان أن الرغبة في تحقيق الكفاءة المعيارية normative competence يمكن اعتبارها كجزء من المصادر الطبيعية الفطرية للدافعية، وبشكل أكثر تحديداً، الحاجة إلى الشعور بالكفاءة.

إنّ الرغبة في أن يكون الفرد كفؤاً فيما يُمارس من أعمال ومهارات وقدرات، هي في الأصل التعبير عن رغبة الفرد بأن يكون له تأثير مباشر على البيئة من حوله. وأثناء نمو الأطفال وتطورهم فإنهم يصبحون قادرين على تمثيل الكفاءة بعدة طرق. ومن هذه الطرق تمثيل الكفاءة بعبارات مطلقة، حيث يقارن الأداء بمتطلبات المهمة، وكذلك تمثيل الكفاءة من خلال المقارنة المعيارية (مع أداء الآخرين)، وتمثيلها من خلال مقارنة الأداء الحالي مع الأداء السابق. ومع أن مقارنة الأداء مع متطلبات المهمة يُشكّل أحد مصادر التغذية الراجعة إلا أن المقارنة مع الآخرين تُقدّم مصدراً إضافياً للمعلومات عن نوع آخر من الكفاءة. ومثال ذلك عندما ينجح الطالب في حل المسائل الخمسة على سبيل المثال التي قدمها المدرس، فإنه يُقارن أداءه بمتطلبات المهمة، ولكن عندما يعرف أن متوسط عدد المسائل التي نجح الطلبة في حلّها كان ثلاث مسائل، فإنّ هذه المعرفة تُزوّده بمعرفة إضافية عن الكفاءة في حل المسائل.

ويُضيف الباحثان أنه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في البيت والمدرسة يتعلّم الأطفال القيمة النسبية للأنواع المختلفة من الكفاءة. وفي عدة ثقافات فإنّ الكفاءة المعيارية تُقيّم بطرق متفاوتة، لأنّ الأهل والمعلمين يُظهرون ميلاً لتوجيه الأطفال بطرق مباشرة أو غير مباشرة نحو الأهداف الأدائية. ولسوء الحظ فإنّ عملية التنشئة الاجتماعية في البيت والمدرسة تُشوّه هذه الأهداف، وتُحوّلها إلى أدواتٍ لإظهار الخصائص الإيجابية، وإرضاء الآخرين أكثر من كونها أدوات للحصول على معلومات إضافية حول الكفاءة بشكل خاص.

ويخلص الباحثان إلى القول بأنّ الأهداف الأدائية/ إقدام تُمثّل شكلاً مهماً وقيّماً من أشكال الدافعية من خلال تقديمها تغذية راجعة للفرد حول كفاءته، ولكنها عُرضة للتشويه، وبالتالي فمن الناحية النظرية لا تُعتبر جيدة تماماً أو سيئة تماماً، إنّها تُقدّم مصدراً قيّماً قابلاً للتشوّه في إطار الدافعية. يُلاحظ ممّا سبق أن الأهداف التعلّمية تم تناولها دون تقسيم إلى أهداف إقدام وأهداف إحجام. وأنّ نتائج التحليل العاملي التي تم التوصّل إليها تتفق مع توجهات تعدّد الأهداف الذي اتضح في الأهداف الإقدامية،

وكذلك فإنّ تمييز الأهداف الأدائية إلى أهداف إقدام/ وأهداف إحجام يتفق أيضاً مع نتائج الدراسات المُشار إليها.

وقد جرَى التحقّق من ثبات المقياس عند استخدامه في هذه الدراسة بمعادلة كرونباخ ألفا فجاءت معاملات الثبات (0.81 / 0.83 / 0.75) للأهداف الإقدامية والتعلمية إحجام، والأدائية إحجام على الترتيب.

إجراءات جمع البيانات:

تمّت مُخاطبة مديرية التعليم الخاص، والحصول على الموافقة لتطبيق أدوات الدراسة في مدارس التعليم الخاص. ومن خلال التنسيق مع مديرات ومديري المدارس، تم تحديد الوقت الذي سيتم أثناءه التطبيق. ولقد تمّت عملية تطبيق أدوات الدراسة من قبل الباحثة وعدد من مساعدي البحث والتدريس في كلية العلوم التربوية.

طُبّقت أدوات الدراسة على طلبة الصف الأول ثانوي بفرعيه العلمي والمعلوماتية، بحيث تم اختيار الشعب عشوائياً في المدارس متعددة الشعب. قدّمت الباحثة تعليمات الإجابة بشكل واضح، مع التوضيح أنّ على الطلبة تقييم عناصر البيئة الصفية بشكل عام، وليس البيئة الصفية لمادة معينة، مع الإشارة إلى أهمية آراء الطلبة في البحث التربوي بشكل عام. أمّا بالنسبة لمقياس الأهداف التحصيلية فطلبت الباحثة من الطلبة القراءة الدقيقة للعبارات، وتحديد الإجابة التي يعتقد الطالب/ الطالبة أنّها تعكس رأيه/ رأيها، وتقديرها وفق سلم التقدير المعتمد. كما تمّ التأكيد على سرية المعلومات، واستخدامها لغايات البحث العلمي فقط.

تصميم الدراسة وتحليل البيانات:

هذه الدراسة وصفيّة أولاً وارتباطيه ثانياً. ويتمثّل الجانب الوصفي في تحديد مستوى إدراك طلبة العيّنة لعناصر البيئة الصفية، وهل يختلف هذا الإدراك باختلاف التخصّص الأكاديمي والجنس. كما تهدف الدراسة أيضاً إلى التعرّف على نوع الأهداف التحصيلية التي يتبناها طلبة العيّنة، وهل تختلف الأهداف باختلاف التخصّص الأكاديمي والجنس.

وتُعتبر هذه الدراسة ارتباطية لأنّها تهدف إلى التعرّف على العلاقة بين عناصر البيئة الصفية وتوجهات الأهداف عند الطلبة، ومقدار التباين في الأهداف التحصيلية الذي تفسّره عناصر مقياس البيئة الصفية. ولقد استخدم في تحليل بيانات الدراسة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديد مستوى إدراك الطلبة لعناصر البيئة الصفية، كما استخدم اختبار (ت) للتعرّف على الفروق في إجابات طلبة العيّنة التي تُعزَى لمتغيّر التخصّص الأكاديمي أو الجنس. وانطبقت نفس إجراءات التحليل بالنسبة للأهداف التحصيلية. كما تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين الأهداف التحصيلية وعناصر البيئة الصفية، وذلك بهدف إجراء تحليل الانحدار الخطّي البسيط لمعرفة مقدار التباين المفسر في توجّهات الأهداف التحصيلية الذي يُعزَى إلى عناصر مقياس البيئة الصفية.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على فحص العلاقة بين البيئة الصفية والأهداف التحصيلية عند عيّنة من طلبة الصف الأول ثانوي في المدارس الخاصة في مدينة عَمّان خلال العام الدراسي (2014/2013م).

واقتصرت هذه الدراسة على استخدام مقياس البيئة الصفيّة الآمنة ومقياس الأهداف التحصيلية، وما يتمتع به كلا المقياسين من دلالات صدق وثبات. أمّا المتغيّرات التي تناولتها الدراسة فكانت متغيري الجنس والتخصّص الأكاديمي للطلبة. إنّ طريقة اختيار العيّنة لا تسمح بتعميم النتائج لأنّ هذه العيّنة لا تُمثّل تمثيلاً دقيقاً المدارس الخاصة في مدينة عَمّان.

مُحدّدات الدراسة:

تتحدّد نتائج هذه الدراسة في ضوء الإجراءات التي اتبعت لتحديد عيّنة الدراسة حيث أنّ الدراسة طُبّقت على عيّنة متيسّرة لأنّ الهدف من إجرائها فحص العلاقة بين المُتغيرين. كما تتحدّد نتائج الدراسة بالأساليب الإحصائية التي تمّ استخدامها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية لمتغيرات الدراسة:

سيكون للمصطلحات والمفاهيم المدلولات الآتية في إطار البحث:

1 – البيئة الصفيّة الآمنة: الإطار النفسي الاجتماعي السائد في غرفة الصف، والذي يتضمّن العناصر الآتية: تخطيط التدريس وتنفيذه، والتقويم الصفي، وعلاقة المعلم بالطلبة، وإدارة بيئة التعلّم، والبيئة الفيزيقية للتعلّم. وتعرّف إجرائياً بالدرجة المتحقّقة على مقياس بيئة التعلّم الآمنة الذي استخدم في هذه الدراسة.

2 – الأهداف التحصيلية: العوامل التي تولّد الطاقة، وتوجّه مشاعر الفرد وإدراكه وسلوكه في ضوء مفهوم الكفاءة.

وفي ضوء نتائج التحليل العاملي فإنّ الأهداف التحصيلية تشمل:

1 – الأهداف الإقدامية: التوجّه نحو أداء المهام بهدف تحقيق الفهم والإتقان، أي العمل على تطوير الكفاءة والعمل أيضاً على إظهار الكفاءة. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات الأهداف الإقدامية.

2 – الأهداف التعلّمية/ إحجام: وتعرف في ضوء الكفاءة والتجاذب بحيث تُشير إلى القلق من عدم تمكّن الطالب من فهم المادة الدراسية وإتقانها. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات التي تقيس هذه الأهداف.

3 – الأهداف الأدائية/ إحجام: وتعرف في ضوء الكفاءة والتجاذب بحيث تُشير إلى القلق من الفشل، وعدم تحقيق التفوّق على الآخرين، وإظهار الكفاءة.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول الذي يتعلّق بطبيعة إدراك الطلبة للبيئة الصفية، وهل يختلف هذا الإدراك وفق الفرع الأكاديمي وجنس الطلبة، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإدراك للبيئة الصفي.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية / لمستوى إدراك الطلبة لمجالات مقياس لمقياس البيئة الصفية الآمنة

المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الإدراك
تخطيط التدريس وتنفيذه	2.09	0.43	4	منخفض
التقويم الصفي	2.20	0.45	1	منخفض
علاقة المعلم بالطلبة	2.04	0.50	5	منخفض
إدارة بيئة التعلم	2.18	0.47	2	منخفض
مقياس البيئة المادية	2.16	0.52	3	منخفض
الدرجة الكلية	2.14	0.38		منخفض

يُلاحظ من الجدول (3) أنّ مستوى إدراك عيّنة الدراسة لأبعاد مقياس البيئة الصفية الآمنة كان متدنّياً، وذلك وفق المعيار المعتمد في تصنيف الإجابات. وتراوحت المتوسطات ما بين 2.20 لبُعد التقويم الصفي، و2.04 لبُعد علاقة المعلّم مع الطلبة. ويُشير الجدول (3) إلى أنّ بُعد إدارة بيئة التعلّم احتلّ المرتبة الثانية، ومقياس البيئة المادية احتل المرتبة الثالثة. وجاء بعد تخطيط وتنفيذ التدريس في المرتبة الرابعة، وكانت المرتبة الخامسة للعلاقة بين المعلّم والطلبة.

وبهدف التعرف فيما إذا كان هناك فروق في إدراك الطلبة للأبعاد الفرعية لمقياس البيئة الصفية حسب متغير الجنس والتخصص الأكاديمي. تم استخدام اختبار (ت) ويبين الجدول (4) والجدول (5) النتائج.

الجدول (4)

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في المجالات الفرعية/ لمقياس البيئة الصفية الآمنة حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تخطيط التدريس وتنفيذه	ذكر	202	2.10	0.42	0.26	445	0.79
	أنثى	245	2.09	0.44			
التقويم الصفي	ذكر	202	2.17	0.45	0.99 –	445	0.32
	أنثى	245	2.22	0.46			
علاقة المعلم بالطلبة	ذكر	202	2.02	0.49	1.10 –	445	0.27
إدارة بيئة التعلم	ذكر	202	2.15	0.47	1.35 –	445	0.18
	أنثى	245	2.21	0.47			
البيئة المادية	ذكر	202	2.11	0.56	1.82 –	445	0.06
	أنثى	245	2.20	0.47			

الدرجة الكلية	ذكر	202	2.11	0.37	1.27 –	445	0.20
	أنثى	245	2.16	0.39			

يُلاحظ في الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة في تقدير أفراد العينة لمجالات مقياس البيئة الصفية أو في الدرجة الكلية تعزى لمتغير جنس الطالب.

الجدول (5)

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في المجالات الفرعية لمقياس البيئة الصفية الآمنة حسب متغير التخصص الأكاديمي

المجال	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تخطيط التدريس وتنفيذه	تكنولوجيا المعلومات	188	2.08	0.44	0.65 –	445	0.52
	العلمي	259	2.10	0.42			
التقويم الصفي	تكنولوجيا المعلومات	188	2.17	0.49	1.06 –	445	0.29
	العلمي	259	2.22	0.42			
علاقة المعلم بالطلبة	تكنولوجيا المعلومات	188	2.01	0.54	1.13 –	445	0.26
	العلمي	259	2.07	0.47			
إدارة بيئة التعلم	تكنولوجيا المعلومات	188	2.17	0.50	0.30 –	445	0.77
	العلمي	259	2.19	0.44			
البيئة المادية	تكنولوجيا المعلومات	188	2.13	0.54	0.90 –	445	0.37
	العلمي	259	2.18	0.50			
الدرجة الكلية	تكنولوجيا المعلومات	188	2.11	0.40	1.02 –	445	0.31
	العلمي	259	2.15	0.37			

يُلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة في تقدير أفراد العينة لمجالات البيئة الصفية أو في الدرجة الكلية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

لقد اتضّح من خلال إجابة أفراد عيّنة الدراسة عن السؤال الأول الذي يهدف إلى معرفة مستوى إدراك الطلبة لبيئة التعلم، أنّ مستوى الإدراك كان منخفضاً، وذلك وفق المعيار المعتمد في تحديد مستوى الإجابات. ويبدو من هذه النتيجة أنّ ممارسات المعلّمين والمعلّمات أقرب إلى الممارسات التقليدية، وتفتقر إلى الممارسات التي تضمنتها فقرات المقياس، وينطبق ذلك على جميع أبعاد المقياس.

وتتأكد الممارسات التقليدية لمعلّمي ومعلّمات الطلبة أفراد العينة من خلال ملاحظة ترتيب مجالات مقياس البيئة الصفية وفق متوسطاتها. فقد احتل التقويم الصفي وإدارة بيئة التعلّم الترتيب الأول والثاني، في حين احتل تخطيط التدريس والعلاقة مع الطلبة الترتيب الرابع والخامس، وأتت البيئة المادية في موقع متوسط بين المجموعتين. لعّل من المتّفق عليه أن المهام الرئيسية للمعلّم في غرفة الصف تتحدّد بالتعليم وإدارة الصف والعلاقة المتبادلة بين هذين المجالين، وبالتالي يمكن القول أن إدارة الصف وفق تقديرات الطلبة لم تتعد ضبط سلوك الطلبة، وأن التدريس افتقر إلى مقوّمات التدريس الفعّال.

وعند مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج دراسة (العساف، 2010) حيث استُخدم نفس المقياس لقياس البيئة الصفيّة في الدراستين، نجد أنّ تقديرات عيّنة الدراسة في دراسة العساف لمجالات المقياس كانت متوسطة.

أمّا فيما يتعلق بترتيب المجالات فظهرت أوجه تشابه تمثّلت في أنّ التقويم الصفّي احتل الترتيب الأول في الدراستين، واحتل مجال علاقة الطلبة مع المعلّمين الترتيب الأخير. وكانت البيئة المادية في الموقع المتوسّط في الدراستين. أمّا الاختلاف فكان بالنسبة لتخطيط وتنفيذ التدريس حيث احتل الترتيب الثاني في دراسة العساف، وكذلك مجال إدارة بيئة التعلّم الذي احتل الترتيب الرابع. وعند إجراء مقارنة بين الدراستين لا بُدّ من الإشارة إلى أنّ العيّنة في دراسة العساف كانت أكثر تمثيلاً للمدارس في لوائي الجامعة ووادي السير، في حين اقتصرت عيّنة هذه الدراسة على عددٍ من المدارس الخاصة التابعة لمديرية التعليم الخاص.

ومع أنّ البحث عن دور العوامل الاقتصادية والاجتماعية للطلبة المرتبطة بموقع المدرسة ليس من ضمن محاور هذه الدراسة، إلا أنّ التطابق في ترتيب مجالي التقويم الصفي والعلاقة مع الطلبة يتطلّب تفسيراً. ويُمكن أن يُفسّر هذا التطابق في ضوء الإدراك المتشابه بين طلبتي العينتين لمجالات المقياس المستخدم، والذي يعود إلى إدراك الطلبة لمدى ما توليه المدرسة والأسرة من اهتمامٍ واضح للامتحانات، والتركيز على اجتيازها باعتبارها هدفاً بحدّ ذاتها. وفي الوقت نفسه يبدو أنّ المعلمين والمعلمات الذين تمّ تقييم علاقتهم مع طلبتهم من خلال المقياس المستخدم ما زالوا يتردّدون في تطوير علاقات إيجابية مع الطلبة خوفاً من عدم التمكّن من ضبط سلوك الطلبة لاحقاً.

أمّا تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة في إدراك الطلبة تعزَى لمتغيّر الجنس، فيعني بشكل أساس أنّ تقييم الطلاب والطالبات للمعلّمين والمعلّمات يبدو متقارباً لأنّ الفلسفة التربوية والممارسات التدريسية في مدارس عيّنة الدراسة لا تختلف باختلاف جنس المعلّم، وبالتالي تقييم الطالب أو الطالبة لهذه الممارسات. ويمكن أن ننطلق من نفس التفسير لإيضاح عدم وجود فروق تُعزَى للتخصّص الأكاديمي. مع التذكير بأنّ هناك عدداً من المواد الدراسية المشتركة بين التخصّصين.

لقد أشارت دراسة (اليماني، 2008) ودراسة (العساف، 2010) إلى وجود فروق في إدراك طلبة العيّنة، وكانت الفروق لصالح الإناث، في حين لم تظهر الفروق بين الجنسين في الدراسة الحالية، وقد يعزَى ذلك إلى أنّ العينات في الدراستين أكثر تمثيلاً للمجتمعات التي كانت تهدف دراستها.

ومن الجدير بالملاحظة أنّ الدراسات التي هدفت إلى تقدير مستوى إدراك الطلبة لبيئاتهم الصفية لم تتوصل إلى تقدير يتجاوز المستوى المتوسط. لقد قدّر الطلبة المتميزون في دراسة (المومني والنوافلة، 2012) بيئاتهم بدرجة متوسطة، وكذلك كانت التقديرات متوسطة في دراسة (العساف، 2012)، كما كانت التقديرات متوسطة في دراسة (الأحمد، 1992). وجاءت التقديرات منخفضة في هذه الدراسة ودراسة (زياد، 2004).

وفي ضوء الملاحظة السابقة يمكن القول بأنّه على الرغم من طول الفترة الزمنية بين إجراء هذه الدراسات واستخدام مقاييس مختلفة نسبياً إلا أنّ إدراك الطلبة لبيئاتهم الصفية لم يتجاوز المستوى المتوسط، وهذه قضية تحتاج إلى مزيدٍ من الدراسة والبحث، للتعرّف على أسبابها. ولعّل من التفسيرات الأولية لهذه القضية أنّ البيئات الصفية لم ترقَ إلى المستوى الذي يأمله الطلبة. ويعتمد قبول هذا التفسير الانطلاق من فكرة مفادها أنّ الطلبة يُشكّلون المصدر الأكثر دقة في تقييم البيئة الصفية، لأنّهم عند تقييم البيئة الصفية يعتمدون على خبرات مباشرة من خلال تواجدهم في الصفوف، وتفاعلهم مع معلّميهم وزملائهم طيلة الوقت.

وأخيراً لا بدّ من الإشارة إلى أنّه في ضوء الافتراض أنّ المقياس المستخدم في هذه الدراسة يقيس أبعاد عملية التعلّم والتعليم في بيئةٍ صفيّةٍ آمنة، وأنّ تقديرات الطلبة لهذه الأبعاد كانت منخفضة. لذا فإنّ الاستنتاج المتوقع والمقبول أن البيئات الصفية التي تمّ تقييمها توصف بأنها بيئات آمنة بدرجة متدنية.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي يتعلّق بنوع الأهداف التحصيلية التي يتبنّاها الطلبة، وهل تختلف باختلاف الجنس والفرع الأكاديمي، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأهداف التحصيلية، ويبين الجدول (6) هذه النتائج.

الجدول (6)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للأهداف التحصيلية

الأهداف	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
الإقدامية	5.35	1.36	1
التعلمية إحجام	4.87	1.66	3
الأدائية إحجام	5.32	1.62	2

*** تدريج الإجابة على مقياس يتراوح من (7-1).**

يُلاحظ من الجدول (6) أنّ الأهداف الإقدامية احتلت المرتبة الأولى، وجاءت الأهداف الأدائية/ إحجام في المرتبة الثانية، أمّا الأهداف التعلمية/ إحجام فاحتلت المرتبة الثالثة.

وبهدف التعرف فيما إذا كانت هناك فروق في تبني الطلبة للأهداف التحصيلية حسب متغير الجنس أو التخصص الأكاديمي، تم استخدام اختبار (ت) ويوضح الجدول (7) والجدول (8) هذه النتائج.

الجدول (7)

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في أنماط الأهداف التحصيلية حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط*	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأقدامية	ذكر	202	5.1	1.73	2.618 –	445	0.009
	أنثى	245	5.5	1.51			
التعلمية إحجام	ذكر	202	5.32	1.48	0.401 –	445	0.0689
	أنثى	245	5.37	1.25			
الأدائية إحجام	ذكر	202	5.04	1.7	1.904	445	0.075
	أنثى	245	4.74	1.63			

*** تدريج الاستجابة على المقياس يتراوح بين (1-7) مستوى الدلالة 0.05 = α.**

يُلاحظ من الجدول (7) أنّ هناك فروق ذات دلالة بالنسبة للأهداف الإقدامية ولصالح الطالبات.

الجدول (8)

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في أنماط الأهداف التحصيلية حسب متغير التخصص الأكاديمي

المجال	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأقدامية	تكنولوجيا المعلومات	189	5.18	1.65	2.618 –	445	0.106
	العلمي	258	5.43	1.60			
التعلمية إحجام	تكنولوجيا المعلومات	189	5.23	1.45	1.577 –	445	0.116
	العلمي	258	5.43	1.28			
الأدائية إحجام	تكنولوجيا المعلومات	189	4.82	1.68	0.559 –	445	0.576
	العلمي	258	4.91	1.65			

*** تدريج الاستجابة على المقياس يتراوح بين (1-7) مستوى الدلالة (α = 0.05).**

يُلاحظ في الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة تعزَى للتخصّص الأكاديمي للطلبة.

فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الأهداف الإقدامية (تعلمية/ إقدام، وأدائية/ إقدام) احتلت الترتيب الأول، في حين جاءت الأهداف الأدائية/ إحجام في الترتيب الثاني، وجاءت الأهداف التعلمية/ إحجام في الترتيب الثالث.

يُمكن أن تفسر هذه النتائج في ضوء عاملين: الأول: البيئة الصفية كما يدركها الطلبة، وقد أشارت دراسة (Elliot, 1999) ودراسة (Ames, 1992) إلى دور عوامل البيئة الصفية في استثارة دافعية التحصيل، وتوجّه الطلبة إلى أهداف تحصيلية معيّنة.

أمّا في الدراسة الحالية فإنّ التقييم المنخفض لمجالات مقياس البيئة الصفية يحول دون تفسير تبني الطلبة لأهداف معينة في ضوء مجالات البيئة الصفية. فقد أشار ايليوت إلى نوعية التقويم كعامل يُسهم في توجّه الطلبة نحو الأهداف التحصيلية، حيث أنّ التقويم المعياري يوجّه نحو الأهداف الأدائية في حين أنّ التقييم في ضوء إتقان المهام يوجّه نحو الأهداف التعلمية. ولعّل القول بأنّ المدارس تركّز بشكل رئيس على التقويم المعياري، وتعطي اهتماماً كبيراً للنجاح في الامتحانات، يُفسّر التوجّه نحو الأهداف الأدائية. إنّ التركيز على الامتحانات كوسيلة أساسية لتقويم الأداء يُوجّه الطلبة إلى تبنّي الأهداف الأدائية/ إقدام أو الأهداف الأدائية/ إحجام، وهذا يدخل العامل الثاني الذي يلعب دوراً في تبنّي الأهداف، وهو الخصائص الشخصية والخبرات السابقة عند الطالب نفسه، وهذه التغيرات لم تكن ضمن متغيّرات هذه الدراسة.

لقد شملت الأهداف الإقدامية وفق التحليل العاملي لأبعاد مقياس الأهداف التحصيلية المستخدم في هذه الدراسة، الأهداف التعلمية/ إقدام، والأهداف/ الأدائية/ إقدام.

وقد يفسر ذلك جزئياً بطبيعة المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة في الفرع العلمي وفرع تكنولوجيا المعلومات، التي تعتمد إلى حدٍّ كبير على فهم المفاهيم والمبادئ، ممّا وجّه إلى تبنّي الأهداف التعلمية/ إقدام، وفي نفس الوقت كان التركيز من قبل أفراد العيّنة على التفوّق وإظهار الكفاءة، من خلال الاهتمام بالأداء في الامتحانات.

لقد جاءت الأهداف الأدائية/ إحجام في الترتيب الثاني، التي تشير إلى الخوف من عدم تحقيق النجاح في المواد الدراسية، وما يرافق ذلك من مشاعر الإحباط، وتدني تقدير الذات في حالة الفشل.

ويُمكن أن يُفسر توجّه الطلبة نحو الأهداف الأدائية/ إحجام في ضوء تقييم الطلبة لمجالات مقياس البيئة الصفية المستخدم، والذي اعتمد على فكرة تحقيق البيئة الصفية الآمنة. لذا فإنّ التقدير المنخفض لفقرات المقياس يُشير إلى تدنّي الشعور بالأمن، ممّا يُساعد على توجّه الطلبة للأهداف الأدائية/ إحجام.

أمّا الأهداف التعلمية/ إحجام، فقد جاءت في المرتبة الثالثة، حيث تُشير هذه الأهداف إلى خوف الطلبة من عدم تحقيق الدرجة الأعلَى من الفهم والاستيعاب للمادة الدراسية.

يُلاحظ من عرض الدراسات السابقة أنّها تناولت الأهداف التعلّمية دون تقسيمها إلى أهداف إقدام وإحجام، في حين تناولت الدراسات الأهداف الأدائية كأهداف إقدام وإحجام.

وفي تحليل (Elliot and McGregor, 2001) للأهداف التعلّمية/ إحجام، يرى الباحثان أنّ هذه الأهداف تنبثق من إدراك الطالب لبيئة الصف بأنّها ممتعة، وتعزّز الانهماك. كما أنّ هذه البيئة الصفية تعزّز الاهتمامات والميول عند الطلبة، وتحمل طابع التحدي. واعتماداً على هذه النتائج يبدو من المنطقي أن تحتل الأهداف التعلمية/ إحجام المرتبة الثالثة، لأنّ مثل هذه الخصائص للبيئة الصفية لم تقيّم بدرجة عالية من قبل الطلبة، وإن كانت فقرات المقياس قد غطّتها إلى حدٍّ ما.

لقد ظهرت فروق دالّة بين الطلاب والطالبات بالنسبة للأهداف الإقدامية، وكانت الفروق لصالح الإناث. إنّ البيانات المتوفرة في الدراسة الحالية لا تسمح بتفسير هذه النتائج، ولكن يُمكن القول بشكل عام أنّ الطالبات يمتلكن دافعية أعلى للتحصيل، توظف لإثبات المكانة، وذلك في ظل طبيعة عملية التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع.

السؤال الثالث: "ما مقدار التباين المفسّر في الأهداف التحصيلية الذي يعزَى إلى البيئة الصفية؟".

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين الأهداف التحصيلية ومجالات البيئة الصفية.

الجدول (9)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الأهداف التحصيلية ومجالات البيئة الصفية (N.447)

المجالات	تخطيط وتنفيذ التدريس	التقويم الصفي	علاقة المعلم بالطلبة	إدارة بيئة التعلم	البيئة الفيزيقية	الدرجة الكلية
الأدائية/إحجام	001.0	094.0 –	020.0 –	013.0	008.0 –	028.0 –
	988.0	047.0	669.0	788.0	874.0	560.0
الإقدامية	006.0	016.0 –	010.0	059.0	070.0	0.320
	906.0	738.0	833.0	214.0	142.0	498.0
التعلمية/إحجام	008.0	010.0	035.0 –	0080 –	014.0 –	010.0–
	860.0	833.0	460.0	872.0	776.0	835.0

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

تُشير النتائج إلى أنّ جميع معاملات الارتباط ضعيفة وقريبة من الصفر، بعضها موجباً، والبعض الآخر سالباً. وجاءت جميع معاملات الارتباط بشكل غير دال إحصائياً، وفي ضوء ذلك فإنّ إجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط يصبح دون معنى لعدم دلالة معاملات الارتباط بين الأهداف التحصيلية ومجالات البيئة الصفية باعتباره متطلّباً مسبقاً لإجراء تحليل الانحدار.

ويمكن أن تحلّل النتيجة وفق النقاط الآتية:

1 – في ضوء تقييم الطلبة لمجالات البيئة الصفية في صفوفهم، فإنّ هذه البيئات تتمتّع بدرجة متدنّية من خصائص البيئة الآمنة وفق المقياس المستخدم في الدراسة.

2 – عند استعراض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين البيئة الصفية والأهداف التحصيلية فإنّ هناك مؤشرات تدعم العلاقة بين البيئة الصفية الآمنة وتوجهات الطلبة نحو الأهداف التحصيلية (التعلمية بشكل خاص). ومن هذه الدراسات دراسة (Walker and Green, 2009) التي أشارت إلى ارتباط الدال بين الأهداف التعلمية والشعور بالانتماء. وأشارت دراسة (Patrick, Ryan and Kaplan, 2007) إلى العلاقة الدالة بين التوجّه نحو الأهداف التعلّمية والدعم العاطفي من المعلّم. كما ارتبطت البيئة الصفية الآمنة التي قدّرها الطلبة بدرجة متوسطة في دراسة (العساف، 2010) مع الدافعية للتعلم.

3 – عند استعراض مجالات مقياس البيئة الصفية الآمنة وفقرات كل مجال، والذي طوّره (العساف، 2010)، واستخدم في الدراسة الحالية، ويتمتع بدلالات صدق وثبات معتمدة، يلاحظ أنْ مجالات المقياس تغطّي الجوانب الرئيسية لعملية التعلّم والتعليم في غرفة الصف، وجاءت الفقرات تحت كل مجال لتغطي الممارسات التدريسية الإيجابية التي يُمثّلها ذلك المجال، وتوزّعت الفقرات التي تُمثّل شعور الطلبة بالأمن على مجالات المقياس دون أن يعدّ الباحث فقرات محدّدة تحت بُعد معيّن كدعم المعلّم أو دعم الرفاق على سبيل المثال، وبالتالي يُمكن أن تُفسّر طبيعة بناء المقياس ضعف العلاقة، وعدم دلالتها بين المُتغيّرين.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يُمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1- إجراء دراسات لاحقة في المدارس التي شملتها عينة الدراسة بهدف التعرف على العوامل التي أدّت إلى تقدير طلبة تلك المدارس لمقياس البيئة الصفية بدرجة منخفضة.

2- إجراء دراسات على عينات أكثر تمثيلاً للطلبة بحيث تشمل مدارس حكومية وخاصة للتعرف على توجهت الطلبة في تبني الأهداف التحصيلية.

3- تطبيق مقياس البيئة الصفية الآمنة على عينةٍ أكثر تمثيلاً للمدارس الخاصة أو الحكومية لتحديد مستوى إدراك الطلبة لمجالات البيئة الصفية.

4- استخدام مقاييس أخرى غير المقياس الذي استخدم في هذه الدراسة لقياس البيئة الصفية بهدف تقصي العلاقة بين مجالات البيئة الصفية والأهداف التحصيلية.

المراجع

المراجع العربية:

الأحمد، ح. (1992)، المناخ الصفي في صفوف المدارس الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة/ الجامعة الأردنية، عمان. ص 1-52.

البطش، م، و. أبو زينة، ف، ك. (2007)، عمان: دار المسيرة. ص 13- 450.

الزعبي، ر. ر، ظاظا، ح. أ. (2014)، الأهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي. (مقبولة للنشر) مجلة دراسات، الجامعة الأردنية. عمان. ص 1-47.

زياد، م. ن. (2004)، العلاقة بين دافعية الإنجاز والمناخ الصفي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان. ص 2-76.

العساف، م. ح. (2010)، مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية. عمان. ص 11-214.

قطامي، ي. (2007)، برنامج تهيئة البيئة التربوية للتعلم (البيئة الآمنة). عمان: دار ديبونو. للطباعة والنشر والتوزيع. ص 5-308.

قطامي، ي، قطامي ن. (2002)، إدارة الصفوف، عمان: دار الفكر. ص 9-446.

المومني، ف، النوافلة، أ، ب. (2014)، العلاقة بين المناخ الصفي والفاعلية الذاتية الأكاديمية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 2، ص 233-248.

اليماني، ع. ح. م. (2008)، إدراكات الطلبة والمعلمين لبيئة التعلم الصفية وعلاقة إدراكات الطلاب لتحصيلهم الأكاديمي واتجاهاتهم نحو التعلم. اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان. ص 2-144.

المراجع الأجنبية:

Ames, C., (1992). Classrooms; goals, structures and student motivation. Journal of Educational Psychology. 84, (3): P 261-271.

Baron, K.E., (2000). Achievement Goals And Optimal Motivation: Should We Promote Mastery, Performance or Both Types of Goals. Paper Presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association.P 1-56.

Bergin, C., and Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. Eduational Psychology Review, 21, P 141-170.

Bluestein, J. (2001). Creating emotionally Safe Schools: A guide for educators and parents. Deerfield Beach. FL: Health Communications. In Vitto. J.M., (2003). Relationship Driven classroom management. Crown Press, Inc.P 3-227.

Cheng, y., (1994). Classroom environment and student affective Performance: An effective profile. Journal of Experimental Education, (serialon line) 94, 62 (3): 221.

Church, M.A., Elliot, A.J., and Gable, S.L., (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. Journal of Educational Psychology, 93, (1), P 43-54.

Cichon, D.J., and Olson, G.E., (1978). Psychometric Observation: Issues in a dual approach of the study of classroom learning environment. Curriculum Inquiry, 8, P 133-153.

Cooper, K, S., (2012). Safe, affirming and productive spaces: classroom engagement among Latina high school students. Urban Education, htt:/uex. Sagepub.com. P 1-39.

Davis, B.R., (2008). Perception of the classroom learning environment as seen by African American students attending school in rural southeastern united states. Unpublished ph.D thesis, College of Education, University of South Carolina. P 1-91.

Dweck, C.S., Leggett, E.L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality, Psychological Review. 95, (2): P 256-273.

Elliot, A. J., and Moller, A.C., (2003). Performance- approach goals: good or bad forms of regulation? International Journal of Educational Research, 39, P 339-356.

Elliot, A.J., (1999). Approach and Avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychology, 34, (3): P 169-189.

Elliot, A.J., McGregor, H.A., and Gable, S., (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A meditational analysis. Journal of Educational Psychology, 91, (3), P 549-563.

Elliot, A.J., Murayma, K., (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration and application. Journal of Educational Psychology, 100, (3): P 613-628.

Elliott, A.J., McGregor, H.A., (2001). A 2x2 Achievement goal Framework. Journal of Personality and Social Psychology. 8, (3): P 501-519.

Fisher, D., Fraser, B.J., (1983). Use of classroom environment scale in investigating of psychological milieu on science students out comes. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. P 1-28.

Fraser, B.J., (1998). Classroom environment instruments: development, validity and applications. Learning Environment Research, 1: P 7-33.

Goh, S.C., Young, D.J., Fraser, B.J., (1995). Psychological Climate and Student outcomes in Elementary Mathematics Classroom. The Journal of Experimental Psychology, 64, (1): P. 29-40.

Green, B.A., Miller, R.B., Growson, H.M., Duk, B.L., Akey, K.L., (2004). Predicting high school students' Cognitive engagement, achievement and motivation. Contemporary Educational Psychology, 29, P 462-482.

Harackiewicz, J.M., Baron, K.E., Pintreih, P.R., Elliot, A.J., Thrash, T.M., (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. Journal of Educational Psychology, 94, (3): P 638-645.

Harlow, L. (2005). (The essence of multivariate thinking. Basic themes and methods), Lawrence Erlbaum Associates, Jersey: Mahwah New. P 1-224.

Hijizen, D., Boekaerta, M., and Vedder, P., (2006). The Relationship between the Quality of Cooperative Learning, Students; Goal Preferences, and perceptions of contextual factors in the classroom. Scandinavian Journal of Psychology. 47, P 9-21.

Luo, W., Paris, S.G., Hogan, D., Luo, Z., (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. Contemporary Educational Psychology. 39, P 165-176.

Maehr, M. (1989). Thought about motivation In Elliot, A.J., Approach and Avoidance Motivation and achievement goals Educational Psychology. 34, (3): P 169-189.

Manor, H., (1987). The effect of environment on high school success. Journal of Educational Research, 80, (3): P 184-188.

Moos, R. H., (1979). Evaluating Educational Environment: Procedures, Measures, Findings, Policy, and Recommendation. In Davis, B.R., (2008). Perception of the classroom learning environment as seen by African American students attending school in rural southeastern united states. Unpublished ph.D thesis, College of Education, University of South Carolina. P 1-

91.

Patrick, H., Ryan, A.M., (2007). Early adolescents' perception of the classroom social environment, motivational beliefs and engagement. Journal of Education Psychology, 99, (1), P 83-98.

Pintrich, P.R., (2000). An Achievement Goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. Contemporary Educational Psychology, 25, P 92-104.

Roeser, R.W., Midgley, C., and Urdan, T.C., (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescent's psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. Journal of Educational Psychology, 88, (3): P 404-422.

Ryan, A.M., Patrick, H., (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement. American Educational Research Journal, 38, (2): P 437-460.

Vasquez, J. (1988). Contests of Learning for minority students. The Educational Forum, 52, (3), P 243-253.

Vitto, J. M., (2003). Relationship Driven classroom management. Crown Press, Inc. P 3-227.

Walker, C.O., Greene, B.A., (2009). The relationship between student motivational beliefs and cognitive engagement in school. The Journal of Educational Research, 102, (61): P 463-471.

Weiner, B., (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-verlag. In Ames, C., (1992) Classrooms; goals, structures and student motivation. Journal of Educational Psychology. 84, (3): P 261-271.

Perceptions of Secondary School Students Of the Safe Classroom Environment and its Relation to With Their Achievement Goals

Rifa R. Zoubi *

ABSTRACT

The main purpose of this study is to investigate the relationship between secondary students' perceptions of their classroom environment and the achievement goals they adopt. The sample of the study consisted of 447 (202 females, 245 males) first secondary students of the information technology and scientific branches, attending non-mixed schools in Amman. Two scales were used: "The Safe Classroom Environment Scale", developed by Assaf (2010) to assess students' perceptions of classroom environment and "The Achievement Goal Scale" developed by Elliot and McGregor (2001) to assess the students' achievement goals. The main results of the study showed that the students evaluate their classroom environment to be below average according to the criteria on used to classify the students' response. The analysis revealed no significant differences in the students' perception of their classroom environment according to gender or academic branch, while the adoption of the achievement goals showed significant differences in adoption of approach goals in favor of female students. The results also showed that the students' perception of their classroom environment did not contribute to explaining the variance in students' adoption of achievement goals due to very low correlations. The researcher suggests that further research is recommended, to investigate the relationships, using new and different scales for assessing classroom environment..

Keywords: Safe Classroom Environment, Achievement Goals.

* Department of Educational Psychology, School of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan. Received on 30/12/2015 and Accepted for Publication on 16/04/2016.