جامـــــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

قسم علوم التربية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــادة دكتوراه في العلوم

في علـــــم النفس التربوي

تمثلات المناخ المدرسي وعلاقته بالإتجاه نحو المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء الجنس والتخصص الدراسي

من إعداد الطالب:

باشرة كمـــال

الأستاذ المشرف:

منصوري مصطفى

أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة

اللقب والاسم	الرتبـــــة	المؤسسة الأصلـــية	الصـــــفة
ماحي إبراهيم	أستـــــاذ	جامعة وهـــران 2	رئيـــــسا
منصوري مصطفى	أستـــــاذ	جامعة مســـتغانم	مقـــــررا
غريب العربي	أستـــــاذ	جامعة وهـــران 2	منـــاقشا
بشلاغم يحي	أستـــــاذ	جامعة تلمسان	منـــاقشا
شارف جميلة	أستـــــاذ	جامعة وهـــران 2	منـــاقشا
شريفي علي	أستـــــاذ	جامعة سعيدة	منـــاقشا

السـنة: 2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون﴾

[التوبة:105]

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين ،والصلاة والسلام على أشرف خلقه سيدنا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين، أسأل الله العلي القدير أن يعلمنا ما ينفعنا، و أن ينفعنا بما علمنا، و أن يكون هذا العمل خالصـــا لوجهه الكريم.

بما أنه من لم يشـكر الناس لم يشـكر الله، فإني أتوجه بأسـمى آيات الشـكر والتقدير للوالدين الكريمين، ثم بالشـكر الجزيل الوافر إلى أسـتاذي الدكتور **منصوري مصطفى** لتفضـله بالإشـراف على البحث، ومعاونته حتى اللحظات الأخيرة لإتمامه، فنعم الأسـتاذ الداعم و المرشـد الكفء جزاه الله خير الجزاء .

ولعل الأســتاذ الدكتور **ماحي إبراهيم** في طليعة من يســتحق الثناء والتقدير جزاء توجيهه لي لبحث هذا الموضوع المهم بسبب قلته، فقد كان عالما كبيرا يفيد الطلاب بكل ما لديه من علم ولا يبخل عليهم بأي معلومة ولو كانت يسيرة، فجزاه الله عني خير الجزاء.

وأوجه شـكري الخالص كذلك إلى الأسـتاذ الدكتور **محمد حبشـي حسـين** أسـتاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الإسكندرية على تفاعله وتقديمه المساعدة في برنامج أموس.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لأساتذتي بقسم علم النفس وعلوم التربية عامة وإلى السادة الأساتذة أعضـاء لجنة المناقشـة لتكبدهم مشـقة قراءة الرسـالة راجيا من الله أن يجزيهم أعلى الدرجات وأن ينفعنا بعلمهم.

وأخيرا وليس آخرا لزوجتي وأبنـائي على مـا قـدموه لي من دعم معنوي فـأرجو أن يكون هـذا العمل بمثابة كلمة شـكر لهم حفظهم الله، كما لا يفوتني أن أشـكر كل من قدم ولو الجزء السـير من المساعدة .

الباحث

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن العلاقات الموجودة بين مهنة الأب والمستوى الدراسي كمتغيرات خارجية (مستقلة) و تمثل المناخ المدرسي كمتغير وسيط و الإتجاه نحو المعرفة المدرسية كمتغير تابع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بكل من مدينتي سيدي بلعباس وغليزان قوامها 456 تلميذا (179) وتلميذة (277) اختيرت بطريقة مقصودة، شملت تلاميذا من بعض الشعب الأدبية بلغت (141) و أخرى علمية بلغت (315) من أجل التحقق من هذا الهدف إستعمل الباحث بعض المقاييس منها مقياس تمثل المناخ المدرسي ومقياسي المعرفة العلمية والفلسفية، وذلك لإختبار نموذج مفترض يفسر العلاقات مرتبط ببعض الدراسات السابقة، وأسفر التحليل بأسلوب تحليل المسار عن وجود تطابق بين البيانات والنموذج لدى العينة الكلية حيث بلغت مؤشرات جودة المطابقة (مربع كايα0.83=0.36،0.99=GFI,0.33=RMSEA، RMR=0.33) أما حسب الجنسين وجد أن هناك تطابق وبالنسبة للتخصص (الشعب العلمية والشعب الأدبية) توصلت النتائج أنها تختلف في بعض البارامترات وانتهت الدراسة بتقديم بعض المقترحات.

كلمات مفتاحية: التمثل، الإتجاه، المناخ المدرسي، المعرفة، تحليل المسار

Résumé de l'étude :

La présente étude vise à tenter de révéler les relations entre la profession du père et le niveau scolaire en tant qu'externe (indépendant) variables et représentation du climat scolaire comme variable intermédiaire et les attitudes ver la connaissance de l'école comme variable dépendante dans un échantillon d'élèves du secondaire à Sidi Bel abbes et Relizane avec 456 élèves (179) et élèves (277) Afin de vérifier cet objectif, le chercheur a utilisé certaines questionnaires, dont un de représentation du climat scolaire et deux autres sur les attitudes vers les connaissances scientifiques et philosophiques, a fin de tester un modèle hypothetique qui explique les relations liées à certaines études antérieures. L'analyse de trajectoires a abouti que le modèle hypothétique était bien ajusté aux données dans l'ensemble de l'échantillon, où les indicateurs de qualité de la conformité (Khi deux=0.83(p=0.36), RMSEA=0.33,GFI=0.99, RMR=0.33) ont été trouvés identiques et pour la spécialité (divisions scientifiques et littéraires) les résultats ont révélé qu'ils différaient dans certains paramètres et l'étude s'est terminée par quelques suggestions.

Mots clés : Représentation, attitude, climat scolaire, connaissance, analyse de trajectoires.

Study summary :

The purpose of this study is to try to reveal the relationship between the father's profession and the academic level as an external (independent) Variables and representation of school climate as intermediate variable and attitudes towards school knowledge as dependent variable in a sample of high school students in Sidi Bel abbes and Relizane with 456 pupils (179) and pupils (277) In order to verify this objective, the researcher used certain questionnaires, including one for the representation of school climate and two on attitudes towards scientific and philosophical knowledge, To test a hypothetical model that explains the relationships related to some previous studies. The path analysis resulted in compatibility between the data and the hypothetical model across the sample, where the compliance quality indicators (Chi square=0.83(p=0.36), RMSEA=0.33,GFI=0.99, RMR=0.33) were found to be identical and for the specialty (scientific and literary divisions) the results revealed that they differed in some parameters and the study ended with some suggestions.

Key words: Representation, attitude, school climate, knowledge, path analysis.

فهرس المحتويات

الإستهلال.....ب

شكر وتقدير.....ج

ملخص الدراسة.....د

فهرس المحتويات.....ه

قائمة الجداول.....ط

قائمة الأشكال.....م

مقدمة.....1

الفصل الأول المدخل المنهجي للدراسة

تمهيد.....5

1. إشكالية الدراسة 5
2. فروض الدراسة.....13
3. أهداف الدراسة.....13
4. أهمية الدراسة.....14
5. مصطلحات الدراسة.....15

الفصل الثاني تمثل المناخ المدرسي

تمهيد.....21

1. تعريف المناخ المدرسي.....21
2. أنواع المناخ المدرسي.....29

تابع فهرس المحتويات

3. محددات المناخ المدرسي.....34
4. مفهوم التمثل.....45
5. حدوث ودوام التمثلات.....49
6. أشكال وتنظيم التمثل.....50
7. المعرفة و التمثل.....59
8. التمثلات الإجتماعية.....60
9. محتوى وعمليات التمثيل.....60
10. حالات وديناميكية التمثلات الإجتماعية.....61
11. وظيفة التمثلات الذهنية وأهميتها.....62

خلاصة.....73

الفصل الثالث الإتجاه نحو المعرفة المدرسية

تمهيد.....76

1. تعريف الإتجاه النفسي.....76
2. بعض المفاهيم المرتبطة بالإتجاهات النفسية.....85
3. أنواع الإتجاهات النفسية.....86
4. أهمية دراسة الإتجاهات النفسية.....88
5. وظائف الإتجاهات النفسية.....92
6. نظريات الإتجاه النفسي.....94
7. المعرفة.....96

تابع فهرس المحتويات

8. تعريف المعرفة.....101
9. أنواع المعرفة.....107
10. تعريف المعرفة المدرسية.....112
11. علاقة المعرفة المدرسية بأساليب وطرق التدريس.....126
12. أهمية الإتجاهات الإيجابية نحو المعرفة المدرسية لدى التلاميذ.....128

خلاصة.....130

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.

I. الدراسة الإستطلاعية.....132
تمهيد.....132
1. اهداف الدراسة الإستطلاعية.....132
2. ادوات الدراسة.....132
3. مقياس الاتجاه نحو العلوم (المعرفة العلمية) لـ (سلام احمد،1990) في صورته الأولية 133
4. مقياس الاتجاه نحو العلوم في الدراسة الحالية.....134
5. خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية الأولى.....135
6. صدق وثبات مقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية.....135
7. مقياس الإتجاه نحو الفلسفة (المعرفة الفلسفية) من إنجاز الباحث.....136
8. خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية الثانية.....137
9. صدق وثبات مقياس الاتجاه نحو المعرفة الفلسفية.....137
10. مقياس البيئة المدرسية في صورته الأولية: (Smith,2005).....138

تابع فهرس المحتويات

11. مقياس تمثل المناخ المدرسي في صورته الأولية لكل من (شند وآخرون، 2015).....141
12. مقياس تمثل المناخ المدرسي في الدراسة الحالية.....143
13. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية الثالثة.....144
14. صدق وثبات مقياس تمثل المناخ المدرسي.....145
15. مؤشر الصدق التكويني.....151
II. الدراسة الأساسية.....155
1. منهج الدراسة.....155
2. طريقة اختيار عينة الدراسة الأساسية.....155
3. أدوات القياس في الدراسة الاساسية.....158
4. كيفية تطبيق أدوات القياس.....167
5. طريقة التصحيح.....168
6. الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات.....169

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

1. التحقق من إعتدالية البيانات.....171
2. نتائج نموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى العينة الكلية.....173
3. نتائج نموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى عينة الذكور.....180
4. نتائج نموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى عينة الإناث.....183
5. نتائج نموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى الشعب الأدبية.....185

تابع فهرس المحتويات

6. نتائج نموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى الشعب العلمية.....188
7. نتائج التأثيرات الوسيطية لمتغير تمثل المناخ المدرسي بين متغيرات الدراسة.....189
8. مناقشة نتائج الدراسة.....191
9. توصيات وإقتراحات.....199

قائمة المراجع.....200

الملاحق

الملحق رقم (01) مقياس تمثل المناخ المدرسي.....225

الملحق رقم (02) مقياس الإتجاه نحو المعرفة المدرسية (المعرفة العلمية) 230

الملحق رقم (3) مقياس الإتجاه نحو المعرفة المدرسية (المعرفة الفلسفية) 232

الملحق رقم (4) مقياس البيئة المدرسية 234

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	آراء بعض الباحثين حول موضوع الإتجاهات حسب التابعي والبهنساوي،2007.	80
02	خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية الأولى لتطبيق مقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية.	135
03	صدق البناء الداخلي لمقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية.	135
04	قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس الإتجاه نحو المعرفة العلمية.	136
05	خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية الثانية لتطبيق مقياس الاتجاه نحو المعرفة الفلسفية.	137
06	صدق البناء الداخلي لمقياس الاتجاه نحو المعرفة الفلسفية.	137
07	قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس الإتجاه نحو المعرفة الفلسفية.	138
08	توزيع رموز الفقرات على أبعاد مقياس البيئة المدرسية Smith,2005.	140
09	توزيع رموز الفقرات على أبعاد مقياس تمثل المناخ المدرسي .	143
10	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية الثالثة حسب الجنس والمستوى الدراسي والشعبة والمؤسسة.	144
11	صدق البناء الداخلي لبعدعلاقة التلاميذ بإدارة المدرسة.	145
12	قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعدعلاقة الطلاب بإدارة المدرسة.	146
13	صدق البناء الداخلي لبعدعلاقة التلاميذ بزملائهم.	146
14	قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعدعلاقة التلاميذ بزملائهم.	147
15	صدق البناء الداخلي لبعدعلاقة التلاميذ بالمعلم.	147

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
16	قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعدعلاقة التلاميذ بالمعلم.	148
17	صدق البناء الداخلي لبعد التجهيزات المدرسية.	148
18	قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد التجهيزات المدرسية.	149
19	صدق البناء الداخلي لبعد الأنشطة المدرسية.	149
20	قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد الأنشطة المدرسية.	150
21	صدق البناء الداخلي لبعد مستشار التربية.	150
22	قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد مستشار التربية.	151
23	قيم تباين البعد وقيم ألفا كرومباخ وقيمة ألفا الطبقية لأبعاد مقياس تمثل المناخ المدرسي.	151
24	مصفوفة الارتباطات بين أبعاد مقياس تمثل المناخ المدرسي (المكيف) والدرجة الكلية.	153
25	يوضح دلالات الصدق التلازمي بين مقياس تمثل المناخ المدرسي (المكيف) ومقياس البيئة المدرسية (المكيف).	154
26	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤسسة والجنس.	156
27	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤسسة والتخصص والمستوى الدراسي.	157
28	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب مهنة الأب.	158
29	صدق البناء الداخلي لمقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية لدى عينة الدراسة الأساسية.	159
30	قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس الإتجاه نحو المعرفة العلمية لدى عينة الدراسة الأساسية.	160
31	صدق البناء الداخلي لمقياس الاتجاه نحو المعرفة الفلسفية لدى عينة الدراسة الأساسية.	160

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
32	قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس الإتجاه نحو المعرفة الفلسفية لدى عينة الدراسة الأساسية.	161
33	صدق البناء الداخلي لبعدعلاقة التلاميذ بإدارة المدرسة لدى عينة الدراسة الأساسية.	162
34	قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد علاقة الطلاب بإدارة المدرسة لدى عينة الدراسة الأساسية.	163
35	صدق البناء الداخلي لبعدعلاقة التلاميذ بزملائهم لدى عينة الدراسة الأساسية.	163
36	قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعدعلاقة التلاميذ بزملائهم لدى عينة الدراسة الأساسية.	164
37	صدق البناء الداخلي لبعدعلاقة التلاميذ بالمعلم لدى عينة الدراسة الأساسية.	164
38	قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعدعلاقة التلاميذ بالمعلم لدى عينة الدراسة الأساسية.	164
39	صدق البناء الداخلي لبعد التجهيزات المدرسية لدى عينة الدراسة الأساسية.	165
40	قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد التجهيزات المدرسية لدى عينة الدراسة الأساسية.	165
41	صدق البناء الداخلي لبعد الأنشطة المدرسية لدى عينة الدراسة الأساسية.	166
42	قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد الأنشطة المدرسية لدى عينة الدراسة الأساسية.	166
43	صدق البناء الداخلي لبعد مستشار التربية لدى عينة الدراسة الأساسية.	167
44	قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد مستشار التربية لدى عينة الدراسة الأساسية.	167
45	بعض مؤشرات قياس إعتدالية البيانات.	171
46	المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمتغيرات في نموذج العينة الكلية.	172
47	مصفوفة الإرتباطات للمتغيرات المشاهدة المتضمنة في نموذج العينة الكلية.	172

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
48	التقديرات المقننة وغير المقننة لنموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى العينة الكلية.	174
49	مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى العينة الكلية.	176
50	المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمتغيرات في النماذج المقارنة عينة الذكور.	177
51	مصفوفة الإرتباطات للمتغيرات المشاهدة المتضمنة في النماذج المقارنة عينة الذكور.	177
52	المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمتغيرات في نموذج عينة الإناث.	178
53	مصفوفة الإرتباطات للمتغيرات المشاهدة المتضمنة في النماذج المقارنة عينة الإناث.	178
54	المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمتغيرات في نموذج الشعب الأدبية.	179
55	مصفوفة الإرتباطات للمتغيرات المشاهدة المتضمنة في النماذج المقارنة الشعب الأدبية.	179
56	المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمتغيرات في نموذج الشعب العلمية.	179
57	مصفوفة الإرتباطات للمتغيرات المشاهدة المتضمنة في النماذج المقارنة الشعب العلمية.	180
58	قيم التقديرات المقننة وغير المقننة لنموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى عينة الذكور	182
59	قيم التقديرات المقننة وغير المقننة لنموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى عينة الاناث.	183
60	يوضح مقارنة النماذج بين الجنسين.	184
61	قيم التقديرات المقننة وغير المقننة لنموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى الشعب الادبية.	185
62	يوضح مقارنة النماذج بين الشعب الأدبية والعلمية.	186
63	يوضح التعديلات المقترحة على نموذج الشعب الأدبية.	187

64	قيم التقديرات المقننة وغير المقننة لنموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى الشعب العلمية.	188
65	يوضح التأثيرات الوسيطية لمتغيري مهنة الاب والمستوى الدراسي لدى العينة الكلية .	189

مقدمة:

تعمل المدرسة على تشكيل الإنسان وتكوينه تربويا وإجتماعيا ومهنيا؛ ذلك الإنسان الذي يكون في سنين حياته الأولى بحاجة إلى مؤسسة واعية تقوم بهذه المهمة، من خلال آليات وعمليات مستمدة من أبحاث ونظريات متنوعة التخصصات مثل علم نفس النمو والتربية والتدريس والإدارة والتسيير وكل ماله علاقة بالجوانب الإجتماعية والإنسانية التي تخدم مستقبل هذا الإنسان؛ تسير هاته الآليات والعمليات وفق مخططات مضبوطة وممنهجة على شكل مناهج دراسية تصهر بها مختلف المعارف المقررة حسب متطلبات وشروط معينة لها أهدافا وتتنوع هاته المناهج ومحتواها لتمس مختلف المجالات الحياتية: الثقافية، التاريخية، الإنسانية والعلمية .

إن هذا النظام المدرسي هو مشروع إجتماعي منوط إلى أفراد متخصصين في مجالات معينة، مهمتهم تلبية مختلف الحاجات الخاصة بالنشء أهمها الثقافة والعلم المنسجمين مع الإطار العام للمجتمع، حتى يستطيع هذا النشء تحمل أعباء الحياة ومتطلباتها المتنوعة، ويبدأ هذا العمل التربوي من حجرة الدراسة التي يمارس فيها المعلم مهامه بإعتباره الناقل للمعرفة والثقافة والعلوم والميسر لها، وفي الوقت ذاته المنظم لمجموعة الأفراد في جو من الإنضباط الصفي إنها فعلا مهمة صعبة ومعقدة تتطلب كفاءات بيداغوجية تسمح له بكل سلاسة بنقل محتوى المناهج من جهة، ومن جهة أخرى تتطلب كفاءات شخصية فعالة ومتزنة، فإذا إعتبرنا أن المدرسة ماهي إلا مجموعة من الفصول الدراسية لابد لها من إشراف ومتابعة وتقويم تلك هي مهمة الإدارة المدرسية أوالتربوية؛ تكون تحت سلطة مدير لابد أن يتصف هو بدوره بخصائص تؤهله إلى تقلد هذا الدور الفعال والمعقد مغطيا ثلاث جوانب هامة، الأول تربوي محض يتمثل في خلق جو من الألفة والتعاون والتماسك بين جميع أعضاء الجماعة التربوية، ووجيها في إتخاذ قراراته إضافة إلى قدرته على مجابهة مختلف المشكلات، وربط

الصلة الفعالة والإيجابية بين المدرسة وأسر النشء، ثانيا جانب إداري محض تتآزر وتتكامل فيه جهود العمال الإداريين كل حسب مهماته يتولى الإشراف عليه ومتابعته، أما الجانب الثالث والذي لا يقل أهمية عن الجوانب السابقة ألا وهو دور الوسيط بين رؤساءه ومرؤوسيه.

كل هذه المهام الخاصة بالآسر والمعلم والمدير متكاملة وإذا أديرت بجودة وفاعلية تجعل الجو داخل المدرسة جوا مناسبا للتعلم وخلفية ثقافية مدعمة له، وتحث التلميذ أن يستفيد بأكبر قدر من المعارف وتنمو شخصيته في الإتجاه الصحيح، وإذا حدث أي توجه خاطئ يعاد تصويبه نحو مساره، هذه الخبرات المتلقاة داخل المدارس تدفع التلميذ إلى إدراك أهمية المدرسة وسعيها إلى تشكيل إدراكاته وتصوراته لأهمية العلم والمعرفة وأن يرتبطا (التلميذ والمعرفة) إرتباطا إيجابيا من أجل تكوين العقل والضمير كما يرى كل من (وطفة والشهاب، 2004: 94)، فلا أحد يستطيع أن ينكر دور المدرسة في تكوين الإتجاهات لدى النشء سواء بطرق مباشرة علنية أو بأخرى كامنة؛ من خلال التفاعل والتوصل اللذان يعتبران شرايين الحياة المدرسية، ليس هذا فحسب بل مساعدة المدرسة الطالب المحبط في أن ينمي في نفسه موقفا أنسب وصحيح إزاء خبراته المدرسية لما لها من أهمية على الإنجاز حسب (عاقل، 1982: 470).

إن تكوين وتشكيل الإتجاهات الإيجابية نحو المدرسة وماتقدمه من خبرات لا بد أن يتبع أسلوبا ديمقراطيا يتيح للمعلم ليس أن يعلم فحسب بل أن يتعلم عبر حواره مع تلامذته ويتيح للتلميذ أن يكون معلما في الوقت الذي يتعلم فيه. (وطفة والشهاب، 2004: 102)، هذه الإتجاهات والمعتقدات التي يكونها التلميذ عن نفسه وعن المدرسة تتفرد وتتشكل لدى كل الفرد بشكل معين وتلتصق بتصوراته الذاتية وأن المدرسة مسؤولة على تشكيل هذا التصور بعد البيت كما يرى بورنز (Burns,1977) (ورد في ماتكاف، 1983: 81)، وأن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ عوامل

تؤثر كلها على صـــورة الفرد الذاتية وتمثلاته وأنها تعكس البيئة كما يدركها الفرد وأن هذه التصـــورات والتمثلات سترسم مواقفه إتجاه الموضوعات التي يعيشها في حياته اليومية، من ضمنها علاقته وموقفه من المعرفة وإتجاهاته نحوها، لا أقصـد المعرفة عامة وإنما المعرفة المدرسـية فجاء الهدف من البحث الحالي إستطلاع وإستكشاف تمثلات التلاميذ في المرحلة الثانوية نحو بعض جوانب المناخ المدرسـي وعلاقتها بإتجاهاته نحو بعض أنواع المعرفة المدرسـية المتمثلة في المعرفة العلمية والمعرفة الفلسـفية، من أجل ذلك قسـمت البحث الحالي إلى فصـول نظرية وهي، الفصـل الأول يعتبر المدخل المنهجي للبحث ويضـم كل من الإشـكالية والفروض والأهداف وتحديد المفاهيم، أما الفصـل الثاني عنوانه تمثل المناخ المدرســي قســم إلى محورين الأول يتكلم عن المناخ المدرســي وعوامله والثاني يهتم بالتمثلات الذهنية أو التصـورات، أشكالها وأنوعها، وكيفية حدوثها، والفصل الثالث قسم كذلك إلى محورين الأول يتكلم عن الإتجاهات النفســـية وبعض المفاهيم المرتبطة بها، أنواعها وأهميتها، أما الثاني يتكلم عن المعرفة والمعرفة المدرســـية، وأهمية الإتجاهات الإيجابية نحو المعرفة المدرســـية، كل ذلك مدعوما بدراسات سابقة عربية وأجنبية، ثم فصلين تطبيقيين، الفصل الرابع يتكلم عن أدوات البحث وخصائصها السيكومترية، بالإضـافة إلى عينات الدراسة المستعملة في الدراسة الإستطلاعية، أما الفصـل الخامس يتكلم عن نتائج الدراسة ومناقشة فرضياتها.

إذ تبقى هذه الدراســة أو البحث محاولة لفهم خصــائص بعض المدارس الثانوية وماتتركه من تمثلات على المستوى الفردي إضـافة إلى كشـف العلاقة بينها وبين بعض مكونات الشـخصـية الفردية متمثلة في الإتجاهات النفسـية ونحن ندرك مدى أهميتها في توجيه السـلوك، محاولة منا إلى تقديم لبنة معرفيــة في مجـال علم النفس المـدرســـي أوالتعليمي لاغير توافقـا مع رأي كـل من (Lord & Novick,2008): أنه لاتوجد نظرية علمية تصور الآن الحقيقة المطلقة.

No scientific theory is now thought to depict absolute truth

الفصل الأول : المدخل المنهجي للدراسة.

تمهيد.

1. إشكالية الدراسة.
2. فروض الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. مصطلحات الدراسة.
    1.5. المناخ المدرسي .
    2.5. التمثل.
    3.5. المعرفة.
    4.5. الإتجاه نحو المعرفة الفلسفية.
    5.5. الإتجاه نحو المعرفة العلمية.

تمهيد:

يعتبر هذا الفصل ذو أهمية بالغة في أي دراسة حتى تتضح هيكلة الفكرة أو الظاهرة موضوع الدراسة ، ويشرح الإطار النظري ومجموع العلاقات المرتبطة بالفكرة أو الموضوع ومصطلحات الدراسة حتى يسترشد به الباحث ويلتزم بإطاره؛ ونحاول من خلاله تعريف مشكلة الدراسة، وأهدافها ثم أهميتها إضافة إلى تحديد مفاهيمها.

1. إشكالية الدراسة:

تنبهت فرق البحث العالمية إلى دراسة البيئات المدرسية والتربوية التي تعاني من مشكلات مختلفة حيث حاولت إستكشافها ومعرفة أسباب وعوامل هذه المشكلات وقياس حدتها ثم التنبؤ بآثارها من خلال بعض المؤشرات، عملا على تفاديها مستقبلا وسعت جاهدة إلى إصلاح محيط المدرسة بإعتبارها مؤسسة إجتماعية ومهنية لا تخلو من سلبيات مثلها مثل أي منظمة إنسانية ووضعت معايير معينة لتحسين فعاليتها مما سمح لهذه الهيئات والفرق البحثية بالمقارنة بين مختلف المدارس ليس فقط محليا وإنما بدراسات مقارنة بين دول مختلفة، والوصول إلى مدارس أنموذجية تحتذي بها مدارس أخرى أقل منها مستوى؛ وبالتالي تعاملت مع موضوع البيئة المدرسية من مختلف الزوايا والأبعاد محاولة الكشف عن أثر وظائفها وأدوارها ومهامها على أعضاءها ونوعية العلاقات السائدة بها ذلك لأن المدرسة محيط يتشارك فيه شرائح مختلفة متمثلة في الإدارة و الأساتذة، والتلاميذ وأولياءهم، ثم المجتمع المدني على أوسع نطاق، مما يسمح بتشكل علاقات تفاعلية متعددة تتفاوت في الشدة من الضعيفة إلى القوية و من البسيطة إلى المعقدة؛ متداخلة يؤثر كل جانب منها في الجوانب الأخرى ويتأثر به في الوقت نفسه.

إن المدرسة هي المكان الطبيعي للتعلم النظامي يقضي فيه المتعلم وقتا طويلا نسبيا وبالتالي يؤثر محيطها على إشتغال ذهنه بتحويل المدركات الحسية المستقبلة من المحيط المدرسي إلى صور أو تمثلات عقلية، حيث ترى جانيه (1985) Janeeh أن التصور العقلي شكل من أشكال تمثيل المعلومات التي تحفظ كأبعاد متواصلة لبعض الصفات الفيزيقية لذلك الشيء الذي تم تمثيله. وكذلك يرى محمد سعودي التصور العقلي بأنه عملية شبه إدراكية أو شبه حسية يعيها الفرد بإدراكه الذاتي، ويتم من خلالها إعادة تركيب أو تشكيل الخبرات الحسية من المعلومات المخزنة في الذاكرة حال غياب هذه المدركات في الواقع والتي يمكن أن تنتج صورا مختلفة عن نظائرها الحسية أو الإدراكية .(أبو علام، 2014: 459)، إن جل الدراسات التي إهتمت بالتمثلات ركزت على بعد الإدراك الذاتي للموضوع المتمثل وتحويل الخبرات السابقة أو المعاشة في الوقت الراهن إلى صور عقلية تختلف من فرد إلى آخر نتيجة عوامل مختلفة، وآليات إستحضار تلك الصور العقلية لإدراك العلاقات الجديدة الموجودة داخل المحيط المدرسي كما تذكر ماتكالف (1983) Metcalfe أن هناك أدلة توحي بأنه بإستطاعة البيئتين المدرسية والخارجية التأثير بصفة عميقة على الصورة الذاتية للطفل، ويستطرد الباحثان كذلك بخصوص المدرسة حيث يصل جارسلد (1952) Jersild إلى حد القول بأنه من المعقول أن نفترض أن المدرسة، بالنسبة لعديد الشبان، تحتل المرتبة الثانية بعد البيت كمؤسسة تحدد تصور الشخص النامي لنفسه وإتجاهاته نحو قبول نفسه أو رفضها، لذا فإن قياسات الإتجاه تمدنا عن نوعية الصور العقلية والتمثلات التي يحملها الأفراد عن طبيعة محيطهم المدرسي(ماتكالف، 1983: 81).

ويقصد الباحث في الدراسة الحالية بالمناخ المدرسي أنه مختلف العلاقات التي تربط التلميذ بمحيطه المدرسي خاصة الأبعاد التالية: علاقة التلاميذ بإدارة المدرسة، علاقة التلاميذ بزملائهم، علاقة التلاميذ بالأساتذة، مدى توفر التجهيزات المدرسية، مشاركة التلاميذ في الأنشطة المدرسية،

علاقة التلاميذ بإستشارة التربية. هاته العلاقات تدرك وتتكون وتكتسب وتنشط لتكون بنية معرفية مترابطة (مجموعة معاني والخبرات) مخزنة في الذاكرة يمكن إسترجاعها، تتحول وتعدل وتدمج لتنتج تصورات وتمثلات عقلية في تكوينه النفسي الشخصي والشعوري مكونة آليات يضبط ويحدد ويوجه بها سلوكه وتفكيره، وتنعكس على إتجاهاته ليتصرف تحت ضوءها، نحو القضايا والمواضيع المختلفة، بالقبول أو الرفض أو الحياد.

وعلى الرغم من تنوع مداخل وأساليب دراسة المناخ المدرسي إلا أن معظمها ركزت على بعض الصفات التي يتصف بها مترديها ومنتسبيها من تلاميذ وأساتذة وإداريين، كمؤشر لنوعية هذا المناخ سلبيا كان أم إيجابيا، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر؛ نسبة الغياب، درجة إكتظاظ الفصول أو الأقسام وقلة أو وفرة الإمكانيات المادية والبشرية، وجود المشكلات السلوكية كالعنف والتخريب والإستقواء أو الأمن والعدالة، أو المشكلات الإنفعالية مثل عدم القدرة على تحمل المسؤولية، السرحان واللامبالاة، بالإضافة إلى نوعية التواصل بين المساهمين في العملية التربوية متمثلة في درجة التماسك والإندماج بين الموظفين ونوعية السلطة وأنماط الإدارة وآليات إتخاذ القرار والقدرة على مواجهة المواقف الطارئة والعمل تحت الضغوط والقدرة على حل المشكلات والقدرة على التخطيط للمستقبل، وأيضا نوعية المناهج والبرامج وتنوع أساليب التدريس والنشاطات الصفية واللاصفية؛ كذلك السمات المهارية والمعرفية التي يتم إكتسابها من عدمه، ومدى مساهمة المناخ المدرسي في تحقيق الحاجات الإنسانية الأساسية لدى الجميع.

أدت هاته المداخل المختلفة إلى تنوع في الأدوات المستعملة وتعددت كذلك الفئات المستهدفة للكشف عن نوعية المناخ المدرسي السائد بالمدارس من زوايا مختلفة بعضها درست الموضوع من جهة أعضاء هيئة التدريس، والبعض من جهة التلاميذ وطرف آخر من وجهة المدراء والبعض الآخر من وجهة الأولياء ما أنتج عدة مقاييس واستفتاءات إستعملت لإجراء دراسات مسحية مختلفة كان

الهدف من ورائها الوقوف على ما يمكن تغييره داخل المدارس من مظاهر سـلبية والمحافظة على خصائصها الإيجابية وإنماءها.

إذا توفرت نسب مقبولة من هاته المؤشرات والمزايا داخل المدارس فسوف يتزود الأفراد من خلال المدرسة بالمنفعة والإنتباه والتحفيز وإنتاج بنية تعليمية تقود إلى التحصيل الأكاديمي والنمو الشخصي للشـباب في مختلف مراحل نموهم، حيث تكمن الغاية من تحقيق المناخ المدرسـي المناسـب في مصطلحين أساسيين هما الإنتاجية Productivity وكذلك الرضا Satisfaction ولا يمكن أن تغني إحداهما عن الأخرى.(الطويل،2014: 38)

إذ نحاول من خلال هذه الدراسة البحث عن متغيرات المناخ المدرسي على المستوى الفردي أو الشخصي من جهة التلاميذ للتعرف على الآثار التي يتركها المناخ المدرسي السائد بالمؤسسة التي يدرسون بها وكيف يدركون أو يتمثلون ويتصورون هذا المناخ من خلال آراءهم و انطباعاتهم والعلاقة التي تربط بين هاته المدركات والتصـورات التي يكتسـبونها وينمونها من جهة بعلاقتها مع إتجاهاتهم نحو بعض مجالات التعلم (مادتي العلوم والفلسـفة)، علما أنه في إطار نظرية المجال فأنها تفسـر السلوك ضمن بيئة فيزيائية وإجتماعية ونفسية داخل الجماعة حيث تؤكد هاته النظرية بأن السلوك الفردي والإجتماعي ماهو إلا نتاج لبيئة خارجية متداخلة مع بيئة داخلية أي (المجال الفيزيائي مع المجال النفسي) ليشكل سلوكا معينا نحو الجماعة والأفراد والمواضيع.(عبد الهادي،2013: 124).

لقد إكتسـى موضـوع دراسـة التصـورات أوالتمثلات أهمية بالغة في علم النفس وعلم الإجتماع بإعتبارها محفزات إذا كانت إيجابية تدفع الأفراد إلى الإنسجام مع البيئة والإندماج معها وبلوغ أقصى قدر من النمو (عكسة، 2015: 169)، نظرا لما تشبعه هذه البيئة من حاجات إنسانية أساسية مثل الحاجات الطبيعية والأمن والأمان حاجات القبول والصداقة وحاجات المعرفة والتحصيل والحاجة إلى تعظيم الجهد، أما إذا إتصفت هاته التصورات بالسلبية فإنها تحول دون الأفراد وأهدافهم وبالتالي أهداف

المدرسة، إن فهم المربي لعمليات التصور على إختلاف أوجهها له فائدة كبرى لتحسين جودة العملية التعليمية وكذلك تمتين العلاقة التربوية والوجدانية مع المتعلم.

فحسب بورنز Burns (1977) أن أهمية الصورة الذاتية بالنسبة لدراسة علم النفس التربوي والنمائي أصبحت من المسلمات التي لا تقبل الجدل، وتعني الصورة الذاتية مجموع الإتجاهات والمعتقدات التي يحملها الفرد عن نفسه، والتي تعتبر على درجة بالغة من الأهمية في علاقات الطفل بمعلميه، ورفاقه في الصف، وبقية الأشخاص الآخرين داخل المدرسة وخارجها. (ماتكالف، 1983: 71).

يرى الباحث بأنه من المناسب دراسة إتجاهات التلاميذ حول طبيعة المناخ المدرسي السائد بمؤسساتهم بإعتبارها تعكس تصوراتهم وتمثلاتهم الذاتية وفقا لنظر بورنز السابق، ومدى تأثير هاته التصورات على إتجاهاتهم نحو بعض مجالات التعلم، ويعرف جانييه الإتجاه بأنه حالة داخلية تؤثر على إختيار الشخص لفعل معين تجاه موضوع أوشخص أوحدث ما، والإتجاه قد يكون إيجابيا أو سلبيا فهو يدفع الشخص إلى الإقبال على أنواع معينة من السلوك أو الإحجام عن أنواع أخرى، فالإتجاه الإيجابي نحو المدرسة لا يعني مجرد الذهاب إلى المدرسة بل يعني أيضا النجاح وحب المدرسين والإهتمام بالمعرفة.(عزيز إبراهيم، 2009: 17)، إذ أن الإتجاهات تعكس ما يفكر به الفرد والتفكير في حد ذاته هو عملية تمثل يصحبه تقييم إذ أن كل من التفكير والتقييم هما عمليتان عقليتان يعتمدان على ماخزن بالذاكرة من تمثلات مدركة من المحيط إمتزجت مع الأحاسيس والمشاعر، وأن الإتجاه هو إرتباط بين التمثل والحكم أو التقييم.(Smith & Conrey,2007 :247)

والجذير بالذكر أن أغلب برامج التعليم والتعلم الفعالة تحدث في مناخ مدرسي إنساني صحي ومفيد وآمن، إذ لايمكن أن نتكلم عن التعلم الفعال بدون أن نقوم بالتطوير المنطقي والعقلاني لبرامج

وخطط تحسين وتنظيم المناخ المدرسي، والتي لاتهمل المهارات Skills، والمعرفة Knowledge، والإتجاهات Attitudes، والميول Interests، للطلاب والتحصيل الدراسي Achievement، فلابد من تحسين هذه العوامل لما لها من آثار على المحيط المدرسي فالإتجاهات السلبية نحو المعرفة التي تقدمها المدرسة قد يترك آثارا على تصورات الأفراد بعدم نجاعة وفعالية هذه المؤسسة المهمة في المجتمع، إذ من الواجب على المدرسة أن تحوّل المعرفة بواسطة وسائل وأدوات وآليات وعمليات معينة حتى يكتسبها المتعلم سحب قدراته، فلا يمكن إهمال دور الأستاذ والكتاب المدرسي في نقل المعرفة وإكتسابها بالنسبة إلى التلاميذ وحتى وإن اتصفا هؤلاء الأخيرين بالجودة والنوعية المناسبتين وإتصف المناخ المدرسي بالرداءة كالفوضى والتشويش وكثرة مشتتات الإنتباه، أو إذا إتسمت الإدارة التعليمية ببعض السلبيات كسوء التسيير أو قلة العدالة، قد تؤدي هاته العوامل إلى تدهور إنتاجية المدرسة عامة.

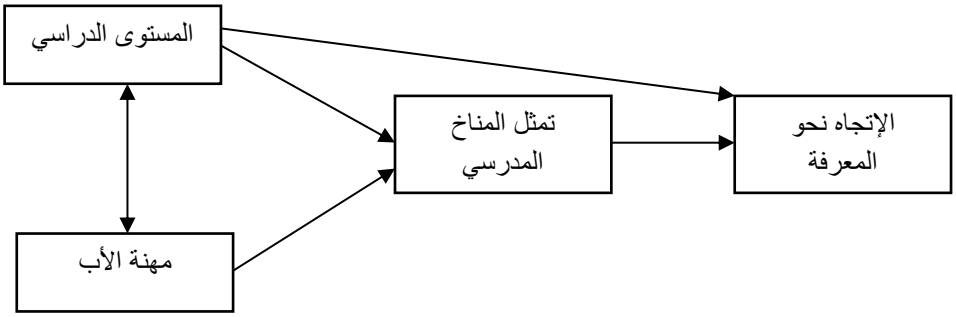
إذ يرى عزيز إبراهيم، (2009) أن المعرفة أعم وأشمل من المعلومات والبيانات إذ تتضمنهما معا، من خلال الفهم المتميز، والتحليل الناقد، والتوظيف الفاعل لجميع جوانبها، ولأننا نعيش في مجتمع المعرفة فذلك يتطلب إمتلاك الفرد لعقلية قوية قادرة على التفكير في تجليات وتداعيات ذلك المجتمع.(عزيز إبراهيم، 2009: 946)

إن نشر المعرفة ونقلها لدى الشباب تعتبر إذا من أهم عناصر فعالية المناخ المدرسي وأحد السلع المنتجة من طرف هاته المؤسسة التي تعتبر مؤسسة للتنشئة الإجتماعية لها الريادة في تثقيف الأجيال وبعث فيهم المبادرة إلى التعلم وإستغلال جميع الظروف والإمكانات لبلوغ هذا الهدف فكلما إستطاعت المدرسة إنتاج أجيال أكفاء مسلحين بالمعرفة والعلم إستطاع المجتمع تخطي الصعاب والخروج به من مختلف الأزمات لأن التنافس في العصر الحالي أصبح تنافسا على المعرفة وأصبحت هاته الأخير قوة

في أيدي المجتمعات، من هاته المنطلقات والركائز يريد الباحث في الدراســـة الحالية إســـتقصـــاء وإستكشاف مساهمة مستوى تمثلات المناخ المدرسي السائد لدى طلبة التعليم الثانوي وأثره على نوعية الإتجاهات التي يعتقدونها إتجاه بعض حقول المعرفة المدرسية متمثلة في المعرفة العلمية والفلسفية في ضوء بعض المتغيرات المرتبطة بعينة الدراسة.

يتبنى الباحث في هذه الدراســة نموذجا علائقيا يربط كل من الخصــائص الديمغرافية المتمثلة في الجنس والشــعبة، والمســتوى الدراســي ومهنة الأب كمتغيرات مســتقلة هذا من جهة ومن جهة أخرى إدراكات وتصورات طلبة المرحلة الثانوية للسياق النفسي الإجتماعي المدرسي (تمثلات المناخ المدرسي لديهم) كمتغير وســـيط ومن جهة ثالثة ما تنتجه هذه المتغيرات من إتجاهات نحو جزء من المعرفة المدرسـية متمثلة في المعرفة العلمية والمعرفة الفلسـفية وهذا ما يبينه الشـكل اللاحق والنموذج السـببي الإفتراضـي مستندا على بعض من الدراسات كدراسـة (وليد السيد، 2009) في بعض جوانبها خاصـة المعرفة من حيث تأثرها بإدراكات السـياق المدرسـي ودراسـة كل من (Fraser & Rentoul,1982)، (Anderson ,1982) و(Anderson & Ryan & Shapiro ,1989) والتي صـــنفت بعض الخصائص الديمغرافية التي تؤثر على تصورات الطلبة نحو البيئة الصفية، كما أنه يمكن تقديم تصور يحمل خصـائص نظامي مفاده أن الخصـائص الديمغرافية للطلبة هي بمثابة مدخلات (Input) وتشكل إدراكات للمحيط المدرسي (تمثل المناخ المدرسي) في بمثابة العمليات التي تقوم بها المدرسة من خلال العلاقات المختلفة (Processes) لتشــكل في الأخير مجموعة من المخرجات (Output) متمثلة في نوعية الإتجاهات نحو المعرفة المدرسية، والنموذج التالي المقتصر على بعض المتغيرات المستخلصة من الدراسات السابقة موضحا في النموذج التالي.

نموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى العينة الكلية موضحا بالشكل التالي:



شكل رقم (1) نموذج تحليل المسار الإفتراضي.

يمكن تحديد مشـــكلة الدراســـة الحالية في الإجابة على التســـاؤلات الفرعية المنبثقة من النموذج التالية:

1. هل يوجد تأثير موجب بين المســتوى الدراســي و الإتجاه نحو المعرفة عبر الدور الوســيط لتمثل المناخ المدرسي لدى العينة الكلية؟
2. هل يوجد تأثير موجب بين المستوى الدراسي و الإتجاه نحو المعرفة لدى العينة الكلية؟
3. هل يوجد تأثير موجب بين مهنة الأب و الإتجاه نحو المعرفة عبر الدور الوســـيط لتمثل المناخ المدرسي لدى العينة الكلية؟
4. هل هناك علاقة دالة إحصائيا بين المستوى الدراسي ومهنة الأب لدى العينة الكلية؟
5. هل هناك تكافؤ بين الجنسين في النموذج المفترض؟
6. هل هناك تكافؤ بين الشعبتين (آداب–علوم) في النموذج المفترض؟

2. فروض الدراسة:

1. يوجد تأثير موجب بين المستوى الدراسي و الإتجاه نحو المعرفة عبر الدور الوسيط لتمثل المناخ المدرسي لدى العينة الكلية ثم لا يختلف هذا التأثير حسب الجنس والشعبة.
2. يوجد تأثير موجب بين المستوى الدراسي و الإتجاه نحو المعرفة لدى العينة الكلية ثم لا يختلف هذا التأثير حسب الجنس والشعبة.
3. هل يوجد تأثير موجب بين مهنة الأب و الإتجاه نحو المعرفة عبر الدور الوسيط لتمثل المناخ المدرسي لدى العينة الكلية ثم لا يختلف هذا التأثير حسب الجنس والشعبة.
4. هل هناك علاقة دالة إحصائيا بين المستوى الدراسي ومهنة الأب لدى العينة الكلية ثم لا تختلف هذه العلاقة حسب الجنس والشعبة.

3. أهداف الدراسة:

إن الدراسة العلمية للمدرسة كمؤسسة إجتماعية وتربوية وكهيئة نظامية حضي بالعديد من الدراسات عالميا ومحليا كل حسب مايراه مناسبا للإستكشاف لكن مع هذا، هناك بعض الجوانب التي لم تحضى بالأهمية من حيث الكشف والتفسير خاصة ما يتعلق بتكوين المعرفة والإتجاه نحوها، وأليات تكوين الإتجاهات لدى التلاميذ علما بأن الإتجاهات تعلم وتكتسب مثلها مثل أي محتوى تعليمي، فحاول الباحث أن يستكشف العلاقات الممكنة بين طبيعة المناخ المدرسي وتكون هاته الإتجاهات رغم صعوبة دراستها وعدم إتضاح عناصرها بشكل قطعي، هذا بالنسبة للهدف العام بعدها خطط الباحث إلى تحقيق بعض الأهداف أذكرها على النحو التالي:

6. تسخير أداة صالحة لدراسة المناخ المدرسي حسب الأبعاد المذكورة سابقا لتجاوز القصور الفادح في توفر وسائل قياس هاته السمة الهامة وطبيعة المدرسة وتشخيصها حتى نحافظ على

الخصـائص الإيجابية ونضـع البرامج المناسـبة لعلاج سـلبياتها وترسـيخ دعائم لعلم نفس إيجابي مدرسي.

7. تسـخير أداة صـالحة لقياس الإتجاه نحو المعرفة الفلسفية وآخر نحو المعرفة العلمية يستعين بهما المربين في تشـخيص الإتجاهات السـلبية أو الإيجابية إتجاه المواد المذكورة، لأنها تفيد المربي في عدة جوانب مثل تعديل طرق تحويل المادة المدروسـة (طرق التدريس) حتى تناسـب مسـتوى التلاميذ وإنتظاراتهم وتوقعاتهم.
8. التعرف على أهم المشـكلات التي تعاني منها المدرسـة الثانوية والتي تؤثر على جوانب من شخصية التلاميذ.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

9. الوقوف على درجة ومسـتوى تقبل التلاميذ للمدرسـة الثانوية المنتمين إليها والتصـورات التي يحملونها إتجاهها، وعلاقة هذه التصـورات بإتجاهاتهم نحو المعرفة التي تقدمها المدرسـة علما أن موضوع المعرفة من أهم الركائز التي تبنى عليها وظيفة المدرسة.
10. إن مدى توفر المناخ المدرسـي المناسـب والصـحي يعتبر مطلبا من مطالب التعلم الفعال بالنسـبة للتلميذ والمتعلم، ومطلبا من مطالب التدريس الفعال بالنسـبة للمعلم حتى يقدم الأحسـن والأجود والذي يسمح بالنمو لكل الطرفين.
11. يأمل الباحث من خلال هذه الدراسـة أن تكون لبنة إنطلاقة لدراسـات تخص المدرسـة بصـفة عامة تأسيسا لعلم نفس إيجابي مدرسي مبني على أسس علمية.

12. تشخيص طبيعة المدرسة الثانوية بإعتبارها مرحلة إنتقالية إلى التعليم العالي لذا لابد من تحليل بعض مخرجاتها بيحث تعتبر مدخلات لنظام موالي قد يشـكل تحد بالنسـبة للطلبة خاصـة وأن التعليم العالي يحفز ويدفع بالطلبة إلى البحث عن المعرفة وإنتاجها.

5. مصطلحات الدراسة:

1.5. المناخ المدرسي:

يعرف (محمد علي،2011) المناخات المدرسية بأنها الأجواء النفسية التي تحدث نتيجة تفاعل معطيات البيئة المدرسية البشرية والتربوية والمادية معا، وتوجد أربع أنواع من المناخات المدرسية هي: المناخ التنظيمي، والمناخ التربوي، والمناخ الإجتماعي، ومناخ البيئة الصـفية.(محمد علي،2011: 68)

من خلال التعريف السابق نستنتج أن المناخ المدرسي مكون من ثلاث أبعاد رئيسة حيث يتأثر أولا بالمناخ التنظيمي المتمثل في علاقة الإدارة وأعضاء المدرسة والتي تنظم وتتابع المهام الموكلة إلى الأسـاتذة والعمال، ومدى إحترام اللوائح والقوانين التنظيمية من طرف الجميع، ومدى تطبيق المدرسـة للتعليمات الواردة من الهيئات الوصـية كمديريات التربية والوزارة، أما المناخ التربوي يتشـكل من خلال العلاقات التي تربط الأسـاتذة بالتلاميذ من جهة وعلاقتهم بالمنهاج الدراسـي ودرجة إنجاز الأنشـطة المدرسية الصفية واللاصفية المختلفة وتوزيع الوقت المدرسي، ثم المناخ النفسي الاجتماعي المدرسي الناتج عن تفاعل علاقات تربط المدرسـة بأولياء التلاميذ والأسـر وحتى المجتمع المحلي والمحيط القريب من مكان المدرسـة، إذا يمكن إعتبار أن البيئة المدرسـية أو مناخها عبارة عن شـبكة علاقات تفاعلية كثيفة قد تحدد هذه العلاقات مسـتقبل المدرسـة وفعاليتها وإنتاجيتها، لذا تعددت المقاييس التي تساعد على كشف هذه الخصائص نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر مقياس المناخ المدرسي

من إعداد هانسون وفيجوت(Hanson & Voight,2014) : The School Climate Measure (SCM)، ومقياس المناخ المدرسي لزوليج و كايث(Zullig& Keith,2014) وإستبيان عن تأثير المناخ المدرسي من إعداد إديوجان وأوليسايمكا(Adeogun,A& Blessing,U.2011): School Climate Effect Questionnaire (SCEQ)، ومن بين المقاييس التي إستعملت في قياس المناخ المدرسي : إستبيان وصف مناخ المؤسسات التعليمية لهالبن وكروفت(Halpin&Croft,1963): Organizational Climate Description Questionnaire(OCDQ) والذي عرب إلى اللغة العربية نظرا للتداول الكثيف في الدراسات الأكاديمية من طرف الخضري الشيخ وأحمد زاهر بدعم من كلية التربية بجامعة قطر، إلا أنه لم تتحرك البحوث العربية في هذا المجال إلا في السنوات الأخيرة الماضية وذلك بسبب نقص أدوات القياس، مشكِّلة فجوة عميقة وفراغا بحثيا رهيبا في قياس سمات المدرسة ومناخها، ولكن مهما أن المجهودات لا زالت في بدايتها إلا أنه ظهرت هناك محاولات مشجعة على الخوض في هذا الموضوع نذكر منها تكييف لمقياس البيئة المدرسية المعد من قبل (Smith,2005) والمكيف من طرف (حجاج وأيوب،2008) وكذا مقياس (شند وآخرون، 2015) المستعملين في الدراسة الحالية.

2.5. التمثل:

يعرف (العتوم، 2004) عملية التمثل على أنها تدخل ضمن العمليات المعرفية كالإنتباه، والإدراك، والتحليل، والتخزين حيث تأتي العمليات المعرفية كإستجابة لمثيرات خارجية قصد حدوث التفاعل مع البيئة الخارجية لإنتاج إستجابات أو تصرفات معينة. (العتوم،2004: 18)

وفي هذا يذكر بورن وآخرون (Bourne et al,1986) أن الأفراد لا يخزنون الأشياء والأحداث في الذاكرة البشرية على الصورة الموجودة عليها، وإنما يخزنون تمثيلاتها، وهذه التمثيلات

عبارة عن إحاطة شـــاملة لهذه الأشـــياء والأحداث.(ورد في الكلية،2009: 104) ومحاولة منا على التعرف أكثر على مفهوم التمثل في مختلف المصادر والمراجع حصلنا على تعريف أكثر وضوحا من خلال موقع الموســـوعة العربية على الأنترنت والذي مضـــمونه أن التمثل أو التمثيل " نشـــاط ذهني ومســـلك عقلي يتم به تصـــوير الأشـــياء في الذهن كالإدراك والتخيل والحكم، بغية إدراكها (الأشـــياء والموجودات) وما ينتج من هذا النشـاط من صـور حاصـلة في النفس يتألف عادة مما ندعوه بالظواهر العقلية التي تحصل بها المعرفة.

إن التمثل حســـب (بلحاج ،2009) يرتبط بالوظيفة الرمزية التي يقوم بها الذهن، أي ذلك الشكل من النشاط الإنساني الذي يتعلق بإنتاج الرموز ، بمعنى أن هناك نشاط تمثل كلما كان موضوع أو عناصـــر مجموعة من الموضـــوعات تجد تعبيرا وترجمة، والتمثلات المعرفية تعكس ما يحتفظ به الإنســـان من تفاعلات مع البيئة بحيث أنها تشـــكل وظيفة عامة للإندماج العقلي النشـــيط لعلاقاتنا الخارجية والداخلية بالواقع.(بلحاج،2009: 103)

حسـب التعريفين السـابقين نسـتنتج أن التمثل المعرفي تنظيم إدراكي يظم الأفكار والتصـورات التي تعكس مايحتفظ به الفرد من معلومات ومعارف نتيجة لخبرته المســـتقاة من تفاعلاته مع البيئة المحيطة به وعن نفســـه، فإســـتقباله للمعلومات الواردة منها وترميزها يفترض أن تمثل الواقع الخارجي كما جرى إدراكه، وفي الدراســة الحالية يشـير مفهوم تمثل المناخ المدرســي إلى الصــورة الرمزية التي يحملها التلميذ نتيجة الخبرات التي مر بها من خلال علاقاته مع زملائه، ومع أســـاتذته، وأفراد الإدارة التربوية، كعوامل بشـــرية من جهة ومن جهة أخرى الخبرات المســـتقاة من التعامل مع المرافق أو التجهيزات المادية للمدرسـة، والأنشـطة المدرسـية كخبرات بيداغوجية تربوية، تترابط فيما بينها لتشـكل نماذج عقلية أوفكرية مخزنة بذاكرة الفرد يتخذ من خلالها مواقفا إتجاه ما يحيط به من متغيرات داخل البيئة المدرسية، تنعكس (هذه التمثلات) على السلوك البشري في صورة إتجاهات .

3.5. المعرفة:

تعرفها كولينز وأوبراين (2008) بأنها:"نتاج تربوي مرجو، المعرفة هي لفظة شـاملة تتضـمن المبادئ والأفكار والممارسـات في حقل معين أو إختصـاص إحترافي (مثل إختصـاص الطالب) كما تتضـمن البيانات والمعلومات والخبرة العامة الأسـاسـية في الأداء الفعال في التعلم وتطبيق ما تم تعلمه".(كولينز وأوبراين،2008: 333)

ويقصـد بالمعرفة في الدراسـة الحالية، المعرفة المدرسـية التي تقدم إلى التلاميذ من خلال المناهج الدراسية المدرسة من قبل الأساتذة في التعليم الثانوي والتي ينقلونها ويبسطونها من خلال طرق تدريس معينة ووسـائل كالكتاب المدرسـي والمعرفة المدرسـية أنواع عديدة منها التاريخية والرياضـية والعلمية والأدبية، لكن مايهم الباحث في الدراسة الحالية هما المعرفة المدرسية العلمية التي تدرس إلى الشـعب العلمية، والمعرفة المدرسـية الأدبية التي تدرس إلى الشـعب الأدبية، حيث يحاول الباحث من خلال هذه الدراسـة البحث عن العلاقات الممكنة بين تمثلات المناخ المدرسـي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية المسجلين في الشعب الأدبية وإتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة، وعلاقة تمثلات المناخ لدى تلاميذ الشـعب العلمية وإتجاهاتهم نحو مادة العلوم الطبيعية، تم إختيار هاتان المادتان بإعتبارهما مادتين أساسيتين في كلتا الشعبتين.

4.5. الإتجاه نحو المعرفة الفلسفية:

الإتجاه دافع مكتسب يتضح في إستعداد عقلي وجداني له درجة من الثبات يحدد شعور الفرد ويلون سلوكه بالنسبة لموضوعات مادة الفلسفة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها، وهو الدرجة التي يتحصل عليها الفرد على مقياس الإتجاه نحو الفلسفة.

5.5. الإتجاه نحو المعرفة العلمية:

الإتجاه دافع مكتسب يتضح في إستعداد عقلي وجداني له درجة من الثبات يحدد شعور الفرد ويلون سلوكه بالنسبة لموضوعات مادة العلوم من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها، وهو الدرجة التي يتحصل عليها الفرد على مقياس الإتجاه نحو العلوم.

الفصل الثاني: تمثل المناخ المدرسي.

تمهيد

1. تعريف المناخ المدرسي.
2. أنواع المناخ المدرسي.
3. محددات المناخ المدرسي.
4. مفهوم التمثل.
5. حدوث ودوام التمثلات.
6. أشكال وتنظيم التمثلات.
7. المعرفة و التمثل.
8. التمثلات الإجتماعية.
9. محتوى وعمليات التمثيل.
10. حالات وديناميكية التمثلات الإجتماعية.
11. وظيفة التمثلات الذهنية وأهميتها.

خلاصة.

تمهيد

سوف نناقش في هذا الفصل المعنون بتمثلات المناخ المدرسي مفهومين رئيسيين عرضنا في جزءه الأول مفهوم المناخ المدرسي ومميزات كل من المناخ المدرسي الجيد والرديء، وتصنيفات بعض الباحثين للمناخ كل حسب وجهة نظره والمحددات التي بنيت على أساسها وجهات النظر هاته، ثم المحددات الرئيسية للمناخ والتي يراها الباحث جد هامة في تحديده، أما الجزء الثاني من هذا الفصل تناولنا مفهوم التمثل، وكيفية حدوثه ودوامه داخل الفرد المتمدرس، ثم أشكاله وتنظيمه، وعلاقته بالمعرفة التي يتلقاها الفرد من المحيط، بعدها عرجنا على مفهوم التمثلات الإجتماعية توضيحا للفرق بينها وبين التمثلات الذهنية لدى الطالب، ثم محتوى وعمليات التمثيل، حالات وديناميكية التمثلات الإجتماعية، بعدها وظيفة التمثلات الذهنية وأهميتها، وأخيرا أنواع التمثلات حاولنا من خلال هاته العناصر أن نحيط قدر المستطاع بهاته المفاهيم المركبة ذات العلاقات الواسعة المجال وذلك من خلال بعض المراجع العربية والأجنبية .

1. تعريف المناخ المدرسي :

يعرف قاموس غرينوود المناخ المدرسي: "عبارة شاملة تعود إلى عناصر البيئة العامة للمدرسة: التنظيم الرسمي والتنظيم غير الرسمي وشخصيات المشاركين والقيادة التنظيمية. من مجموعة الخصائص الداخلية التي تميز مدرسة عن أخرى وتؤثر في سلوك أعضاء كل مدرسة هي المناخ التنظيمي للمدرسة." (كولينز وأوبريان، 2008: 522)

تبيانا لما سبق ذكره في هذا التعريف ينبغي أن نوضح المقصود من التنظيم الرسمي حيث يعرفه السلمي (د ت) بأنه هيكل من العلاقات الشخصية حيث يتم التمييز بين الأفراد طبقا للسلطة، المركز أو الدور الذي يقوم به كل منهم، وتميل التصرفات السلوكية للأفراد إلى الإلتزام بالقانون واللوائح الخاصة

بالمؤسسة، أما التنظيم غير الرسمي هو ذلك التنظيم الذي ينشأ نتيجة للعلاقات الشخصية أو المصلحية التي توجد بين الأفراد وليس للقانون دخل في وجودها.(ورد في المهدي وعيد، 1995 : 143)

اما عاشور 2014 فقدم تعريفا آخر للمناخ المدرسي على انه نوع من العلاقات والتفاعلات بين الافراد الذين يوجدون داخل المدرسة والتي تتمثل في العلاقة بين الطلاب وزملاءهم والعلاقة بين الطلاب والمعلمين والعلاقة بين الطلاب والإدارة المدرسية والاتجاه نحو المدرسة .(عاشور،2014: 172)

يذكر العاجز والحجار(2007) أن للمناخ المدرسي الإيجابي تأثيرا واضحا على مخرجات العملية التربوية، فهو يؤثر على تحصيل الطلبة وسلوكاتهم وقيمهم وإتجاهاتهم ويعتبر من العوامل الأساسية المهمة لنجاح أي برنامج دراسي، فمن خلاله يمكن أن تزداد حالات التناسق الجيد في وظائف المدرسة وعملياتها.(ورد في زقاوة، 2014: 51)

ويعرفه كل من (الذكي وفليه، 2004) بقولهما أنه: "مجموعة من العناصر والمقومات التي تعتبر مؤشرا ومقياسا لمدى فعالية العملية التعليمية وقدرتها على تحقيق أهدافها سواء كانت هذه العناصر بشرية ممثلة في الطلاب والمعلمين والإدارة التربوية وما يتبع ذلك من متغيرات أو كانت ممثلة في الإمكانيات المادية المتاحة على إختلاف أنواعها من خارج المدرسة إلى داخلها، والتي إذا تم تفعيلها إستطاع النظام التعليمي أن يحقق أهدافه بكفاءة عالية." (الذكي وفليه، 2004 :237)

تشابهت كلتا وجهتي النظر السابقتين في تعريفهما للمناخ المدرسي إلا في نقطتين، حيث ركزت (Collins & O'Brien,2008) على الخصائص الداخلية للمدرسة، أما (الذكي وفليه، 2004) بينا إن كلا من العناصر الداخلية والخارجية لهما أثر في تفعيل العملية التعليمية ، كما لم يبرزا (الذكي وفليه، 2004) دور التنظيم الرسمي وغير الرسمي في درجة تميز مدرسة عن أخرى ،كما أنهما لم تفطنا إلى دور الأولياء في إكمال ومتابعة العملية التعلمية خارج المدرسة المتمثلة في متابعة الأبناء ورفع توقعات الإنجاز الأكاديمي، والدافعية وكذا تحفيز الأبناء على التقيد باللوائح والقوانين الرسمية داخل المدرسة

ودعمهم للسلوكات الإيجابية، إن المناخ المدرسي هو : مجل العناصر التي تتكون منها البيئة المدرسية المتمثلة في التنظيم الرسمي وغير الرسمي والعناصر البشرية ممثلة في الطلاب والمعلمين والإدارة (على رأسها المدير) والأولياء والعلاقات التفاعلية فيما بينهم وما يتبع ذلك من متغيرات، وكذا الإمكانات المادية المتاحة من خارج المدرسة إلى داخلها والتي من خلال كل هذه العوامل والمقومات يستطيع النظام التعليمي الرفع من كفاءته وفعاليته.

ونظرا لصعوبة تحديد تعريف دقيق لمصطلح المناخ المدرسي ارتأينا تقديم بعض المميزات أو الخصائص العامة التي تميز مدرسة عن أخرى حسب ما ورد في التقرير الصادر عن جمعية مستشاري المدرسة الأمريكية (American School Conselor Association) الصادر بتاريخ 2003 حيث بينت نتائج دراسة سو ،1996 (Hofstrand,C.Sue) والتي بينت العوامل المشتركة بين عدة مدارس من الولايات المتحدة الأميريكة ذات المردود العالي تلخصت في الخصائص التالية:

- المحيط الآمن والمنظم.
- برامج وأنساق المكافأة والتقدير.
- الشعور المشترك بالمهمة.
- التوقعات العالية لكل من الأساتذة والطاقم الإداري والأولياء.
- الزمالة.
- العلاقة الإيجابية بين البيت والمدرسة.
- التشارك في إتخاذ القرارات.
- إنشاء قنوات فعالة الإتصال.
- مشاعر الإحترام المتبادلة.
- التعامل بليونة مع الصراعات.

- المعنوية العالية.
- تنوع نشاطات التعلم .
- النمو الأكاديمي والإجتماعي الدائم والمتواصل.
- التماسك والفخر بالإنتماء إلى المدرسة.
- الرعاية العامة للأفراد.
- الموارد الكافية.
- ثقة التلاميذ في الراشدين.
- مرونة المناهج والنشاطات اللاصفية.

أما فيما يخص مؤشرات المناخ المدرسي الرديء أو السيء قدم كل من هاورد و هاول برانرد (Howard,E.,Howell,B & Brainard,E.1987) بعض المميزات التي توحي أو تدل على وجوده في إطارين أو تحت عنوانان فرعيان وهما :

- أولا فيما يخص التلاميذ :
  - تدني التحصيل العام.
  - نسبة الغياب كبيرة.
  - الروح المعنوية المنخفضة.
  - سلبية صورة المدرسة .
  - قلة الإرتباط بالمدرسة.
  - التخريب.
  - إرتفاع نسب التسرب.
  - وجود أدلة على السرقة .

- السلبية العامة.
- كثرة المشاكل النظامية .
- قلة المشاركة من طرف المجتمع المحلي.

- ثانيا فيما يخص ملكة المخرجات (Faculty Issues) :
  - اللامبالاة.
  - ظروف العمل الفقيرة والاكتظاظ.
  - تكون العصابات.
  - قلة المستلزمات والوسائل.
  - الإحباط .
  - الإتجاهات السلبية.
  - قلة الدعم الإداري.
  - عدم إشراك الوالدين و أنخفاض الروح المعنوية للموظفين.

لقد أوضح هذا التقرير الجدي والمستخلص من عدة دراسات مميزات نوعي المناخ المدرسي الجيد والرديء والذي يوحي من خلال صفحاته بمدى مراعاة أهمية هذا العامل في تحسين فعالية المدرسة في كافة أطوارها من التعليم التحضيري وقبل المدرسي إلى التعليم العالي والجامعي مع إعطاء المدراء صلاحيات واسعة لربط المدرسة بالمجتمع المدني من هيئات لتقويم البرامج التعليمية وتكوين الأساتذة والإستعانة بذوي الإختصاص وقتما تستدعي الضرورة مثل أساتذة جامعيين في الإستشارة أو الإدارة التربوية ومختصين واساتذة كذلك في الإعلام ومسيري الموارد البشرية و مختصين وأساتذة ذوي تأهيل في الدعم بشتى أنواعه الموجه للتلاميذ والأساتذة حتى يتم التكفل العلمي بمختلف إنشغالات الإطارات التربوية والإدارية والتلاميذ .

ويبرز كل من (الطويل، 2014 وبن لادن، 2001) العوامل التي يتشمل عليها المناخ المدرسي والتي تحدد كيفيته ونوعيته من خلال الشكل التالي:

الشكل رقم(02) يوضح عوامل المناخ المدرسي.

الإحترام Respect	الروح المعنوية العالية	الفرصة للمشاركة Opportunities for input
الثقة Trust	أهداف المناخ المدرسي الإنتاجية الرضا	التجديد المدرسي Renewal
الإستمرار الأكاديمي والنمو الاجتماعي Continuous accademic social growth	التماسك Cohesiveness	الرعاية Caring

(الطويل،2014: 50)

يوضح الشكل بعض العوامل المتمثلة في :

1- الإحترام: يجب أن يلاحظوا الطلاب والأفراد عامة أنفسهم كأشخاص لهم قيمة وأن يعتقدوا بأن لهم أفكارهم الخاصة وأنها مسموعة حتى ولو كانت غريبة فالإحترام يبعث على الثقة بالنفس.

2- الثقة: وتعكس الثقة الإيمان لدى الأشخاص داخل المؤسسة التعليمية أن لا يتركهم أحد وقت المشكلات والأزمات، وأن المناخ المدرسي ينبغي أن يبنى على الثقة المتبادلة بين الهيئة التدريسية ومدير المؤسسة وبين الأولياء وأعضاء الهيئة التدريسية.

3- الأخلاق العالية أو المعنويات العالية: ويعد هذا العامل مؤشر إيجابي لشعور الأفراد بالراحة والأمان داخل المؤسسة ويتمظهر بشعور الطالب بالفخر للإنتماء إلى هذه المؤسسة وعدم الرغبة في الغياب.

4- الفرص للمداخلة وإبداء الرأي أو فرص المشاركة: محاولة إدماج الأفراد في صنع القرارات وطرح الأفكار وإبداء الإقتراحات، وأنه من أصعب الأمور أن يشعر الفرد بالإفتقار إلى إبداء الرأي أو سماع صوته وهذا قد يؤدي على نقص في الإنتاجية وتقليل الإحترام للشخص وبالتالي حرمان المؤسسة التعليمية من هذا العنصر الإنساني.

5- الإستمرار الأكاديمي والنمو الاجتماعي: إن المناخ المدرسي الإيجابي هو الذي يتيح الفرصة أمام أفراد المؤسسة التعليمية الإستزادة من تطوير الجوانب المعرفية وتنمية الإتجاهات النفسية وإكتساب المهارات الاجتماعية وبالتالي تنمية الطموحات وتعديل السلوك وتحقيق الأهداف الفردية والجماعية.

6- التماسك: ويقاس هذا العامل بمدى قوة إرتباط مشاعر الأفراد بالمؤسسة التعليمية ومدى ولائهم لها ودفاعهم عنها، كما يمكن أن تقاس النوعية أو الكيفية في التعلم بمدى شعور المتعلم تجاه المدرسة، فالمؤسسة التعليمية حين تتسم بالتماسك يكون جميع أفرادها من مدير وأساتذة وطلاب وإداريون وعمال نظافة وأمن متعاونين يعملون من أجل بلوغ هدف واحد حيث أي فرد يشعر أنه من واجبه ملء الفراغ أو النقص في مجال معين والتعاون على إنجاح المشاريع المدرسية.

7- التجديد المدرسي: يجب أن تجدد المؤسسة التعليمية نفسها بنفسها وتسعى نحو النمو كسر الركوض والروتين أو تكرار وإعادة الإجراءات المتفق عليها، وعليها أن تكون قادرة على تنظيم وتحسين المشاريع بسرعة وكفاءة مع غياب الضغوطات والصراعات، وتبرز مظاهر

التجديد مثلا في إستعمال الزمن الدراسي حتى يتلاءم مع الأفراد أو في طرائق التدريس أومثلا إدخال المسابقات الفكرية والتربوية والرياضية ويمكن إعتباره من التجديدات التربوية، أو تنظيم مشاريع تنموية مرتبطة بحاجات المجتمع وأهدافه فالتجديد يثير إهتمام الأفراد ويشبع حاجاتهم ودوافعهم ويزيد من طموحاتهم.

8- الرعاية أو الاهتمام: ويعكس هذا العامل شعور الفرد بالإستقرار النفسي داخل المؤسسة التعليمية، فلا بد أن يشعر بداخلها بالتقدير والرعاية، ومن المظاهر السلوكية لهذا العامل مساندته والوقوف بجانبه وأنه غير مهدد في هذا الصرح العلمي.

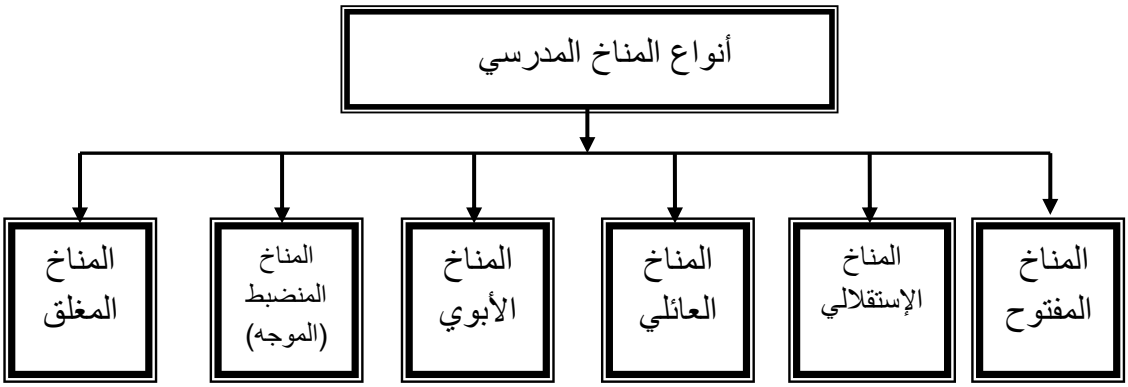
وأظهرت دراسات عديدة أجريت بواسطة باحثين متخصصين في مجال التربية والمناهج وعلم النفس وعلم الإجتماع التربوي عن العلاقة بين التلاميذ وتوزيع حصص المناهج الدراسية وبرامج اليوم الدراسي (التوزيع الأسبوعي للحصص) فالبعض من التلاميذ أشاروا إلى إزدحام اليوم الدراسي بالحصص الدراسية على أنه يمثل نوع من القيود على مستوى الإدراك والإستيعاب وتحصيل المعرفة العلمية، وعكست آراء مجموعات أخرى بأن طبيعة توزيع الحصص الدراسية والفراغ خلال اليوم الدراسي يجب أن توضع بطريقة مترابطة خلال اليوم، وهذا ما أشار إليه بيفري شاو(B.Shaw) بضرورة التعرف على آراء التلاميذ نحو طبيعة الحياة اليويمة المدرسية، خاصة وأن تلك الآراء تكون لها أهمية كبرى بالمقارنة بلآراء الأفراد البالغين الذين يعملون في نفس مجال التدريس والتربية. (عبد الرحمن،1996: 93)

يستقبل الطلاب المعلومات القادمة إليهم من المحيط المدرسي عن طريق الملاحظة أو الحوار فيربط استنتاجاته ويستخلص منها أفكاره الخاصة مرتبة حسب شدتها فالأكثر تكرارا تأخذ نسبة معتبرة من الذاكرة ثم تترابط هاته الصور المدركة فيحاولون تركيبها على شكل تصورات عقلية مشبعة بإحساسات معينة تشكل تمثلات للمدرسة عامة من خلال نمط التفاعلات الإجتماعية السائدة بين أعضاءها الذين ينقلون الثقافة والأفكار، فيسكنها الطلاب داخل أنظمتهم وبناها المعرفية فترافقهم هاته التصورات طوال

مسارهم التعليمي يبنون عليها تصرفاتهم وسلوكاتهم خاصة قدراتهم الفكرية والعقلية مثل التذكر، والتفكير، والإستدلال وحل المشكلات، الإبداع، ومعالجة المعلومات وأن صورة المدرسة تبقى راسخة في الذهن يستشف من خلالها ماهية المدرسة فإذا كانت المدرسة ثرية من حيث أفكار منتسبيها تشجع على التحصيل والمثابرة وتغرس القيم الحسنة وتشبع الحاجات النفسية المعرفية والإجتماعية يتمثلها أصحابها من الطلبة بالبيئة الإيجابية التي لا تتأخر في تقديم الدعم النفسي والبيداغوجي والتربوي ما يضفي نوعا من التماسك بين أفرادها فتقل المشكلات السلوكية والنفسية وبالتالي تنقل المدرسة إلى المتعلمين معرفة تطبيقية للقيم النبيلة ويكون للعملية التعليمية والتعلمية مغزى وليست دروس نظرية ينساها المتعلم حين الإنتهاء من الإختبارات وهذا ما أكد عليه كارل روجرز 1969 على ان التعلم ذو المغزى هو التعلم الفعال والأكثر أهمية في حياة المجتمع ولكي يكون للتعلم مغزى لا بد أن يؤثر في حياة المتعلم ويرفع على قدرته من التكيف مع البيئة، وأن المتعلم ينمي المعرفة من خلال التفاعل مع البيئة ومع المحيطين به من أولياء ومربين (قنديل،1999: 182)

2. أنواع المناخ المدرسي :

هنالك عدة تصنيفات للمناخ المدرسي نتعرض إلى أهمها، فلقد صنفه (بشير عربيات،2006) إلى الأنواع التالية :



الشكل رقم(03) يوضح أنواع المناخ المدرسي (عربيات،2006: 100)

نتطرق إلى توضيح خصائص كل نوع من أنواع المناخ المدرسي حسب التصنيف السابق:

أ- **المناخ المفتوح:** حيث يعمل مختلف أعضاء المدرسة كفريق واحد بروح معنوية عالية وبإشراف من مدير يسهل كل الإجراءات،وفريق تربوي يلبي حاجات العاملين ويشبعها .

ب- **المناخ الاستقلالي (الإدارة الذاتية) :** ويتسم بحرية شبه كاملة ،يعتمد المدير فيه على فريق العمل من معلمين أو أساتذة يتسمون بدرجة عالية من النضج المتعلق بالمهمة (النضج الوظيفي)، فلا يتدخل بشكل كبير في تسيير أعمالهم بقدر ما يسعى إلى تحقيق حاجاتهم–فريق العمل– وإشباعها الأمر الذي يساعد على ظهور قيادات، فيتسم المناخ بالأداء والإنجاز والإنسانية وتسوده الروح المعنوية العالية لكن بدرجة أقل من المفتوح.

ج- **المناخ العائلي :** ويتسم هذا النوع من المناخ بالعلاقات الاجتماعية،والروح الأسرية فالمدير هنا يهتم بالمحافظة على جو الأسرة الواحدة ويقل بهذا،الدور التوجيهي للمدير فلا يعقد الإجراءات ولكن يسهلها إلى حد كبير ،والروح المعنوية هنا معتدلة.

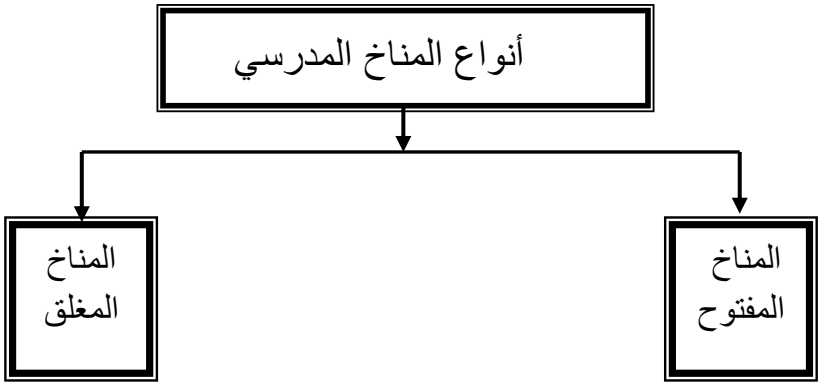
د- **المناخ الأبوي :**في هذا المناخ تكون السلطة للمدير ،مما يؤدي إلى تراجع القيادات في هذا المحيط ،ولعل سلطة الرقابة تكون أعلى من سلطة التوجيه و الإشراف والمتابعة ، فيسود الانقسام و التحزب في صفوف أعضاء المدرسة،مما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية نتيجة لانخفاض الأداء وعدم الاهتمام بالحاجات الاجتماعية والإنسانية .

هـ- **المناخ المنضبط (الموجه) :** في هذا النوع يتصرف المدير بالسلطة المطلقة فهو يوجه أعمال مرؤوسيه ويؤكد على إنجاز المهمات المنوطة بهم في الآجال المحددة وبالطريقة التي يفرضها هو، فهو لا يبالي بالعلاقات الاجتماعية و لا يسمح لأي شخص بالتدخل في قراراته .

و- المناخ المغلق : وهو نقيض المناخ المفتوح ، إذ لا تنمو فيه العلاقات الاجتماعية الطيبة بين العاملين،إضافة إلى فقدان المدير صفة القائد والنموذج بسبب اهتمامه بالشكليات والروتين مما يؤدي إلى انخفاض في الروح المعنوية للعاملين .

اتفق التصنيف السابق الذكر مع النموذج الذي قدمه كروفت و هالبين (Halpin ,1962 & Croft) الذي وضعاه عام حيث قاما بتطوير مقياس المناخ المدرسي . (العتيبي ،2007: 40) .

أما (الصافي،2001) فقدم نوعين فقط من المناخ المدرسي من خلال خصائصهما والشكل التالي يوضحهما:



الشكل رقم (04) يوضح أنواع المناخ المدرسي حسب (الصافي،2001)

أ- المناخ المدرسي المفتوح: و من ميزاته:

يقابل احتياجات التلميذ .

يحقق توقعاته مما يؤدي إلى تحقيق إنجاز عال مع طموحات مرتفعة .

يسعى الطلاب إلى إنجاز الأعمال الصعبة .

يتميز تلاميذه ببراعة في تنظيم وتناول الأفكار وإنجازها بسرعة وبطريقة استقلالية ويتجنبون العلاقات الاعتمادية القائمة على الارتكاز على الآخرين.

يميلون إلى مواجهة المشكلات و محاولة حلها.

يتميزون بمستوى طموح مرتفع و نظرتهم إلى الحياة فيها تفاؤل واعتماد على النفس.

ب- المناخ المدرسي المغلق: و من ميزاته:

يؤثر سلبا على دافعية الإنجاز و مستوى الطموح.

عدم احتوائه على خبرات محببة إلى نفسية التلاميذ.

الأستاذ لا يقوم بدوره على أكمل وجه، ولا يسعى إلى توفير الجو الملائم للعملية التعليمية.

ينعدم به جو الترابط و الود و التعاون و المشاركة الوجدانية .

عدم إتاحة الفرصة لكل تلميذ كي يبدي برأيه و اقتراحاته عند المناقشة .

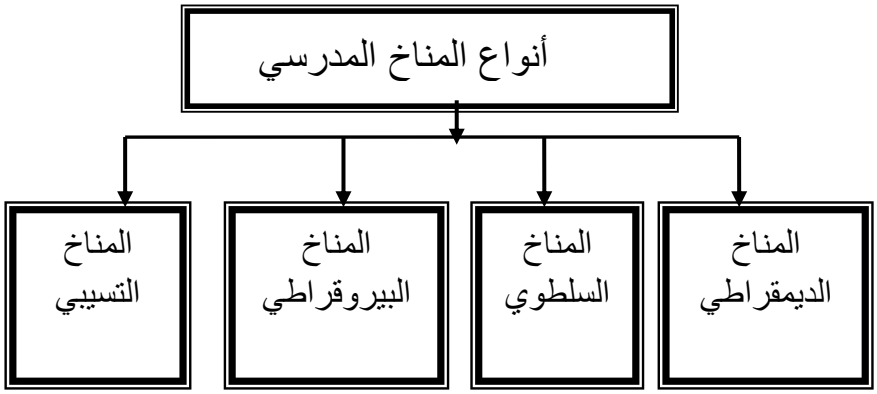
عدم مساعدة تلاميذه على كيفية التعامل مع التجارب المحبطة لطموحاتهم نظرا لعد الكفاية في تسخير عملية الإرشاد النفسي ما يدفع الى الاغتراب والسلبية . (صلاح الدين عرفة محمود،2002: 198).

إضافة إلى ذلك يؤكد كل من (سالم محمد سالم،1990)و(أحمد محمد إبراهيم و جمال أبو الوفا،1998) على أن المناخ المدرسي المفتوح يتسم بالحيوية و الطاقة الموجهة نحو تحقيق أهداف المدرسة ومحاولة تحقيق الرضا والإشباع لأعضاء الجماعة العاملين في الحقل التعليمي ويهتم بالشخصية الإنسانية،أما المناخ المغلق فإنه يهتم في المقام الأول وبدرجة عالية بالدور التنظيمي و مدى تحقيق أهداف المنظمة وتحقيق إشباعات الأفراد عن طريق أهداف المدرسة" (درويش وموسى، 2001 : 186).

أما (السيد ،1997) أكد على أنه توجد أربع أنواع من المناخ المدرسي: 1- المناخ التنظيمي، 2- المناخ التربوي، 3- المناخ الاجتماعي، 4- المناخ الصفي، ولكن لم يوضح خصائص كل منهم.(عرفة، 2002 : 200) .

وإتفق الصافي مع بشير عربيات في تصنيفين هامين، أولهما المناخ المفتوح وثانيهما المغلق،وقد تم توضيح مواصفاتهما، ومن هذه النقطة نعتمد على المقياس الذي وضعه الصافي لإجراء هذه الدراسة.

أما(القريطي،2003) فقد ربط نوعية المناخ المدرسي بنوعية الإدارة المدرسية بحكمها تتحكم وتوجه هذا المجال،بسلطة من مدير المدرسة وبالتالي المناخ المدرسي يتحدد حسب الأسلوب الذي يتخذه المسئول الأول في قيادة العمل المدرسي،وقدم أربع أنماط للإدارة المدرسية يمكن عرضها من خلال شكل توضيحي:



الشكل رقم (05) يوضح أنواع المناخ المدرسي حسب: (أمين القريطي ،2003).

أ- **النمط الديمقراطي :** حيث يستمد المدير صلاحياته وسلطته من الجماعة التربوية ، ويوازن هذا النمط بين جانبين مهمين هما أولا الاهتمام بالعمل المدرسي و تحقيق الأهداف المحددة ، ثانيا السماح بالمشاركة الفعالة للأفراد في اتخاذ القرارات و تحمل المسؤولية مع تعزيز للعلاقات الاجتماعية والإنسانية وهو ما تنعكس آثاره على المناخ المدرسي عامة بالشعور بالاستقرار و الراحة النفسية للتلاميذ و العاملين.

ب- **النمط السلطوي :** يستمد المدير سلطاته من نفوذه ومركزه الوظيفي القوي، و يمارس الضغط غلى مرؤوسيه و بالتلويح بالعقوبات عند كل هفوة أو خطأ في العمل ، وفرض الرأي وعدم الإفساح بالمشاركة الفعالة، ما ينعكس على المناخ المدرسي العام من تدمر للأستاذ وفقدانه للثقة مع تدني الدافعية للعمل، وكثرة التأخر والغياب وانعدام الشعور بالإشباع النفسي والأمن ما ينعكس على عمل التلاميذ.

ج- **النمط البيروقراطي :** يتميز بالأداء حسب ما جاءت به النظم و القـواعد والنصوص وعدم الخروج عنها، ويتسم هذا النمط بالتصلب الفكري والجمود وعدم المرونة وعدم استخدام التفكير الإبداعي كما

يفتقر إلى العلاقات الاجتماعية ما ينعكس على المناخ المدرسي فيتصف بالنمطية والركود وفقدان التطوير والإبداع.

د- النمط التسيبي : يتميز بإتاحة الحرية للعمال دون تدخل من المدير و بهذا ينعدم الضبط والتوجيه والتنسيق، كما يراعي فيه المدير كسب رضا الجميع على حساب العمل المدرسي والأهداف التربوية فينعكس على عمل التلاميذ ، فتعم الفوضى و يكثر الغياب و يصعب على الإدارة ضبط التلاميذ .

3. محددات المناخ المدرسي :

أ-شؤون التلاميذ:

1-الإستعداد العام للمدرسة أو الإستعداد للتعلم: اوضح (عبد المسيح،1990) أن بعض الدراسات أشارت إلى أن الطلاب المتساوين في الذكاء بينهم فروق كبيرة ومتعددة في مستويات التحصيل الدراسي، مما يدل على وجود عوامل غير عقلية لها أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي كإتجاهات الطلاب نحو المدرسة ومدرسيهم، والعمل المدرسي، المستوى التعليمي والإجتماعي والإقتصادي للأسرة، والإتزان الإنفعالي، الإستقلال والتنظيم ودافعية الإنجاز.(حسانين، 2004: 66)

2-القدرات: بينت العديد من الدراسات ان الذكاء عامل مؤثر في النجاح الدراسي حسب (موريس روشلان، 2010: 18) لكن مع هذا يولي التربيون أهمية بالغة إلى القدرات العقلية الأخرى كالتفكير، التذكر، الإدراك، وأنه لا بد أن تتزامن هاته القدرات مع خصائص أو ظروف أخرى أهمها تكافؤ الفرص.(سليم، 1981)

3-البيئة المنزلية ودور الأولياء: تناولت دراسات عديدة عامل تدخل الأولياء في الإنجاز المدرسي للأبناء وخصائصهم وكذا خصائص هيكل المدرسة نذكر منها على سبيل المثال دراسة (Stewart,2008) حيث فحصت مدى تأثير خصائص المدرسة من جهة وخصائص التلاميذ من جهة ثانية على الإنجاز الأكاديمي على عينة من الأقسام الدراسية عددها 10 أقسام سحبت البيانات من قاعدة معلومات من

المركز الوطني للدراسات الطولية في مجال التربية (National Educational Longitudinal Study) بالولايات المتحدة الأمريكية وتناولت مستويين في تحليل البيانات، المستوى الأول على المستوى الفردي للتلاميذ أظهر النتائج أن كل من جهد الطالب، المناقشة بين الوالدين والطفل، والإجتماع الإيجابي بين الأقران تلعب الدور الكبير في في زيادة تحصيل الطلاب والتلاميذ، وأن للمناخ المدرسي الممثل في الشعور بالتماسك المدرسي بين الطلاب والمعلمين وكذا الخصائص الهيكلية للمدرسة ذات تأثير منخفض على الإنجاز مقارنة بخصائص المستوى الفردي. (Stewart,2008 :179)

ومن خلال مراجعة الأدب السيكولوجي في هذا الجانب وقفنا عند بعض الدراسات التي ورد في (عبد الرحمن،1996) مثل دراسة ديفي (Davie) وروث (Routh) وإنكلز (Inkeles) ولان (Lane) والتي إهتمت بدراسة الطبقة الإجتماعية والمهنية والإقتصادية لأسر التلاميذ وعلاقتها بالإنجاز والطموح والتطلع إلى فرص الحياة وعلاقة الوضع الطبقي الإجتماعي بمستويات التحصيل الدراسي وتحقيق مستويات دراسية أعلى فصنفت هذه الدراسات الطبقات الإجتماعية إلى خمسة فئات وهي:

- الوظائف المهنية العليا.
- الوظائف المتوسطة.
- الوظائف الماهرة.
- الوظائف شبه الماهرة.
- الوظائف غير الماهرة.

إن التلاميذ المنحدرين من الطبقات الدنيا (الوظائف غير الماهرة وشبه الماهرة) تتسم بكبر العدد مقارنة بالفئات الأخرى، كما أن غالبية هذه الأسر لاتتسم بمراكز إجتماعية عليا تؤهلها إلى أوضاع إقتصادية وسياسية أفضل مما يؤثر على مستويات إلتحاق تلاميذها أو أبناءها بالمراحل الدراسية العليا بالإضافة على أن أبنائها يكونون أكثر عرضة للتغيب عن المدارس أو الخروج منها ويكونون عرضة

بالتالي للتسرب منذ المراحل الدراسية الأولى، الأمر الذي يؤثر على ثقافة المدرسة بشكل عام وهذا يتفق مع تحليلات ولايرد وللر (W.Waller) الذي أشار إلى أن لكل مجتمع صغير ثقافته (والتي تتكون من العادات والتقاليد، والأمثال والشعائر والمراسيم والإحتفالات) وهذا ما يظهر داخل فناءات وفصول وبناءات المدارس المختلفة، فالمدرسة وعلاقات التلاميذ بها تعكس العديد من مظاهر الثقافة الفرعية الداخلية لها والتي توضح ما يطلق عليه بدور المدرسة كمركز للإنتشار الثقافي.

ثم لا شك أن دور الأولياء مهم في تعليم وتعلم الأبناء، فقد أشار (بسطا،1995) أن للتعلم قيمة تتمثل في عوائده الإقتصادية والإجتماعية وأنه يحقق الذات لدى الأبناء ,ان التخصص العلمي يلعب دور في تحقيق هاته القيم، إذ لا بد على الأولياء الحرص على تحقيقها، إضافة إلى المكانة الإجتماعية للأولياء تؤثر على المردود الدراسي لأبنائهم، والعوامل الثقافية كالمستوى التعليمي للأباء كلها مؤثرات على المنتوج الفردي للتلاميذ.(بسطا،1995: 253)

4-بيئة القسم (العلاقات مع المدرس والزملاء، التقويم، المناهج) حيث يذكر (جابر،1999) إن إدارة المعلم للقسم هي مجموعة الإجراءات الضرورية لإيجاد بيئة سيكولوجية، يمكن أن يتم فيها التعلم وتطبيق أساليب التدريس، وينمي عند التلاميذ إحترام تلك الإجراءات والإلتزام بها، ويوضح (Bryson,1998 127:) إن إدارة القسم الجيدة هي التي يتوفر بها العلاقات الإجتماعية الجيدة، ومراعات الفروق الفردية بإستخدام الأنشطة المدرسية المتنوعة، وتقديم الحوافز للأداء والإنجاز الجيد، وأيضا مراعاة إهتمامات التلاميذ.(مسعود،2006: 304)

وتؤكد آندرسون وزملاؤها في تقرير(الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي) إن توجيه الطلاب إلى ما يقوله المدرسون أو يفعلونه للتأكد من أن الطلاب يفهمون ما يجب عليهم معرفته حول موضوع ما في فترة زمنية معينة (على سبيل المثال، درس، فترة فصل دراسي). المتغيرات المرتبطة بالبناء لها علاقة،بمدى قيام المعلمين بإعلام الطلاب بأهداف الدروس أو حصص الدورة، و مدى قيام المعلمين

بمراجعة المعارف والمهارات ذات الصلة التي سبق تعليمها لتوفير المناخ المناسب للتعلم داخل الفصل.(Anderson & all,1989 :19)

5-البيئة المدرسية: في هذا الجانب أشار صلاح الدين محمود علام إلى المبنى المدرسي والتجهيزات كأحد مكونات النظام المدرسي، حينما قال أن المبنى المدرسي يعد الواجهة البارزة والمكان الذي تتم فيه العملية التعليمية، ويمارس فيه التلاميذ الأنشطة التربوية المختلفة، لذلك فإنه يعد مكونا أساسيا من مكونات النظام المدرسي، حيث أن المبنى المدرسي وملحقاته، وتجهيزاته يؤثر تأثيرا كبيرا في أداء المدرسة لمهامها، وتحقيق أهدافها، لذلك ينبغي تقويم المبنى المدرسي للحكم على مدى صلاحيته من الوجهة التربوية وتأمينه، وفاعلية توظيفه، ومدى توافر الإمكانيات من حيث المختبرات والملاعب والمرافق، والمكتبة وحجرات الدراسة، والأنشطة (في حجاج ومحمد، 2008: 158)

6-البيئة السيكولوجية: تتعد متغيرات البيئة السيكولوجية خاصة داخل حجرة الدراسة منها على سبيل المثال،نوع وقوة والطرق التي يتبعها المعلم في فرض السلطة، وكذلك نوعية العمل المدرسي وشكله مثل التنافس أو التعاون، كمية المعلومات وطرق تقديمها، وكذلك الخلفية الثقافية للتلاميذ ومستوياتهم الإقتصادية والإجتماعية الخاصة بأسرهم، والكثير من المتغيرات الأخرى والتي تؤثر على سلوك كل من المعلم والتلميذ بطرق شتى.

كما لايفوتنا التنويه على دور الأقران في البيئة السيكولوجية داخل الفصول فقد كشفت دراسة (حيواني، 2014) من خلال دراستها النسقية للعلاقة التربوية (معلم، تلميذ، جماعة القسم) من منظور نفس سوسيولوجي عن بعض المعالم الأساسية التي يتواصل بها أطراف هذه العلاقة، وأن هذه العلاقة تحدد العمليات والمظاهر النفسية والمعرفية والإجتماعية من خلال التصورات التي يحملها كل طرف عن الآخر، وأن هذه البيئة تؤثر على إستقلالية الفرد أو تبعيته داخل الفصل.(حيواني،2014: 404)

وفي دراسة أخرى لـ (Shim & al,2013) تؤكد على دور المناخ الصفي والبيئة السيكولوجية التي تربط التلاميذ مع بعضهم البعض وأنه عنصر بارز في التعلم، إذ أنه ينطوي على تصور أنه يمكن للمرء أن يعتمد على الآخرين للحصول على الدعم، ويوطد التكيف الإجتماعي من خلال الصداقة فكل فرد يحمل تصورات الخاصة لنوعية الدعم أو الرفض المتحصل عليه من خلال جماعة الأقران فجودة وطبيعة العلاقات التي يحملها المرء عن نمحيطه الإجتماعي المدرسي تؤثر على كل نواحي التعلم وأن المناخ الصفي يمكن الإعتماد عليه في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الإجتماعي لدى الطلاب والتحدي المعرفي والتوافق مع المعلم والتفاعل الإجتماعي القائم على أداء المهمات التعلمية وحل المشكلات.(Shim & al,2013 :292)

وأن ظاهرة الدروس الخصوصية كما يرى (زكي،2006) أصبحت تنهك التلميذ ولم يعد إليه وقت لآي أنشطة تنمي شخصيته وترتقي بمهاراته وتحولت العلاقة بين الطالب والمدرس من علاقة عطاء وإحترام إلى علاقة مصلحية مادية لكسب أكبر قدر من المال وذلك بسبب الدروس الخصوصية التي جعلت بعض المدرسين يهملون عملهم الأصلي ويقصرون فيه حتى تنمو حاجة التلميذ إلى تلك الدروس بحيث تاهت المفاهيم الحقيقية للتعملية التعليمية بين فكرة التعلم لصالح الفرد والمجتمع وبين التسابق نحو الدروس الخصوصية. (زكي، 2006: 55)

ب–شؤون المدرسين:

وتتمثل في إتجاهين يؤثر كلامها في الآخر علاقة المعلمين بالإدارة المدرسية من جهة ثم علاقة المعلمين بطلابهم

1–الخصائص المعرفية للمدرسين: يعرض (أبو حطب وصادق،2013) بعض الخصائص المعرفية اللازمة الأكثر إرتباطا بالدور التعليمي للمدرسين في النقاط التالية:

1–الذكاء

2-فهم ميدان التخصص الأكاديمي

3-الطلاقة

4-تنظيم نشاط التعلم ومعالجة متغيراته

5-القدرة على المواءمة بين نقل الأفكار والمستوى العقلي للتلميذ

6-معرفة مبادئ النمو والتعلم والدافعية

2-أسلوب التدريس: أكدت رمزية الغريب في (حسانين،2004) على وجود علاقة بين نجاح المعلم الذي يتسم بالتمكن في المادة العلمية والقيادة الديمقراطية والصفات الأخلاقية وإحترام القوانين والمظهر الطيب وبين تحصيل التلاميذ في المادة التي يقوم بتدريسها، وفي دراسة (عبد العال، 1997) أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين خصائص المعلم الناجح (الخصائص التدريسية، والإجتماعية، والشخصية، وسلوكه الإداري، والخصائص المتعلقة بالإمتحانات والتدريس) ودافع الطلاب للإنجاز (توجه العمل، الإستقلال، المنافسة، قلق التحصيل الموجب، القلق المعرفي، الإستغراق في العمل، عدم الخوف من الفشل) .(حسانين، 2004: 68)

من الدراسات التي إهتمت بتفاعل كل من المعلم والمنهاج والمناخ المدرسي في تنمية التفكير من وجهة نظر المعلمين (الطراونة، 2006) أظهرت نتائجها أن كل من المعلم وخصائصه من حيث النوع الإجتماعي، والخبرة التدرسيسة، والتعلم الإلكتروني، وأن مساهمة العناصر الثلاثة (المعلم، المنهاج، المناخ المدرسي) مجتمعة ساهمت بقدر 3.52 من(5) أما كل بعد قد ساهم ب 3.76 بالنسبة للمعلم، 3.72 بالنسبة للمنهاج، و2.92 بالنسبة للمناخ المدرسي في تنمية التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ محصورا في نوعين الإستنباطي والإسقرائي.

ويشير (عبد الرحمن،1996) أن التحليلات السوسيولوجية المبكرة ولا سيما عند دوركايم أشارت إلى مدى إهتمامه بأسلوب التدريس وطبيعة المنهج عندما حلل التطور التاريخي للمنهج وأسلوب التدريس

في النظام التعليمي في فرنسا، وإستنتج في مجال علم إجتماع التربية أن دور المعلم وإعداد المدرسين كفئة مهنية متخصصة يجب أن تتعرف على أساليب التدريس خاصة وأن هذه الأساليب تظهر نوعية المناخ المدرسي في الفصول الدراسية وما ينبغي أن تكون عليه العملية التعليمية والتربوية في المدارس.(عبد الرحمن،1996: 211)

لكن مع كل هاته المتغيرات لايجب علينا أن نغفل على وظيفة هامة من وظائف المدرسة ألا وهي التقويم وبواسطة هاته العملية الدقيقة والحساسة يمكننا من تشخيص مدى التقدم في تقديم البرامج والمناهج الدراسية أوتقويم المدرسة ومخرجاتها بصفة عامة وفي كل المجلات، لذلك على القائمين على العملية التربوية الإحاطة علميا بتقنيات هذه الوظيفة وأساليبها العملية والعلمية والتي بواسطتها يتحقق العدل بين التلاميذ فينبغي ربط التقويم وشكله بشكل طرق التدريس فلا يمكن أن يكونا مختلفين لآن المواد التي تعلم المهارات غير المواد التي تصب إهتمامها على المعارف فقط.

3-النظم التصورية: إن كل البيانات والمعلومات والرموز التي يتلقاها الفرد (التلميذ) من محيط المدرسة تحول إلى خبرات تتراكم عبر العامل الزمني لتصبح بنى معرفية كامنة يشتغل بها الذهن، ويعالج على أساسها المعلومات الجديدة المستقبلة من المحيط فيتعامل معها كل حسب قدرته وسرعته وسعة معلوماته المخزنة في ذاكرته، بحيث تعدل الخبرات السابقة بما يتوافق معها (المعلومات) حتى يحقق توازنه للقيام بمهامه الدراسية المطلوبة فهذه التصورات ليست وليدة اللحظة وإنما تكونت نتيجة الخبرة التي مر بها الفرد خلال مراحل دراسته المختلفة ومدى نضجه فطلاب المراحل المتأخرة (الثانوية) مثلا يختلفون عن طلاب المراحل المتقدمة في كمية التصورات أو التمثلات التي يحملونها والتي قد تختلف من جيل إلى آخر، ومن وقت إلى آخر وينبغي أن نشير أن هذه التصورات أو التمثلات قد تكون واقعية حقيقية أو خاطئة ويعود الخطأ فيها إلى أصلها أي ربما لقلة المعلومات التي يحملها الفرد عن بيئته أو نقلت له معلومات خاطئة عن المؤسسة التربوية نتيجة تفاعلاته الإجتماعية مع الأقران الذين هم معه في نفس

السنة الدراسية أو الذين درسوا قبله فتصور فرد آخر قد ينقل أولا كمعلومة جديدة للأجيال اللاحقة مثلا داخل الأسرة الواحدة عن طريق التفاعل اللفظي بين الأفراد وحتى الجماعات ذلك لأن الكلمات ماهي إلا رموز ترمز إلى كيانات أو مع التربويين أنفسهم من أساتذة (فالتلميذ قد يلاحظ تصرفات أستاذه في مواقف مختلفة يستخلص منها ملاحظاته فقد يصفه بالعدل من خلال سلوكه أو الإهتمام وغيرها من الصفات الإيجابية أو السلبية يبنى عليها أحكامه) أو إداريين(قد يصفهم بعدة صفات فإذا كانت هذه الصفات إيجابية يسنتج أن المدرسة بكاملها إيجابية أو العكس)؛ فهو دائما يسعى إلى تصنيف مختلف الأشياء المحيطة إلى جيدة أو سيئة فينتج أو يكون تمثلات قد تكون مطابقة للواقع أو غير مطابقة له، من هذا المنطلق كان لابد من الكشف عن تمثلات البيئات المدرسية خاصة وأنها المحرك الرئيسي لكل سلوكيات الفرد وقيمه وإتجاهاته فهي التي يبنى عليها أهدافه وطموحاته القريبة منها والبعيدة .

وأظهرت دراسة (سعودي، 1993) أن التصور يزداد في المواد المدرسة المحسوسة أكثر منه في المواد المجردة وأن التصور العقلي يفيد في سرعة إسترجاع المعلومات وأن الكلمات التي لها مدلولات يسهل تصورها وتعلمها مقارنة بالكلمات المجردة، أي أن خصائص المادة والتصورات التي يحملها الأفراد حولها تساعد على التعلم والتذكر أكثر؛ وتكوين الأفكار وإحياء منبهات بالذهن.

أما دراسة (ذلعمش، 1999) والتي تناولت تمثلات المتمدرسين لشخصية المدرس وعلاقتها بتوافقهم الإجتماعي بالمدرسة المغربية، محاولة منه ربط الظواهر النفسية والإجتماعية والتربوية بمنطلقاتها السوسيو إقتصادية والثقافية، فكشفت الدراسة على ترابط كبير بين تمثلات المتمدرسين لجانب المدرس المعرفي وعلاقتها بتوافقهم الإجتماعي بالمدرسة، وعلاقة إرتباطية كذلك بين تمثلات المتمدرسين لجانب إنفعالات المدرس وعلاقتها بتوافقهم الإجتماعي، وعلاقة إرتباطية كذلك بين تمثلات المتمدرسين لجانب المدرس المظهري وعلاقتها بتوافقهم الإجتماعي .(ذلعمش، 1999: 136)

4-المناخ التنظيمي: أما في هذا المجال تبين (Boeddeker,2010) أن المدرسة قد تساهم في إيجاد بيئة مدرسية غير صحية من خلال مفاجأة مدرسيها الخبراء بأعباء تدريسية بسيطة، ومفاجأة المعلمين حديثي العهد بالمهنة ليس فقط بالحالات الصعبة أو المعقدة من ذوي الإحتياجات الخاصة ولكن أيضا بأعباء تدريسية كبيرة، وأن عامل المناخ المدرسي غير المناسب أو غير الصحي قد يؤدي إلى تخلي نسبة كبيرة من المعلمين عن وظائفهم والإحالة إلى التقاعد .(شعيب، 2014: 35)

5-الضبط المدرسي: في هذا الصدد يذكر (Curwin & Mendler,1988) أسبابا تتعلق بالبيئة المدرسية التي تتسبب في حدوث المشاكل السلوكية ولخصاها في النقاط التالية:

- ملل التلاميذ من الروتين الدراسي اليومي.
- عدم إشراك التلاميذ في إتخاذ القرارات.
- عدم وضوح اللوائح والقوانين المدرسية التي تحكم السلوك الطلابي.
- عدم توضيح السلوكيات المقبولة والبديلة والسلوكيات المرفوضة.
- عدم إحترام كرامة التلاميذ بل وإهاتهم.

ويضيف (الهاجري،1993) أن واقع البيئة المدرسية لا يتطابق وطموحات رجالات التربية، وأنه لا يشجع التلميذ على الإقبال الدراسي بقدر ما ينفره من المدرسة، نظرا للأسباب التي يراها مؤثرة ذكر منها عدم مناسبة الإمكانات المدرسية مع أعداد التلاميذ أو أن الأهداف التربوية تتناقض مع الواقع، أو عندما لا يتلاءم المنهج المدرسي مع الإمكانات والقدرات الفعلية للتلاميذ وحتى عندما لا تتكافأ النسبة بشكل واقعي بين أعداد التلاميذ وأعداد المدرسين .(الهاجري،1993: 128).

ج-شؤون إدارة المؤسسة:

1-إتخاذ القرارت الإدارية: نعني بالإدارة المدرسية ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها، وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة من أجل إعداد الناشئين بما يتفق مع أهداف المجتمع.(أبو الوفا، 1998: 348)

فعملية إتخاذ القرار جزء من حل المشكلات حيث يرى جريفت إن تركيب التنظيم الإداري يتحدد بالطريقة التي تعمل بها القرارات كما أن القرارات تؤثر في جميع عناصر العملية الإدارية من تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتوجيه ورقابة، فينبغي أن تكون القرارات مبرمجة تصب في مدى تحقيق البرامج والمناهج الدراسية لأهدافها والأغراض المنشودة من التربية.(عطوي، 2004: 146-148)

2-القدرة على حل المشكلات التربوية: إن المشكلات التربوية عديدة ومتنوعة منها الفردي كاشغب، الهروب من المدرسة، السرقة، الغش في الإمتحانات، تدمير الأثاث المدرسي ومنها الجماعي كالقلق، جمود الأنظمة التعليمية، إهتزاز سلطة المعلمين الرسمية وغير الرسمية، قلة تعاون الأولياء مع المدرسة، أو إستغلال التلاميذ من جانب المنظمات المختلفة وللتصدي لهاته المشكلات ينبغي على الإدارة التربوية معرفة خصائص النمو للطلاب، وأن يكون المعلم النموذج المثالي في الشخصية والسلوك، تعزيز السلوك الإيجابي للطلبة، تعميق مفاهيم إنتماء الطلبة لمدرستهم، تعويد الطلبة على التفاعل الإيجابي والتماسك الإجتماعي وتوفير الرعاية النفسية والتكفل بالمشكلات وقت حدوثها مع التركيز على دعم المدرسة من جهات خارجية حتى لا تبقى وحيدة في مواجهة المشكلات المستعصية.

3-الإدارة التربوية والمدرسية: من بين الإستنتاجات الهامة والتي إستلهمت من نتائج الدراسات السابقة كدراسة (العفنان،2001) والذي توصل من خلال الدراسة التي أجراها بالمملكة العربية السعودية والتي رصد من خلالها نوعية المناخ المدرسي السائدة بعدة مناطق من المملكة على عينات مختلفة من طلبة ومعلمين ومدري المدارس الثانوية والمشرفين التربويين توصل إلى أن هناك طابعا رسميا للإدارة المدرسية، حيث الأسلوب التقليدي في الإدارة الهرمية، وهذا العامل مع عوامل أخرى يحد من إيجاد المناخ المدرسي

الفعال، كما بينت الدراسة أن المعلمين يعانون من كثافة العبء التدريسي ما يؤثر على الفاعلية والروح المعنوية لديهم، وبينت كذلك أنه يوجد رضا بشكل عام لدى المديرين والمعلمين والمشرفين من النواحي المادية.

وأشارت دراسة كل من (Trater,1995.Leslie et al,1997.) وكذا (الجبر،1996)، (صادق والمعضادي،2001) في المرحلة المتوسطة والثانوية من التعليم أن الصفات التي يجب توافرها في المدراء هي حل مشاكل التلاميذ، والمناهج والإشراف، وأن إدارة المدرسة يجب أن تلعب دورا قويا في دعم الأفكار الجديدة التي يقدمها المعلمين، وتطوير الهيئة التدريسية.(الرشيدي والصالحي،2005: 17-18)

ويقر (Fullan,2002) أن مديري المدارس لابد أن يتحملوا مسؤولياتهم في نقل المجتمع ثقافيا لمواجهة المستقبل، ولن يتم ذلك إلا من خلال رسم أهداف قيمية عالية، وقدرتهم على قيادة عمليات التغيير المجتمعي، والقدرة على الوصول من خلال العلاقات الإجتماعية بين الأفراد إلى درجة عالية من النضج، وخلق المعرفة والمشاركة، والقدرة على بث التماسك بين أفراد العملية التعليمية، فالمديرون بمدارسهم هم القادرون على أن يستثمروا الوقت والجهد المطلوب لتنمية الإحتياجات والأهداف، بالإضافة إلى وضع الخطط الإستراتيجية للتواصل مع المفسدين داخل وخارج أسوار المدرسة.(شعيب، 2014: 35)

4.مفهوم التمثل:

نستخدم في هذا الفصل كلا من التمثلات والتصورات على أن لهما نفس الدلالة، إذ يعرف قاموس علم النفس التمثل (Représentation) على أنه كيان من الطبيعة المعرفية يعكس، في النظام العقلي للفرد ، وهو جزء من الكون الخارجي لهذا النظام.(Bloch & al, 1997 : 667)

يعتبر مفهوم التمثل حقل من حقوق معرفية متعددة مثل الفلسفة، علم النفس، علم الإجتماع، اللسانيات، علم الأعصاب، الذكاء الإصطناعي، وأن أول من إستخدم هذا المفهوم هو دوركايم عند

دراسته للتمثلات الجمعية والإجتماعية (Representations sociales)، وأن هذا المفهوم تبلور من خلال تخصص علم النفس المعرفي وأخذ أبعادا عدة في تفسيراته السيكولوجية، فمن جهة يعني به بنيات معرفية ثابتة في الذاكرة بعيدة المدى، وأحيانا يقصد به تصورات الذات، وأحيانا أخرى يقصد به بنيات ظرفية مشكلة ومبناة في سياق خاص، مهيأة في وضعية معينة لمواجهة متطلبات مهمة حالية، كقراءة نص، سماع تعليمات، حل مشكلة معينة.(علمي، 2002: 29-30)

يعرف (ذلعمش، 1999) التمثل على أنه عملية ذهنية ديناميكية تمكن الفرد من إعادة تشكيل الواقع، إنطلاقا من مجموعة من العوامل، تأتي على رأسها الأحكام المسبقة والأنماط المقولبة.(ذلعمش، 1999: 134)

بشكل عام ، يتم تنفيذ عملية التمثيل عندما يتم إعادة التعبير عن كائن أو مجموعة من الكائنات كمجموعة جديدة ويتم إجراء مطابقة بين مجموعة الوصول. هذه المراسلات تؤدي إلى المحادثة ، في مجموعة الوصول ، لبعض العلاقات الموجودة داخل مجموعة البداية. ومع ذلك ، لتمثيل ليس مجرد إعادة إنتاج. تنطوي أي عملية تمثيل على فكرة التحول المطبق على الكيانات الممثلة. تحدد درجة الحفاظ على بنية معلومات البدء درجة التشابه في التمثيل بالنسبة إلى الكائن الممثل.

من المهم التمييز بين التمثيل كعملية (أو مجموعة من العمليات) والتمثيلات كناتج لهذه العمليات. عمليات تمثيل معينة هي مولدات المنتج التي هي كائنات مادية (الخرائط ، الرسوم البيانية ، الرسوم البيانية ، إلخ). يهتم علم النفس بالعمليات التي تولد تمثيلات ذهنية ، أي مع الكيانات المعرفية التي ينتجها أداء الدعم البيولوجي ، والجهاز العصبي. بالنسبة لعلم النفس المعرفي ، فإن التمثيلات هي نماذج داخلية يكوّنها الموضوع من بيئته وأفعاله على هذه البيئة. هذه النماذج قابلة للاستخدام من قبل الفرد كمصادر للمعلومات وأدوات التنظيم والتخطيط لسلوكياته.

أما نيوتن دوجلاس Newton Douglas (2000) فيعرف الصور العقلية Mental Representation أنها الصور التي في المخ لكل من الأشياء والأفكار والمواقف والمعارف والعلاقات وتظهر عند إستدعائها.(ورد في أسكاروس، 2006: 374)

وبعد الثورة المعرفية التي شهدها علم النفس المعرفي مع أعمال إدوارد تولمان (Tolman.E) المتخصص في علم النفس التعلم وتجاربه الشهيرة في دراسة السلوك الغرضي الهادف لدى الحيوان والإنسان حيث لاحظ أن ما تعلمته الفئران في المتاهة ما هو إلا وصف للأرض أكثر منه سلسلة مبسطة من الإرتباطات بين المنبهات والإستجابات، وأجرى تولمان بعض التجارب الإبداعية التي كان هدفها تدريب الفأر على الوصول إلى الطعام متبعا طريقا ملتويا وغير مباشر وتبين أنه عندما كانت تعطى الفرصة للذهاب إلى الطعام مباشرة كان الفأر يغتنمها ويذهب مباشرة إلى مكان الطعام غير متبع للطريق الأصلي، ووفقا لتفسير تولمان كان الفأر يطور صورة للبيئة التي سيستخدمها في الوصول إلى هدفه، وكان يسمي هذه الصورة بالخريطة المعرفية ومن خلال هذه التجارب أظهرت الفئران إمتلاكها لخريطة معرفية بوصولها للهدف من عدد من النقاط مختلفة البداية، وهذه الخريطة الداخلية ماهي إلا نتيجة للمعلومات التي تم تمثيلاها عقليا لبيئتها التي تستفيد منها، وفي الخلاصة سبق تولمان النظريات النفسية الأخرى في التنبؤ بكيفية تمثيل المعرفة في شكل بناء عقلي معرفي.(سولسو،2000: 25)

تأكد لدى علماء النفس عامة وعلماء النفس المعرفيين خاصة دور التمثلات من خلال الأعمال والأبحاث التي قام بها بياجي (Piaget) والتي سميت بالنظرية المعرفية المهتمة بالنمو المعرفي لدى الطفل، وإبرازه مفهومي التمثل Assimilation إذ يقوم الطفل بإدراك الخبرات وتغييرها لتكون مناسبة للبنى المعرفية المنظمة المتوافرة لديه، ثم مفهوم التلاؤم (المواءمة) Accomodation بتغيير المخططات، أو البنى العقلية المنظمة الموجودة لديه لتناسب المثيرات والخبرات الجديدة، كلتا العمليتان

تفيد الطفل في وظيفة التنظيم بإعتبار أن الفرد يميل إلى تنظيم وتنسيق عملياته العقلية في نسق متكامل، من أجل التكيف والتلاؤم مع المحيط الذي يعيش فيه .(ورد في صالح وآخرون، 2013: 184)

أما عند برونر (Bruner) يقصد بالتمثيل (Representation) الطريقة التي يترجم أويرى فيها الفرد ماهو موجود حوله في البيئة، فالإشكالية التي راودت برونر ماهي الوسيلة التي تمثل فيها الفرد خبرته عن العالم، وكيف ينظم هذه الخبرات من أجل إستخدامها فيما بعد، ذلك أن عملية التمثيل مهمة في فهم النمو وأن النمو يعتمد على تذويت الحوادث (أي إعطاء الحوادث طابعا ذاتيا) في ذاكرة تطابق البيئة أي في نظام معين لخزن المعلومات، إن هذه الذاكرة هي التي تمكن الطفل بشكل متزايد أن يذهب فيما وراء المعلومات التي تواجهه في مناسبة ما، ويقوم الطفل بذلك من خلال تنبؤات وتفسيرات ييسرها له ما خزنه عن العالم من معلومات، هذا ويمكن فهم عملية التمثيل عن طريق معرفة الطريقة المستخدمة في التمثيل فحسب برونر أن هناك ثلاث طرق يستخدمها الفرد في ترجمة خبراته عن العالم وهي:

أولا: من خلال العمل والحركة وتظهر هذه الطريقة واضحة في أشياء كثيرة نعرفها وليس لدينا عنها صور خيالية ولا كلمات، ويعتبر تعليمها بالكلمات والصور من الصعوبة بمكان كتعليم التنس أو ركوب الدراجة أو الضرب على الآلة الكاتبة.

ثانيا: من خلال الصور والخيالات وتعتمج على التنظيم البصري أو أي تنظيم حسي آخر كإستخدام الصور والخيالات التي تلخص الخبرات.

ثالثا: من خلال الرموز أي التمثيل بالكلمات واللغة، وهي طريقة رمزية .(توق وآخرون، 2003: 143-144)

من هنا إرتبط مفهوم التمثل بالتعلم أشد إرتباط، حيث يذكر أورمرود (2009) Ormrod أن التعلم هو تغير بعيد المدى في التمثيلات أو الإرتباطات العقلية نتيجة للخبرة، من خلال هاته اللمحة القصيرة ندرك أن التمثيلات العقلية هي إرتباطات ذهنية إشتقت أو أستوعبت أودركت من المحيط الذي

يعيش في الفرد وصقلت بالخبرة أي أن خبرة الفرد هي التي أعطت هاته الإرتباطات دلالاتها المعنوية والنفسية .(الخيري، 2012: 669)

كما لا يفوتنا في هذا المقام من التوضيح أن مفهوم التمثلات إحتل حجر الزاوية خاصة مع التقدم الذي شهده تطور علم النفس نحو الوجهة المعرفية وإلتصاقها بميدان التربية والتعليم تطبيقا لمبادئها في ميدان التعلم وكذلك بإعتبار أن دراسة التمثلات الذهنية تفيدنا في معرفة كيف يعالج الفرد المعلومات القادمة إليه من المحيط والطرق الفعالة في تنظيم المحتوى التعليمي حتى يتناسب مع المعالجات، وكيف تنمو بنياته المعرفية وتتكامل حتى يتحقق أقصى نمو وبالتالي أقصى تعلم، ومحاولة تفادي أي مشكلات معرفية تعيق السير الحسن لعمليتي التربية والتعليم هذه من بين العوامل التي ساعدت على تناول مفهوم التمثلات.

5.حدوث ودوام التمثلات:

بدأ مفهوم التمثيل في معرفة تطور حقيقي في علم النفس منذ اللحظة التي شكك فيها الانضباط في المقاربات التي تركزت أساسًا على السلوك. الافتراض هو أن هناك كيانات في النظام الإدراكي البشري يتمثل دورها في الحفاظ على المعلومات الناتجة عن تفاعلات الفرد مع العالم والحفاظ على هذه المعلومات في شكل يمكن استخدامه لأغراض سلوكية لاحقة. هذه الكيانات ليست كيانات يمكن ملاحظتها. ومع ذلك، بالنسبة للباحث، تُعرف التمثيلات العقلية بتطبيق استدلالات تستغل المعلومات المقدمة من مؤشرات موضوعية، والتي من المفترض أن تعكس تنوعاتها أداء هذه التمثيل.

ومن هذا المنظور، فإن هدف علم النفس هو تفسير الطريقة التي يطور بها الأفراد تمثيلات داخلية ويستفيدون منها من أجل التكيف بشكل أفضل مع بيئتهم. إذا بقي السلوك هو المادة الخام في البحث التجريبي، فإنه على الرغم من ذلك، فهم الباحثون نتاجًا لنشاط مركزي، يتضمن تنشيطًا وتلاعبًا في التمثيل الرمزي. يتطلب هذا الموقف النظري ، بالنسبة للباحث الذي يقترح تقديم نماذج للتمثيلات

المتاحة لمنظمة ما، وضع افتراضات حول البنية الداخلية لهذه التأكيدات وحول طبيعة العمليات التي تعمل عليها.

أصبح من الشائع في علم النفس التمييز بين حالتي تمثيلية عقليتين: حالة التوافر التي تتوافق مع الذاكرة طويلة المدى لمعرفة الفرد ، على سبيل المثال كائن معين ، وحالة من الواقع عندما تكون هذه التمثيلات ، تحت تأثير عمليات التنشيط ، تمر مؤقتًا إلى حالة مفعلة. يجب مقارنة هذا التمييز مع التمييز بين التمثيل القياسي والتمثيلات الحادثة ، ويتطابق الأول مع المعلومات التي يحصل عليها الفرد بشكل دائم ؛ الثواني تتوافق مع الاستدعاءات الفردية المؤقتة لهذه المعلومات. إن مراقبة سلوك موضوع ما يجعل من الممكن استنتاج حدوث أحداث نفسية عابرة ، تمثيلات – حدوث ، والتي يفترض الباحث من خلالها وجود هياكل إدراكية دائمة ، والتمثيلات القياسية ، وتشكل الذاكرة الدلالية من هذا الموضوع.

لا يعني التنشيط المؤقت للتمثيل بالضرورة ، لهذا الموضوع ، التجربة الواعية لهذا التنشيط. لا شك أن هناك أساليب للتنشيط من المحتمل أن تولد تجربة إدراكية حالية (على سبيل المثال ، صورة ذهنية) ، يمكن لموضوعه أن يدلي بشهادته شفهيا. ومع ذلك ، قد يكون التنشيط المؤقت لتمثيل فعال – وقد يتضح تأثيره على السلوك من خلال العمليات التجريبية المناسبة – دون أن ينتقل هذا الموضوع إلى هذا النوع من التنشيط الذي يعطي محتوىً واعيًا التمثيل. في هذا الصدد ، من المهم التمييز بين الجوانب الظاهرة والوظيفية لحالات التمثيل.

6. أشكال وتنظيم التمثلات:

على الرغم من أن هناك الآن إجماعًا معينًا على مركزية مفهوم التمثيل في علم النفس المعرفي، لا تزال هناك اختلافات واسعة فيما يتعلق بطبيعة التمثيل وتنظيمه وطرق تشغيله. على نحو أكثر تحديدًا، هناك خلافان نظريان رئيسيان حول مسألة الأشكال الذهنية للتمثيل. وفقا لأول هذه الخيارات، يقوم العقل البشري ببناء المعلومات وتخزينها وتخزينها بشكل فريد. باختصار، سيكون هناك تنسيق عام للتمثيل لأي

معلومات تتم معالجتها بواسطة الفرد. هذا الخيار يرتبط بفرضية وجود درجة عالية من التجريد لشكل التمثيل هذا. اليوم، هذا النوع من الفرضيات يرتد بطريقة مميزة لمفهوم الافتراض ، كواصف مناسب للغاية لتوصيف التمثيلات المعرفية.

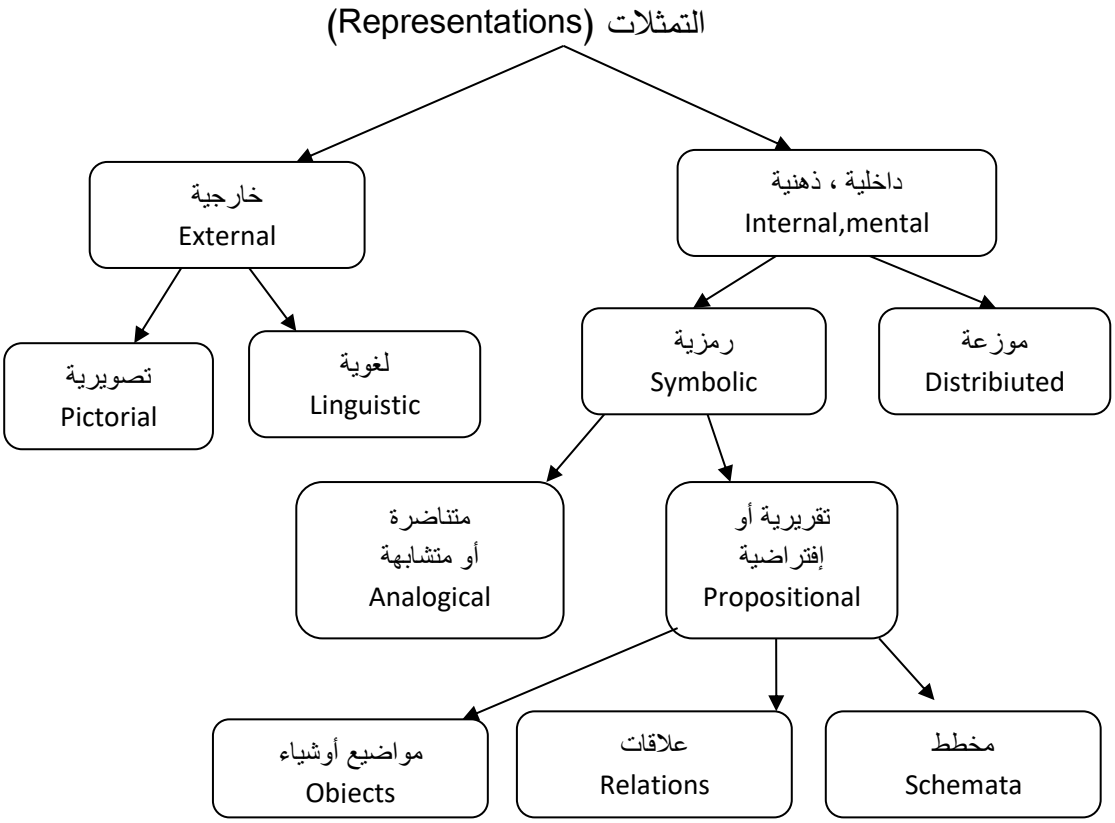
يفترض الخيار النظري المتنافس أن المعلومات ممثلة في العقل البشري بأشكال مختلفة ، مما يفرض خصائص وأنماط تنظيم مختلفة. وعلاوة على ذلك ، يتم افتراض أن المنفعة المعرفية لهذه الأشكال المختلفة للتمثيل تعتمد على الحالات التي يُدعى الفرد إلى علاجها. لذا ، تؤكد هذه الفرضية متعددة الوسائط على مدى ملاءمة الخصائص الجوهرية لكل شكل من أشكال التمثيل لاستخدامه في الموضوع. وأخيرًا ، يعتبر أن العمليات التي تنطبق على كل شكل من أشكال التمثيل تتكيف مع النمط المحدد لهيكلة المعلومات في هذا التمثيل.

أكثر أشكال التمثيل المتناقضة هي التمثيلات التناظرية والتمثيلات التحليلية. تحتفظ التمثيلات التناظرية بعلاقة تشابهية بنيوية فيما يتعلق بالأشياء الممثلة. وبسبب هذا ، فإنها تحافظ على الطابع المستمر للمتغيرات المستمرة. تعتبر الصورة مثالا رئيسيا للتمثيل العقلي التمثيلي. من ناحية أخرى ، تستند العلاقات بين التمثيلات التحليلية والكيانات التي تجري فيها إلى اتفاقية تعسفية. ربما تكون اللغة هي النموذج الأولي لهذه الأنواع من التمثيلات. تختلف خصائصه الهيكلية اختلافاً جوهرياً عن تلك الخاصة بالأشياء التي تشير إليها ، وتتميز أيضًا الافتراضات التمهيدية بهيكل داخلي لا يحافظ على بنية الكيانات التي يضمن بها الوصف.

تفترض بعض النظريات وجود تمثيلات ذات طبيعة أكثر تجريدية ، مدرجة على أعلى مستوى من البنية المعرفية ، والتي تخضع لجميع الأشكال الأخرى للتمثيل العقلي. تشكِّل التمثيلات المفاهيمية المؤهلة المعنى في شكل مستقل عن الأسلوب – على سبيل المثال ، التصويرية أو اللغوية – يتم بموجبه

معالجة المعلومات حسب الموضوع. الأسئلة النظرية الهامة هي تلك المتعلقة بنشوء هذه الأشكال المختلفة للتمثيل ، وإدماجها في النظام المعرفي للفرد وتنظيمها الهرمي.

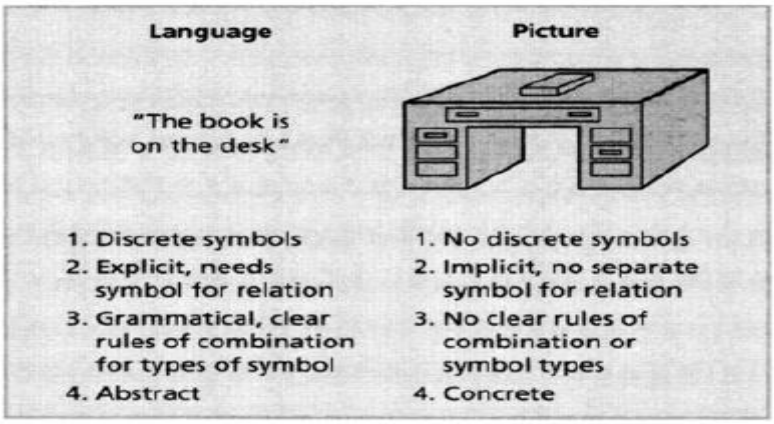
يبين آيزنك وكيين (2005)، Eysenck & Keane أنواع التمثلات في المخطط التالي:



الشكل رقم (06) يوضح أنواع التمثلات وتدرجاتها حسب (Eysenck & Keane,2005 :267)

ولمزيد من الشرح التمثيل هو أي تدوين أو علامة أو مجموعة من الرموز التي "تعيد تقديم" شيء لنا. وهذا يعني أنه شيء ما في غياب هذا الشيء. عادة ، هذا الشيء هو جانب من جوانب العالم الخارجي أو كائن من خيالنا (أي عالمنا الداخلي الخاص). تأتي التمثيلات الخارجية (External Representations) بأشكال مختلفة كثيرة: الخرائط والقوائم واللوحات الزيتية والمخططات واللغات المكتوبة وما إلى ذلك. ومع ذلك ، بصفة عامة ، فإن الممثلين الخارجيين إما عبارة عن علامات مكتوبة (كلمات عادة) أو تدوينات رسومية (صور ورسوم بيانية).

تخيل أنه يجب عليك تخصيص مخصصات المكتب لعدة أشخاص. يمكنك رسم رسم بياني لأرضية المبنى مع ممره ، والغرف الموجودة على طوله ، وشاغلي كل غرفة بشكل أساسي ، كل من هذه التمثيلات لها خاصية حرجة (محددة) مشتركة لجميع التمثيلات ؛ انهم يمثلون فقط بعض جوانب العالم. لا يوضح لنا التمثيل لون السجاد في الممر، أو سماكة الجدران أو موقع مخارج الحريق لأن هذه الأشياء غير ذات صلة بهدفنا. ومع ذلك، فإن الكلمات والرسومات البيانية تختلف أيضا في احترام واحد مهم. الرسم البياني له علاقة "أقرب" إلى العالم من الوصف اللغوي. يخبرنا الرسم البياني عن الموقع المكاني النسبي للغرف. على سبيل المثال ، نعلم أن غرفة (هانك) تواجه غرفة (كيري) ، وتقع غرفة (إيلونا) في الطرف الآخر من الممر إلى غرفة (مارك). لو كان الوصف اللغوي يتضمن هذه المعلومات ، فسيتعين علينا تضمين عدة جمل أخرى.



شكل رقم (07) مثال يوضح بعض الاختلافات الرئيسية بين تمثيلين خارجيين لنفس الموقف حسب

(Eysenck & Keane,2005 :269)

التمثيل اللغوي له رموز واضحة للوقوف على الأشياء التي يمثلها (على سبيل المثال ، كلمات "الكتاب" و "المكتب" والعلاقة بينهما ، "على"). لا تحتوي الصورة على رموز مميزة لكل ما تمثله. على وجه الخصوص ، لا يوجد رمز واضح للعلاقة بين الكتاب والمكتب. يظهر "On-ness" ضمنيًا بالطريقة التي يوضع بها الكتاب والمكتب ؛ أي "on" لا يمكن تمثيلها بنفسها ولكن فقط في سياق معين. ثالثًا ،

في التمثيل اللغوي ، يتم تنظيم الرموز وفقًا لمجموعة من القواعد (أي القواعد النحوية). لا يمكن للمرء أن يقول "على الجدول هو الكتاب" ولها مجموعة ذات مغزى. تستغل قواعد الجمع هذه حقيقة أن هناك فئات مختلفة من الرموز (على سبيل المثال ، الأسماء والأفعال). لا يبدو أن الصور تحتوي على قواعد نحوية من نفس النوع في ذلك (1) لديهم فئات أقل وضوحًا من الرمز ، (2) إذا كانت هناك قواعد للجمع فهي أقل مقيدة من تلك الموجودة في التمثيل اللغوي. رابعاً ، التمثيل اللغوي مجرَّد في أن المعلومات التي يصفها يمكن أن تكون قد اكتُسبت من أي شكل من أشكال الإدراك (على سبيل المثال ، باللمس ، بالرؤية) ولا توجد علاقة مباشرة مع طريقة معينة. وعلى النقيض من ذلك ، فإن الصورة أكثر واقعية بمعنى أنه في حين أن المعلومات التي تمثلها يمكن الحصول عليها من مجموعة متنوعة من المصادر الإدراكية ، إلا أنها ترتبط بقوة بالطريقة البصرية.

أما الفروق بين التمثلات الداخلية (Intrenal Representations) والتمثلات الخارجية (External Representaions) العديد من النقاط التي قمنا بها حول التمثيلات الخارجية لها أوجه تشابه في تمثيلنا الداخلي والعقلي. أولاً ، تمثل التمثيلات العقلية فقط بعض جوانب البيئة (سواء كانت تلك البيئة هي العالم الخارجي أو عالمنا المتخيل). ثانياً ، يوازي الفرق بين التمثيلات الكتابية والبيانية في التمثيلات العقلية ، من خلال الفرق بين التمثيلات الافتتاحية والتمثيلية. تمثل التمثيلات الاستطلاعية تمثيلات شبيهة باللغات التي تصور المحتوى الفكري للعقل ، بغض النظر عن الطريقة الأصلية التي واجهت تلك المعلومات. تميل التمثيلات التناظرية إلى أن تكون صورًا ، على سبيل المثال ، بصرية أو سمعية أو حركية.

ضف إلى ذلك أن التمثيلات الخارجية أستعملت في عدة تطبيقات تعليمية وتدريبية ظهرت من خلال تطبيق للمخططات الذهنية (الخرائط الذهنية) التي أدرجت في ميدات التعليم والتعلم والتي لاقت رواجا في العصر الحالي التي هي عبارة عن نماذج تخطيطية (مستطيلات، أسهم...) تساعد المتعلمين

على بناء التعلمات أو المفاهيم بصفة خاصة من خلال الرؤية وإشتقت هذه القواعد من أعمال أوزبيل (Ausubel) والذي عرف بتقديمه لمفهوم التعلم ذو المعنى، والذي تطور تدريجا حتى أصبحت هذه الطريقة تمثل عن طريق الحواسيب لتمثيل المعرفة المدرسية خاصة وفي مختلف التخصصات ببرامج خاصة قد ذكرناها سابقا.(Novak,2010 :56)

تعكس التقديرات الإيضاحية والتمثيلية أيضًا الاختلافات التفصيلية بين أنواع التمثيل الخارجي. التمثيلات الإقتراضية منفصلة ، صريحة ، مجمعة وفقاً للقواعد ، ومختصرة. فهي مجردة بمعنى أنها يمكن أن تمثل المعلومات من أي طريقة. ولكن يجب التأكيد أيضًا على أنه ، على عكس كلمات اللغة ، فإنها تشير عادةً إلى كيانات متميزة لا لبس فيها. وهذا هو ، افتراضات المثال على النحو الموضح في (كتاب، مكتب) وذلك من خلال بعض الأمثلة التي يقدماها الكاتبان والتي هي عبارة عن مقارنة بين ما تمثله صورة كتاب موضوع على المكتب، وما تمثله الكلمات من وصف لكتاب فوق مكتب فما تعرضه الصور لا توجد فيها رموز مباشرة، ضمنيا بدون رمز منفصل العلاقة، لا توجد قواعد واضحة للدمج أو أنواع الرموز ، محددة ومادية؛ أما الكلمات فتعطي تمثيلا ذا خصائص مختلفة مثل رموز منفصلة، صريحة ، يحتاج الرمز للعلاقة، القواعد النحوية ، واضحة للجمع لأنواع الرموز أثناء التكلم، ضف إلى ذلك فإن الكلمات مجردة.

مما لاشك فيه أن إختلاف الأفراد في خصائصهم وخاصة إدراكهم للأشياء أو الموضوعات وإختلافهم في نمط معالجة المعلومات الصادرة من المحيط ونوعية الخبرات التي مروا بها يستدعي ظهور أنواعا من التمثلات العقلية والتصورات حسب أسلوب المعالجة وسرعتها وقد أورد البحاثة أنواعا مختلفة من التمثلات نعرضها في هذه النقاط .

يبين (بلحاج، 2009) أربع أنواع للتمثلات من حيث الموضوع أو المادة ترتبط بالأساس بالبنيات التي تعالج المعلومات والتي يصفها بذاكرة العمل وهو بهذا الرأي يوافق (زكي، 2006 و عبد الله،2003 وقطامي وقطامي،2000)، وهي:

-التمثلات الأنموذجية (Représentations-Types) وهي التي تقابل المعارف (Connaissances).

-التمثلات العرضية (Représentations-Occurrentes) وهي التي تفيد معنى التمثل، ,ان الفرق بين بين التمثل والمعارف يتجلى في كون المعارف تحتاج إلى تشغيل وتنشيط حتى تكون فعالة أما التمثلات ففاعليتها تكون مباشرة، وهي تشكل محتوى الذاكرة الإجرائية ويصف التمثلات بإعتبارها حالات ذهنية (صور،أفكار،مفاهيم،معارف) يفترض أنها تمثل الواقع الخارجي كما جرى إدراكه.

وأما من حيث إشتغال الذهن يمكنه بناء وإستعمال نوعين آخرين من التمثلات:

-التمثلات التناظرية (Représentations-analogiques) بمعنى أن التمثل التناظري هو تمثل ذهني يحتفظ بنفس الخصائص التي يتميز بها المثير أو الموضوع المعني.

-التمثلات الإفتراضية (Représentations-Propositionnelles) والتي تبقى مجردة وذات بناء مثل اللغة، فمثلا معنى موقف او واقعة لا يتم تصريفه فقط بكلمات منفردة ولكن يتم نقله من خلال مادة لغوية غنية مثل جملة او نص.(بلحاج، 2009: 105-106)

أما برونر (Bruner) فيحدد التراكيب المعرفية بصور ثلاث وهي صور التمثيلات، (Representations) وهذه الصور أو التمثيلات، أو التراكيب المعرفية متدرجة، متسلسلة غير محكومة بأعمار دقيقة كما هي الحال عند بياجيه وهذه الصور هي:

-التمثيلات العملية-أو تمثل العمل والحركة (Enactive Representation) وهي تمثيلات يتم تعلمها بدون كلمات، وتتم من خلال الخبرة الذاتية، مثل تعلم المهارات الحسية والرسم، ويضيف كل من

(القيسي وعبد الخالق، 2012) يسمى أحيانا هذا النوع التمثيل الحدثي وهذا الشكل من التمثيل يظهر خلال السنتين الأوليتين من عمر الطفل أما لدى البالغين فيمكن مشاهدة التمثيل الحدثي لديهم عندما يكون من الصعب التعبير باللغة عن جوهر معرفة الشخص عن كيفية عمل أمر ما مثل الجواب على سؤال كيف تربط شريط حذائك فالشخص يعرف حقا كيف يربط شريط الحذاء كما أنه تبدو المعرفة مخزنة في نوع من البرامج الذي يوجه العضلات والمنظومات الأخرى المسؤولة عن توجيه اليد والعين لربط الحذاء، إذا هي تمثيلات حسية حركية، تتطور وتنمو عن طريق الفعل والحركة، فالفعل هو الأداة الوحيد للإدراك تتحد إذا إستطاع الطفل من التفاعل معه وإختباره. (القيسي وعبد الخالق، 2012 :953)

-التمثيلات الأيقونية أو تمثل الصور (Iconic Representation) وتعتمد التمثيلات على التنظيم البصري والإدراك وفيها تحل الصورة محل الشيء الأصلي وتقوم بوظيفته، وينشأ عندما يكون الطفل بعمر 21 شهرا، وهو إدخال التمثيل الذهني بصيغة هيئات مثل صور لشخص أو شكل لرسم معين إذا فهو غير معتمد على الفعل ويمكن تلخيص صور هذا النوع من التمثيلات

-**التمثيلات الرمزية (Symbolic Representation)** ومنها تنقل التمثيلات الخبرات الحسية والإدراكية والصورية إلى لغة الرموز والكلمات، مما يؤدي على تغير نوعي من حيث إكتساب وتطوير تراكيب معرفية، وإعتماد الجمل والعلاقة بينهما في تعلم خبرة ما، ويتفق هذا مع ما قدم برونر كذلك فهذا النوع من التمثلات لا يتطلب صورة أوواقعا ماديا وأن تطوره يساهم جعل الفرد غير مقيد بالتجربة الحسية بمعنى أنه يمكن الفرد من التفكير مليا من نتائج عمل ما، ووفقا لبرونر فإن اللغة لا تستعمل إلا في التواصل ولكنها تؤمن وسائل للتلاعب بالرموز، وأن قوة اللغة كأداة مفاهيمية يظهر بعمر 7سنوات. (القيسي وعبد الخالق، 2012 :954)

لذلك يرى برونر أن إستعداد التعلم لدى كل فرد يتحدد بمدى التمثيلات التي توجد لديه، وسرعة مروره بهذه الصور من التمثيلات، وقد تتفاوت سرعة نمو الأفراد في هذه المراحل وقد لا يستطيع البعض تجاوز المرحلة الثانية مهما بلغ من العمر، لذلك فإن على المعلم أن يتعرف على التمثيلات التي توجد لدى تلامذته ومن ثمة يقوم بتقديم الخبرة على صورة هذه التمثيلات ويتوقع منه أن يقدم الخبرة التعليمية بصورة التمثيلات الثلاثة حتى يجد كل متعلم ما يناسب تمثيلاته وبالتالي تناسب إستعداده لتعلم تلك الخبرة.(قطامي وقطامي، 2000: 248-249)

أما فيغوتسكي (Vygotsky) صاحب نظرية تطور التمثيل المعرفي فهو يتفق مع برونر في أن التعلم يجب أن يسبق التطور، وبين مستويين للتمثيل المعرفي، الأول مستوى التطور الحقيقي والذي يحدد حل المشاكل أو المسائل بصورة مستقلة وبدون مساعدة الآخرين، والثاني مستوى التطور المحتمل للتمثيل الذي يتحدد من خلال حل المشكلات بإشراف الآخرين أوالتعاون مع الزملاء القادرين ويطلق على المسافة بين المستويين (منطقة التطور الأقرب) وهي المنطقة التي تحتوي على الوظائف التي لم تنضج ويطلق على هذه الوظائف مصطلح براعم أو زهور التطور المعرفي، وكثير من الباحثين إعتمدوا المستوى الأول الذي يرمي إلى عدم تقديم المساعدة للطفل عندما تقدم له مسائل إختبارية، ووفقا لرأي فيغوتسكي يجد أن التعلم المعتمد على المستوى الحقيقي هو تعلم غير فعال من وجهة نظر التطور العام للطفل أما التعلم الجيد فهو الذي يكون سابق التطور الحقيقي للعمر الذهني. (ورد في القيسي وعبد الخالق، 2012 :954)

ويضيف (Srull & Wyer,1989) نوعا آخر من التمثلات ويندرج تحت عنوان نظرية التمثيل الثنائي (Dual Representation Theory) يحث تتلخص الفكرة الرئيسة لهذه النظرية في أننا عندما نكون إنطباعا كليا عن الآخر فإننا نستخرج مضامين السلوك التي نراها وفي نفس الوقت فإننا نخزن السلوك نفسه في الذاكرة، فإذا رأينا أحدهم يتصرف بأنانية فإننا نخزن (لنستدعي) مضمون السلوك (وهو

الأنانية) وذلك إلىجانب السلوكات الدالة عليها لذا فإننا عندما نعرف معلومة جديدة عن شخص ما، فإننا نخزن إنطباعنا عنه كما نخزن في الذاكرة أيضا سلوكياته، وكلما إزددنا خبرة بهذا الشخص كلما بدأنا نفسر بعض سلوكياته النوعية، لكن سيظل لهذه السلوكيات تأثيرها على إنطباعنا الكلي، لأنها أثرت على نقطة البداية.

وبالتالي فهذا النموذج يقترح أن المعلومات المبكرة تؤثر بشكل كبير على تقديراتنا الكلية فيما يسمى بالتأثير الأولي (Primacy Effect)، كما أن للمعلومات اللاحقة تأثيرها الكبير أيضا على إسترجاع السلوكيات النوعية، فيما يسمى بالتأثير اللاحق أو المؤخر أو الحديث. (ورد في زهران، 2001: 44-45)

7. المعرفة (Cognition) والتمثل (Représentation)

فكرة التمثيل هي فكرة تتلاقى مع علم النفس المعرفي ، والعلوم الأخرى من الإدراك. مما لا شك فيه أن هذه التخصصات ، مثل التفكير الجوهري المفصلي عندما تتعامل مع تمثيل المعرفة ، تُعنى أساسًا بالتمثيلات التي أنشأها الباحث (وبالتالي يمكن ملاحظتها) بينما يتعامل علم النفس مع التمثيلات الطبيعية (التي لا يمكن ملاحظتها مباشرة) ترجع الاختلافات الأخرى إلى طبيعة دعامات هذه التمثيلات (الدعم المعلوماتي أو الدعم البيولوجي)

وراء هذه الاختلافات ، تهدف العلوم المعرفية إلى حساب الخصائص الوظيفية المشتركة بين الأنواع المختلفة للعوامل المعرفية. يتم تعريف العامل المعرفي من خلال خاصية مزدوجة: فهو يمتلك تمثيلات وتمتلك قدرات العلاج والتلاعب في هذه التمثيلات. ومن ثم ، فإن الهدف من العلوم المعرفية هو دراسة قدرة نظم معالجة المعلومات (الطبيعية والاصطناعية) على بناء التمثيلات وقدرتها على استغلال القيمة المعلوماتية لهذه التمثيلات من خلال تنفيذ إجراءات المعالجة المناسبة.

8. التمثلات الإجتماعية: (Représentations sociales)

يعرف قاموس علم النفس التمثلات الإجتماعية على أنها : شكل من أشكال المعرفة المشتركة ، يسمى الحس المشترك التي تتميز بالخصائص التالية: 1 – يتم تطويرها اجتماعيا ومشتركتها. 2– له هدف عملي للتنظيم ، السيطرة على البيئة (المادية ، الاجتماعية ، المثالية) وتوجيه السلوك والاتصالات ، 3– يساهم في إنشاء رؤية للواقع المشترك لمجموعة اجتماعية. (المجموعة ، الطبقة ، إلخ) أو الثقافية المعطاة.(Bloch,& all,1997 :668)

9. محتوى وعمليات التمثيل:

هذه الطريقة من المعرفة، في خصوصية طابعها الاجتماعي، تتوافق مع نشاط الاستيلاء والتفكير النفسي والاجتماعي للواقع الخارجي للتفكير، يقترب تحت جانب مزدوج تشكل (المنتجات) وتشكل (العمليات) من النشاط العقلي.

تشير المنتجات إلى ترتيبات المحتوى (إيديولوجي، وهمي، رمزي) والتي يمكن تمييزها في وسائل الإعلام المختلفة (المنتجات الفردية والممارسات) وتعميمها في المجتمع، والتي تنقلها مختلف القنوات (المحادثية، والإعلامية، والمؤسسية) في هذا الصدد التمثيلات الاجتماعية تظهر على أنها ظاهرات يمكن ملاحظتها بشكل مباشر تمثل أشكالًا ومستويات مختلفة من التعقيد: الكلمة أو الشكل الذي يُكثف الأفكار والمعاني وصولاً إلى النظام المنظم للصور والمعلومات والعناصر النظرية والمعيارية، الآراء والمواقف وغيرها التي تشكل نسخة من الواقع.

تشير العمليات إلى الآليات النفسية والاجتماعية التي تحكم تشكيل وتنظيم وتحويل ترتيبات المحتوى هذه ووظائفها الاجتماعية وفعاليتها.

يتميز التمثيل الاجتماعي عن الظواهر المعرفية الفردية والأنظمة الأخرى للمعرفة والأفكار المنتجة اجتماعياً (مثل العلم والأيديولوجيا) من خلال خصائصه الجينية والوظيفية وبالشكل (النمط والمنطق وغير ذلك) في الواقع كشكل من أشكال المعرفة، يحدد التمثيل العلاقة بين كائن ما، مقيد في

بيئة اجتماعية أو مثالية أو مادية، وموضوع (فردي أو جماعي) يتعلق بموضوعات أخرى من خلال الانتماء أو المشاركة أو التواصل الاجتماعي. هذا التثليث له عدة آثار.

10. حالات وديناميكية التمثلات الإجتماعية:

التمثيلات الاجتماعية ، يجب أن تثبت الدراسة التجريبية للتمثيلات الاجتماعية تأثيرها على السلوكيات ، والتي يمكن تنظيمها إما للنظام المترابط لتمثيل الأشياء الخاصة بآخر وضع التفاعل (codol) أو عن طريق تمثيل معين ذي صلة بإدارة الموضوع ، وفي الحالة الأخيرة ، أنشأ J.C.Abric الدور المحدد (الأساسي المركزي) للتمثيل الذي يربط عناصر مجاله معًا ويعرف معناها. التمييز بين العناصر المركزية والطرفية Flament من أدى إلى صياغة سلسلة من الفرضيات حول التغيير بطيئة أو المفاجئ لتصور اجتماعي، عنصر الطرفية ديه النصي مماثل أو نماذج ضمان بين وظائف أخرى في الاقتصاد تمثيلا. التي من وصف السلوك والحفاظ على المركزية المركزية. في ظل وجود حالة تنطوي على التمثيل ، تصبح الأنماط الطبيعية غريبة ، متداخلة ، إلى جانب استدعاء العنصر الطبيعي ، العنصر الجديد ، التناقض الناتج وترشيده. مع تغيير الممارسات في وضع تاريخي أو ثقافي معين ، تتضاعف الأنماط الغريبة ، وفي حالة استحالة العودة إلى الممارسات القديمة ، تؤدي إلى تغيير في التمثيل.

العثور على النماذج التي تم فحصها للتو مجالات متنوعة للتطبيق في الحياة الاجتماعية. إن تركيزها على مكان التمثيل الاجتماعي في العلاقات الاجتماعية ، على تفصيلها مع الممارسات الاجتماعية يجعل من الممكن بناء الجسور إلى العلوم الاجتماعية الأخرى ، مما يبرر محاولة تحويل علم النفس الاجتماعي إلى علم أنثروبولوجي يشكل moscovici 1984) دراسة التمثيل الاجتماعي.

حضي مفهوم التمثلات بإهتمام العديد من الباحثين خاصة في مجال التعليم والتعلم فالتمثلات أساس لبناء التعلمات، ذلك لأنها أساس الإنطلاق في تخطيط وتدبير جميع الأفعال التربوية والممارسات التعليمية في جميع المواد، فالمدرس الماهر يعمل على إستثمار التمثلات القبلية للمتعلمين لإكتساب

معارف جديدة، على إعتبار أن المتعلم لا ينطلق من فراغ بل ينطلق من تمثلات معينة لبناء أخرى أكثر تفسيرية وقدرة أوسع على تحقيق التوازن بين مايحملونه من أفكار ومايمليه المدرس، فلا بد من التعرف على الأنساق التفسيرية التي يحملها المتعلم عن الكون والمحيط الذي يعيش فيه ويتعامل معه يوميا رغم ما تحمله هذه التصورات والتمثلات من إختلاف بين متعلم وآخر أو من جيل إلى آخر أو من جماعة إلى أخرى، إن الإشتغال على التمثلات فرصة مهمة لرصد الأنساق التفسيرية التي يعتمدها المتعلم ويوضفها في إيجاد الحلول الممكنة لكل ما يواجهه ومن أمثال هؤلاء الباحثين نذكر على سبيل المثال لا الحصر بعض الدراسات (Egalite & al,2015; Agrati & Gemma,2015 ; Hoogland & al,2018) (عكروش، 2015؛ عكسة، 2015؛ تركي وآخرون، 2011)

11. وظيفة التمثلات الذهنية وأهميتها:

مر مفهوم التمثلات بعدة تطورات حيث أهتم الفلاسفة خلال العصور الوسطى بأهمية تمثيل المعرفة مما إستدعى البعض منهم بوضع نقوش على صور المخ البشري المرسومة لتوضيح المناطق المسؤولة عن تمثيل المعرفة أو تخزينها، وبعد إنفصال علم النفس عن الفلسفة بواسطة أعمال كل من فخنر(Fechner) وبرتانو (Berentano) وهلمهولتز (Helmholtz) وفونت (Wundt) وجلتون وآخرون، ظهرت مجموعة من نظريات تمثيلات المعرفة وأكدوا على دور التمثيل العقلي في الدراسات النفسية، أما في بداية القرن العشرين أخذ المفهوم تحولا جذريا مع ظهور السلوكية وعلم النفس الصيغة الكلية (Gestalt) ففي النظرية السلوكية أن التمثيل المعرفي مطروح ضمن إطارها النظري في المنبه والإستجابة وإصطلحوا عليه (المنبهات الوسيطية) أوحالات العقل الداخلية، أما في نظرية الصيغة الكلية فقد أنشأ منظروها تصورات تفصيلية للتمثيل المعرفي الداخلي في سياق التشاكلية (علاقة تشاكلية بين التمثيل المعرفي والواقع).

وقد واصل الجيشطالتيون دراسة الأبنية العقلية أو المعرفية (لأنها تستمد المعرفة من البيئة وكذلك توظف المعرفة السابقة للشخص والمخزنة في الذاكرة على شكل بنيات معرفية) من خلال النظر الرمزية (وهي الصور المستخدمة في تمثيل الشيء والتي تأتي إلى العقل حينما تستدعى لهدف معين، وتكونت النظر الرمزية من خلال الخبرة المشتركة بالأشياء وساهمت في بناء ذكريات دائمة تضم أكبر قدر من المعلومات عن الشيء أو الحدث وتؤدي بالشخص إلى تكوين نموذج أصلي عن المثيرات البيئية المحيطة به، وربط سولسو (Solso) ظاهرة التمثلات العقلية أو المعرفية بالذاكرة فكل المثيرات البيئية يتم إستقبالها عن طريق الحواس ثم تحول إلى معرفة تخزن هذه الأخيرة في الذاكرة مع التركيز على السياق الذي تقدم فيه هذه المثيرات والتي تترك إنطباعات خاصة بالفرد نفسه وتعطى لهذه الأبنية المعرفية صبغة تعرف بالخبرات الشخصية للفرد والتي تسقل بتوقعاته وأحاسيسه ومشاعره.(سولسو،2000: 156)

لكنه لم يوضح سولسو ماهي أنواع الذاكرة المسؤولة عن التمثيل المعرفي علما أن علماء النفس المعرفي قسموا الذاكرة إلى أنواع أهمها الذاكرة طويلة قصيرة المدى وبعيدة المدى حتى قدم تولفنج (Tulving) فرضا حول أجهزة الذاكرة بإعتبارها مكونة من الأجهزة يحقق كل منها هدفا مختلفا وفق أسس مختلفة، وهي الذاكرة التلقائية –الإجرائية– (Procedural): وهي الشكل الأدنى من الذاكرة تحتفظ بالإرتباطات بين المنبهات والإستجابات وتسمى أحيانا الذاكرة الإرتباطية، وذاكرة المعاني (Semantic): ولها قدرة إضافية على تمثيل الأحداث الداخلية غير الحاضرة (عملية التمثيل أو التمثل)، وذاكرة الخبرات الشخصية (Episodic) والتي تزودنا بقدرة إضافية على إكتساب والإحتفاظ بمعلومات عن الأحداث التي مرت بالخبرة الشخصية.(سولسو،2000: 262)

وردت كلمة (Representation) في قاموس غرينوود للمصطلحات التربوية مرادفة لكلمة (تمثيل) باللغة العربية وفسرت بالنحو التالي: " صورة أو تشابه أو إعادة إنتاج لإنسان أو شيء أو مكان أو حدث، عملية أن يمثل شيء معين شيئا آخر، أو ينطبق عليه ".(كولينز وأوبريان، 2008: 505)

ويذكر (نجاتي، 1965) يكون الحكيم الشهير إبن سينا (980-1037) قد أبرز أهمية الصور المتخيلة عندما بحث موضوع الإدراك الحسي حيث يرى أنه نوعان الأول ظاهر كالبصر،السمع، الشم، الذوق واللمس، وباطن عن طريق الحس المشترك، الصورة المتخيلة، القوة الوهمية (الوهم) والذاكرة الحافظة. (وردفي أبوالنيل،1984: 107)

ويشير (سولسو،2000) أن المنبهات البيئية أو كما سماها الهاديات البيئية Environment Cues تمر بمرحلة تمثيل في المخ أي تحويل إلى أبنية عصبية ورموز ذات معاني ودلالات، وهذه العملية يطلق عليها علماء النفس المعرفي إسم التمثيلات الداخلية Internal Representations حيث أنه في المستوى الأول من مستويات المعالجة العقلية تنطلق من المنبه المدرك طاقة ضوئية أو سمعية وتتحول بفعل تأثيرها على الحواس إلى طاقة عصبية، وهذه بدورها يتم معالجتها في مراحل بحيث تأخذ شكل التمثيل الداخلي للشيء المدرك، وهذا التمثيل عندما يتفاعل مع سياق المعلومات الواردة من البيئة يمكنه أن يمد الشخص بأسس يصدر بها إستجاباته أو ردود أفعاله.(سولسو،2000 :11)

ويذكر (الأيزرجاوي، 1991) بما أن تفاعل الإنسان مع العالم يتضمن دائما عملية تمثيل (تصنيف) فالنشاطات العقلية كالإدراك وتكوين المفاهيم وإتخاذ القرارات يمكن وصفها جميعا من خلال تكوين وإستعمال التمثيلات المعرفية مما يستدعي الاهتمام بالطرائق التي يتم بها تمثيل المعلومات وترتيبها وتنظيمها وتحويلها إلى فعل يوجه سلوك الفرد، وأن هذا الفعل لا يتم من فراغ وإنما يكون بأسلوب ونمط معين من التفكير وملازم مع أنواع من الأفكار. (ورد في القيسي وعبد الخالق، 2012 :948)

وفي هذا الإتجاه يعزو ستيرنبرغ (Sternberg,1992) نجاح الطلبة أوفشلهم إلى سوء الإنسجام بين طرق وأساليب التدريس المتبعة وبين الطرق الي يفكر بها الطلبة أكثر من عزو ذلك على قدرات الطلبة أنفسهم، ولذلك حمل المعلم مسؤولية تعليم الطلبة بطريقة تنسجم مع أساليب تفكيرهم ما أمكن.(العتوم،2004: 202)، وتظهر أهمية دراسة التمثلات المعرفية في هذه الدراسة من خلال آراء

بعض الباحثين لربطها بالتفكير فمثلا (Ossgood,1997) يعرف التفكيرعلى أنه:" تمثيل داخلي للأحداث والمثيرات الخارجية الموجودة في البيئة." (العتوم وآخرون،2009: 19)

اما (الزيات، 1998) فينظر إلى التمثيل المعرفي للمعلومات بأنه تحويل دلالات الصياغات الرمزية (كلمات، رموز، مفاهيم) والصياغات الشكلية (أشكال، رموز، صور) إلى معاني وأفكار وتصورات ذهنية يتم إستدخالها وإستيعابها وتسكينها لتصبح جزءا من نسيج البناء المعرفي الدائم للفرد وأدواته المعرفية في التفاعل المستمر مع العالم من حوله.(ورد في جابر، 2009: 295)

وإرتبط مفهوم التمثلات العقلية بالنظريات التي إهتمت بدراسة الذكاء الإنساني والقدرات وأداء المهام والمواقف الإختبارية، وأن مهمة حل المشكلات تتطلب إستدعاء المعلومات المخزنة، ما يربطه (التمثل الذهني) بنظرية معالجة المعلومات والتي تنظر إلى الذكاء أنه مشتق من طرق وإجراءات تجهيز الناس للمعلومات والطريقة التي تمثل بها هذه المعلومات عقليا.(جابر،2012: 257)

ما يتفق تماما مع تعريف محمود عبد النبي بأنه قدرة الفرد على ربط المدركات ببعضها البعض، أي عمل تجميعات منها على هيئة صور عقلية تلتقي مع خبرته السابقة من خلال مخزون ذاكرته أثناء التفكير.(ورد في أبو علام وآخرون، 2014: 458)

أما (العتوم، 2004) فيرى أن عملية التمثل على أنها تدخل ضمن العمليات المعرفية كالإنتباه، والإدراك، والتحليل، والتخزين حيث تأتي العمليات المعرفية كإستجابة لمثيرات خارجية قصد حدوث التفاعل مع البيئة الخارجية لإنتاج إستجابات أو تصرفات معينة. (العتوم،2004: 18)

ويضيف أن تمثيل المعرفة ما هي إلى عملية تحويل المثيرات والخبرات المختلفة إلى معاني وأفكار يمكن إستيعابها وترميزها وتسكينها بطريقة منظمة لتصبح جزء من البنية المعرفية للفرد. (العتوم،2004: 173)

أما (زكي،2006) فيعرف التمثيل المعرفي تحويل دلالات ومعاني الصياغات الرمزية للمعلومات أو المدخلات المعرفية (كلمات، رموز، مفاهيم، وحدات معرفية) والصياغات الشكلية (أشكال، رسوم، صور) إلى معاني وأفكار وتصورات ذهنية وخطط أو أبنية أوإستراتيجيات معرفية، تستدخل أو تشتق، ويتم إستيعابها وتسكينها لتصبح جزءا من نسيج البناء المعرفي الدائم للفرد وأدواته المعرفية في التفاعل مع العالم من حوله. (زكي،2006: 106)

كذلك أشار ستيوارث هولس وآخرون أن فكرة التجهيز (تحويل المثيرات إلى معاني وأفكار ثم إستيعابها وترميزها وتسكينها) تفترض وجود صورة من التمثيل الداخلي (Représentation Interne) للمعلومات التي تم تناولها حتى يتم إستيعابها على نحو أفضل.(الكلية،2009: 102)

وفي نفس السياق يذكر (كموش،2014) أنه عدت الصورة ضمن المجال المعرفي إحدى أدوات التفكير الثلاث: الصور، الرموز، المفاهيم، كما عدت الأساس في كل النشاطات العقلية والمعرفية العليا إذ أنها تمكن الإنسان ليس فقط من أن يستدعي ماهو غير موجود، وإنما أن يحتفظ بالتنظيم الفاعل للشيء غير الموجود.(كموش،2014: 28)

وعرف (فاخر عاقل، 1985) التصور بأنه إحياء الخبرات السابقة بصورة داخلية على شكل صور أو مجموعة من الصور، كما عرف الصورة الذهنية بأنها بعث خبرة حسية في غياب الإثارة الحسية، أو تمثل داخلي لخبرة سابقة، وقد ميز بين الصور الذهنية والتخيل حيث يرى أن التخيل هو إعادة تنظيم المعلومات الناتجة عن الخبرات السابقة في علاقات جديدة بحيث تصبح خبرة عقلية حاضرة.(سعودي، 1993: 28)

أما المعجم الموسوعي في علم النفس لنوربير سيلامي فيعرف التمثل (Assimilation) على أنه:"عمل يجعل الفرد أو الشيئ مماثلا"؛ ويقدم مثالا على ذالك في الفيزيولوجيا أنه هو السيرور التي تحول بها الموجودات تلك العناصر التي تستمدها من من الوسط إلى مادة خاصة بها، وفي علم النفس

يدل بياجي بمصطلح التمثل الذهني عل إندماج أشياء في مخططات السلوك إذ أن هذه المخططات ليست سوى النقاط الرئيسية من الأعمال التي يمكنها أن تتكرر تكرار فاعلا، أما على المستوى السيكولوجي الاجتماعي فالتمثل يستخدم في الدلالة على إندماج أشخاص في أوساط جديدة .(سيلامي،2000: 713-714)

ويجدر بنا الإشارة هنا أن مفهوم التمثلات ورد إلى حقل علم النفس النمو ومن ثمة إلى الحقل التربوي بإعتباره يعزز النمو في كل أشكاله للشخصية من خلال أعمال بعض العلماء منهم برونر حيث يرى أن إستعداد التعلم لدى كل فرد يتحدد بمدى التمثيلات التي توجد لديه، وإن برونر حدد التراكيب المعرفية (تعريف التراكيب المعرفية) (قطامي وقطامي، 2000: 248-249)

ويشير (بلحاج،2009) أن الإنسان بمثابة آلة منتجة للرموز، وذلك بفعل نشاط توليد التمثلات الذي يتميز به، وبالنسبة للتمثلات المعرفية فهي تعكس ما يحتفظ به الإنسان من تفاعلاته مع البيئة، بحيث أنها تشكل " وظيفة عامة للإندماج العقلي النشيط لعلاقاتنا الخارجية والداخلية بالواقع". (بلحاج،2009: 103)

إذ إن الهدف المرجو في هذا الفصل هو توضيح عملية التمثل المعرفي الذي يقوم به المتعلم للبيئة التي تحيط به ألا وهي المدرسة ومناخها، حتى تتم عملية التعلم وذلك من خلال توفير شروطها الضرورية ما يصب في إثبات فيجوتسكي (Lev Vygotski) من أن الوظائف العقلية العليا تتطور بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية ولهذا أكد على السياق الاجتماعي للتعلم. (زيتون، 2008: 51)

إن عملية التمثل وظيفة بالغة الأهمية لأنها مسهلة لعملية النمو المعرفي مهذا يظهر من خلال مفهوم الإستدخال الذي أشار إليه فيجوتسكي (Lev Vygotski) بحيث أن أي وظيفة عقلية تتم من خلال مرحلة خارجية (ويعني بها إستقبال المنبهات الخارجية القادمة من البيئة) وأن مفهوم الإستدخال هو تمثل التعليمات والتوجيهات الخارجية، ويوضح ذلك بالمثال التالي: عندما يتلقى الطفل أي توجيهات محتوية

على معلومات من شخص آخر، أو قراءة كتاب، فإن هذا الأمر يتطلب من الطفل أن يعيد صياغتها بطريقته الخاصة، ثم يقوم بإدخالها في بنيته المعرفية حتى تكون جزءا من تفكيره وأسلوبه الخاص، ولكي يفعل الأطفال ذلك لا بد من تحويل المعلومات على رموز داخلية (التمثل) ويغيرون ويعدلون في الأصل (البنية المعرفية السابقة) ثم بعد ذلك يطبعونه بسماتهم المعرفية الخاصة بهم. (علي وعبد الحليم، 1999: 281)

مما يجدر الإشارة إليه بالنسبة لموضوع التمثل أنه ركزت عليه نظريات التعلم المعرفية كما يذكر كل من سميث وراجان (Smith & Ragan,2005) حيث ركزت على إكتساب الأفراد للمعرفة، آلياتها وميكانزماتها وتمثلها وأن عملية التمثل هذه تتوسط عملية التعلم والتعليم.(ورد في Richey & all,2011 :56)

وفي هذا يذكر بورن وآخرون (Bourne et al,1986) أن الأفراد لا يخزنون الأشياء والأحداث في الذاكرة البشرية على الصورة الموجودة عليها، وإنما يخزنون تمثيلاتها، وهذه التمثيلات عبارة عن إحاطة شاملة لهذه الأشياء والأحداث.(ورد في الكلية،2009: 104) ومحاولة منا على التعرف أكثر على مفهوم التمثل في مختلف المصادر والمراجع حصلنا على تعريف أكثر وضوحا من خلال موقع الموسوعة العربية على الأنترنت والذي مضمونه أن التمثل أو التمثيل " نشاط ذهني ومسلك عقلي يتم به تصوير الأشياء في الذهن كالإدراك والتخيل والحكم، بغية إدراكها (الأشياء والموجودات) وما ينتج من هذا النشاط من صور حاصلة في النفس يتألف عادة مما ندعوه بالظواهر العقلية التي تحصل بها المعرفة، وفي الفلسفة يطلق على تلك الصور الناتجة من فعالية الذهن إسم التمثلات أو التصورات، والتمثل إما حصول صورة الشيء أوتصوره أو تخيله، وتمثل المثلث تصور ماهيته ونوعه، وإذا كان التمثل هو الصورة والتمثيل هو القدرة على التصوير فإن كلا من التمثل والتمثيل يشير إلى حضور

الشيء في الذهن وقيام الصورة الممثلة مقام الشيء ومن مجموع التمثلات ينشئ العقل أو الذهن معارفه ويبني أحكامه على الأشياء أو الظواهر." (الموسوعة العربية،أكتوبر ،2016)

فيبرز أهمية التمثلات الذهنية في دراسة ذاكرة السير الذاتية المتمثلة في تذكر الأحداث التي يخبرها الشخص ويعيشها مباشرة، حيث يعرض فكرة بريورBrewer أن التمثلات العقلية هي بمثابة المخططات العقلية التي تتضمن الذكريات والأحداث الشخصية الفريدة والمتميزة الخاصة بالشخص نفسه، والتي عاشها في مرحلة من مراحل حياته، وأصبحت في تاريخه الشخصي، وتعتبر هذه الذكريات بمنزلة تمثلات عقلية معقدة لعدد متنوع من المعلومات الخاصة بأحداث معقدة لعدد متنوع من المعلومات الخاصة بأحداث معقدة تعتبر متيسرة لهذا الشخص، وقد تتضمن أوصافا أو شروحات مختلفة للحدث نفسه. (ورد في عبد الله، 2003 :91)

وحسب الملاحظات والإستنتاجات التي توصل إليها الباحث أن من أجود النظريات التي إهتمت بموضوع التمثلات هي النظرية الاجتماعية المعرفية حيث يرى أصحاب هذه النظرية والتي تعتبر إمتدادا لنظرية التعلم الاجتماعي أن الطفل يقلد السلوك الذي يؤديه شخص بالغ بشرط أن يتم تعزيز هذا البالغ بشكل إيجابي لهذا السلوك، ومن الإفتراضات التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي أن المتعلم يستخلص المعلومات من ملاحظة سلوكات الآخرين ثم يقرر بعدها أي من السلوكات يقبلها ويؤديها .

ويؤكد منظروا المعرفة الاجتماعية أن التعلم والأداء منفصلان من حيث الحدوث وأن الأفراد يكتسبون رموزا داخلية للسلوك والتي قد تؤدىَ أو لا تؤدىَ لاحقا، وأن التعلم هو الحصول على تمثيل رمزي ذو شكلين شفهي أو بصري والذي يعمل كمبادئ توجيهية للسلوك في المستقبل، ويرى باندورا (Bandura,1986) أن الرموز البصرية هي ملخصات (Abstractions) أو إختزالات من السمات المميزة للأحداث مثل الأنشطة والأماكن والأشياء والي يمكن أن تتضمن قدرا كبيرا من المعلومات.(ورد في Richey & all,2011 :61)

هذا ويمكننا أن نستنتج أن ما يمكن أن يتمثله الطفل قد يتمثله المراهق أو الراشد لأن الميكانزمات المعرفية تتطور وتنمو مصاحبة للفرد خلال مراحل عمره إلا أنها تصبح تجريدية أكثر في مرحلة المراهقة أو الرشد ذلك أن المتمدرس يلاحظ سلوكات داخل الوسط المدرسي تعتبر معلومات يستخلصها ثم يبني بناءا على هذه المعلومات تصورات أو تمثلات من خلال الأحداث ، فمثلا إذا رآى أن مدير المدرسة يتصف بالمسؤولية من حيث مشاورة الأساتذة والعمال والتلاميذ في إتخاذ القرارات من أجل تحسين فعالية المدرسة ومخرجاتها ينعكس هذا السلوك الملاحظ على تصورات التلميذ ويدفعه إلى العمل مع الرفاق والأساتذة داخل القسم أو المؤسسة التربوية بأسلوب التعاون والإندماج بشرط أن يُصْحَبَ هذا السلوك بالتعزيز الإيجابي، وقد يؤثر هذا السلوك من قبل المدير على الأساتذة كذلك ويدفعهم إلى المثابرة وإستغال أوقات عملهم مع التلاميذ إلى أقصى الحدود والإمكانيات، أما إذا لم يرى أو يلاحظ التلميذ مثل هذه التصرفات الإيجابية من قبل الراشدين لا يبني معلوماته وبالتالي تصبح تصرفاته عشوائية، وحتى لو كانت لديه تمثلات إيجابية حول المؤسسة التربوية والمستخلصة من مصادر أخرى كالأسرة أو المؤسسات التربوية السابقة فإنه قد يؤجلها أو لايؤديها إذا كان السياق الاجتماعي والظروف المحيطة بعملية التعلم والتعليم غير مناسبة لظهور مثل هذه السلوكات الإيجابية، إذا كان لزاما على المربين داخل المؤسسة التربوية أن يصنعوا ويكونوا نماذج إيجابية متمثلة في سلوكات إيجابية ليتمثلها بدوره التلميذ وتصبح قواعدا أو بنى معرفية ثابتة لايحيد عنها .

من بين الباحثين في موضوع التمثلات نجد (Dovidio and al,1986) الذين إهتموا بتكوين المحتوى الثقافي للشعوب وتكون الصور النمطية في ميدان علم النفس الاجتماعي وخاصة ما يعرف بالقوالب العنصرية بين البيض والسود أو الصور النمطية للعنصرية وكيفية تعلمها ونقلها للأجيال وأنها تتعدى مجرد الوصف إلى أن تظهر على شكل نموذج من نماذج معالجة للمعلومات أو أن تصبح بنية من البنيات المعرفية لدى الفرد أو إطار مرجعي يستمد منه مختلف إستجاباته وإتجاهاته، ما يؤثر على

إدراكه وإنتباهه وذاكرته، وأصبح ينظر إلى هذه الصور النمطية على أنها بنى معرفية تتوسط عملية معالجة المعلومات الناتجة عن خبرة الفرد والتي تؤثر على إدراكه الشخصي. (Dovidio and al,1986 :23)

إن التمثل أو التصور عبارة عن نشاط ذهني مثله مثل التخيل والإدراك يقوم به الفرد بغية فهم وترتيب المحيط الموجود به، وذلك من أجل تحصيل المعرفة، وأن هذا النشاط العقلي يفرز ظواهر إنفعالية ووجدانية من بينها بناء وإصدار الأحكام حول موضوعات معينة يعيشها الفرد، والتي بدورها يتخدها كمرجع معنوي أو فكري تتحدد سلوكاته في إطارها وأنه ينشأ عن الأشياء ولكنها ليست مشابهة لها فلكل فرد تصوراته الخاصة وإمكانية التعامل مع هذه التمثلات أو التصورات حين تستدعي الحاجة، وكما يذكر (Reiner & Gilbert,2000) تتأثر عملية تكوين الصور أو التمثلات الذهنية بالمرحلة التعليمية والكم المعرفي عند المتعلم، وأن قدرة المتعلمين على بناء النماذج الذهنية في مخيلاتهم تزيد بزيادة التقدم في المراحل التعليمية.(البلوشي والشعيلي، 2011: 1685)

ولقد إزداد إتجاه دراسة التمثلات لدى الأفراد؛ خاصة مع التطور السريع الذي عرفه علم النفس المعرفي في الآونة الأخيرة خاصة مع ظهور النظرية البنائية بشتى إتجاهاتها، وكذا نظرية معالجة المعلومات حيث يعتبر موضوع التمثلات نقطة تقاطع جد هامة ما بين الذكاء الإنساني والذكاء الإصطناعي والمقارنة بينهما أي بين المخ البشري وأداء الآلة المتمثل في جهاز الكمبيوتر، أما التمثيل حسب ما يرى (شاكر، 2005) قد يكون خريطة عقلية مباشرة لموضوع معين، أو قد تكون رمزا عقليا له في شكل صورة أو فكرة، أو قد تكون عملية تجريد عقلية للخصائص المميزة له (ورد في زيتون، 2005: 592)

وقد تناولت دراسات عربية عديدة مفهوم التمثل المرتبط بالعملية التعليمية التعلمية كدراسة (الشاذلي،2003) بعنوان "أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية على الأداء اللاحق

في مهمات مدرسية" ودراسة (ناصر، 2010) تحت عنوان" مدى تمثل طلاب كلية التربية الضالع لبعض القيم" ،ودراسة (زكي، 2006) بعنوان "كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وإستراتيجيات حل المشكلات لدى المجودين والمجددين من طلاب الجامعة" وكذا دراسة (لمباشري، 1999) بعنوان "دور المدرسة في تشكيل التمثلات لدى التلاميذ نحو المستقبل التعليمي، مقاربة سيكولوجية"، وكذلك دراسة (القيسي وعبد الخالق، 2012) والتي جاء عنوانها كالتالي: التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

أما الدراسات الأجنبية كدراسة جيلي (Gilly,1980) وكان هدفها دراسة التمثلات الاجتماعية لدى الطلبة إتجاه أساتذتهم، والتمثلات الاجتماعية لدى الأساتذة إتجاه تلامذتهم، لإبراز دور التمثلات وأنها تحمل في طياتها إبعادا إجتماعية وتنوع العملية التفاعلية بين الطالب وأساتذته .(Minier,1995 :23) ودراسة كل من (Thorkildsen & al,2004) والتي ركزت على دور عملية التمثلات في تخزين المعرفة وبلورت مفاهيم خاصة بالعدالة لدى فئة المراهقين من أعراق مختلفة بالولايات المتحدة الأمريكية ، ودراسة (Ecalle,1998) حول " L'ecole : Un monde intersubjectif de représentations entrecroisées" المدرسة تمثلات متشابكة في عالم ذاتوي بيني .

خلاصة:

ما يثير الاستفهام والتعجب في دراسة التمثلات الذهنية لدى فئات الطلبة هو عدم تمكننا من إيجاد ولو موضوع عن تمثلات الطلبة والتلاميذ للمناخ المدرسي والبيئة المدرسية في البيئة العربية، خاصة وأن دراستها داخل البيئة المدرسية تفيد في معرفة الكيفية التي يتمثل بها هذه الفئة الواسعة من الشباب والمراهقين لمناخ مدارسهم، أو كيف يتصورونها، حتى نستكشف مستوى هذه التمثلات ومعرفة الفروقات الموجودة بينهم في تصوراتهم لجوانب الحياة المدرسية ورصد معلوماتهم ومعرفتهم بمكوناتها ما يساعد في الأخير على تحسين صورة المدرسة لديهم إن كانت دون مستوى هذه التصورات أو تعزيز

تصـوراتهم الإيجابية والعمل على المحافظة عليها قدر الإمكان خاصـة وأن النمو بصـفة عامة والنمو العقلي بصـفة خاصـة يعتمد على التذويت كما يرى برونر أي إعطاء الحوادث طابعا ذاتيا في نظام معين لخزن المعلومات، وأن التمثل كعملية معرفية ذهنية يرتكز على التفاعلات البيئية (في البحث الحالي داخل المدارس) ويعني بها الطريقة أو الأسـلوب الذي يرى أو يدرك فيه الفرد ما يحيطه وعن طريق التمثلات المدمجة في البناء المعرفي للأفراد تستطيع تحديد خصائص البيئة التي يعيشون فيها كما أنها تسـتطيع تشـخيص عناصـر قوة وضـعف المتعلم من خلال ما يعرف له من مثيرات بيئية.(قطامي،2012: 284)

الفصل الثالث: الإتجاه نحو المعرفة المدرسية

تمهيد

1. تعريف الإتجاه النفسي.
2. بعض المفاهيم المرتبطة بالإتجاهات النفسية.
3. أنواع الإتجاهات النفسية.
4. أهمية دراسة الإتجاهات النفسية.
5. وظائف الإتجاهات النفسية.
6. نظريات الإتجاه النفسي.
7. المعرفة.
8. تعريف المعرفة.
9. أنواع المعرفة.
10. تعريف المعرفة المدرسية.
11. علاقة المعرفة المدرسية بأساليب وطرق التدريس.
12. أهمية الإتجاهات الإيجابية نحو المعرفة المدرسية لدى التلاميذ.

خلاصة

تمهيد

في هذا الفصل الخاص بالإتجاه النفسي نحو المعرفة سوف تنطرق إلى أولا معنى الإتجاه النفسي ومكوناته وبعض الإتجاهات النظرية التي حاول فهم دوره في سلوك البشر بالإضافة إلى مكانزمات، وأنواعه ثم ننتقل ثانيا إلى عرض أهمية المعرفة بصفة عامة والمعرفة المدرسية بصفة خاصة، وبما أن المعرفة المدرسية معروضة على التلاميذ ضمن إطار ممنهج ومفصل ونقصد بها المحتوى المدرسي أو المناهج الدراسية تطرقنا إلى كيفية تنظيمها وبعض الإتجاهات النظرية المساعدة على تيسيير تقديم المحتوى التعليمي وتكييفه لصالح التلاميذ والوسيلة إلى تقديم هذا المحتوى والذي نقصد به الإستاذ أو المعلم لآنه الناقل الأول لهاته المادة المدرسة إضافة إلى إبراز دور عنصر الجو التعليمي الإيجابي الذي يراعي خصائص التلاميذ ويشجع على الإشتراك الفعال في العملية التعليمية التعلمية مايسمح بتكوين عادات عقلية إيجابية تمكن فئة التلاميذ من إعطاء معنى لما تعلموه وإكتسبوه من معارف مختلفة.

1. تعريف الإتجاه النفسي:

في هذا العنصر علينا أن نناقش طبيعة الإتجاهات، فقد توصل العلماء إلى العديد من البنى (Construct) المتعلقة بالإتجاهات بإستخدام العديد من الأطر والأساليب النظرية المختلفة، ومن بين البنى والتركيبات التي درسوها في كثير من الأحيان العاطفة (أو الوجدان) والمعتقدات والسلوك الصريح، فالعاطفة عبارة عن الأحاسيس والمشاعر المستخلصة من الخبرات التي مر بها الفرد وتتعلق بالموضوع سواءا بالرفض أو الموافقة والإهتمام ثم المعتقدات التي تؤثر على الإدراك من حيث إحتمال إرتباط الموضوع أو الحدث مع السمات التي يحملها الفرد ويتم إصدار السلوكات العلنية أو الصريحة، أما السلوك فيعرف من خلال تصرف الفرد المرتبط ل محالة بمشاعره ومعتقداته، كل عنصر رئيس من هذه الظاهرة الديناميكية والفاعلة يشكل ويحول الإتجاهات الموجودة، وعلى نحو مماثل فإن للإتجاهات تأثير

تبادلي على العاطفة والمعتقدات والسلوكات، في هذه المصفوفة التبادلية من القوى الترابطية تتشكل الإتجاهات. (Albarracin and al,2005 :3)

الإتجاه دافع مكتسب يتضح في إستعداد عقلي وجداني له درجة من الثبات يحدد شعور الفرد ويلون سلوكه بالنسبة لموضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها، فإذا بالفرد يحبها ويميل إليها (إذا كان إتجاهه إيجابي) أو يكرهها وينفر منها (إذا كان إتجاهه نحوها سلبيا)، اما موضوع الإتجاه فقد يكون فردا، أوجماعة أو شعبا ما أو مدينة أومادة علمية، أومذهبا إديولوجيا أو فكرة ما (كالإتجاه نحو عمل المرأة) وهكذا تتعدد موضوعات الإتجاه .(طه وآخرون ،2005: 24)

ويعرفه السيد (1984) على أنه:"موقف أوميل راسخ نسبيا سواء كان رأيا أم إهتمام أم غرضا يرتبط بتأهب لاستجابة مناسبة" .(السيد، 1984: 17)

ويذكر علام (2011) أن ألبورت ذكر ما يقارب سبعة عشر تعريفا مختلفا للإتجاه، وماكجوير في مسحه لتعريفات الإتجاه عام (1969) أن هناك مايقارب من ثلثين تعريفا ولقد مر تعريف الإتجاه عبر عقود من الزمن بتطورات وتحسينات حتى يتناسب وإهتمام ميدان علم النفس الاجتماعي.(علام،2011: 523 ؛ Albarracin and al,2005)، من جهة أخرى يذكر البرراسين (Albarracin and al,2005) أن هناك المئات من التعريفات للإتجاه، ولعل أبسطها ما أتى به (Eagly and Chaiken,1993) من أن الإتجاه: "هو الميل النفسي والذي يعبر عنه من خلال التقييم بشكل ذاتي وخاص بدرجات متراوحة بين الإستحسان أو الكره"؛ ومن الملفت إلى النظر أن فازيو (Fazio,1989) من خلال دراسته للأحكام التقييمية والتي تعتبر نتيجة لإتجاهات الأفراد (فالهدف من دراسة الإتجاهات هي معرفة أحكام الناس عن بعض الموضوعات والمواقف والأشخاص) حيث ربط هذه الوظيفة المهمة للإتجاهات (الأحكام أو التقييمات) بالتمثلات المخزنة في البنيات الثابتة للذاكرة، وأن الهدف كذلك من إصدار الأحكام لدى الفرد هو بهدف الفهم فإذا كان الموضوع مثيرا لإهتمام الفرد

يقبل عليه من أجل الإستزادة في فهم ثناياه وأنه أصدر في قرارة نفسه حكما عن هذا الموضوع بالأهمية وهذا ماأشار إليه كل من (Osgood,1952 ;Osgood & tannenbaunn,1955 ; Triandis& Osgood,1958) ورد في (Herring,2013 :1062) وأن الكثير من الباحثين ركز على أثر السياق في دراسة الإتجاهات .(Albarracin and al,2005 :4)

أما ألبورت Allport F (1935) فيعرف الإتجاه بأنه حالة من الإستعداد العقلي والعصبي التي تكونت خلال التجارب والخبرات السابقة التي مر بها الإنسان، والتي تعمل على توجيه الإستجابة نحو الموضوعات والمواقف التي لها علاقة به، أما كرتش وكرتشفيلد (Krech & Crutshfield) فيعرفان الإتجاه بأنه تكوين دائم من الدوافع والإدراك والإنفعالات والعمليات المعرفية المرتبطة بجوانب حياة الفرد.(أبو النيل، د،ت: 449)

بالنسبة إلى سيلامي (2000) فيعرف الإتجاه على أنه:" النحو الذي يكون عليه الفرد في وضع من الأوضاع." إنه يدل على توجه الفكر، والإستعدادت العميقة لوجودنا (اللاشعورية على الغالب) التي تقود تصرفنا، ويدل أيضا على الوضعيات الجسمية ، والسلوكات الاجتماعية (الإتجاه الإحساني..)والحالة الذهنية أمام بعض القيم (قيمة الجهد، قيمة المال ...)والإتجاه حامل معنى على الدوام، إن لم يكن حامل نية، أما أنواع الإتجاهات نميز بين الإتجاهات الشخصية أو النفسية التي لا يعنى بها إلا الفرد (الأشياء الجميلة المفضلة على سبيل المثال) من الإتجاهات الاجتماعية (الخيارات السياسية..) التي لها إنعكاس على الجماعات ، والإتجاه يعني الشخص برمته ماضيه وحاضره تكونه وتجاربه، بنيته النفسية الوجدانية وضغوط المحيط عليه بكل أنواعها الأسرية والمدرسية والدينية والطبقة الاجتماعية والتي تعمل على إضفاء التجانس على إتجاهات أعضائها وتدفعهم إلى أن يتمثلوا معايير جماعاتهم. (سيلامي،2000: 59)

أما سعد (1983) فيشترك مع ألبورت في تعريفه للإتجاه فيقول أن :" الإتجاه النفسي تركيب عقلي نفسي أحدثته الخبرة الحادة المتكررة ويمتاز بالثبات والإستقرار النسبي (مثل حب شعب لشعب آخر) ويستخدم الفرد إتجاهاته النفسية في حياته وتفاعلاته مع الآخرين من أعضاء الجماعة، وهذه الحالة إذن حالة (مع) او (ضد)، حالة حب أو كراهية أي هي حالة يصدر الفرد القرار فيها مستخدما الإطار المسبق ، هذا الإطار المسبق هو الإتجاه النفسي.(سعد، 1983: 515)

ويذكر من خليفة ومحمود (1994) أن أول من قدم تحليلا منظما وشاملا عن الإتجاهات هو سميث (Smith) فقد ميز في وصف للإتجاهت بين ثلاث فئات من الخصائص التي يمكن قياسها وهي:

-الفئة الأولى وتتمثل في الجوانب الإنفعالية والتي يمكن قياسها من حيث شدتها ووجهتها.

-الفئة الثانية وتشمل على الجانب المعرفي ويميز فيه بين الوسط المعلوماتي الذي يتضمن معلومات الفرد ومعتقداته عن موضوع الإتجاه وبين المنظور الزمني وهو مقدار الدور التي تؤديه التطورات المتوقعة بالنسبة لموضوع الإتجاه في نظرة الفرد الحالية.

-الفئة الثالثة وتتمثل في الجانب النزوعي ويتصل بطرق العمل التي يرغب الفرد في إتباعها نحو موضوع الإتجاه، والتغير والجمود بعدان أساسيان في هذا الجانب. (خليفة ومحمود،1994: 10)

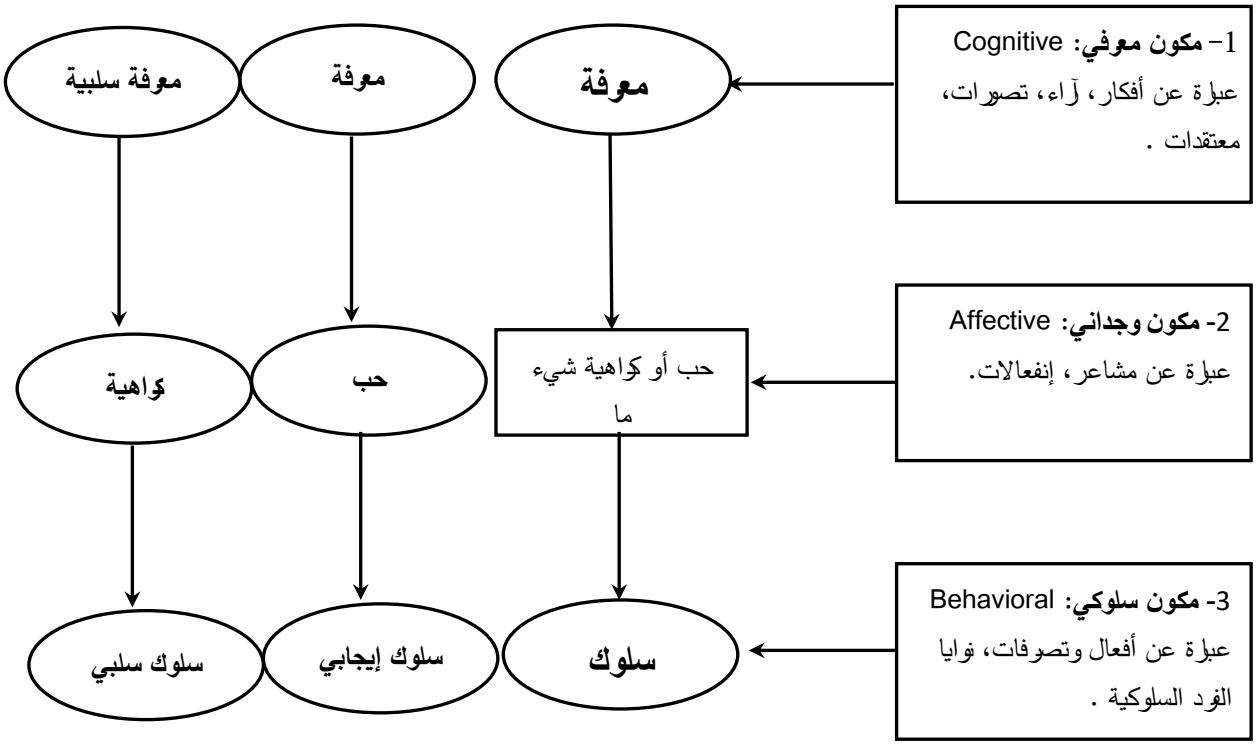
فعند قراءة التراث السيكولوجي لموضوع الإتجاهات نجد إختلافات واضحة في ضبط هذا المفهوم ونستنتج أنه ليس هناك إتفاق واضح حول مفهوم الإتجاهات وأن هناك إتجاهين رئيسيين نوضحهما في الجدول التالي والذي يعكس آراء الباحثين :

جدول رقم (01) يوضح آراء بعض الباحثين حول موضوع الإتجاهات. (التابعي والبهنساوي، 2007: 27-45)

الإتجاهات عبارة عن قيم في حد ذاتها	الإتجاهات مؤشر للقيم
-لا يمكن دراسة وتحليل القيم إلا من خلال الإتجاهات . -عرفوا القيم على أنها إتجاهات وأنهما وجهان لعملة واحدة. - من العلماء الذين تبنوا هذا الإتجاه: ألبورت، فيرنون، لندزي، إيزنك، ماكجوير، كريتشفيلد، بلاش، هاتشينسون، براي، يروك، كلفن، ماكين، بوجاردس.	-وجود شيئ يرتكز عليه الإتجاه بإختلاف القيم التي تعتبر محددات ومعايير يجاهد الفرد من أجلها. -الإتجاه هو نتاج لتوجيهات القيم. ينعكس الإتجاه إما لفظيا أو سلوكيا . -من العلماء الذين تبنوا هذا الإتجاه: رايش، إلينسون، جيلفورد.

ويذكر مصطفى سويف (1983) إن أول من إستخدم مفهوم الإتجاهات (Attitudes) هربرت سبنسر (Spencer.H) الفيلسوف الإنجليزي في كتابه (المبادئ الأولى) First principles سنة (1860) فكتب يقول: إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على إتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه. (ورد في خليفة ومحمود، 1994: 3)

ويمكن وصف مفهوم الإتجاه ومكوناته من خلال الشكل التالي حتى تتضح الصورة أكثر:



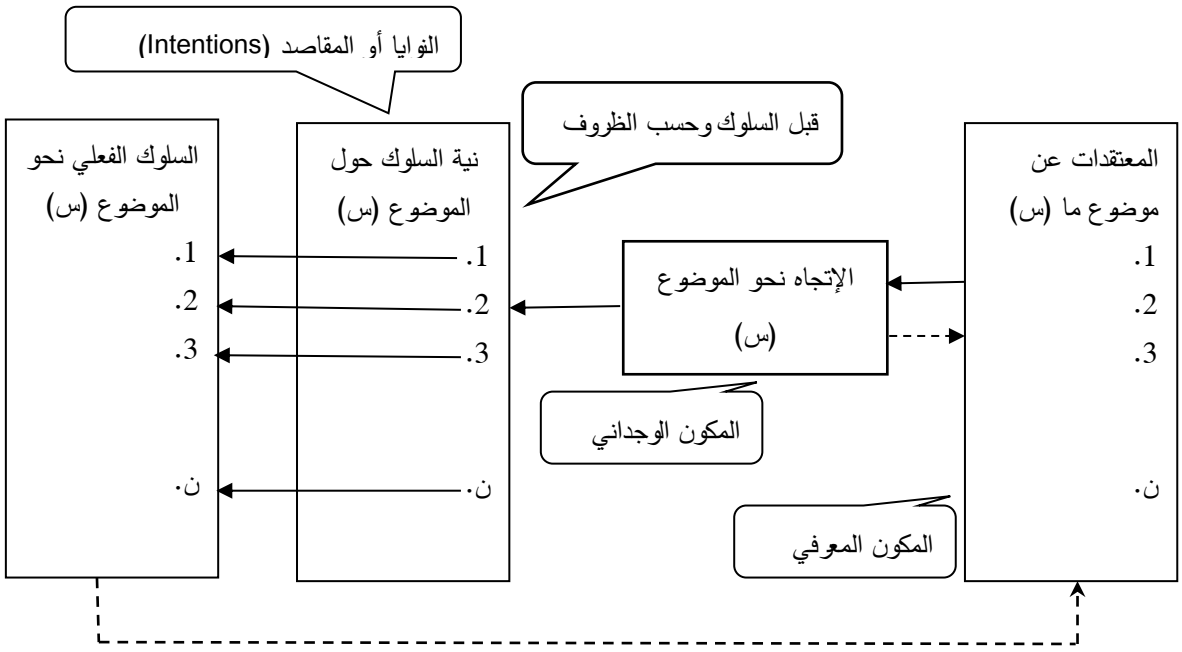
الشكل رقم (08) يوضح مكونات الإتجاه .

بالنسبة للشكل السابق نأخذ مثالا على ذلك حتى تتضح مثلا أحد الأفراد يريد شراء قلما فلإستعمال اليومي ولكن هناك أنواعا كثيرة من الأقلام في السوق، لدى ينبغي عليه أن يجمع معلومات مثلا حول النوعية ومدة الإستعمال مثلا فهو بصدد تكوين أفكار وتصورات حول هذا المنتج إذا هذا ما يقصد بالمكون المعرفي، بعد هذه المرحلة تؤدي هذه المعرفة إلى تكون عاطفة إتجاه نوعيات معينة من الأقلام فبعضها يحب مثلا مثل الأقلام التي تدوم طويلا أو التي لا تنكسر بسهولة فهو يحبها والعكس يكرهها، إذا هذا يسمى المكون الوجداني أو الخاص بالعاطفة (الحب أو الكره) بعد هذان المكونان يصدر السلوك إما بالإقتناء إذا كان مقدار المعلومات وفير حول المنتج وأنه لديه عاطفة إيجابية نحو المنتج، أو يتفاداه إذا كان العكس يعني يتجنب نوعية معينة من الأقلام.

وإتفق أغلب الباحثين في البداية على أن الإتجاهات النفسية مكونة من الثلاث عناصر السابقة ولكن إختلفوا في مدى أهمية كل عنصر من العناصر في أداء السلوك، إلى فريقين منهم من رآى أن

المعرفة والوجدان قد يؤديان إلى السلوك وقد لا يؤديان مثل أن شخص ما قد تكون له معرفة أن نوعا ما من السيارات جيد، ويصاحب هذه المعرفة وجدان إيجابي حول هذا النوع من السيارات ومع هذا قد لا يحدث السلوك أي إقتناء سيارة من هذا النوع نظرا مثلا لغلاء ثمنها أي أن الإتجاهات عبارة عن نسق أو وحدة متكاملة، أما الفريق الثاني فينظر إلى مكونات الإتجاه منفصلة أي قد تؤدي أحد المكونات فقط بالسلوك وقدم كلا الفريقين تبريرات موضوعية حول إعتقاداتهم، فقد يحب الفرد شيئا ما ولايسلكه، وقد يبغض هذا الفرد شيئا ما ويسلكه، وقد تبين للباحثين في هذا المجال أن هناك عدة ظروف وعوامل تحدد شكل وطبيعة العلاقة بين الإتجاه والسلوك، فمشاعرنا نحو موضوع ما ليست دائما هي المحددة لأفعالنا وإنما هناك إلى جانب العديد من العوامل والمتغيرات التي يجب وضعها في الإعتبارعند دراسة العلاقة بين الإتجاه والسلوك.

هذا ويبلور فيشبين Fishbein & Ajzen (1975) نظرية حول العلاقة بين الإتجاهات والسلوك، حيث أن في تصورهما عن العلاقة بين كل من المعتقدات والإتجاهات والمقاصد السلوكية Behavioral Intentions والسلوك الفعلي نحو موضوع معين كما هو موضح في الشكل التالي:



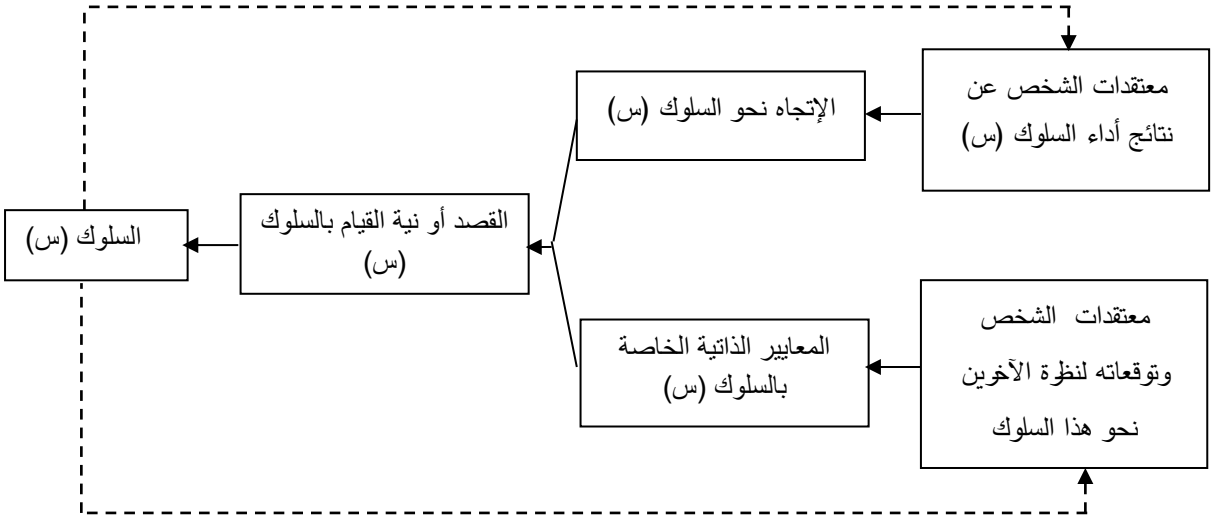
الأثر.

التغذية الراجعة.

شكل رقم (09) يوضح تصور(Fishbein & Ajzen,1975) للعلاقة بين المعتقدات والإتجاهات والنوايا السلوكية والسلوك الفعلي.

وقد سعى الباحثان إلى تقديم نموذج وإطار نظري مفسر للعلاقة المركبة بين كل من الإتجاه والسلوك، وكان من أهم هذه النماذج نموذج الفعل المبرر عقليا (The Reasoned Action Model) الذي قدماه للتنبؤ بعلاقة الإتجاه بالسلوك.

أما نموذج الفعل المبرر عقليا لعلاقة الإتجاه بالسلوك فيتمثل في الشكل التالي:



——— الأثر.

---- التغذية الراجعة.

شكل رقم(10) يبين نموذج الفعل المبرر عقليا للعلاقة بين الإتجاه والسلوك.

ويؤكد الشكل رقم السابق على النقاط التالية:

-معتقدات (تصورات) ونظرة الآخرين للسلوك.

-يفترض نموذج (فيشنباين وآجزن) أن معتقدات الشخص عن موضوع ما تؤثر في إتجاهه نحو، وأن الإتجاهات تؤثر في مقصد أو نية أداء السلوك نحو هذا الموضوع، ومن هذا المنطلق يمكننا هذا النموذج من إستخلاص جوانب ثلاثة مهمة:

1- يمكن التنبؤ بسلوك الشخص من خلال النية أو القصد.

2- يمكن التنبؤ بالمقاصد السلوكية من خلال متغيرين رئيسيين هما:

أ- إتجاه الشخص نحو السلوك (إيجابي أو سلبي).

ب-إدراك الشخص لإتجاهات الآخرين نحو هذا السلوك مثل الأسرة، الرفاق، فقد يتعرض الفرد إلى ضغوطات تجعله لا يقوم بالسلوك .

3- يمكن التنبؤ بالإتجاه نحو السلوك من خلال إستخدام إطار توقع القيمة (Expectency Value Frame Work) فالإتجاهات تتشكل وفقا لكل من النتائج المتوقعة من خلال السلوك، ووفقا لمؤشر المعيار الذاتي (Subjective Norms) أو تقييم الشخص للسلوك في ضوء معتقداته عن تفضيلات الآخرين لهذا السلوك. (خليفة ومحمود، 1994: 27)

2. بعض المفاهيم المرتبطة بالإتجاهات النفسية:

لكي يتضح مفهوم الإتجاه بدرجة أفضل وحتى نكون صورة واضحة المعالم حول هذا المفهوم المعتقد والمركب رأينا أنه من المناسب لنا أن نحصره ونقارن بينه وبين بعض المفاهيم التي إرتبطت به مباشرة منها مايلي:

1-**الميول (Interests):** فالميول تعكس ما يجذب الفرد أويبعد إهتمامه عن أنشطة معينة، فهي الجاذب أو المنفرد لبعض النشاطات أي أن الميول تعبر عن تفضيلات الفرد للقيام بأنشطة دون سواها، في حين أن الإتجاهات لا تقتصر على المشاعر لأنها تتضمن أحكاما قيمية تتمثل في إستجابات القبول أو الرفض.(علام،2011: 525).

2-**المعتقدات (Beliefs):** يعرفها إنجليش وإنجليش (English & English,1958) بأنها القبول الإنفعالي لقضية أو مبدأ يعتبره الفرد أساسيا ويصبح المعتقد إتجاها إذا صاحبته مشاعر معينة تعكس تقييم تفضيل الفرد لخصائص الشيء أوالحدث المعين، ويعبر عن الإتجاه بمجموع هذه المعتقدات وأن هناك من يرى أن المعتقدات أقل قابلية للتغيير من الآراء والإتجاهات ومن الأمثلة على ذلك الإعتقاد بأن الأرض كروية. (علام،2011: 525-526)

ويعرف سعد (1983) المعتقد على أنه إتجاه نفسي يطغى تكوينه كمية أكبر من النواحي المعرفية والفكرية، فالفرد يعتقد في نظرية معينة حيث يدعم إتجاهه نحو هذه النظرية كمية من المعلومات

الفكرية والعقلية والمعرفية، والمعتقد قد يكون خلفية صالحة لتكوين مجموعة من الإتجاهات النفسية. (سعد،1983: 521)

3-**الدوافع (Motives):** تتضمن الإتجاهات الدوافع فإذا كان لدى الطالب إتجاه إيجابي نحو معلم معين، فإن هذا ربما يكون دافعا للإقتداء به، وتؤكد بعض التعريفات أن الإتجاهات إستعدادات سابقة أوتهيأ لدافع الإستثارة، فالدافعية إذا مؤقتة وأكثر نوعية حيث تستهدف تحقق هدف معين، بينما الإتجاه يداوم تأثيره من موقف إلى آخر ويحفز للسلوك. (علام،2011: 526)

3. أنواع الإتجاهات النفسية:

يمكن تصنيف الإتجاهات إلى:

أ-حسب طبيعتها: يبين لنا محمد عبده منذ ما يقارب من مئة سنة الفرق بين الإتجاه اللفظي والإتجاه العملي، فيقول: ومن الناس من إذا ذاكرته في المنافع العامة والمصالح الكلية أخذ يشرح غوامضها ويبين الواجب فيها، والطرق الموصلة إلى جلب المنافع ورفع المضار بالوسائل المادية التي تقدم حال الأمم وإرتفاع شأنها من رفع منار العدالة وبعث روح العلم وتقرير المساواة وماشاكل ذلك، ثم إذا فرض إليه أمر من تلك المصالح رأيته أبعد الناس عن الخير، وأقربهم إلى الشر وإستكنف عن المساواة وإستهجن معنى العدالة وإن كان يعبر عن نفسه بلفظها، وهكذا نجد في فكر محمد عبده أن الفرد له إتجاهان: إتجاه لفظي وإتجاه عملي قد يتعارضان وهذا ماتقره الدراسات الحديثة اليوم.(أبو النيل، 1984: 121)

يصف كل من سعد (1983) و السيد وسعد (1999) عدة أنواع من الإتجاهات النفسية وذلك من الناحية الوصفية التي تساعد على التمييز بين إتجاه وآخر، وهذه الأنواع هي:

1-الإتجاه العام والإتجاه النوعي: نقصد بالإتجاه العام ذلك الإتجاه النفسي الذي ينصب على كلية الموضوع بغض النظر عن كونه سالبا أم موجبا، ويعتبر هذا النوع من الإتجاهات أكثر ثباتا وإستقرارا، أما الإتجاه النوعي هو الذي ينصب على جزء من تفاصيل الموضوع أو المدرك دون جزء آخر، وهذا

النوع قليل الثبات فهو إما أن يضمحل ويتلاشى نتيجة تكوين إتجاهات نوعية أخرى ذات صلة بالعناصر الأخرى التي تشترك مع هذا العنصر النوعي بحيث يحدث نوع من التضارب والممانعة بين هذه الإتجاهات النوعية جميعا.

2-الإتجاه الفردي والإتجاه الجمعي: الإتجاه الفردي هو ذلك الذي يؤكده فرد واحد من أفراد الجماعة وذلك من ناحية النوع أو الدرجة أوالإتجاه، أما الإتجاه الجمعي فهو ذلك الإتجاه الذي يشترك فيه عدد كبير من أعضاء الجماعة .

3-الإتجاه العلني والإتجاه السري: الإتجاه المعلن هو ذلك الإتجاه الذي يستطيع الفرد إظهاره دون حرج أو تحفظ حيث يسلك بما يمليه عليه مثل هذا الإتجاه الذي غالبا مايكون متفقا مع معايير الجماعة ونظمها وما يسودها من قيم وضغوط إجتماعية مختلفة، ومثل هذا الإتجاه غالبا ما يكون متوسط الحدة لأنه ليس هناك من الضغوط ما يحاول كبته وإيقافه ومنع الفرد من أن يسلك بناء عليه، وأما الإتجاه السري فهو ذلك الإتجاه الذي يحرص الفرد على إخفاءه في قرارة نفسه بل يميل إلى إنكاره بصورة ظاهرية ولا يسلك بما يمليه عليه مثل هذا الإتجاه وغالبا ما يكون هذا الإتجاه غير منسجم مع قوانين الجماعة ونظمها وقيمها ومافيها من ضغوط ومعايير.

4-الإتجاه الموجب والإتجاه السالب: الإتجاه الموجب هو الإتجاه الذي ينحو الفرد قريبا من مدركه إتجاها موجبا، وإذا كان الإتجاه ينحو بالفرد بعيدا عن المدرك أو الموضوع فإننا نسميه إتجاها سالبا.

5-الإتجاه القوي والإتجاه الضعيف: القوة والضعف تميز شدة الإتجاه الذي ينعكس على سلوك الفرد وتفاعله مع الآخرين، فالسلوك الذي يتصف بالقوة والحدة والإنفعال الشديد في موقف إجتماعي خاص فإن هذا السلوك يدل على إتجاه قوي ذي درجة عالية من الشدة، والعكس صحيح إذا كان السلوك ضعيفا متراخيا غير شديد دل ذلك على إتجاه ضعيف. (سعد، 1983: 527-531)،(السيد وسعد، 1999: 258-259)،(الإمام،2010: 62-64)

ب-حسب موضوعها: يبرز زيتون حسين (1988) نوعا آخر من الإتجاهات وهي الإتجاهات العلمية وقد تأخذ معنيين الأول نزعة ذات صبغة معرفية إنفعالية تظهر عند تعامل الفرد مع حقائق العلم وبنياته وطرقه وتجعله يتقبل الحقائق الموضوعية للعلم ويسلم بصحة ماتسفر عنه الحقائق بصرف النظر عن مصالحه أو آراءه الشخصية ويؤمن بتطور العلم وبالتالي يكون مستعدا لتقبل الجديد منها إذ ما ثبتت صحته بالأدلة التجريبية كما تجعله متحررا من الخرافات والمعتقدات الخاطئة متوخيا الدقة كفاية الأدلة للوصول إلى القرارات والأحكام ومحبا للإستطلاع والإستفسار العلمي، أما المعنى الثاني مختلف تماما عن الأول والمقصود به الإتجاه نحو العلم ويستخدم للدلالة على طائفة من الإتجاهات مثل الإتجاه نحو دراسة العلوم، الإتجاه نحو العلماء، ومؤسسات البحث العلمي نحو الدور الإجتماعي للعلم وغيرها.(زيتون حسين، 1988: 190)

كما تناولت العديد من الدراسات موضوع الإتجاهات نحو بعض القضايا مثل (القيم، المواطنة، البيئة، الإعاقة بأشكالها، المرأة والعمل، العلم، الفيزياء، الحاسب الآلي، التعاون، السلطة المؤسسية، التعلم الإلكتروني، الرياضيات، الإحصاء،المرض النفسي، الطلاق، الفلسفة، علم النفس، علم الإجتماع...) أو الأحداث (القانون، الإمتحانات...) أوالمهن مثل (التدريس، التمريض...).

4. أهمية دراسة الإتجاهات النفسية:

تكمن أهمية قياس الإتجاهات النفسية ييسر التنبؤ بالسلوك، وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الإتجاه وتكونه، وإستقراره وثبوته، كذلك فإن قياس الإتجاهات له فوائد عملية في ميادين عديدة منها ميادين الصحة النفسية، والتربية والتعليم والخدمة الاجتماعية والصناعة والإنتاج ...، ويلاحظ أن قياس الإتجاهات مفيد بصفة خاصة إذا أردنا تعديل أو تغيير إتجاه جماعة نحو موضوع معين.(زهران،1988: 148)

وأكدت إيفنس Evans (1972) أن إتجاهات الفرد تتأثر بالبيئة التي يعيش فيها، وأن الإتجاه يظهر تبعا للظروف المحيطة بالفرد، ويكون سلوك الفرد ناتجا عن ذلك الإتجاه، وأيد (Wright,1973) إيفانس في هذا الصدد وأشار على أن الإتجاه هو حصيلة خبرة الفرد وشخصيته وعمره الزمني، ووجد كيلمن (Kelman,1974) أن هناك علاقة وثيقة بين الإتجاهات التي يحملها الفرد وبين سلوكه. (المخزومي،1995: 17)

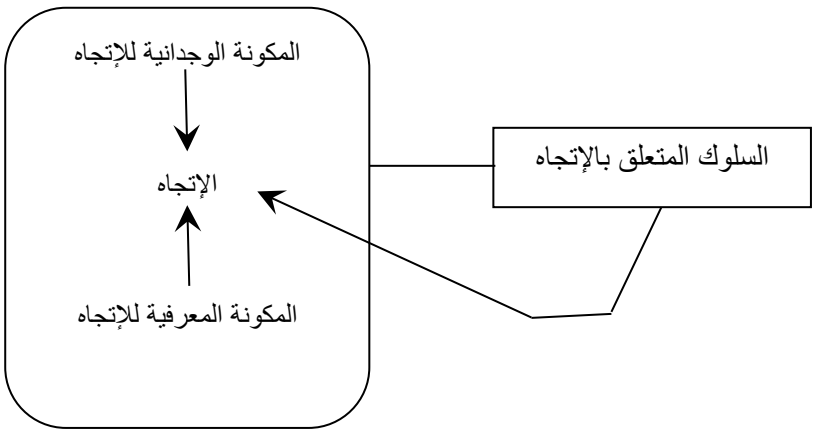
ولأن دراسة الإتجاهت فائدة عظيمة حيث نستطيع عن طريق قياسها أن نرتبها على أساس شدتها (الكراهية أو الحب) أو من حيث إتجاهها فهي ثنائية القطب (سلبية أو إيجابية مواتية أو غير مواتية) ما يمدنا بمعلومات حول الفرد والجماعة فهي وسيلة تواصل مع الفئة المستهدفة ووسيلة عمل لتغييرها أوتفعيلها أكثر والمحافظة عليها فكما أورد زهران (1988) أن هناك عدة طرق لتغيير الإتجاهات النفسية والإجتماعية كتغيير الإطار المرجعي (الذي يتضمن المعايير والقيم والمدركات) أو تغيير الجماعة المرجعية (فأنتماء الفرد إلى مجاعة جديدة ذات إتجاهات مختلفة فأنه يميل إلى تغيير وتعديل لإتجاهاته) وكذلك التغيير في موضوع الإتجاه ، وتغيير المواقف (أي عندما ينتقل الفرد من مستوى إقتصادي معين إلى آخر أعلى) (زهران، 166:1988)

يتأثر سلوك الأفراد تأثرا ملحوظا بالإتجاهات، مما يؤثر بدوره على العلاقات الإنسانية التفاعلية بين أفراد المجتمع الواحد والمجتمعات المختلفة، لذلك إهتم خبراء التربية بإتجاهات الطلاب والتحقق من فاعلية العملية التربوية في تكوين أو تنمية أنماط إتجاهات تسهم في إحداث تفاعل إيجابي وتكامل بين القوى المختلفة في المجتمع، كما أن التكيف الاجتماعي الإنفعالي للطالب يتأثر بتقييمه لسلوكه ورغباته ومشاعره في علاقتها بالقيم الاجتماعية كما يدركها بنفسه، فإتجاهه نحو البيئة ونحو زملائه ومعلميه والمؤسسات المختلفة في مجتمع يؤثر تأثيرا أساسيا في توجهات تفكيره إما إيجابا أو سلبا.(علام،2011: 523)

على عكس الشخصية يتوقع من الإتجاهات أن تتغير بتغير الخبرة، ونعرض مثالا على ذلك فيما يخص نظرية الإتساق المعرفي والتي تشمل على أن يكون الفرد منسجما مع معتقداته وقيمه، والمثال الأكثر شهرة لمثل هذه النظريات هو نظرية تقليل التباين المعرفي (Cognitive Dissonance) المرتبطة بليون فستينجر (Leon Festinger) رغم وجود نظريات أخرى مثل نظرية التوازن (Balance Theory) ونظرية إدراك الذات والحث، ونموذج إحتمالية تفسير وجهات النظر ونظرية الحكم الاجتماعي.

(إتجاه(علم النفس).Wikipedia.org/wiki)

وفي نفس السياق أشار كل من أبو النيل (د.ت) و علام (2011) أن الإتجاهات تؤثر على عملية الإدراك لدى الأفراد بما أن تكوين المدركات ترجع إلى مجموعتين من المحددات أولهما الخاصة بالمنبه (Stimulus Factors) وثانيتهما العوامل السلوكية (Behavioral Factors) ويقصد بعوامل المنبه خصائص المنبه نفسه، وقد يكون هذا المنبه الناس الآخرين في المجتمع، أو قد يكون الموقف أو المجال الاجتماعي، وقد يكون صورا وأشكالا أو كلمات، ويقصد بالعوامل السلوكية العمليات النفسية الداخلية، والقيم والإتجاهات والحاجات والخبرات الفرد الماضية حيث يتأثر الإدراك بنوعية الخبرات التي مر بها الفرد ولتوضيح ذلك نعرض الشكل التالي والذي يوضح في الوقت ذاته مكونات الإتجاه وتفاعلها:



شكل رقم (11) يوضح مكونات الإتجاه وتفاعلها حسب (علام، 2011: 527)

لقد إحتلت دراسة الإتجاهات بصفة عامة وفي المجال التربوي عند مختلف الفاعلين (أساتذة، طلبة، مديرين، أولياء) بصفة خاصة أهمية بالغة نذكر على سبيل المثال لا الحصر من الدراسات التي تناولت الإتجاهات عند الطلبة دراسة كل من (الأعسر،1978؛ الديب،2001؛ الهاجري،2002؛ السبيعي،2004؛ تيغزة والبرصان،2012) أما لدى فئة المديرين نذكر دراسة (معراج،2011) ولدى فئة المعلمين نذكر من من دراسة (الرشيدي والصالحي،2005؛ رزق،2010) أما لدى المجتمع الغربي فمن بين الدراسات التي إهتمت بقياس الإتجاهات في المجال التربوي لدى كل من الطلبة وأوليائهم نذكر دراسة (Gorman,1998) ومن الدراسات المقارنة التي شملت عدة فئات من المجتمع المدرسي تلاميذ وأساتذة وأولياء نذكر دراسة (Chase,1992) من خلال مطالعة أدبيات البحث السيكولوجي في مجال دراسة الإتجاهات نستنتج ملاحظة هامة ألا وهي قلة البحوث العربية التي تتناول إتجاهات الأولياء فيما يخص تمدرس أبنائهم خاصة وأن هذه الفئة لها الأثر البالغ في تحفيز ومتابعة الأبناء من أجل إكمال المسار الدراسي ببناء التكامل الموضوعي بين الأعمال المقدمة في المدارس وكذا توفير البيئة والمحيط الأسري السليم الباعث على الإنجاز والطموح والمثابرة وغرس في نفوس الأبناء التحمل والتفوق والإبداع في المجال العقلي وبدون تجاهل للمحفزات الوجدانية من المنافسة الشريفة والأخلاق الحميدة وحسن السلوك والإبتعاد عن المشاكل وإحترام الذات ثم إحترام الآخرين.

5. وظائف الإتجاهات النفسية:

ويعرض سامبسون Sampson (1971) آراء كل من Smith,Brunner,White أن للإتجاهات وظائف ثلاث : معرفية، توافقية، دفاعية فالإتجاهات في رأيهم تخدم وظائف معرفية حيث تقدم نسق تنتظم حوله المعلومات عن الموضوعات المختلفة مما يمكن الفرد من التفكير في هذه المواضيع

والإستجابة لها، وتنتظم المعلومات الجديدة عن الأشياء في هذه الأنساق والإتجاهات، وهذا الجانب من وظائف الإتجاه منطقي مبني على المعلومات والحقائق لذلك فهو موضوعي في أساسه.

أما وظيفة الإتجاه في التوافق الاجتماعي فهي من حيث أن الاتفاق في الإتجاهات ييسر التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد ويجعل هناك نقاط يتفقون حولها.

أما عن وظيفة الإتجاه الدفاعية فهي تلك الإتجاهات التي يتخذها الفرد دفاعا عن صراعاته الاشعورية، وهذه الوظيفة الدفاعية مؤداها أن الفرد يتخذ إتجاهات من شأنها أن تحميه من مواجهة صراعات، وتبعده عن المواقف المثيرة لقلقه وهذا النوع من الإتجاهات ذو طبيعة إنفعالية تماما.(الأعسر، 1978: 9)

ويتفق كاتز Katz (1960) مع التعريف السابق لوظائف الإتجاهات ويضيف إليها وظيفة رابعة وهي وظيفة الإتجاه في التعبير عن قيم الشخص وما يقبله ويسعى نحوه وما يرفضه ويتجنبه. (الأعسر، 1978: 9)

ويضيف كل من كروغلانسكي وستروبب (Kruglanski & Stroebe,2005) أن وظيفة الإتجاهات النفسية تحمل معنى التقييم على أساس المعرفة (knowledge-based evaluations) وهي بذلك عبارة عن أحكام قيمية يصدرها الفرد تستند على معلومات عاطفية كالحب أو الكراهية، النفور والرغبة. (Kruglanski & Stroebe,2005 :324)

ولقد حدد كاتز (Katz,1960) أربع وظائف للإتجاهات يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1- **الوظيفة الأداتية أوالتكيفية أوالنفعية:** حيث يندفع الأفراد إلى تحقيق المنفعة الشخصية والإستفادة من البيئة المحيطة بهم، لذا يعتبر البعض المدرسة السلوكية التي إعتمدت على التعزيز والإثابة والمكافئة نموذجا لهذا الإتجاه، فيكون الفرد إتجاها إيجابيا ويندفع لتكرار الموقف أما الموقف الذي يؤدي به على العقاب فيكون إتجاها سليبا نحوه.

2- **الوظيفة المعرفية:** تتكون لدى الفرد عن طريق الإتجاهات رغبة لتحسين الإدراك والمعتقدات، ولقد أكدت هذه الفكرة المدرسة الجشطالتية، ويذكر كاتز أن تغيير الإتجاهات يتطلب أسلوبا يتجانس مع نوع الوظيفة التي يؤديها الإتجاه.

3- **وظيفة التعبير عن القيم:** يسعى الفرد في التعبير عن قيمه الاجتماعية بالإتجاهات المختلفة التي يحملها، ويكون الفرد صريحا في هذه الحالة في التعبير عن إلتزاماته وتأكيد الصفات الإيجابية التي تخصه.

4- **وظيفة الدفاع عن الأنا:** تعتبر عملية الإنكار عملية لاشعورية يلجأ إليها الفرد لغرض التهرب من المواقف التي تكون مؤذية له، يكون سبب اللجوء إلى مثل هذا السلوك هو محافظة الفرد على إحترامه لنفسه.(المخزومي،1995: 19)

للإتجاهات وظائف نفسية مختلفة وتتباين هاته العادات من شخص إلى آخر ولدى الشخص نفسه من عادة إلى أخرى سلبا أو إيجابا وقوة أوضعفا، وقد حدد مختار حمزة (1982) وظائف الإتجاهات النفسية فيما يلي:

-الإتجاهات تنظم العمليات الدافعية والإنفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي في المجال الذي نعيش فيه.

-الإتجاهات تنعكس في سلوكات الفرد وأقواله وأفعاله وتفاعلاته مع الأخرين والجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.

-الإتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك وإتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيئ معين من الإتساق والتوجيه دون تردد أو تفكير في كل مرة تفكيرا مستقلا.

-الإتجاه يحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.(رزق، 2004: 102)

6. نظريات الإتجاه النفسي:

فسرت ودرست الإتجاهات من عدة زوايا وأطر حسب الخلفيات التي ينتمى إليها المنظرون وعند مراجعة أدبيات البحث السيكولوجي في هذا الموضوع الحساس والشائك وجدنا بعض النظريات سوف نحاول التمعن فيها ولو بشكل مختصر ولعل أهمها ما يلي :

1- **نظرية التوازن:** (Balance Theory) تعد هذه النظرية التي صاغ فرضياتها فرتز هايدر (1958) F.Heider من النظريات المهمة في مجال الإتساق المعرفي (Concistancy) يحث أن الإفتراض الأساسي لهذه النظرية هو أن هناك حاجة لدى الأفراد لإيجاد علاقات متناسقة بين الإتجاهات داخل النظام المعرفي للفرد، وأن هذه العلاقات تعتمد إحداهما عن الأخرى.(العكيلي،2010: 550)

2- **نظرية تقليل التباين المعرفي:** أو نظرية التنافر المعرفي (Cognitive Dissonance) لرائدها بليون فستينجر (Leon Festinger) صاحب نظرية المقارنة الاجتماعية كذلك (Social Comparison Theory) بالنسبة للتنافر المعرفي فقد عرفه قطامي (2012):" هو عدم توافق إدراكي معرفي بين إتجاهاتنا وسلوكنا، وهذا يدفعنا لنغير إتجاهاتنا لتصبح متسقة مع أعمالنا." (قطامي،2012: 26)

التنافر المعرفي هو حالة من التوتر النفسي الداخلي والتي تنشأ عن توزع الفكر بين أمرين متناقضين أو عدة أمور متناقضة، وهو من التقنيات المستخدمة في عمليات تغيير الإتجاهات وغسيل المخ.

(Wikipedia.org/wiki /التنافر_المعرفي)

وفي نفس الإتجاه تضيف المخزومي (1995) من أن نظرية (Leon Festinger) تطرقت إلى العلاقات الاجتماعية القائمة بين الجماعات، فركزت على النقاط التالية:

أ- تؤثر العلاقات الاجتماعية القائمة بين أفراد الجماعة في تغيير آراءهم.

ب-يعتمد تغيير إتجاهات الأفراد على قوة تأثير الجماعة ووجهات نظرها في تلك المواقف.

ت–تعتمد درجة تغيير الإتجاه على قوة وجهات نظر الأفراد في ذلك الموضوع.

من هنا نستنتج أن قوة وجهات نظر الجماعة لها الأثر البالغ في تغيير آراء وإتجاهات الفرد الذي ينتمي إليها، وحتى تغيير إتجاهات الجماعات الأخرى التي تحمل إتجاهات ضعيفة، وأن مبدأ التنافر المعرفي أن الفرد الذي يحمل إتجاها معارضا مع إتجاهات الجماعة يصبح منعزلا عن أفرادها، فيحاول الفرد في هذه الحالة تقليل وتخفيف التوتر بإندفاعه لإيجاد التناسق المنطقي بين الجوانب المعرفية والإنفعالية للسلوك. (المخزومي،1995: 34)

3– **نظرية إدراك الذات:** يدرك الأفراد حالاتهم الداخلية بنفس الطريقة التي يدركون بها حالات الآخرين، وهذا الإستنتاج مبني على أساس الإفتراض العام القائل بإن مشاعرنا وإتجاهاتنا وصفاتنا وقدراتنا أشياء غيرظاهرة لنا وبالتالي فهي مربكة ومحيرة لنا، لذا نحن نستنتجها من سلوكنا الظاهر، وكذلك من إدراكنا للعوامل البيئية المحيطة بنا، فنحن نحاول تحديد أسباب سلوكياتنا مستخدمين نفس العمليات التي نستخدمها عندما نحاول تحديد أسباب سلوكيات الغير.

7. المعرفة :

نشأت المعرفة الإنسانية بظهور الإنسان فحاول الإنسان فهم مايحيط به من ظواهر الطبيعة والتي كانت تفوق قدراته في معظم الأوقات إلا أنه حاول بأساليب بسيطة أن يجعلها في صالحه من خلال التوصل إلى تفسيرات منطقية تساعده على التكيف مع مايحيط به، وأول ما ظهر من معارف هي المعرفة التاريخية التي كانت تهتم بالأساطير والقوى الخارقة فحاول إيجاد وسائل لفهم وتعليل الحوادث من سحر وشعوذة وتنجيم ثم بدأت معرفته تتطور تدريجيا إلى أن أصبح يبحث عن إستخلاص فوائد الطبيعة من أعشاب للتداوي بها وبصورة تدريجية أصبحت معرفته تتطور وصولا إلى مرحلة إستخدام العلم، وبذلك نستطيع تعريف المعرفة الإنسانية على أنها تراكم جهد الإنسانية عبر قرون طويلة سواء كانت معرفة عشوائية أو منتظمة (علمية) للوصول من خلالها إلى حل المشكلات وتفسير الظواهر، إلى

أن أصبحت هناك طرق ووسائل ومؤسسات كالمدارس والجامعات لنقل المعرفة من جيل إلى جيل وأصبحت مختلف المعارف التي توصلت إليها البشرية تقدم على شكل برامج تعليمية بواسطة أشخاص مؤهلين كالمعلمين والأساتذة والمدربين تفيد النشأ بالتزود بالمعرفة المطلوبة لمواجهة مشكلاتهم ليس هذا وحسب وإنما تفيد في إكتساب أو إنتاج معارف جديدة .

ولقد إهتم فلاسفة التعليم بشكل روتيني وبإهتمام كبير بمفاهيم مثل المعرفة والحقيقة والتبرير والعقلانية وغيرها من المفاهيم المعرفية، لإرتباطها إرتباطا وثيقا بمسائل مركزية في المساعي التعليمية، حيث لا يمكننا أن نفهم الأنشطة التعليمية مثل التدريس والنتائج التعليمية المأمولة مثل التعلم، والسلعة المدرسية (Staples of schooling)، والمناهج المدرسية أو الأهداف التعليمية المقترحة والمثل العليا مثل تحقيق المعرفة والتفاهم، وتعزيز العقلانية دون الإشارة إلى هذه المجموعة من المفاهيم المعرفية، والقضايا الفلسفية العميقة المتعلقة بها رغم صعوبة توضيح هذه المفاهيم. (Carr,1998 :19)

ولقد ساهم الإطار البنائي Constructivist على كيف يكتسب الأطفال ويطبقون إستراتيجيات معرفية حيث ساهم في تكوين نظريات بناء المعرفة حيث بلغت ذروتها بأعمال بياجي،و ركزت الجهود الفكرية الأولى من البنائية على المعرفة الفردية Individualistic في كل من التفسير والطريقة وأن الوعي الذاتي يلعب دورا أساسيا في تكوين الأطفال للمخططات، لدى دافع منظري البنائية القديمة على إجراءات التعليم التي تبحث عن الصراع المعرفي خلال إستخدام مهام التعلم بالإستكشاف أما الموجة الثانية من البنائية أتت كردة فعل حيث تطمر التفكير والتعلم في المواقف والممارسات الإجتماعية لدى فإن التفسير والطريقة يتوقفان على القرينة (يندمجان في السياق) والمعرفية البنائية الثانية أو الجديدة تفترض أن الدافعية الإنسانية لتكوين المعنى من الخبرة تعتبر متطلبا فطريا (Zemmerman,1989) تلخصت هذه النظرة في أعمال فيغوتسكي والتي ركز فيها على المعرفة الموقفية حيث يستخدم الطلاب البيئة الإجتماعية والفيزيقية لبناء المخططات والإستراتيجيات والنظريات.(السيد، 2009: 147-145)

أما في المجال التعليمي فقد حضي موضوع دراسة المعرفة أهمية بالغة ظهرت في إنجازات منظرين علم النفس التربوي أمثال بلوم Bloum وأعوانه في (1956) فإستطاعوا أن يقدموا تصورات عن عمليات معرفية كثيرة كوسائل لتحسين التدريس والتعلم والتقييم من خلال تصنيفاتهم للأهداف التربوية ومجالاتها(المعرفي- الوجداني-النفسيحركي) فالقدرات العقلية ومهارات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم تطبق على المعرفة وتساعد في بناءها، كما وضع جانييه تنظيما هرميا لأنماط التعلم مبنيا على مدى قدرة المتعلم في إستعمال المعرفة، ومن جهة أخرى عمد كل من شتال وميرفي Stahl & Marphy إلى عمل نموذجا متعدد المراحل لتجهيز المعلومات من الإعداد إلى التوليد وهما يميزان 21 عملية معرفية تستخدم بمفردها أو في توليفات عند مستويات مختلفة ذلك لأن المعرفة أنواع وأبعاد، كما إهتم بهذا الموضوع العالم جيلفورد حينما قدم نموذجه عن بنية العقل Guilford's Structure of Intellect Model لشرح طبيعة الذكاء حيث أن المعرفة جاءت في المرتبة الأولى في بعد العمليات والذي يمثل الوظائف العقلية الرئيسية وأن كل من الذاكرة والإنتاج التباعدي والتقاربي والتقويم يعتمدان أشد الإعتماد على هذه العملية أو الوظيفة العقلية.(جابر، 2010: 211-64)

فأول التيارات التي إهتمت بدراسة المعرفة وتشكيلها في الحقل التربوي بدأت من التخصصات العلمية التي تدرس العلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء والأحياء، ذلك لأنها تعتمد على منهج البحث العلمي الدقيق كالتساؤل ووضع الفرضيات وإختبارها وصولا إلى النتائج لتنمية الثقافة العلمية وترسيخها لدى الشباب فوضعوا تصنيفات للقدرات (قدرات العلوم الطبيعية) متسلسلة ومترابطة وكأول قدرة حسب كلوبفر هي قدرات المعرفة والفهم ذلك لأن هناك علاقة وثيقة بين المعرفة والفهم وتتلخص في: معرفة الحقائق النوعية في العلم، معرفة المصطلحات العلمية، معرفة المفاهيم العلمية، معرفة التقاليد والأعراف في العلم، معرفة الإتجاه والتتابع، معرفة التصنيفات والفئات والمحكات، معرفة فنيات العلم وإجراءاته، معرفة مبادئ العلم وقوانينه، معرفة النظريات والتصورات الكبرى في العلم، تعيين المعرفة في سياق

جديد، ترجمة المعرفة من صيغة رمزية لأخرى وهذه القدرات مشتقة من تصنيف بلوم للأهداف التربوية.(أبو حطب، 2011: 652-653)

يشهد العصر الحالي تطورات في مختلف المجالات العلمية خاصة في مجال التكنولوجيات والاتصالات لم يسبق لها مثيل، أثرت على المجتمعات بصفة بالغة الأهمية قد تكون جذرية في بعض المواقف والظروف إلى أن أصبح لدى المختصين والقادة الإداريين و التربويين مفاهيم لم تكن موجودة من قبل نذكر مثال عن ذلك مجتمع المعرفة وإدارة المعرفة وإقتصاد المعرفة، حيث يعرف أبوجزر (2005) مجتمع المعرفة على أنه: "ذلك المجتمع الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة وإنتاجها، وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي، الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة وصولا لترقية الحالة الإنسانية".(ورد في الجرايدة والحجري،2005: 20)

ويشير الخضيري (2001) إن الصراع العالمي في عالم ما بعد الجات GATT (عالم منظمة التجارة العالمية، عالم العولمة، عالم الألفية الثالثة) لن يكون صراعا على رأس المال، أو المواد الخام أو الأسواق المفتوحة بل سيستمر لفترة طويلة صراعا على المعرفة، لأن المعرفة هي التي تصنع القوة وتوفر المال وتخلق المواد الخام وتفتح الأسواق، بل إنها ستشكل إقتصادا جديدا في مجالاته وفي آلياته وفي نظمه التي تظم نظم الإنتاج والتسويق المعرفية ذائمة التطور والإرتقاء إضافة إلى نظم الكوادر البشرية الخبيرة في مجال المعرفة دائمة التطور والإرتقاء. (ورد في عثمان، 2010: 3)

ويوافق هذه الفكرة ويوضحها أكثر الباحث أحرشاو(2014) عن طريق ذكر بعض النقاط المهمة في إعتماد وولوج الدول إلى مجتمع المعرفة نظرا لخصائص يتمتع بها هذا الأخير أهمها، تزايد إعتماد خطط التنمية على المعرفة ومكوناتها إذ تم التحول من الاقتصاد المبني على المادة إلى الاقتصاد المبني على المعرفة، وأصبحت الثورة المعرفية الحالية تتميز بقيادة المعرفة للتكنولوجيا، فأصبحت المعرفة المكون الأساسي للنمو الداخلي لكثير من الدول المتقدمة والنامية، ضف إلى ذلك تعاظم دور المعرفة

في الإنتاج والخدمات حيث أصبحت منتوجا وسلعة مما أدى إلى عولمة المعرفة وتسويقها على شكل بضاعة عبر شركات معرفية جديدة بواسطة الأنترنت (كالهندسة والطب والعلوم والحقوق). (أحرشاو،2014 :11)

أما مفهوم إدارة المعرفة فهي عملية تنسيق ممنهجة وتكاملية للأنشطة على مستوى المؤسسة لإسترجاع وإستخدام ومشاركة وإنتاج وتخزين المعرفة وخبرات الأفراد والجماعات في السعي لتحقيق أهداف المنظمة (Cheng 2012; Rastogi 2000)، وإدارة المعرفة تدعم العمليات التنظيمية التي تنطوي على الإبتكار والتعلم الفردي والجماعي والتعاون في إتخاذ القرارت والهدف الرئيسي لإدارة المعرفة هو سد الفجوة المعرفية الراهنة، والتي بها يتم تحسين أداء المؤسسة (Davenport and Prusak 1998) لإتاحة أكبر قدر من الفعالية التنظيمية المتعلقة بالمعرفة والإزدهار (Wiig 2004) وتوفر ميزة تنافسية مستدامة (Hatch and Dyer 2004) وإدارة المعرفة تدعم المنظمات لخلق مكانزمات وطرق قياس وتخزين وتحويل المعرفة إلى رأس مال فكري، لأنه يزيد من قدرة الموظفين على حل المشكلات وقدرة المنظمة على إدخال تحسينات. (Sallis and Jones 2002) (ورد في Cheng 2015 :13)

ويشير مفهوم الإقتصاد المعرفي إلى الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها وإستخدامها وتوظيفها، وإبتكراها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية وتطبيقات تكنولوجية متطورة، وإستخدام العقل البشري كرأس مال، وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغييرات الإستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي، وتنظيمه ليصبح أكثر إستجابة وإنسجاما مع تحديات العولمة، وتكنولوجيا المعلومات والإتصالات، وعالمية المعرفة.(مؤتمن،2004 وردفي أبونعيروآخرون،2011: 331)

أصبح يستلزم تزويد الأفراد بالمهارات والمعارف التي تتطلبها تلك التطورات، فمن خصائص هذا العصر كذلك أن المعرفة لم تعد أسيرة المكتبات والكتب وإنما أصبحت منتشرة بكامل أرجاءه بواسطة

توسيع شبكة الأنترنت ووسائل الإتصال والإعلام المختلفة كالوسائط المتعددة (Multimedia) والفضائيات والحواسيب والقنوات التعليمية على مواقع مثل (Youtube) و(Daylimotion) والتي تحتوي على الكم الهائل من المعلومات مما يؤثر على جميع مؤسسات الدولة، وبما أن المدرسة ليست في منأى عن هذه التطورات والتحولات السريعة كان لزاما على أعضائها أن يطوروا من أساليبهم في تسييرها من أجل تحسين التعلم والإنتقال من التعلم التلقيني القائم على تقديم المعلومات إلى أساليب حيوية منها الأسلوب القائم على المدخل العرفاني أو التعلم العرفاني الذي يقصد به تجميع وتنظيم المعرفة ويعد الإدراك والتعرف على الأحداث الخطوة الأولى في هذا المدخل إذ تبدأ معرفة الطالب فيما يحققه من سمع ونظر وشم وتفسير ما يستقبله عن طريق الحواس وفي هذه الحالة تفيد الخبرة إذ تزيد من تقوية التجربة وإمعان النظر وبالطبع فإن عنصر الاهتمام يزيد في معرفة ما نريد معرفته.(شحاتة،2009: 195)

وبهذا إكتست دراسة المعرفة بكل أنواعها الحجر الأساس في الوقت الراهن نتيجة للثورة المعرفية فمن الدراسات التي إهتمت بدراسة المعرفة العلمية والإتجاهات نحوها نذكر (أبو شيخة، 2002؛ الوهر والحموري، 2007؛ دناقة، 2011) أما الدراسات الأجنبية التي إهتمت بالمعرفة بأنواعها وسياقاتها في مواد دراسية وكذا من حيث إستخدامها (Dunn,1983. Kalyuga & Sweller,2004. Kleickmann & al,2013 . Guerra & Nelson,2014)

8. تعريف المعرفة :

قدم كل من ساليس وجونس Sallis & Jones (2002) تعريفا للمعرفة على أنها:"المعلومات المستخدمة، وتفاعل هذه الأخيرة مع العقل البشري وهو ما يعطيها معنى وهدف. " ويضيف شانغ Cheng (2015) المعرفة هي التي شيدت من خلال تراكم الحقائق والقواعد الإجرائية أو الإستدلال من خلال تجربتنا اليومية والدراسة، كما تشمل أيضا إستعمال الذكاء في الإكتساب والتعلم وتطبيق المفاهيم

المستوعبة جيدا، إضافة إلى ذلك يشير تقرير المكتبة الإلكترونية الوطنية للصحة (2010) أن المعرفة مستمدة من المعلومات ولكنها أكثر ثراءا وأكثر وضوحا وأنها ذات معنى وهدف، مدرجة في سياق مألوف بوعي وإتفاق مكتسبة عن طريق الخبرة أو الدراسة والبحث ثمرتها إستخلاص مقارنة وتمييز النتائج وعمل ترابط للسياقات من هنا لا بد علينا من التمييز بين البيانات والمعلومات والمعرفة (Knowledge) ففي الأخير هي معلومات تتماشي والخبرة، والسياق والتفسير والعلم. (Cheng 2015 :12)

في كثير من الأحيان يرتبط مفهوم المعرفة ببعض المفاهيم الأخرى مثل البيانات، والمعلومات، والحكمة فالبيانات هي حقائق غير منظمة وهي أدنى مستوى من مستويات المعلومات غير هامة وغير مجدية تؤخذ من الملاحظات والسجلات لم يتم معالجتها وتحليلها قد تكون أرقام أو حروف لا تعطي معنى وهي منفردة كدرجات الطلاب أو أعمارهم، أما المعلومات هي بيانات تم تصنيفها، تحليلها، تنظيمها، وتلخيصها بشكل يسمح بإستخدامها والإستفادة منها، بحيث أصبحت ذات معنى وتوفر معرفة حول مسألة معينة، مثل متوسط درجة الطلاب في مادة ما، معلومة تحصلنا عليها بعد تحليل البيانات، أم المعرفة هي فهم المعلومات من خلال الخبرة والتطبيق، إنها معرفة كيف؟ أي كيف أستفيد من هذه المعلومات في إتخاذ قرارات رشيدة أو كيف تعمل الأشياء التي تمكن الشخص من إنجاز مهمة خاصة، المعرفة هي نتاج معالجة المعلومات مع الخبرة الشخصية، أما الحكمة فهي العلم بحقائق الأمور أو الأشياء لأجل العمل بها أي حسن إستخدام المعرفة المتاحة.(محمد الطيارة، 2015: http://www.altanmiya.org/2015/07/blog-post_23.html)

وفي السياق ذاته أوضح كل من الحدراوي والجنابي (2013) بأن مجموعة من الكتاب والباحثين ربطوا المعرفة بمصطلح آخر هو الخبرة أو الحكمة، فالمعرفة أحد العناصر الأساسية ضمن سلسلة متكاملة تبدأ بالإشارات Signals وتتدرج إلى بيانات Data ثم إلى معلومات Information ثم إلى معرفة Knowledge ثم إلى الحكمة Wisdom التي تعد أساس الإبداع Innovation كما تعد المعرفة

السليمة أساس الحكمة والإبداع الإبتكاري، ويشير برابا هيكل (Barabba Haeckel) إلى إطار يحددها بخمسة مستويات متصاعدة تتدرج من البيانات إلى الحكمة وهذا الإطار يبدأ بالبايات والتي تعتبر المادة الخام للمعرفة، وحزم المعلومات وهي البيانات المعالجة (البيانات + السياق)، الذكاء وهو المعلومات + الإستدلال، المعرفة وهي الذكاء+ الصدقية ، الحكمة وهي المعرفة + التوليف أو التركيب.(الحدراوي والجنابي، 2013: 112)

ويعرف كل من جابر وكفافي (1989) المعرفة (Cognition) على أنها :"لفظ عام يطلق على جميع أشكال المعرفة والوعي كالإدراك والتصور والإستدلال والحكم والتخيل، وكثيرا ما تقارن العمليات المعرفية بالعمليات النزوعية كالكفاح والإرادة والعمليات الإنفعالية كالمشاعر والعواطف".(جابر وكفافي، 1989: 644)

وأيضا يعرف رشوان (2008) المعرفة على أنها:"مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لمعرفة الظواهر والأشياء المحيطة به".(ورد في الجرايدة والحجري،2015: 19)

ويذكر العلي وآخرون (2009) قرنت المعرفة في اللغة العربية بالعلم فتطلق كلمة معرفة ويراد بها العلم والمعنى اللغوي للمعرفة هو الإدراك الجزئي والبسيط في حين العلم يقال للإدراك الكلي فيقال عرفت الله دون علمته، ويرى الحدراوي (2010) أن العديد من الكتاب والباحثين يشيرون إلى مفاهيم متعددة للمعرفة فيعدوها الأفكار المخزنة في عقول الأفراد والمتراكمة فيها من خلال التعلم والخبرات والفهم، والتذكر بما ينعكس على أدائهم والتي يتم مشاركتها ونقلها بوسائل مبتكرة. (ورد في الحدراوي والجنابي، 2013: 111)

ثم تعرفها كولينز وأوبراين (2008) بأنها:"نتاج تربوي مرجو، المعرفة هي لفظة شاملة تتضمن المبادئ والأفكار والممارسات في حقل معين أو إختصاص إحترافي (مثل إختصاص الطالب) كما

تتضمن البيانات والمعلومات والخبرة العامة الأساسية في الأداء الفعال في التعلم وتطبيق ما تم تعلمه".(كولينز وأوبراين،2008: 333)

أما ياسين (2000) فيرى أن المعرفة: هي مزيج من المفاهيم والأفكار والقواعد والإجراءات التي تهدي الأفعال والقرارات، أي أن المعرفة عبارة عن معلومات ممتزجة بالتجربة، والحقائق والأحكام والقيم التي تعمل مع بعضها كتركيب فريد يسمح للأفراد والمنظمات بخلق أوضاع جديدة.(ورد في عثمان، 2010: 10)

وبصدد دراسة إتجاهات الطلبة نحو المعرفة حاولنا مراجعة التراث السيكولوجي المرتبط بمداخل دراسة المعرفة وحصرنا الدراسات الغربية التالية (Swigon,2013) بعنوان المعرفة الشخصية وإدارة المعلومات، و(Ramayah & al,2014) تحت عنوان قياس تشارك المعرفة في الميدان الأكاديمي، ودراسة (Koloniari,2016) بعنوان العوامل المؤثرة في إنتاج المعرفة بالمكتبات الأكاديمية، ثم دراسة (Dunn,1983) بعنوان قياس إستخدام المعرفة، ودراسة (Wang & al,1993) بعنوان نحو إرساء قاعدة المعرفة في التعلم المدرسي، كما إرتبطت المعرفة وخاصة المعرفة الأكاديمية أو المدرسية بالذكاء الإصطناعي وظهرت طرق جديدة تأثرا بالإزدهار الذي شهده العالم من خلال الإنتشار الواسع والمكتسح في مختلف النشاطات الإنسانية للوسائل التكنولوجية مثل الحواسيب المحمولة واللوحات الإلكترونية والهواتف الذكية ما أدى إلى تطوير في طرق تناول المعرفة عن طريق تمثيلها بيانيا حيث ظهرت برامج مشوقة من أجل عرض المعرفة وإختزالها على شكل أشكال نضرب مثالا على ذلك برنامج (Master Mind Matrix) والذي يسمح للطالب أن يتعلم عن طريق المخططات (Charts) بحيث تصبح المادة المعرفية معروضة في أشكال يسهل إستيعابها بينها روابط سواء أسهم أو مسارات بألوان مختلفة حيث أنها تسمح بنشر هذه المعرفة إلكترونيا على الشبكات المختلفة تحت غطاء التعلم الإلكتروني (E-Learning).

مايهمنا في الدراسة الحالية هو موضوع المعرفة المدرسية أي المعرفة التي تقدم بالمدرسة والتي يسهر المعلمون والأساتذة على تقديمها وتدريسها للتلاميذ من خلال المناهج والبرامج الدراسية و أجرئت أهدافها المنشودة أو المرجوة بواسطة طرق وأساليب تدريس تتوافق والمستوى العقلي والنفسي للتلاميذ ولقد إهتم بهذا المجال –نقل المعرفة المدرسية لدى التلاميذ أو ما أصطلح على تسميته النقل الديداكتيكي – الكثير من الباحثين أمثال (فرفوري،2017؛ فرحاتي،) فمن خلال تعريف كل من (Limek & Foster,1985) للتدريس كعملية وصف أنه: توصيل (إبلاغ) Imparting المعرفة أو المهارة (ورد في زيتون، 2009)

إن مفهوم الديداكتيك أو التعليمية، وهو العلم الذي يهتم بمشاكل المتعلم وهي تهتم بالمعارف وتسمى في بعض الأحيان تدريسية المواد، ويرى لاكمب Lacomb.d أن الديداكتيك هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها فهي تواجه نوعين من المشكلات:

1. مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها ومنطقها، وهي مشاكل تنشأ عن موضوعات ثقافية سابقة الوجود.
2. مشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية.

(بوداود، 2007: 103)

ومادام نحن بصدد الحديث عن المعرفة ونقلها عن طريق التعليم إذ يرى (فرج،2004) أن فهم مفهوم المعرفة يمثل مكونا وعنصرا هاما ومحوريا في نشاط التعليم: الملعم–من زاوية فلسفية– يتعين عليه أن يعرف كيف تكتسب المعرفة؟ ومامعنى أن يعرف المرء شيئا ما؟ ومامعنى أن يتعلم المرء شيئا ما؟ وماطبيعة ذلك الشيء الذي يقوم على تعليمه؟ وماشروط المعرفة؟ وأنى لنا أن نقرر أننا نعرف؟ إلى آخر تلك المنظومة التي لا يستقيم نشاط التعليم دون معرفة وفهم كل أبعادها ومكوناتها.(فرج،2004: 3)

وفي موضع آخر من المقالة المذكورة سابقا لـ فرج (2004) يحدد ما الشروط الواجب توفراها حسب التقاليد الفلسفية لتسيمة المفهوم بالمعرفة يتعين عليه أن تتوافر في ثلات شروط: الإعتقاد، والدليل، والصدق، فالصدق تكلق على العبارات والقضايا والأفكار والمعتقدات، ولا نطلقها على الأحداث أو الأفعال أوالأشياء بصفة عامة، ومن صفات خاصية الصدق الشفافية الكلية بمعنى أنه لايضيف شيئا إلى الحقائق التي يصفها، أما شرط الدليل بما أن المعرفة بمعناها القوي تتطلب بجانب الإعتقاد بصدق ما نعرفه، ضرورة توافر الدليل أوالأدلة الذي يدعم مانعرفه أومانعي أننا نعرفه، وهذا ما عربر عنه آير Ayer بحيث يصبح تحليل مفهوم الدليل أساسا للفهم، وكفاية الدليل تعني أنه تام وكامل، وأنه يوفر معايير للحكم، ويوفر مفهوم الدليل أيضا قيود وحدود للبرهان والتبرير، أما الإعتقاد فهو حالة مجردة أو كما وصفه شفلر Scheffler شيء مجرد ينطوي على الصفات المميزة للعادة أو الإستعداد أوالمزاج لأن يسلك المرء بطرق محددة في ظروف معينة.(فرج،2004: 16-24)

ولازالت لحد الساعة تنظر مختلف التيارات في ميدان علم النفس والتربية وعلم الإجتماع التربوي والثقافي والأنثروبولوجيا والطب النفسي وعلم الأعصاب إلى دراسة موضوع المعرفة وسيرورات تجهيزها بأنواعها الفردية أو الإجتماعية، القبلية أوالجديدة، المستقبلة أوالمبنية بإعتبار أنها العامل الرئيس في تكوين الفهم والوعي والفكر لذا الإنسان ووسيلة وطريق في الوقت نفسه للوصول إلى النضج المطلوب حتى يستطيع الفرد التوافق مع الحياة ومتطلباتها وتجاوز مشكلاتها، كما يمكن للمعلم أن يقوم بدور أساسي الا وهو غرس المعرفة بأطيافها وحبها لدى النشء وأن يوظف مختلف الإستراتيجيات من أجل بلوغ هذا الهدف دون أن نهمل متغير وسيط هو البيئة المدرسية بمختلف الإمكانات لتسهيم مهمة المعلم ضمن السياقات المناسبة لدعمه في رسالته النبيلة بإعتبار أن المدرسة الموجه لهذا النشاط المعرفي الذي نعني به التعلم هذا من جهة، اما من جهة أخرى تدعم الطلبة في نشاطاتهم المعرفية والشخصية، لكن لابد أن نشير إلى دور الهيئات العليا في البلاد المنوط إلها تربية هذه الأجيال إلى مراعاة بعض المعايير

العالمية منها جودة المعرفة ومواكبتها للتطورات المعاصرة وتضمينها في المناهج التعليمية ضمن ترتيب متقن وذلك من خلال الإهتمام بالجوانب الكمية والكيفية ذلك لأن التنمية المعرفية من أهم الموارد لأن التعليم ونواتجه المعرفية هي قيمة تراكمية متجددة متنامية لاتدانيها أي قيمة أخرى محل تعظيم كالأرض والنفط والمعادن والمياه وغيرها، حيث أصبحت المجتمعات تقيم حسب إمكاناتها المعرفية كإنتاج المعرفة ومشاركتها، هذا ما أشارت إليه تقارير البنك الدولي (World Development Report : Knowledge for Development, World Bank,1999) (الزيات،2013: 16).

9. أنواع المعرفة:

نحاول الآن التعرف على أنواع المعرفة المتاحة خاصة التي تتضمنها المناهج والبرامج الدراسية وذلك من خلال تقديم بعض النماذج التي أشار إليها الباحثون، فقد أشارا كل من زيتون و زيتون (2006) إلى أن المعرفة تنقسم إلى:

أ-المعرفة الكامنة: وهي المعرفة المستقرة في العقل، والتي لا تظهر إلا إذا تم إستدعاؤها بصورة مباشرة عن طريق سؤال مباشر، ومن أمثلتها المفردات السلبية ويقصد بها الكلمات التي يعرفها الفرد ولكنه لا يستخدمها في الحياة اليومية بصورة منتظمة، فغالبا ما يتعلم المتعلمون أفكارا عن المجتمع وعن أنفسهم من خلال دراسة التاريخ والعلوم الإجتماعية ولكنهم لا يربطون بين هذه الأفكار وكذلك المفاهيم العلمية التي تنقصها الروابط بالعالم المحيط بهم، ويتعلمون أساليب مختلفة لحل المشكلات الرياضية ولكنهم لا يربطونها بالتطبيقات الواقعية.

ب-المعرفة الروتينية: وهي المعرفة التي نستخدمها بصورة روتينية دون أن ندرك معنى واضحا لها، مثل الذي نقوله عندما نسأل عن شيء معين وكذلك تعد الأسماء والتواريخ معرفة روتينية، وكذلك القواعد الروتينية في الرياضيات والعلوم.

ج–المعرفة الأجنبية: هي المعرفة التي تأتي من منظور يتعارض مع منظورنا الخاص، مثل مايحدث في التاريخ حيث ينظر المتعلمون للأحداث التاريخية من منظور المعرفة الحالية وليس من منظور المعرفة السابقة.

أما الزيات (1998) و جابر (1999) يتفقان على أن هناك نوعان مشهوران من المعرفة ويستطرد جابر قائلا تميز نظريات التعلم عادة بين نوعين من المعرفة، المعرفة التقريرية (Declarafive knowledge)، والمعرفة الإجرائية (Procedural knowledge) والمعرفة التقريرية هي معرفة عن شيء، وعن موضوع، والمعرفة الإجرائية هي معرفة عن كيف، تعمل شيئا.

مثال للمعرفة التقريرية : معرفة أقسام الحكومة الثلاثة: الهيئة التشريعية، والهيئة التنفيذية، والهيئة القضائية والمعرفة الإجرائية عن نفس الموضوع أن يعرف المواطن كيف يذهب إلى لجنة الإنتخاب أوالإقتراع، ويدلي بصوته في يوم الإنتخابات، وكيف يكتب خطابا لممثل دائرته قي مجلس الشعب، وما الخطوات التي يمضي فيها مشروع قانون في مجلس الشعب، حتى يصبح قانونا.

ويقسم النوايسة (2007) إلى انماط وأقسام وفق المعلومات التي تتضمنها وأبرزها هي:

أ–معرفة تطويرية: مثل الحصول على مفاهيم وحقائق جديدة الغرض منها تحسين المستوى العلمي والثقافي للإنسان وتحسين مداركه.

ب–معرفة إنجازية: مثل إستعمال مستخلصات ومراجع ووثائق أخرى من أجل إكمال عمل مطلوب وإنجازه.

ج–معرفة فكرية: وهي الأفكار والنظريات والفرضيات حول العلاقات التي من الممكن أن توجد بين عناصر المشكلة.

د–معرفة بحثية: وهذه تشمل التجارب وإجراءها ونتائجها ونتائج الأبحاث.(ورد في صالح وكطان،2013: 16)

أما السيد (2009) فيعرض نموذجا أكثر ثراءا وتفصيلا للمعرفة لأنه عرض مختلف الرؤى التي تناولتها النظريات المعرفية؛ في تعاملنا مع المعرفة وإكتسابنا إياها، والتي سماها بارون baron (2006) منظوراتنا المعرفية (Epistemological perspectives) تؤثر على وجهات نظرنا حول التعليم والتعلم، ولقد إلتفتت أنظار التربويين حديثا إلى طرق المعرفة على أنها مرتبطة بالطلاب، وإهتموا بكيف يعرف الطلاب مايعرفونه وكيف يطبقون فهمهم هذا لتسهيل عملية التعلم.(ورد في السيد، 2009: 15).

إذ أنه يمكن أن نقسم المعرفة إلى أنماط وذلك من خلال الطرق التي يستعملها الطلاب للتعامل معها، والمواقف المعرفية وتذكر شومر-إكينز وإيستر Scommer-Aikins & Easter (2006) أن فكرة طرق المعرفة قد تولدت على يد بيلينكي وآخرين Belenky et al نتيجة لتحليلاتهن العميقة لإستجابات النساء على أسئلة حول مفهوم الذات، والحكم الأخلاقي، والعلاقات والخبرات التعليمية، لكن مع التقدم العلمي في دراسة الطرق المعرفية قدمت كل من شومر-إكينز وإيستر Scommer-Aikins & Easter (2006) ثلاث أنواع وهي الطرق المعرفية ماقبل الإجرائية Preprocedural، والطرق المعرفية الإجرائية ومابعدها Procedural (or beyond) وهذه الطرق تتمايز إلى التقبل السلبي للمعرفة، أو البناء النشط للمعرفة. والمواقف الثلاثة السلبية تتمثل في (الصمت، والمعرفة المتلقاة، والمعرفة الذاتية) تصنف على أنها معرفة قبل إجرائية، وهي تجعل التعلم ذا المستويات العليا من التفكير صعبا لأنها تعتمد بشكل كبير على السلطة(الصمت)، أو الشك في تفكير الفرد الخاص(المعرفة المتلقاة) أو بسبب الإعتملد الزائد على تفكير الفرد الخاص(المعرفة الذاتية) والموقفان الأخريان للمعرفة (المعرفة المتصلة والمنفصلة) يصنفان على أنهما معرفة إجرائية وهما يدعمان التفكير الناقد.(ورد في السيد، 2009: 18)

لا بد في هذا المقام أن نقدم تصور بياحي لأنواع المعرفة حيث أنه يميز بين نوعين من المعرفة: المعرفة الشكلية Figurative Knowledge التي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي، فالولد يرى

سيارة أبيه قادمة من بعيد فيسرع لفتح باب المنزل، إن معرفة الأشكال تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات ومن هنا جاءت تسميتها بالمعرفة الشكلية وهذه المعرفة لا تنبع من المحاكمة العقلية.

المحاكمة العقلية هي عملية عقلية يحاول فيها الفرد الإستفادة من البيانات والمعلومات المتاحة في الكشف عن نتائج جديدة وذلك عن طريق السير بخطوات إستنتاجية وربط كل سبب بنتيجة ثم يقوم بإدراك العلاقات بين النتائج ليصل ألى علاقات جديدة معينة يندمج فيها أي هذه العملية العقلية الإستنباط والإستقراء والتفسير والتحليل والتركيب والتقييم، وترى كل من سالم وآخرون (2016) أن المحاكمة العقلية (الإستدلال) عملية عقلية متدرجة ومركبة، ينتقل فيها العقل من قضايا هي مقدمات إلى قضايا تسمى نتائج، فالمعرفة الإستدلالية معرفة غير مباشرة ينتقل فيها العقل من الكل إلى الجزء، أو من الجزء إلى الكل، أو من الكل إلى الكل، أو من الجزء إلى الجزء، ولا ينطلق العقل في إستدلالاته من فراغ كما أنه ليس حرا فيها كل الحرية بل هو مشدود غلى مبادئ معينة تنطبق على كل موجود وهي ضرورية وبديهية لا تحتاج إلى برهان منها ينطلق العقل وعليها يستند في دفع كل إنكار وإليها يرد كل يقين بها ينسق أفعاله وينظم معرفته وصولا إلى حل المشكلة وإتخاذ قرار، وأما التقييم يعني النشاط العقلي الذي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها، ويتعلق بإصدار أحكام قيمية عن المعرفة والفكر، من حيث مدى صلاحية المعلومات، وملاءمتها وكفايتها، والحاجة إليها.(سالم وآخرون، 2016: 100)

لابد لنا أن نعرج على بعض المفاهيم التي وردت في هذه النقاط اولها مفهوم اليقين حيث يعرف لغويا بأنه زوال الشك وإنعدامه وهو صفة من صفات العلم التي تفوق المعرفة، أما إصطلاحا فقد إختلف العلماء في تعريفه، فمنهم من قال بأنه سكون الفهم مع ثبات الحكم، وقال البعض الآخر بأنه يعني أن تعلم الشيء، أما الحقيقة فهي ما يصير إليه حق الأمر ووجوبه، وبلغ حقيقة الأمر أي بلغ يقين شأنه،

فالحقيقة مهمة للعلم حتى يزدهر العالم، فإذا تم الإيمان بماهو غير حقيقي كانت العاقبة فساد حياة البشر .

إن المعرفة التي تنبع من المحاكمة العقلية فإن بياجي يطلق عليها إسم معرفة الإجراء (الفعل) Operative Knowledge وهي المعرفة التي تنطوي على التوصل إلى الإستدلال في أي مستوى من المستويات، إن المعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها الحالية، أما المعرفة الشكلية فهي تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة.(زيتون وزيتون، 1992: 38-39)

وفي سياق الحديث عن أنواع المعارف يلخص كل من أحرشاو والزاهر (2000) في التمييزات التالية وأصحابها:

أ-المعارف الملموسة/المعارف الجردة (Piaget,1974)

ب-المعارف الخاصة/المعارف العامة (Minsky,1975; Glazer,1986)

ج-المعارف/الميتامعارف (Flavel,1978; Brown,1978)

د-المعارف العملية/المعرف التصورية (Mounoud,1990)

هـ-المعارف الإجرائية/المعارف التصريحية (Winogard,1975; Anderson,1976)

وبصفة عامة تكتسب هذه التمييزات بين مختلف المعارف أهمية بالغة سواء بالنسبة لإكتساب المعارف (النمو والتعلم) أو بالنسبة للإشتغال المعرفي (إستخدام المعارف في حل المشكلات) فعلى المستوى الأول نجد كثيرا من النماذج النظرية التي تفسر سيرورة الإكتساب كعملية تحول وإنتقال من المعارف الملموسة إلى المعارف المجردة (بياجي Piaget) أو من المعارف الخاصة إلى المعارف العامة (Nilson,1974 ;Saltz,1971) أو من المعارف إلى الميتامعارف (Karmilof-Smith,1986 ;Gombert,1990 ;Flavel,1987) وهذا التفسير لإكتساب المعارف يعني أن

ميكانزمات الإكتساب هي التجريد والتعميم والوعي، ويشكل نموذج مونو Mounoud (1994) لإكتساب المعارف تفسيرا متميزا بالمقارنة مع النماذج السابقة فهو يعتقد أن المعرفة بغض النظر عن طبيعتها ومستواها تتضمن جانبا عمليا وجانبا تصوريا فإكتساب المعارف عبارة عن سيرورة متصلة لتحول هذين النوعين من المعارف في آن واحد، بحيث أن المعرفة العملية تتحول إلى معرفة تصورية وهذه الأخيرة تتحول بدورها إلى معرفة عملية جديدة وهكذا إلى نهاية السيرورة، إذ يعتبر هذا النموذج هذين النوعين من المعارف متزامن لكن بدرجة متفاوتة بحيث يظهران في الوقت نفسه رغم سيطرة معرفة على الأخرى، وفي كونه يركز على التفاعل بين هذين النوعين ويربط بينهما في علاقة جدلية، كما يعتمد على المفهومية (Conseptualisation) كميكانزم لإكتساب المعارف، إن هذا النموذج صالح للتطبيق في حالة النمو والتعلم وفي حال الإشتغال المعرفي أو حل المشكلات.

أما فيما يخص التمييز الأكثر تداولا في السيكولوجيا المعرفية الحديثة بين المعارف التصريحية (Déclarative) والمعارف الإجرائية (Procédurale) فهو تمييز لا يقوم على طبيعة أو مستوى المعارف بل يعتمد على معيار محتوى المعارف وشكلها، فالمعرفة التصريحية تهم محيطنا الفيزيائي والإجتماعي والإنساني وكل ما يتضمنه من أحداث ووقائع، أما المعرفة الإجرائية فهي معرفة فعلية أومهارة (Savoir Faire) سواء كانت مهارة حسية حركية أوذهنية. (أحرشاو والزاهر،2000: 30)

10. تعريف المعرفة المدرسية:

إن المعرفة المدرسية هي محور المناهج الدراسية في الفكر التربوي التقليدي، ولقد أصبحت المعرفة في الفكر التربوي التقدمي وسيلة لإعداد المتعلم لمواجهة الواقع المتغير، من خلال إتاحة الفرصة له للمرور بخبرات جديدة، تمكنه من إكتشاف المعرفة وحل المشكلات وتحمل المسؤوليات ومواجهة الصعوبات.(السكري،1999: 178)

تتألف المعرفة المدرسية من طبقات مختلفة متدرجة أدنى مستوى فيها هو الحقائق النوعية والمجردة والأشياء والأفعال والوقائع وتسمى أحيانا الحقائق الأساسية للمادة، ويرى المختصون في الشأن التربوي ضرورة البدء بها ليتحقق فهم الأفكار، وتأتي المفاهيم في المرتبة الثانية والأعلى وهي فئات يمكن أن تجمع فيها الحقائق وتصنف، مثل فئة الحشرات كفئة عامة تندرج تحتها الذبابة، وهكذا كلما صعدنا إلى قمة الهرم نجد المعارف أكثر تجريدا وعمومية، إن ثالث طبقة هي التعميمات والمبادئ العامة وهي بيانات وصياغات تنظم المفاهيم والحقائق في نسق عقلي ذي معنى، وهي كالعبارات والجمل التي تشرح لنا الأشياء وتذهب عن عقولنا الغموض واللبس.(نعمون، 2015: 5)

والمنهج الدراسي كما يرى بعض المختصين هو الخطة الشاملة للعمل المدرسي، وهو وسيلة التعليم الأساسية أي أنه المحور الذي يتركز عليه كل ما يقوم به الطلبة و مدرسوهم، كما ذكر ستن هاوس Sten House (1975) أن المهتم بالمناهج الدراسية يجد نفسه أمام وجهتي نظر مختلفة تماما بالنسبة للمنهج، الأولى تنظر إلى المنهج عل أنه خطة أووصف أو وثيقة إعلان نوايا لما يمكن عمله في المدرسة، والثانية تنظر للمنهج على إعتبار أنه الوضع الراهن في المدرسة أو ما يجري في المدرسة. (محمود، 2006: 6)

ولا بد عند تحديد أهداف المناهج وتصميمها وتطبيقها وتقويمها، أن نضع مجموعة من الإعتبارات أن مصدر إشتقاق أهداف أي المنهج ينبثق من خمسة مصادر أساسية وهي: المتعلم وخصائصه، أهداف المرحلة التعليمية، المجتمع وفلسفته، طبيعة المادة الدراسية وأهدافها، المتطلبات المعرفية والتقنية لعصر العولمة.(إبراهيم، 2002: 27)

إن المنهج الدراسي في مادة معينة لابد أن يغطي جميع الأهداف المتوخاة منها، حيث تقسم الأهداف والتي نقصد بها هنا الأهداف التعليمية إلى مستويات حسب المنظرين وهي (معرفية، وجدانية، ومهارية حركية) تنعكس هذه الأهداف كوحدات أومحاور أودروس لأنها تمثل الأساس السليم لكل نشاط

تعليمي هادف والمصدر الدقيق لتوجيه العمل التعليمي والتربوي، ولقد عمد واضعي ومصممي ومحللي المناهج الدراسية إلى غرس وتوظيف المعرفة في صميمها وصلبها –المناهج– ووضعوا قيودا أو برامترات معينة لا بد أن تؤخذ بعين الإعتبار؛ فحسب إسكاروس (2010) ومن خلال عرضه لإتجاهات كايزن يشير طعيمة (2006) أن مبدأ التحسين المستمر بإستخدام منموذج كايزن(Kaizen) يعد من التقنيات الأساسية لضمان إشاعة ثقافة الجودة الشاملة حيث قام اليابانيون بتطوير هذا النموذج الذي يتكون من مقطعين (Kai) ويعني التغيير (Zen) ويعني الجيد. (العاني، 2011: 41) لإثراء إيديولوجيات المناهج الدراسية في الدول العربية بوظائف المعرفة وأن هناك برامترين رئيسيين لوضع وتخطيط المناهج المدرسية حسب هذا النموذج هما:

1. محك رئسي يتمضمن خمس برامترات (محكات) للمعرفة هي:
   أ. مفهوم المعرفة Concept
   ب. وظيفة المعرفة Function
   ج. مصادر المعرفة Resources
   د. سلطة المعرفة Authority
   هـ. صدق المعرفة Validity
2. محك أفقي يتضمن أربع إيديولوجيات شائعة للمناهج الدراسية هي:

أ. إيديولوجيا التلمذة الأكاديمية Scholar Academy Ideology التي قد تسمى إيديولوجيا البرج العاجي، لأنها تهتم بالمعرفة في حد ذاتها دون ربطها بحاضر المجتمع ومستقبله أو بحياة المتعلم نفسه، والتي تهتم بالرياضيات الفكرية والمجردات، ومصادر المعلومات.

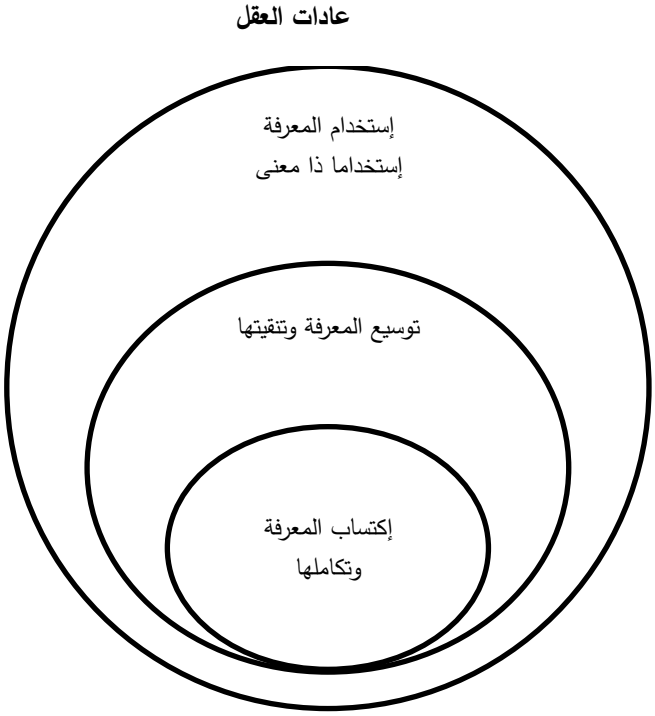
ب. إيديولوجيا الكفاءة الاجتماعية Social Efficiency التي تهتم بالمعرفة كأداة لتحسين العمل والأداء والتفاعل الاجتماعي، أو بالسلوك الاجتماعي.

ج. إيديولوجيا التجديد الاجتماعي Social Reconstruction التي تهتم بالمعرفة في تشكيل رؤية مستقبلية لمجتمع أفضل، أي تطوير وتحسين المجتمع.

د. إيديولوجيا التمركز حول المتعلم Learner–centered التي تهتم بالمعرفة كأداة لترقية الإنسان الفرد من منطلق أن قوة المجتمع تنطلق من قوة أفراده كأعضاء مختلفي الوظائف في جسد إجتماعي واحد، أي تنمية المتعلم تنمية متكاملة خلال تزويده بمهارات التعلم الفعالة.

(إسكاروس، 2010؛ إسكاروس ومحمد، 2010؛ العاني، 2011).

من بين الأساليب الهامة التي إكتسحت الحقل التربوي والتعليمي في الآونة الأخيرة والتي إعتمدت طرق وإستراتيجيات التفكير وأنواعه والتي قدمت نماذج هامة لتنظيم المناهج التعليمية أساسها الجوانب الوجدانية وإعتبرتها الركن المركزي في تطوير المهارات الفردية للمتعلم وأعادت الإعتبار إلى التفاعلات الشخصية الإيجابية بين المتعلمين والأساتذة والإعتماد الإيجابي بين الجماعة وتحسين المناخات المتعددة التي تهيئ الفرد إلى التعلم والإكتساب نجد نموذج مارزانو (Marzano) والذي إستخلص من عدة دراسات بحيث يكون بمثابة المرافق للمعلم والمربي والمدرب وهاته الإبعاد وضحها في الشكل التالي:



شكل رقم (12) يوضح أبعاد التعلم حسب (مارزانو،1999: 34)

يرى مارزانو أن الهدف الرئيسي للمدرسة هو أن يتعلم التلاميذ ما يبدو هاما في مادة معينة، وقد إعتمد في نموذجه على على عمليات الإستدلال وأهنا مهمة في معرفة المحتوى وأن معرفة المحتوى تأكد على الحقائق ولكن على الرغم من أنها مهمة إلا أنها تصبح بدون معنى حينما تكون منعزلة، ويميز مارزانو كذلك المعرفة على أنها تقريرية أوإجرائية، أما تعميق المعرفة وصقلها وقدم مثالا على ذلك مشتق من إهتمامات الباحثين بديناميكية التعلم الإنساني متمثلا في مفاهيم بياجية في التمثل والتواؤم، فالتمثل هو تكامل الخبرة الجديدة في البناء القائم أما التواؤم فهو تغيير البناء القائم نتيجة التفاعل مع الخبرة الجديدة، ضف إلى ذلك المفاهيم التي قدمها كل من روملهارت ونورمان Rumelhart & Norman (1981) لثلاث نماذج للتعلم الأوليان هما إكتساب المعرفة وتراكمها، وجعلها متلاحمة ومتناغمة، أما الثالث هو إعادة البناء وفيه يتم إعادة تنظيم المعلومات بما يؤدي إلى التوصل إلى رؤية جديدة وإستخدامات جديدة، وعرض عدة تقنيات هي: المقارنة، التصنيف، الإستقراء، الإستنباط، تحليل الأخطاء.

وفي النقطة الثالثة الوصول إلى إستخدام المعرفة إستخداما ذا معنى مثلا في إتخاذ القرار، حل المشكلات ، الإختراع. إن هذا النموذج الذي قدمه مارزانو يعتبر ذا أهمية بالغة لأنه يعتبر بمثابة المرافق لبناة المناهج الدراسية في توفير الإدراكات الإيجابية لدى التلاميذ وتشكيل المعرفة ضمن أبعاد ومن ثمة الإستخدام الأمثل لهته المعرفة والتي تنتج في الأخير عادات عقلية سليمة وتعلم ذا معنى حقيقي وأن المواقف أو المشكلات ذات المحتوى المنظم والمقدم من خلال محتوى تعليمي لها على الأقل ثلاث خصال تميزها وتجعلها ذات فائدة منها أنها ذات قوة دافعة تحرك الفرد إلى التعامل معها ومحاولة حلها لآن الإنسان لا يتحمل الغموض ويسعى دائما إلى البحث عن إكمال الفجوات الناقصة، ثم التدريب على الإندماج الشديد في أداء المهام وتنمية الإبتكار وتنظيم الذات وهذا يعني تنمية عدة مهارات فعلية.

ويشير كوستا Costa إلى أن العادات العقلية سلوكيات قد يصعب إستخدامها بصورة تلقائية إذا لم يتدرب الإنسان عليها وتتوفر له الفرصة لإستخدامها، فالناس بصفة عامة لا يحاولون كبح إندفاعهم ولايهتمون بوضع الخطط المختلفة لإنجاز مهمة، كما لا يسعون إلى الدقة والوضوح لآن ذلك يحتاج إلى المزيد من الوقت والجهد لتحقيقه؛ لذلك يؤكد كوستا على ضرورة أن تكون العادات محورا للتعلم، ويرى أن لافائدة من أن يتعلم الطلاب المحتوى ما لم يتعلموا السعي لتحقيق الدقة والوضوح وتجنب الإندفاع والمثابرة العقلية.(عبد المجيد، 2014: 114)

هذه مختلف الإيديوجيات التي تعني تفضيلات ومعتقدات مخططي المناهج الدراسية ومنفذيها لا بد أن تراعى لنضمن التكامل المرجو لدى المتعلم في مختلف النواجي النفسية والإجتماعية فهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أن يعاد النظر في المناهج الدراسية حتى تلبي إحتياجات مجتمع المعرفة وتعطي تنوعا في التعليم وتصقل مهارات ومستويات التفكير وتنميها ونعطي قيمة إضافية تتمثل في دفع الخريجين إلى التعلم مدى الحياة والبحث عن المعرفة بحيث نبتعد عن حشو عقول المتعلمين

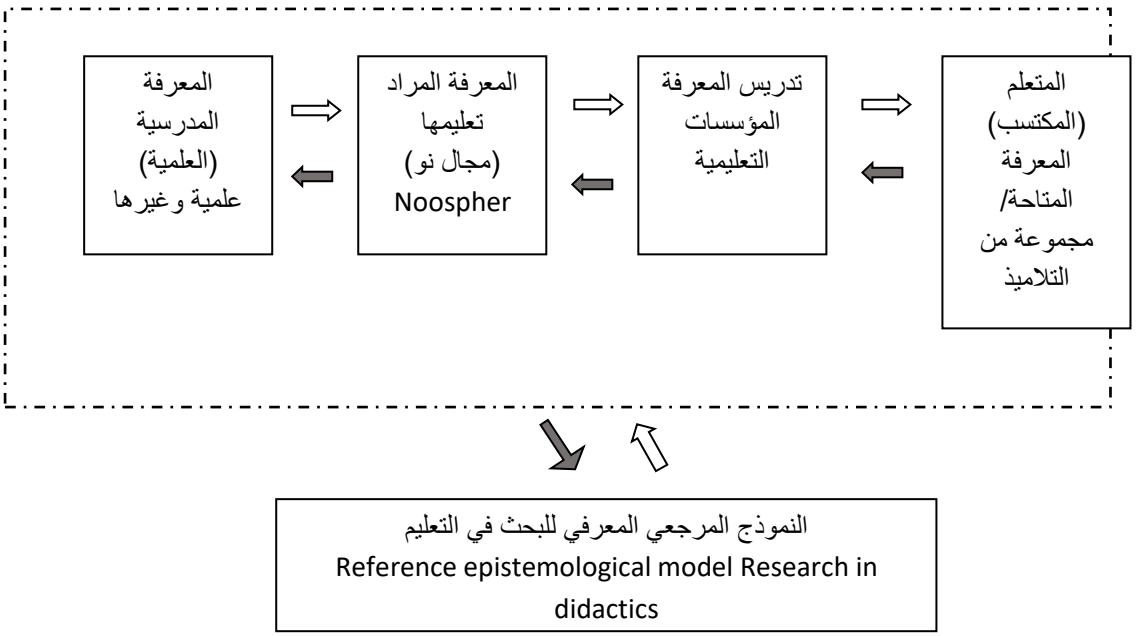
بالمعلومات التي ستتلاشى عبر الزمن ومن هاته الدراسات مثلا(دروزة، 1999؛ إبراهيم، 2001؛ عبد السلام،2008؛ القريشي، 2007؛ كندي، 2010؛ نجيب، 2012؛ النبوي وآخرون، 2015).

وماينبغي الإشارة إليه أنه لا يمكن لهذه المناهج الدراسية أن تقدم إلى التلاميذ والطلبة بدون مؤهلات بشرية كالمعلمين عن طريق النقل أو التحويل الديداكتيكي أو التعليمي للمعارف والعلوم وهو عملية نقل للمعرفة من فضائها العلمي الخالص والأصلي إلى فضاء الممارسة التعليمية والتربوية أي إخضاع المعرفة العلمية إلى السياق التعليمي، فحسب ميشال فيري Michel Verret وهو أول من إستخدم هذا المصطلح، يرى أن أي موضوع معرفي معين يستلزم بالضرورة القيام بكل التعديلات الممكنة التي تقتضيها عملية الإنتقال والتحويل لهذا الموضوع من بيئته المعرفية التي نشأ فيها إلى البيئة المستقبلة (القسم الدراسي مجموع التلاميذ) وإستثماره إجرائيا في الوسط التعليمي الذي هو الهدف والمآل.(فرفوري، 2017: 138)، لكن المدرسة في الوقت الراهن لا تقدم المعرفة العلمية فحسب وإنما الآداب واللغات والتاريخ والفلسفة إلى غيرها من أصناف المعارف، فما يجري من نقل ديداكتيكي على المواد العلمية يجري بطبيعة الحال على المواد الأدبية والفلسفية، ولا ينبغي أن نغفل على أن هذا النقل أو التحويل يجري ضمن بنية منطقية مخطط لها مسبقا من خلال وضع وتحديد الأهداف التعليمية الإجرائية (يدخل في صلب البيداغوجيا) التي تمر بواسطتها المعرفة المدرسية في إطار مادة دراسية بعينها إلى التلاميذ (الأهداف التعليمية لكل مادة) آخذة بالإعتبار خصائص المستوى الدراسي وأفراده فلكل مستوى تعلمات ينبغي تحققها وإكتسابها وهذه التعلمات لا تحدث ولا تمر إلى المتمدرسين إلا عن طريق التدريس المنوط إلى المعلمين.

وكتعريج تاريخي لهذه السيرورة التعليمية والتي سميت بعملية التحويل التعليمي –أو النقل والتحويل الديداكتيكي– يذكر فرفوري (2017) أن أول من إهتم بها هما شوفالار و جوهسوا Chevallard & Johsua حيث إهتمت دراستهما بإنتقال مفهوم المسافة في الرياضيات وإشكالية تكييف

المعارف مع مستويات التعليم التي تدرس فيها، أي تحليل مراحل تحولها من معارف مرجعية (Savoir Savant) إلى معراف مدرسة (Savoir Enseigner) وبفضل الجهود التي بذلها شوفلار إستثمر علماء هذا الحقل العلمي الدقيق في ترقية الإجراء التحويلي في الرياضيات وتعميمه في معالجة الصعوبات التي تعترض سبيل تحويل الرياضيات بمنطقها التجريدي إلى معرفة تعليمية. (فرفوري، 2017: 138)

تعتبر هذه الأعمال نقطة الإنطلاقة لما يسمى في الوقت الحالي الوضعية والهندسة الديداكتيكية يعني علم قائم بذاته في البيداغوجيا، يرتكز ويوظف تقنيات مختلفة متواصلة ومستمرة تعتمد على الكيفيات التي تحدث عن طريقها إكتساب وتشارك وتناول المعرفة المدرسية العلمية وغيرها كوضعية التعلم التعاوني ضمن مجموعات، توصلت إلى نماذج من النظريات في هذا الشأن معمول بها لحد الساعة وهي قيد التحقيق والتنقيح المتواصل من بينها على سبيل المثال لا الحصر النموذج التالي :



شكل رقم (13) النموذج المرجعي المعرفي للبحث في التعليم .(2014) .Chevallard, Y., & Bosch, M.

يوضح الشكل السابق مسارات البحث في إكتساب المعرفة العلمية وغير العلمية لدى التلاميذ أو المعلمين أول ما ظهرت مباحث الديداكتيكا في مجال الرياضيات والهندسة والجبر أي مواد علمية ثم تسللت إلى بقية المواد للإستفادة من نتائجها وتوظيفها، ويوضح الشكل أن المعرفة العلمية وغيرها تنبثق منها المعرفة المراد تدريسها أي تعيين عناصر محتواها وهنا توظف إستراتيجيات الطلبة في المعرفة ضمن مجال تشاركي داخل القسم يظهر من خلال المناقشة حول موضوع من مواضيع البرنامج هذه الإستراتيجيات تتمثل خاصة في المناقشة أو طريقة العصف الذهني وتبادل الأفكار حول الموضوع (مشاركة المعارف) بينهم (التلاميذ) ما يوفر مجالا (مجال نو– Noospher) لتوليد الأفكار ومناقشتها وإستخلاص ما له علاقة بالموضوع حتى يثري كل فرد الحصة بطبيعة الحال قد لا تجد هذا المجال في طريقة التدريس عن طريق التلقين مثلا، والمقصود من مجال نو مجال الوعي البشري ويظهر من خلال تفاعل عقول البشر فكلما نظمت المجموع نفسها (ويقصد بها المجموعة المراد تعليمها) في شبكات إجتماعية أكثر تعقيدا كلما نمى الوعي وبالتالي مجال نو فهو شبيه بمفردات المجال الجوي والمجال البيولوجي، وقد إستخدمت دراسة العلاقات التفاعلية والإجتماعية أو القياس السوسيومتري (القياس

الاجتماعي) في دراسة أثر إنتقال المعرفة داخل الفصل أو القسم من خلال التفاعلات الاجتماعية فالكثير من البحوث أصبحت تدرس إنتقال المعرفة بين الأشخاص سواء داخل المنظمات كالمدرسة وتشاركها بين الموظفين أمثال (Song & al,2014؛ متعب والعطوي، 2007) أو التي تدرس تشارك المعرفة في بيئات تعليمية مختلفة بين التلاميذ والتي تتطلب من المتعلم أن يكون نشطا في تعلم وإكتساب المعرفة من خلال تعليقات وتساؤلات وإهتمامات الطلبة وتوظيف معرفتهم السابقة لتناول موضوعات جديدة ذات علاقات مختلفة في إطار التعلم المرتكز على المتعلم والذي لا يتم إلا في إطار عملية تواصل وإتصال وتبليغ مثل دراسة (Schuh,2003)، ولقد إرتبطت المعرفة المدرسية بالتعلم وترادفت معه، لأنها تعتمد أساسا على طرق التحقيق التجريبي(أو التحقق) Trialogical inquiry وبالتالي فقد يعبر عن عملية التعلم أنه تحصيل المعرفة، أو أحيانا تشارك المعرفة وأوقاتا أخرى خلق المعرفة، أما فيما يخص تشارك المعرفة فنعني به تشارك المعاني أو التذويت المشترك أو التذات Intersubjectivity حيث تتولد المعاني تواصليا بالحجج والبراهين ويتدعم وسط الرموز اللغوية ويتم تأمينه في النهاية بالتقاليد الثقافية.(Hakkarainen & Paavola,2009 :65) (ورد في Schwarz & al,2009)

إذن تشير المعرفة المدرسية إلى ذلك المحتوى المعرفي أو تلك المادة (أو المواد الدراسية) العلمية والأدبية والفلسفية والتاريخية والعقائدية الدينية والمدمجة في المناهج الدراسية التي أعدت من طرف خبراء بإشراف وزارة التربية الوطنية والتي بدورها –المناهج الدراسية– تعكس توجهاتها وأيديولوجياتها وأهدافها مستوحاة من إطارها الثقافي والإقتصادي حسب الطور والمستوى والتخصص الدراسي تحت إطار عام أو نظرية تربوية تطورية، إهتمت بعملية التعلم كالنظرية السلوكية أو الجشطلتية أو البنائية مثلا، والتي توجه إلى النشأ بواسطة أدوات ووسائل كالكتب المدرسية والأدلة التعليمية معتمدة على وسائل الإيضاح والشرح كالصبورات ومختلف وسائل التعليم الحديثة والمخابر المدرسية والمكتبات بواسطة مجسدة أو مؤجرئة بطرق تدريس معينة كالإلقاء أو المناقشة أو أسلوب حل المشكلات محددة بأهداف تعليمية

تعلمية مسبقة ومرتبة ومتناسقة بشكل معين سواء كانت معرفية أو وجدانية أو مهارية حركية تعكس مبادئ النظرية المتبناة في محيط معين ألا وهو الفصل الدراسي أو القسم والتي تتطلب تحصيلها أو تعلمها (المعرفة المدرسية) من طرف الطالب إستخدام مجموعة من العمليات المعرفية كالإنتباه، والإدراك، والتصور وكذا معالجة المعلومات أو تمثلها حتى يحدث التعلم الجيد وقد قسمت مناهج المواد الدراسية إلى صنفين مناهج المواد الدراسية الأساسية والثانوية، ولا يفوتنا في هذه النقطة أن نبين إرتباط مفهوم التعلم الجيد بالتمثل ذلك لأنه (التعلم) عملية هضم أي إستقبال وإعادة تركيب للمعرفة أو المعارف المتنوعة والهضم والتمثيل يتطلبان نشاطا ذاتيا داخليا يقوم به المتعلم نفسه لا المعلم، فليس المهم كما يذكر (خير الله، 1981) ما يبذله المعلم من جهد في الشرح والإيضاح، بل المهم ما يبذله الطالب من جهد ذاتي في البحث والتفكير.(خير الله، 1981: 158)

وتضيف نعمون (2015) أن علاقة الطالب بالمعرفة تحمل في طياتها شروطا داخلية وخارجية، أي منها ما يتعلق بالمتعلم ميوله، رغباته، إرادته، تمثلاته، وغيرها من العناصر الشخصية ومنها ما يتعلق بالمحيط الخارجي من عوامل محفزة أو مثبتة للدراسة، وكلها شروط تؤسس في حيثياتها علاقة الطالب بالمعرفة.(نعمون، 2015: 2)

وتأكيدا على هاته النقطة المهمة في علاقة الطالب بالمعرفة نعرض رأي روبرت .ج. مارزانو (Marzano) أنه بدون إتجاهات وإدراكات موجبة لن يتاح للتلاميذ إلا فرصة ضئيلة للتعلم بكفاءة، هذا إذا تعلموا شيئا على الإطلاق، وهناك فئتان من الإتجاهات والإدراكات تؤثران على التعلم:- (أ) الإتجاهات والإدراكات التي تتعلق بمناخ التعلم.- (ب) الإتجاهات التي تتعلق بمهام حجرة الدراسة، ومن بين المسلمات الرئيسية التي يقوم عليها نموذج أبعاد التعلم هي أن المعلمين الفعالين يعززون على نحو مستمر الإتجاهات والإدراكات في هاتين الفئتين، فالمعلم المقتدر هو الذي إستوعب الأساليب والإستراتيجيات التي تكفل تحسين هاته الإتجاهات والإدراكات.(مارزانو، 1999: 35)

وتفاديا إلى أي تعقيد فالمعرفة المدرسية تمرر عن طريق المناهج الدراسية إلى الأجيال ومحتوى المنهاج تحت غطاء نظرية معينة يجسد أو يحول عن طريق طرق تدريس مناسبة تنعكس إلى أهداف تعليمية تعلمية خاصة بكل درس مراعية نوع المادة وخصوصياتها في بيئة الفصل الدراسي بواسطة المعلمين طالبين من التلميذ تمثلها وهضمها ليحدث تعلمها جيدا، ولكن لا بد من شروط حتى يحدث هذا الهضم والتمثل وبالتالي التعلم الجيد والنوعي نستطيع أن نذكرها في النقاط التالية، وهي أن يحمل التلميذ إتجاهات إيجابية حول الفصل الدراسي والجو المدرسي أو البيئة المدرسية، وأن يحمل إتجاهات وميول إيجابية نحو الدراسة بالإضافة إلى متغيرات شخصية كما أوضحت دراسة (شعلة، 1999) والتي جاءت تحت عنوان أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والإتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على عينة قوامها 100 طالب بالمملكة العربية السعودية، وتم تعريف الإتجاهات في المدرسة إلى أبعاد وهي الإتجاه نحو المعلم، والإتجاه نحو المقررات الدراسية (المناهج) والإتجاه نحو أهمية المدرسة الصناعية وكذا مقياس للدافع المعرفي والذي تبنى مفهومه وتعريفه إنطلاقا من تصور (الفرماوي، 1988) حيث قال أن الدافع المعرفي هو الرغبة الدائمة والمستمرة عند الفرد لإكتساب المعلومات أو زيادتها وحرصه على المعالجة لموضوعات المعرفة والترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول عليها، أما بالنسبة لمفهوم البيئة المدرسية تبنى تعريف شيد لنجر على أنها تتميز بوجود شبكة معقدة من التفاعلات بين الطلاب بعضهم البعض وبين الجماعات الداخلية وبينهم وبين المعلمين، وتتألف العلاقات من القبول والحب والكراهية والنفور، وتوصل في النهاية إلى وجود علاقات إرتباطية موجبة بين متغيرات الدراسة بالإضافة إلى إجراء مقارنة بين طلاب مرتفعي الدافع المعرفي والمنخفضين أولا على مستوى التحصيل الدراسي فوجد فروقا دالة إحصائية بمعامل تأثير قدره0.9 أي حجم تأثير كبير، ثم أجرى مقارنة بين مجموعة الطلبة مرتفعي الدرجات على مقياس البيئة

المدرسية والمنخفضين في مستوى التحصيل ووجد معامل تأثير متوسط، ثم أجرى مقارنة ثالثة بين مرتفعي الدافع المعرفي والمنخفضين ووجد بينهما فرقا كبير الأثر في الإتجاه نحو الدراسة.

وقد أضاف بعض الباحثين متغير آخر لا يقل أهمية عن باقي متغيرات الشخصية ما أصطلح على تسميته إستراتيجيات التعلم دراسيا، فهو مهارة من مهارات تنظيم المعلومات وهي إستراتيجيات التعلم والتفكير وهي إجراءات أو طرائق محددة لتنفيذ مهارات معينة بقصد تمثيل المعرفة التي تعتير عملية تحويل المثيرات والخبرات المختلفة إلى معاني وأفكار يمكن إستيعابها وترميزها وتسكينها بطريقة منظمة لتصبح جزءا من البنية المعرفية للفرد كدراسة (عبد المظفر، 2011) تحت عنوان إستراتيجيات التعلم والتفكير وعلاقتها بالأسس النفسية للمناهج الدراسية لدى طلبة المرحلة الأولى في كلية التربية، أجريت على عينة قوامها 120 طالب وطالبة مصنفة حسب الجنس والتخصص وتوصلت إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجيات التعلم والتفكير والأسس النفسية للمناهج الدراسية، ثم دراسة (يار، 2014) تحت عنوان أثر دافعية الإنجاز ومفهوم الذات وإستراتيجيات التعلم الذاتي والمناخ المدرسي في مستوى تحصيل طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين عقليا بالبحرين، وهدفت الدراسة من التحقق من أثر المتغيرات السابقة على تدني التحصيل لدى الطلبة المتفوقين ساحبا بياناتها من عينة عشوائية قدرت بـ 872 طالبا وبعد حصر الطلبة المتفوقين عن طبق إختبار للذكاء قسمهم إلى مجموعتين (مرتفعي ومنخفضي التحصيل) ثم أجرى أربع مقاييس (مقياس دافعية الإنجاز، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، مقياس إستراتيجيات التعلم الذاتي، مقياس المناخ المدرسي) وتوصل إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي أكثر العوامل تفسيرا للتباين الموجود بين العينتين، ثم عامل إستراتيجيات التعلم الذاتي، ومن بعده عامل دافعية الإنجاز، وأخيرا عامل المناخ المدرسي.

وجدير بالذكر أن نشير إلى بعض الدراسات العربية التي إهتمت بإكتساب المعرفة كدراسة (المصري، 2004) والتي أتت تحت عنوان: أثر إستخدام أسئلة الطلبة كإستراتيجية تدريسية في إكتساب

طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا المعرفة والإتجاهات العلمية في مادة الكيمياء، ودراسة (الفاعوري، 2005) والتي كان عنوانها: أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بطرق إكتساب المعرفة وإنتاجها لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية من وجهة نظر مشرفيهم، وكانت معظم الدراسات التي إطلع عليها الباحث في البحث الحالي تخص إكتساب المعرفة دون مراعاة الإتجاه نحوها، بالإضافة إلى بعض الدراسات التي مست جوانب من المعرفة كالمعرفة الرياضية، أو التربوية، أو التاريخية دون التطرق لإكتشاف إتجاهات الطلبة نحو المعرفة، لكن إقتربت الدراسة الحالية من بعض الدراسات العربية التي تطرقت إلى الإتجاه نحو العلوم كدراسة (عبد العال، 2009) ولقد خلص من خلال تحليله لبعض الدراسة إلى معادلة يمكن بها قياس الإتجاه نحو العلوم وهي كالتالي (Y=F(A,B,C)) حيث تمثل Y الإتجاه نحو العلوم، A متغيرات التلميذ، B متغيرات المعلم، C متغيرات بيئة التعلم، لكن تبقي هذه المعادلة محل مناقشة ذلك لأن التلميذ يدرس في محيط أكبر ألا وهو المدرسة مشكلة من عدة بيئات وليس فقط بيئة التعلم داخل القسم، وقد جسدت الدراسات المتنوعة في مقاييسها للإتجاهات نحو العلوم مجموعة من المكونات شملت: القلق نحو العلوم، قيمة العلوم، الإستمتاع بالعلوم، الخوف من الفشل في مقرر العلوم، الإتجاه نحو مقررات دراسية بعينها في العلوم (كيمياء، فيزياء، بيولوجيا). أما الدراسات الأجنبية إضافة على ما تم عرضه، فقد إهتمت دراسات أخرى بالمعرفة التي ينقلها الأساتذة إلى الخريجين حسب إختلاف مستوياتهم حيث أكدت دراسة كل من (Brownlee,2004 and Biggs,1993) أن المعرفة والمعتقدات المعرفية والدوافع والقدرات والتي إصطلح على تسميت هذه العوامل مجتمعة بالعوامل المسبقة الشخصية مساهمت بدرجة مقبولة في تأثيرها على مخرجات الطلبة المعلمين المتمثلة في المعتقدات المعرفية العلائقية والتفكير النقدي والعلاقات التربوية وأساليب التدريس مع الأطفال وقدم نموذجا على ذلك.(Khine,M.2008 :419)

ومن خلال مطالعة العديد من الدراسات في مجال المعرفة إستطعنا أن نسجل بعض الملاحظات الهامة ذلك أن المعرفة تتحكم فيها عدة عوامل نذكرها حسب أهميتها، محتوى المناهج الدراسية، أسلوب التدريس والذي يتم أساسا بواسطة المحادثة بين الأساتذة والتلاميذ تلعب دورا أساسيا في نشر المعرفة، وضوح الأهداف التعليمية، والعوامل المسبقة الشخصية التي يأتي بها الطالب كالقدرات، المعتقدات المعرفية، وإدراكاته أو تصوراته حول المحيط والبيئة وبنيتها سواء الصريحة أو الضمنية، أي أن حتى المناخ التنظيمي داخل المؤسسات التربوية له دور في إكساب أفراده وهذا ما أكدته دراسة (متعب والعطوي، 2007) .

11. علاقة المعرفة المدرسية بأساليب وطرق التدريس:

إن طرق التدريس هي العمود الفقري الذي تمر به المعرفة المدرسية إلى عقول التلاميذ ولقد شكل موضوع أساليب التدريس المادة الخام للعديد من الدراسات التي إهتمت بالتعلم بأبعاده ونظرياته المختلفة لدى راينا أنه من المناسب جدا أن نفرد عنصرا في المعرفة المدرسية نحاول من خلاله إبراز أهمية أساليب التدريس في التعلم وبالتالي في إكتساب المعرفة وتكوين الإتجاهات نحوها، فقلد مر تطور أساليب التدريس بعدة محطات أهمها التدريس التقليدي الذي يعتمد على التلقين فقط لحشو عقول التلاميذ بالمعارف المختلفة لكن مع الوقت ظهر أن هذا الأسلوب من التدريس لم يعد يجدي نفعا، وأن المعرفة المدرسية تبقى معرفة متلقاة (مما يؤثر على معتقدات الأفراد حيث يصبح يرى هؤلاء الأفراد أن المعرفة واقعية وثنائية فهم يرون أنه توجد لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة ويرون العالم من منظور الصواب والخطأ وتصبح الحقيقة عندهم مصدرها خارجي في يد السلطة ومبدأهم أن الحقيقة بيد المعلم أو الأستاذ).

و يذكر شحادة (2008) أنه قد ثبت بما لا يدع مجالا إلى الشك أن معظم الركائز الرئيسية التي يقوم عليها التدريس التقليدي هي ركائز خاطئة، وأن لها نتائج سلبية خطيرة على الخريج وعلى المجتمع بأكمله، فمن ركائزه الأساسية أن المدرس أو الأستاذ هو المسؤول الرئيسي عن تعلم الطالب، وأن مستوى

تحصيل الطلبة في قاعة الدرس هو تحصيل متساو وهو أمر تنفيه النظريات الحديثة في التعلم.(شحادة، 2008: 516)

إذا لابد من مراعات أسس أخرى، تبنى عليها طرق التندريس لتحقيق المعرفة المدرسية أهما كما يذكر كل من ثورلي و وود Thorley & wood (1997) أن التلاميذ لديهم النماذج العقلية الخاصة بهم ويجب أن يكون لدى التلميذ الفرصة ليفكر فيما يتعلمه وأن ينمي مهاراته، وتعتبر هذه النقطة ذات أهمية في تخلي معظم الباحثين والمفكرين التربويين عن أسس التدريس التقليدي. (حسام الدين، 2002: 154)

ويضيف غريكا وزملاؤه Greca & al (2000) أن العصر الحالي يتسم بالثورة العلمية والتكنولوجية والتغيرات السريعة والمتلاحقة في شتى مناحي الحياة، الأمر الذي أدى إلى زيادة كم المعلومات والمعرفة يوما بعد يوم بشكل يصعب على أي تلميذ الإلمام بهذه المعلومات وحينما يتلقى التلميذ هذه المعلومات يكون لديه ثلاث إحتمالات هي:

1. حفظ هذه المعلومات عن ظهر قلب في صورة غير مترابطة لإجتياز الإمتحان.
2. محاولة تأويل هذه المعرفة أو تفسيرها طبقا للمعرفة التي لديه بالفعل.
3. القيام ببناء نماذج عقلية Mental Models يتم من خلالها ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة مع توضيح المفاهيم والعلاقات بينها.

حيث يرى لايغتون وزملاؤه Leighton & al (2003) ولكي يفهم التلاميذ العالم المحيط بهم وظواهره يبنون نماذج عقلية خاصة بهم، تعمل على إحداث نوع من التكامل بين المعرفة الحديثة، والمعتقدات الموجودة لدى التلاميذ، أم هالون Halloun (1996) فيرى أن النماذج العقلية مكون أساسي لمعارف أي فرد.

(حسام الدين ورمضان، 2006: 89)

وقد إستعملت النماذج العقلية كإستراتيجيات في التعلم أو بالأحرى تعديل التصورات الخطأ التي يحملها المتعلمين حول بعض المفاهيم خاصة في المواد الدراسية العلمية وحتى غير العلمية، ويذكر خليل (2011) آراء بعض الباحثين في تعريفهم وتصوراتهم للنماذج العقلية حيث يرون أنها نوع من التمثيل العقلي Mental Representation أو التمثيل التشبيهي Analog Representation التي تبنى على مالدى الأفراد من معتقدات وملاحظات يومية يبتكرونها للإجابة عن تساؤلات أو حل للمشكلات وعمل تنبؤات وإستدلالات لفهم الظواهر والأحداث.(خليل، 2011: 7)

من خلال هذا المفهوم نستشف مدى إرتباط النماذج العقلية بالمعتقدات المعرفية لدى الطلبة وتعريف كما تراها شومر Schommer (1994) المعتقدات المعرفية يتخذ معاني مختلفة من دراسة لأخرى، لكن الباحثين يهتمون بما يعتقد الأفراد حول مصدر، ويقينية، وتنظيم المعرفة، بالإضافة إلى ضبط وسرعة التعلم أي سرعة إكتساب المعرفة، وتكملة لهذا التعريف ينظم كل من هوفر وبينتريك Hofer & Pintrich (1997) و خليفة ومحمود (1994) أن المعتقدات تعد مصطلحا معقدا بوجه خاص في التراث النفسي، وقد حاول العديد التمييز بين المعتقدات والإتجاهات؛ حيث أوضحوا أن الإتجاهات أكثر وجدانا والمعتقدات أكثر معرفة (السيد، 2009: 53-54).

12. أهمية الإتجاهات النفسية الإيجابية نحو المعرفة المدرسية لدى التلاميذ:

مما لاشك فيه أن الفرد إذا أحب شيئا لزمه وأحس بلذة إتجاهه؛ ذلك لأن هذا الأخير يشبع حاجاته النفسية حيث تذكر نعمون (2015) أن الدراسات المهتمة أساسا بأسباب الفشل المدرسي قد بينت أن هناك علاقة وثيقة بين نسبة النجاح المدرسي وطبيعة العلاقة التي يقيمها الفرد مع المعرفة عامة، والمادة المدرسة بصفة أخص، وهي علاقة تؤسس منذ الصغر وتغذيها عدة عوامل ثقلفية وإجتماعية ومؤسساتية

(التصورات التي تنسج حول مادة معينة، مايربطها بآفاق العمل، مايربطها بالمشروع المهني المستقبلي للطالب.(نعمون، 2015: 08)

إن الإتجاهات الإيجابية نحو المعرفة المدرسية تساعد التلميذ على تنظيم ذاته أي تصحيح أخطاءه من خلال تنظيم معرفته خاصة إذا كانت الإتجاهات الإيجابية مشتركة بين التلاميذ حيث يرى توق وعدس (1984) أن التعلم لا يتأثر الذكاء وحده كما يعتقد الكثيرون ولكنه يتأثر بقوى أخرى متعددة تؤثر عليه وعلى التحصيل الأكاديمي داخل الفصل المدرسي، كما أن الزيادة في التعلم والإكتساب أو النقص فيهما لايمكن إيعازه إلى الذكاء فقط أو إلى النقص في القدرة ولكن التعلم والإكتساب يتأثران بالزيادة أو النقصان بعوامل إجتماعية ونفسية متعددة منها التشابه في الإتجاهات بين الأقران.(محمد، 1994: 135)

كما تساهم الإتجاهات الإيجابية نحو المعرفة المدرسية في تحقيق المشاركة في مواقف التعلم، وذلك ما أدى ببعض التربويين الذين أسسوا المجال الوجداني في التعلم وأعطوه الركن الهام، هذا المجال المكون من الإتجاهات والقيم بحيث يرون أن هاته المفاهيم يمكن أن تعلم مثلها مثل المجال المعرفي والمجال النفسي الحركي، وأكدوا على أن إكتساب الميول والإتجاهات والقيم يحدث بطريقة تراكمية نامية تقدمية، وكلما تقدم الإنسان في تعلمها من المستوى الأدنى (الإستقبال ثم الإستجابة والإختبار) إلى المستويات العليا (التمثل والإلتزام والتضحية) إزداد الإنتماء للعمل أو الفكرة أو القيمة عمقا وإتساعا وشدة وقوة.(خليل، 2010: 261)

بالإضافة إلى ذلك تمكننا دراسة الإتجاهات النفسية نحو المعرفة المدرسية من التنبؤ بمستقبل التلاميذ في التوجه الدراسي المستقبلي، وأنه كلما كانت الإتجاهات النفسية موجبة نحو المواد الدراسية كلما زاد إحتمال النجاح فيها، وهذا ما يتوافق مع آراء الكثير من الباحثين حيث أشارت العديد من الدراسات بأن الإنجاز الأكاديمي يرتبط بشكل إيجابي بمهارات الإستذكار، والإتجاه نحو الدراسة؛ من

بين هاته الدراسات (لطفي فهيم، 1989؛ الشناوي، 1998؛ Pham & Taylor,1999).(رزق، 2004: 93)

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل مفهوم الإتجاه النفسي وربطناه بعدة مفاهيم قريبة منه وخلصنا إلى أن للإتجاهات النفسية ثلاثة مكونات وهي المكون المعرفي والمكون الوجداني والسلوكي، وحاولنا تفسير العلاقة بين الإتجاه والسلوك من خلال بعض النماذج النظرية التي لاقت الإهتمام العلمي ومنه إنتقلنا إلى المعرفة المدرسية والتي تعتبر الهدف الرئيس لوجود المدرسة والمدرسين مدمجة في المناهج الدراسية المختلفة مقدمة بأساليب متنوعة لا تؤتي نتائجها المرجوة إلا من خلال تفاعل التلاميذ معها وذلك من خلال إكتسابها وتحويلها أو إعادة صقلها حتى تسمح بفتح آفاق معرفية جديدة وليس تسكينها ومحاولة إسترجاعها فقط أثناء الإمتحانات للحصول على علامات مناسبة فقط إذ أن الهدف من العملية التعليمية التعلمية ليس التحصيل فحسب وإنما بناء الإنسان المتكامل السوي عقليا والسوي إجتماعيا الذي يتعامل مع البيئة بوعي قادرا على حل مشكلاته المستقبلية.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

I. .الدراسة الإستطلاعية.

1-أهداف الدراسة.

2-ادوات الدراسة.

1.2-مقياس الإتجاه نحو المعرفة العلمية.

2.2- مقياس الإتجاه نحو المعرفة الفلسفية.

3.2-مقياس البيئة المدرسية.

4.2-مقياس تمثل المناخ المدرسي.

3-خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية.

II. .الدراسة الأساسية.

1-منهج الدراسة.

2-طريقة إختيار عينة الدراسة الأساسية.

3-خصائص عينة الدراسة الأساسية.

4-أدوات القياس في الدراسة الأساسية.

5-كيفية تطبيق أدوات القياس.

6-طريقة التصحيح.

7-الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات.

I. الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة منهجية غاية في الأهمية، يهدف الباحث من ورائها إلى الوقوف على بعض الأخطاء والهفوات التي قد تؤثر على مصداقية وموضوعية الدراسة ونتائجها، ثم ضبطها، فعزلها وقت إجراء الدراسة الأساسية.

1-أهداف الدراسة الإستطلاعية: ولقد تلخصت أهداف الدراسة الاستطلاعية في:

-تجريب أدوات القياس المطبقة في الدراسة للتأكد من وضوحها بالنسبة لأفراد العينة.

-التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس.

2-أدوات الدراسة: استعان الباحث في الدراسة الحالية بأربع مقاييس الأول (مقياس تمثل المناخ المدرسي) والثاني (مقياس البيئة المدرسية) والثالث (مقياس الاتجاه نحو العلوم) والرابع (مقياس الاتجاه نحو الفلسفة) وعمد إلى التحقق من خصائصها السيكومترية ومدى مناسبتها لعملية جمع البيانات بالصورة الصحيحة، بحيث طبقت هذه الأدوات على عينات مختلفة حسب المكان والزمن، بحيث طبق مقياس تمثل المناخ المدرسي ومقياس البيئة المدرسية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية قوامها 195 تلميذا وتلميذة كما هو موضح في الجدول رقم (10)، أما مقياسي الاتجاه نحو العلوم والاتجاه نحو الفلسفة فطبقا على عينة مختلفة عن العينة الأولى من تلاميذ المرحلة الثانوية بلغ تعدادها 166 تلميذ وتلميذة موزعة على النحو التالي 91 من الشعب العلمية أجابت على فقرات مقياس الاتجاه نحو العلوم (المقصود من العلوم هي مادة العلوم الطبيعة)، وكذا 75 تلميذ من الشعب الأدبية أجابت على فقرات مقياس الاتجاه نحو الفلسفة وهذا ما يشير إليه الجدول رقم (05).

2-1-مقياس الإتجاه نحو العلوم (المعرفة العلمية) في صورته الأولية لـ (سلام أحمد،1990)

لقد أعد هذا المقياس الباحث (ســـلام أحمد،1990) بالعودة إلى مجموعة معتبرة من أدوات قياس الاتجاه نحو العلم كما يقدم في المقررات العلمية المدرســـية، بحيث تبنى الباحث تعريف مولر (Mueller,1986) الذي يشـير إلى أن الاتجاه هو الشـعور بالقبول أو الرفض اتجاه شـيء نفسـي ويعرض هذا التعريف مفهوما أحادي البعد للاتجاه بعكس المفاهيم المتعددة الأبعاد للاتجاه والتي تشمل المعتقدات النوايا السـلوكية والشـعور كنموذج (Fishbein & Ajzen, 1967) فكان الهدف من إعداد هذه الأداة الاتجاه نحو العلم في المدرسة هو أن يقيس بعدا واحدا هو الاتجاه نحو العلم وبالتحديد كيف يشـعر التلاميذ تجاه العلم كما هو ممثل في المقررات (البرامج)الدراسـية المتمثلة في (فيزياء، كيمياء، أحياء، علوم).

ويســـتجيب المفحوص لكل عبارة بواحدة من ثلاثة اختيارات: موافق، غير متأكد، غير موافق عرضـها الباحث في صـورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بهدف الحكم على صـلاحية الأداة من حيث صـدق المحتوى كذلك عرضـت على مجموعة من التلاميذ قصـد معرفة رأيهم في عبارات المقياس بهدف تلافي أو تصحيح العبارات التي تدل على معنى غير المقصود به من الأداة، بعد إتمام التعديلات المناسـبة جربها صـاحبها على عينة قوامها 307 فردا من التلاميذ كلهم ذكور، من المرحلة الإعدادية والثانوية.

وقد تأكد الباحث السـابق(سـلام أحمد،1990)، من الأداة وصـلاحيتها بعدة طرق منها طريقة التحليل العاملي ذو التدوير المتعامد حيث أظهر التحليل أن جميع الفقرات تتشـــبع على عامل واحد سماه بالاتجاه نحو العلوم، وطريقة الاتساق الداخلي وأظهر التحليل أن جميع فقرات المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية إرتباطا دالا وطريقة المقارنة الطرفية حيث أظهر التحليل قدرة المقياس على التمييز بين

المنخفضين والمرتفعين على السمة المقاسة ثم استعمل اختبار(كا^2) لاختبار مدى تمييز الفقرات، بعدها واصل التحليل إلى استعمال معامل ألفا كرومباخ لقياس الثبات بحيث اشتق عينة عشوائية من العينة الكلية بلغت 93 فردا بحيث بلغ معامل ألفا لعينة التلاميذ في المرحلة الإعدادية 0,90 ولدى المرحلة الثانوية 0,85 ولدى العينة كلية 0,92.

أما فيما يخص تقدير الدرجات على المقياس فقد عمد الباحث الأصلي إلى وضع ثلاثة اختيارات لدى المفحوصين هي (موافق، غير متأكد، غير موافق) وتم تقديرها على النحو التالي موافق:2، غير متأكد:1، غير موافق:0، وأنه لا توجد فقرات سالبة في المقياس.

2-1-1 مقياس الإتجاه نحو العلوم (المعرفة العلمية) في الدراسة الحالية:

قبل أن يتأكد الباحث من صلاحية الأدوات ونظرا لوجود بعض العبارات متروكة من طرف المفحوصين سهوا أو عمدا عمد الباحث إلى تعويضها بواسطة برنامج (SPSS 23) حيث لجأ إلى طريقة معتمدة من طرق تعويض البيانات الا وهي تحقيق أقصى قدر للتوقع أو (Expectation Maximization) ما يعرف اختصارا بـ EM وهي عبارة عن خوارزمية لإيجاد الاحتمال الأقصى الممكن حيث يعتمد هذا النموذج على المتغيرات الكامنة غير الملحوظة يتمثل في تنفيذ خطوتين: خطوة التوقع E التي ينتج منها توقع للوغاريتم الاحتمال (دالة الإمكان الأقصى) الممكن باستخدام التقدير الحالي للمعلمات (المتوسط والانحراف المعياري) وخطوة تعظيم M التي يحسب فيها المعاملات بحيث يتم تعظيم اللوغاريتم المتوقع في الخطوة E، ثم يتم استخدام هذه المعاملات في تقدير توزيع المتغيرات الكامنة في الخطوة E، المقبلة (IBM,2012 :46)، بعدها أعاد الباحث التأكد من خصائص الأداة من حيث الصدق والثبات عن طريق بعض الخطوات منها طريقة الاتساق الداخلي وطريقة ألفا كرومباخ .

أ-خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية الأولى:(تطبيق مقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية)ن=91

جدول رقم (02) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى لتطبيق مقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية

الشعب	الجنس			المستوى		
	ذكور	إناث	مج	1 ثا	3 ثا	مج
علوم وتكنولوجيا	38	31	69	69	/	69
علوم تجريبية	09	13	22	/	22	22
المجموع	47	44	91	69	22	91

متوسط السن : 15,80 مجال السن: (15-21)

ب- صدق وثبات مقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية:

1.صدق البناء الداخلي لمقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (03) يوضح صدق البناء الداخلي لمقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية

الرقم	العبارة	ر (ن:91)
01	العلوم التي أدرسها ممتعة.	,692**
02	لا تفيدني دراسة العلوم في الحياة العملية.	,433**
03	لا أحب العلوم.	,496**
04	العلوم من الموضوعات التي أعتز بدراستها.	,711**
05	أحب دراسة العلوم جدا.	,805**
06	تضايقني دراسة العلوم.	,697**
07	أهتم بدراسة العلوم أكثر من أي حصص أخرى.	,672**
08	أستمتع بقراءة أي موضوع في العلوم.	,712**
09	العلوم مادة مملة وغير شيقة.	,758**
10	تثير العلوم اهتمامي.	,600**
11	أعتبر دراسة العلوم مضيعة للوقت.	,617**
12	يزداد طموحي بدراسة العلوم.	,808**

الرقم	العبارة	ر (ن:91)
13	أحس بالفخر عندما أتعلم لفظا علميا جديدا.	,493**
14	أبذل أقصى جهدي في دراسة العلوم.	,342**
15	ألفاظ العلوم غريبة.	,367**
16	لا أشعر بالتعب أبدا في دراسة العلوم.	,591**
17	الجهد الذي أبذله في دراسة العلوم جهد مثمر.	,634**
18	عندما أسمع كلمة علوم أحس بنفوري منها.	,754**
19	لا أحب أن أحتفظ بكتب العلوم.	,469**
20	أحبذ زيادة حصص العلوم.	,702**
21	أحس بالثقة وأنا أدرس العلوم.	,786**
22	أشعر بالملل أثناء حصص العلوم.	,681**
23	أتمنى أن تحذف مادة العلوم من بين المواد.	,640**
24	أحس بإقبال شديد نحو العلوم.	,670**
25	أسوأ تخصص يمكن أن أختاره هو العلوم.	,669**
26	أتمنى أن أعمل في البحث العلمي في المستقبل.	,509**
27	أريد أن أدرس الكثير من العلوم.	,756**
28	العلوم مادة غريبة ودراستها صعبة على نفسي.	,678**

ر: معامل إرتباط بيرسون. ن: حجم العينة (**) دال عند 0,01 (*) دال عند 0,05

2.الثبات بطريقة ألفا كرومباخ:

جدول رقم (04) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس الإتجاه نحو المعرفة العلمية.

عدد الفقرات	حجم العينة	قيمة معامل ألفا كرومباخ
28	91	0,94

2-2- مقياس الإتجاه نحو الفلسفة (المعرفة الفلسفية) من إنجاز الباحث:

تأكد الباحث من خصائص المقياس بحيث تم تحوير المقياس السابق الخاص بقياس الاتجاه نحو العلوم لـــ(سلام أحمد،1990) واستبدال موضوع العلوم (المعرفة العلمية) إلى موضوع الفلسفة (المعرفة الفلسفية) نظرا لصعوبة الحصول على مقاييس في هذا المجال، مع المحافظة على كيفية تقدير الدرجات.

أ-خصـــائص عينة الدراســـة الإســـتطلاعية الثانية لتطبيق مقياس الاتجاه نحو المعرفة الفلســـفية ن=75

جدول رقم (05) يوضح خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية الثانية.

الشعب	الجنس			المستوى		
	ذكور	إناث	مج	2 ثا	3 ثا	مج
آداب وفلسفة	39	36	75	59	16	75

متوسط السن : 17,39 مجال السن: (15-21)

ب-صدق وثبات مقياس الاتجاه نحو المعرفة الفلسفية:

1.صدق البناء الداخلي لمقياس الاتجاه نحو المعرفة الفلسفية: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (06) يوضح صدق البناء الداخلي لمقياس الاتجاه نحو المعرفة الفلسفية.

الرقم	العبارة	ر(ن:75)
01	الفلسفة التي أدرسها ممتعة.	,709**
02	لا تفيدني دراسة الفلسفة في الحياة العملية.	,547**
03	لا أحب الفلسفة.	,639**
04	الفلسفة من الموضوعات التي أعتز بدراستها.	,736**
05	أحب دراسة الفلسفة جدا.	,719**
06	تضايقني دراسة الفلسفة.	,663**
07	أهتم بدراسة الفلسفة أكثر من أي حصص أخرى.	,537**
08	أستمتع بقراءة أي موضوع في الفلسفة.	,643**
09	الفلسفة مادة مملة وغير شيقة.	,727**
10	تثير الفلسفة إهتمامي.	,727**
11	أعتبر دراسة الفلسفة مضيعة للوقت.	,671**
12	يزداد طموحي بدراسة الفلسفة.	,551**
13	أحس بالفخر عندما أتعلم لفظا فلسفيا جديدا.	,640**
14	أبذل أقصى جهدي في دراسة الفلسفة.	,538**

الرقم	العبارة	ر(ن:75)
15	ألفاظ الفلسفة غريبة.	,489**
16	لا أشعر بالتعب أبدا في دراسة الفلسفة.	,478**
17	الجهد الذي أبدله في دراسة الفلسفة جهد مثمر.	,423**
18	عندما أسمع كلمة فلسفة أحس بنفوري منها.	,626**
19	لا أحب أن أحتفظ بكتب الفلسفة.	,512**
20	أحبذ زيادة حصص الفلسفة.	,597**
21	أحس بالثقة وأنا أدرس الفلسفة.	,786**
22	أشعر بالملل أثناء حصص الفلسفة.	,705**
23	أتمنى أن تحذف مادة الفلسفة من بين المواد.	,643**
24	أحس بإقبال شديد نحو الفلسفة.	,674**
25	أسوأ تخصص يمكن أن أختاره هو الفلسفة.	,646**
26	أريد أن أدرس الكثير من مواضيع الفلسفة.	,660**
27	الفلسفة مادة غريبة ودراستها صعبة على نفسي.	,639**

ر: معامل إرتباط بيرسون. ن: حجم العينة (**) دال عند 0,01 (*) دال عند 0,05

2.الثبات بطريقة ألفا كرومباخ:

جدول رقم (07) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس الإتجاه نحو المعرفة الفلسفية.

عدد الفقرات	حجم العينة	قيمة معامل ألفا كرومباخ
27	75	0,93

2-3-مقياس البيئة المدرسية (في صورته الأولية): (Smith,2005):

وضع هذا المقياس سميث (Smith Kenneth) والذي سمي أصلا مقياس مسح المدارس الجذابة (المعدل أو المنقح) من أجل قياس نوعية المناخ المدرسي السائد في المدارس (The Inviting School Survey–Revised)، وكان في أصله مكون من 100 فقرة تقيس نوعية المناخ الجذاب، من إنجاز (Purkey & Schmidt, 1990) المبني أو المقتبس من الأفكار التي جاءت بها نظرية التعليم التشجيعي (Invitational Education theory) لـ (Purkey & Novak,1984,1996) التي تؤكد على دور بعض العوامل في تيسير التعلم التشجيعي وهي نفس الأبعاد التي يقيسها المقياس والمتمثلة في :أ. البشرية

المدرسية (People) ويقيس هذا البعد العلاقات التفاعلية التبادلية بين العناصر البشرية في المدرسة (تلاميذ–معلمون–الإدارة المدرسية) ويتكون هذا العامل من (16فقرة)، ب. الأنشطة (Programs) ويقيس هذا البعد مدى توافر الأنشطة الصفية واللاصفية التي تمارس في المدرسة ويتكون هذا العامل من (07فقرات)، ج. العمليات المدرسية (Processes) ويقيس هذا البعد فعالية المدرسة ونشاطها وإلتزام أعضاءها وقيام كل عضو في المدرسة بدوره المنوط به، كما يقيس العلاقات التعاونية بين جميع أعضاء المدرسة وكذلك بين المدرسة والمنزل، ويتكون من (8فقرات)، د. السياسة المدرسية (Policy) يقيس هذا البعد الإرشادات والقواعد والإجراءات التي تنظم العمل المدرسي، ويتكون هذا العامل من (07فقرات)، هـ.المبنى وأساسيات المدرسة (Place) ويقيس هذا البعد مكونات البيئة المادية للمدرسة والتي تتضمن الشكل العام للمدرسة والبيئة المادية للفصل الدراسي وأساسيات المدرسة المختلفة من فناء ومكتب مدير ودورات المياه وغيرها من الأساسيات ويتكون هذا العامل من (12فقرة) و حاول (Smith) تقديم صورة مختصرة للمقياس مكونة فقط من 50 فقرة وهي أسهل في التطبيق وتأخذ وقتا أقصر، حيث عمل على التحقق من الصدق التلازمي والتنبؤي للصيغة المختصرة من المقياس بعد أن تأكد من خاصيتي الصدق الظاهري وصدق المحتوى للمقياس.

وفيما يلي الأبعاد المشكلة للمقياس فقد تحصل الباحث على النسخة الأصلية من الدراسة وقد أوضح (Smith) مكونات مقياس البيئة المدرسية الذي عمد إلى إختصاره إلى 50 فقرة فقط صيغت كلها صياغة موجبة، أوردها في ملاحق الدراسته موضحة على أبعادها كالتالي:

جدول رقم (08) يوضح توزيع رموز الفقرات على أبعاد مقياس البيئة المدرسية.

عنوان البعد	رقم الفقرات المنتمية إليه

البشرية المدرسية	48.45.42.39.36.33.30.27.24.21.18.15.12.9.6.3
الأنشطة	46.38.31.23.17.10.2
العمليات المدرسية	50.43.35.29.22.14.7.1
السياسة المدرسية	47.41.34.26.19.11.5
المبنى وأساسيات المدرسة	49.44.40.37.32.28.25.20.16.13.8.4

(Smith,2005 :47-49)

أما فيما يخص طريقة الاستجابة وتصحيح المقياس تمت وفق تدريج ليكرت الخماسي عن طريق وضع علامة (√) ويتم اختيار الاستجابة من بين خمس بدائل (أوافق بشدة، أوافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتعني الإجابة بـــ (أوافق بشدة) أن العبارة تتفق مع المفحوص بدرجة كبيرة جدا (5) درجات، وتعني الإجابة (أوافق) أن العبارة تنطبق على المفحوص بدرجة مقبولة (4) درجات، وتعني الإجابة (متردد) أن العبارة تنطبق على المفحوص بدرجة محددة (3) درجات، وتعني الإجابة (غير موافق) أن العبارة لا تنطبق على المفحوص في بعض الأحيان (2) درجتين، وتعني الإجابة (غير موافق بشدة) أن العبارة لا تنطبق على المفحوص نهائيا (1) درجة واحدة، وتتراوح الدرجة على المقياس مابين 50- 250 درجة.

أما فيما يخص مقياس (Smith,2005) المستخدم في الدراسة الإستطلاعية الحالية هو من تعريب كل من (حجاج وأيوب، 2008) من اللغة الإنجليزية إلى العربية، حيث تحققا من خصائص الصدق الظاهري والمحتوى ثم قاما باستخراج معالات الارتباط البينية بين الأبعاد الخمسة ولكن على عينة من الأفراد قوامها 44 مفحوصا ثم الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كمؤشر للصدق التكويني للمقياس فأظهر التحليل على أن جميع فقراته مرتبطة بالبعد الذي تنتمي إليه وأن جميع مكونات المقياس مرتبطة بالدرجة الكلية على المقياس، بعدها تأكدا من ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرومباخ وأظهر التحليل أن جميع أبعاد المقياس ثابتة ثباتا دالا إحصائيا ماعدا بعد

الأنشطة والبرامج وقد أعتمده الباحث كمحك خارجي من أجل التأكد من خاصية الصدق التلازمي بين مقياس تمثل المناخ المدرسي من جهة ومقياس البيئة المدرسية من جهة ثانية وسوف يتم عرض نتائجه لاحقا، نأتي الآن إلى توضيح خصائص العينة التي طبق عليها المقياسين (تمثل المناخ المدرسي والبيئة المدرسية) من أجل استخراج مؤشرات الصدق التلازمي بينهما كدليل على أنهما يقيسا نفس المفهوم وكذلك مؤشرات الاتساق الداخلي لأداة تمثل المناخ المدرسي ومؤشرات الثبات عن طريق ألفا كرومباخ.

2-4-مقياس تمثل المناخ المدرسي:

2-4-1.الصورة الأولية لكل من (شند وآخرون، 2015): أعد هذا المقياس لأجل قياس مفهوم المناخ المدرسي وقد استخرجت فقراته عن طريق مراجعة عدد من المقاييس العربية والأجنبية في موضوع المناخ المدرسي، حيث تكون في صورته الأولية من الأبعاد التالية:

أ.علاقة الطلاب بإدارة المدرسة (19 فقرة) قبل التحليل العاملي، بعده أصبح (17 فقرة).

ب.علاقة الطلاب بزملائهم (09 فقرات) قبل التحليل العاملي، بعده أصبح (09 فقرة).

ج.علاقة الطلاب بالمعلمين (09 فقرات) قبل التحليل العاملي، بعده أصبح (08 فقرة).

د.التجهيزات المدرسية (06 فقرات) قبل التحليل العاملي، بعده أصبح (06 فقرة).

هـ.مشاركة الطلاب في الأنشطة المدرسية (12 فقرة) قبل التحليل العاملي، بعده أصبح (10 فقرة).

وبلغ العدد الكلي للفقرات 55 فقرة أما فيما يخص طريقة الاستجابة وتصحيح المقياس تمت عن طريق وضع علامة (√) إذا كانت العبارة تنطبق على المفحوص، ويتم اختيار الاستجابة من بين ثلاث بدائل (غالبا، إلى حد ما، نادرا) وتعني الإجابة بـ (غالبا) أن العبارة تتفق مع المفحوص بدرجة كبيرة

(3) درجات، وتعني الإجابة (إلى حد ما) أن العبارة تنطبق على المفحوص بدرجة متوسطة (2) درجتين، وتعني الإجابة (نادرا) أن العبارة تنطبق على المفحوص بدرجة محددة (1) درجة واحدة، علما أن هناك عبارات سلبية وتقدر عكسيا، وتم التحقق من صدق المقياس (في صورته الأولية) عن طريق الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد وتم استخلاص مجموعة من العوامل عددها خمسة فسرت 37.06% من التباين الكلي، العامل الأول فسر 10.006%، العامل الثاني 8.774%، والعامل الثالث 6.425%، والرابع 5.951%، أما الخامس 5.91%،واستبعاد الفقرات التي تشبعاتها أقل من 0.35 (وعددها فقرات) فأصبح المقياس ككل يحتوي 50 فقرة.

أما طريقة المقارنة الطرفية أظهرت قيم (ت) كلها دالة إحصـــائيا عند مســـتوى 0.01، بين المجموعتين العليا والدنيا، ثم بعدها تم التأكد من الثبات بطريقتين ألفا كرومباخ والتجزئة النصـفية على النحو التالي:

و.علاقة الطلاب بإدارة المدرسة (17 فقرة) ألفا (0.64)، التجزئة النصفية (0.74).

ز.علاقة الطلاب بزملائهم (09 فقرات) ألفا (0.76)، التجزئة النصفية (0.73).

ح.علاقة الطلاب بالمعلمين (08 فقرات) ألفا (0.32)، التجزئة النصفية (0.45).

ط.التجهيزات المدرسية (06 فقرات) ألفا (0.44)، التجزئة النصفية (0.53).

ي.مشـــاركة الطلاب في الأنشـــطة المدرســـية (10 فقرات) ألفا (0.53)، التجزئة النصـــفية (0.52).

ك.الدرجة الكلية على المقياس (50 فقرة) ألفا (0.65)، التجزئة النصفية (0.78).

2-4-2.مقياس تمثل المناخ المدرسي في الدراسة الحالية:

بالنسبة للتعديلات التي أجريت على المقياس في الدراسة الحالية مست بعض الجوانب أولها تعديل طريقة الاستجابة من الصيغة الثلاثية السابقة إلى سلم قياس ليكرت الخماسي (تحدث دائما- تحدث غالبا-تحدث أحيانا-تحدث نادرا-لا تحدث أبدا) وإعطاءها التقديرات التالية بالنسبة للفقرات الموجبة (5-4-3-2-1)، حتى نتمكن من تسجيل أكبر قدر من التباين في استجابات المفحوصين، والعكس بالنسبة للفقرات السلبية وهي (52.51.49.48.47.46.42.38.36.34.28.23.21.17.16.13.6.2) فأصبح على النحو التالي:

جدول رقم (09) يوضح توزيع رموز الفقرات على أبعاد مقياس تمثل المناخ المدرسي.

عنوان البعد	رقم الفقرات المنتمية إليه
علاقة الطلاب بإدارة المدرسة	17.16.15.14.13.12.11.10.9.8.7.6.5.4.3.2.1
علاقة الطلاب بزملائهم	26.25.24.23.22.21.20.19.18
علاقة الطلاب بالمعلمين	35.34.33.32.31.30.29.28.27
التجهيزات المدرسية	41.40.39.38.37.36
مشاركة الطلاب في الأنشطة	53.52.51.50.49.48.47.46.45.44.43.42
علاقة الطلاب باستشارة التربية	64.63.62.61.60.59.58.57.56.55.54

ثان جانب من التعديل تمثل في إدراج بعد إضافي للمقياس تحت مسمى علاقة التلاميذ باستشارة التربية والتي تعتبر المصلحة المسئولة عن تنظيم الأقسام (الفصول الدراسية) خلال الدوام اليومي بالمؤسسة التربوية إضافة إلى مرافقة الأساتذة ومراقبة دوامهم وهذا يعود إلى الاختلاف بين نظامي التعليم (الجزائري والمصري) ذلك لأن الأول يضم مصلحة (الاستشارة التربوية) كعنصر رئيسي في هيكلته بينما النظام الثاني لا يحتويها، وقد أعدت فقرات هذا البعد من خلال النصوص القانونية الموضحة والمحددة لصلاحياتها ومهامها اعتمادا على كتاب مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية الصادر من وزارة التربية الوطنية ، حيث تعتبر مصلحة مفصلية يدور حولها كل شيء يمس

المؤسسة التربوية متوسطة كانت أم ثانوية وشكلت فقراته صيغة موجبة .ثم عرض المقياس في صورته النهائية على أستاذ في التعليم العالي من جامعة وهران كخطوة لدراسة الصدق الظاهري.

بعدها عمد الباحث إلى تجريب مقياس تمثل المناخ المدرسي على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي، قوامها (195) تلميذا وتلميذة.

2-4-3.خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية الثالثة:

جدول رقم (10) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية الثالثة حسب الجنس والمستوى الدراسي والشعبة والمؤسسة

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
	81	114	195
النسبة	41.53	58.46	100
المستوى الدراسي	أولى ثانوي	ثانية ثانوي	الثالثة ثانوي
	152	21	22
النسبة	77.94	10.76	11.28
المؤسسة	م.تسالة	م.بن ماسة	المجموع
	97	98	195
النسبة	49.74	50.25	100
الشعبة	آداب	علوم	تسيير
	71	97	27
النسبة	36.41	49.74	13.84

نلاحظ من خلال الجدول بأن عدد الإناث والمقدر ب(114) يفوق عدد الذكور والمقدر ب(81)، في حين كان عدد تلاميذ سنة أولى ب(152) وهو أكبر من عدد تلاميذ سنة ثانية والمقدر ب(21)، وأكبر من عدد سنة ثالثة والمقدر ب(22)، كما نلاحظ بأن عدد تلاميذ مؤسسة بن مايسة والمقدر ب (98) يفوق عدد تلاميذ مؤسسة تسالة والمقدر ب(97)، في حين كان عدد شعبة أدأب ب(71)، في حين كان عدد شعبة علوم ب(97)، وأخيرا كان عدد تلاميذ شعبة تسيير واقتصاد ب(27).

2-4-4.صدق وثبات مقياس تمثل المناخ المدرسي:

أ-صدق وثبات بعد علاقة التلاميذ بإدارة المدرسة: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (11) يوضح صدق البناء الداخلي لبعد علاقة التلاميذ بإدارة المدرسة.

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة
1	أرى أن إدارة مدرستي تحرص على حل مشكلات التلاميذ.	0.56**
2	لا يهتم التلاميذ بتعليمات إدارة المدرسة ولوائحها.	0.20**
3	تهتم إدارة المدرسة بالتلاميذ ذوي المواهب وتساعد على تنميتهم.	0.53**
4	تتفهم إدارة المدرسة حاجات التلاميذ وتحاول تلبيتها.	0.68**
5	تتجاهل إدارة المدرسة مكافئة التلاميذ المتميّزين في المواد الدراسيَّة.	0.24**
6	لا توفر إدارة المدرسة التَّشجيع الكافي للتلاميذ لإظهار مواهبهم وقدراتهم الخاصَّة.	0.24**
7	يتفاعل مدير المدرسة مع التلاميذ بشكل إيجابي.	0.62**
8	تحرص إدارة المدرسة على إشراك التلاميذ في اتخاذ القرارات.	0.62**
9	تسعى إدارة المدرسة لتنمية مهارات التلاميذ.	0.66**
10	تحرص إدارة المدرسة على نظافة الأقسام.	0.46**
11	توفر إدارة المدرسة المعامل (المخابر) والأجهزة التعليمية بشكل كاف.	0.48**
12	تهتم إدارة المدرسة بصيانة الملاعب والأجهزة والأدوات اللازمة لممارسة الأنشطة.	0.56**
13	لا توفر إدارة المدرسة الوسائل والأدوات الخاصة بالمواد الدراسية.	0.21**
14	تسعى إدارة المدرسة لتوفير الأنشطة المحبَّبَةِ للتلاميذ.	0.65**
15	تشجع إدارة المدرسة التلاميذ على تعلُّم العمل الجماعي.	0.58**
16	لا توفر إدارة المدرسة عدد كاف من الأنشطة.	**0.09**
17	يسود جوٌّ من التوتّر بين التلاميذ وإدارة المدرسة.	0.33**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات كانت دالة عند مستوى (0.01)، ما عدا الفقرة رقم(16)، والتي لم تكن دالة تم حذفها فأصبح البعد يحتوى على مجموع (16) فقرة تقيسه.

ب-ثبات بعد علاقة التلاميذ بإدارة المدرسة: بهدف التأكد من ثبات البعد قمنا بحساب معامل الثبات لألفا كرومباخ ، حيث دلت النتائج كمايلي:

جدول رقم (12) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد علاقة الطلاب بإدارة المدرسة.

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
علاقة التلاميذ بإدارة المدرسة	ألفا كرومباخ	0.78

ج-صدق وثبات بعد علاقة التلميذ بزملائهم: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (13) يوضح صدق البناء الداخلي لبعد علاقة التلاميذ بزملائهم.

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة
18	أرى أن التلاميذ يتحلَّون بقيمة التعاون داخل المدرسة.	0.66**
19	يهتم التلاميذ بمجاملة زملائهم في المناسبات المختلفة في مدرستي.	0.68**
20	يعمل التلاميذ في مدرستي كفريق عمل في حلِّ المشكلات التي تواجههم.	0.73**
21	لاَ يُبَادِرُ التلاميذ لخدمة بعضهم البعض في مدرستي.	0.25**
22	لا يتأخر التلاميذ المتفوقون عن مساعدة زملائهم في فهم المسائل الصَّعبة.	0.54**
23	يختلف التلاميذ عن اختيار مسئول القسم.	**0.12**
24	يُقَدِّمُ التلاميذ المساندة لزملائهم عند الشِّدة .	0.70**
25	أَفْخَرُ بوجود زملاء متميزين في قسمي.	0.62**
26	يتعاطف التلاميذ مع بعضهم البعض.	0.69**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات البعد كانت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، ما عدا الفقرة رقم(23) والتي لم تكن دالة فتم حذفها، فأصبح البعد يحتوى على مجموع(8) فقرات تقيسه.

د-ثبات بعد علاقة التلاميذ بزملائهم: بهدف التأكد من ثبات البعد قمنا بحساب معامل الثبات لألفا كرومباخ، حيث دلت النتائج كمايلي:

جدول رقم (14) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد علاقة التلاميذ بزملائهم

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات

علاقة التلاميذ بإدارة المدرسة	ألفا كرومباخ	0.78

هـ-صدق وثبات بعد علاقة التلميذ بالمعلم: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (15) يوضح صدق البناء الداخلي لبعد علاقة التلاميذ بالمعلم.

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة
27	يمثِّلُ لي الأستاذة في المدرسة القدوة الحسنة.	**0.70
28	يُعَامِلُ الأساتذة التلاميذ بطريقة مُحْرِجَةٍ أمام زملائهم.	**0.59
29	يتجنَّب الأساتذة إحباط التلاميذ.	**0.52
30	يُلْقِي أساتذة المدرسة تعليمات غير مفهومة ومُعَقَّدَةٍ داخل القسم.	**0.35
31	يهتم الأساتذة بتوجيه تلاميذهم نحو تصحيح أخطائهم.	**0.75
32	يهتم الأساتذة بتشجيع تلاميذهم على تنمية قدراتهم.	**0.75
33	يحترم التلاميذ في مدرستي معظم الأساتذة .	**0.49
34	يتساهل الأساتذة مع التلاميذ في الإمتحانات مما يشجعهم على الغش.	**0.06**
35	يوجد تواصل إنساني بين التلاميذ والأساتذة في مدرستي.	**0.71

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات البعد كانت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، ماعدا الفقرة رقم(34) والتي لم تكن دالة فتم حذفها، فأصبح البعد يحتوى على مجموع(8) فقرات تقيسه.

و-ثبات بعد علاقة التلاميذ بالمعلم: بهدف التأكد من ثبات البعد قمنا بحساب معامل الثبات لألفا كرومباخ ، حيث دلت النتائج كمايلي:

جدول رقم (16) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعدعلاقة التلاميذ بالمعلم.

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
علاقة التلاميذ بالمعلم	ألفا كرومباخ	0.77

ز-**صدق وثبات بعد التجهيزات المدرسية:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (17) يوضح صدق البناء الداخلي لبعد التجهيزات المدرسية.

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة
36	المدرسة ضَيِّقَةٌ ولا يستطيع التلاميذ ممارسة النشاط المدرسي بها.	0.44**
37	تفتقد المكتبة المدرسية للكتب المحببة للتلاميذ.	0.48**
38	المبنى المدرسي ضَيِّقٌ وغير مريح في تصميمه.	0.51**
39	دورات المياه في المدرسة صالحة للاستعمال.	0.43**
40	يوجد بالمدرسة أماكن للأخصائيين النفسيين (مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي)	0.56**
41	يوجد مكان للصلاة بالمدرسة.	0.40**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بان جميع فقرات البعد كانت دالة عند مســـتوى الدلالة(0.01)، لكن لوحظ بعد إجراء الثبات بأنه جاء منخفض جدا، فتم اتخاذ إجراء حذف فقرتين وهما: (37، 41)، وذلك للاعتبارات التالية:

أ-حتى يرتفع الثبات.

ب-لأن الفقرة رقم(37) ونصها:(تفتقد المكتبة للكتب المحببة للتلاميذ)، هي فقرة بعيدة عن قياس استخدام التلاميذ للمكتبة كتجهيز للمؤسسة، والاطلاع على الكتب، فنادرا ما يتم استغلال المكتبة في المؤسسات التعليمية للبحث والقراءة، هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن الفقرة رقم(41) ونصها: (يوجد مكان للصلاة بالمدرسة)، فنادرا ما تتوفر كل المؤسسات على مكان خاص للصلاة سواء للتلاميذ أو للعاملين في المؤسسة التربوية وإن كانت هذه الفقرة تقيس البعد الروحاني.

ج-أضف إلى ذلك أن معامل ألفا كرومباخ يتأثر بطول الاختبار وعدد الفقرات، حيث سيتم لاحقا استخدام ألفا الطبقية لتدارك التباين بين طبقات المقياس وأبعاده، لهذه الاعتبارات ومن أجلها تم حذف الفقرتين ليرتفع الثبات.

ح-**ثبات بعد التجهيزات المدرسية:** بهدف التأكد من ثبات البعد قمنا بحساب معامل الثبات لألفا كرومباخ ، حيث دلت النتائج كمايلي:

جدول رقم (18) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد التجهيزات المدرسية.

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
التجهيزات المدرسية	ألفا كرومباخ	0.37

ط-صدق وثبات بعد التلاميذ والأنشطة المدرسية: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (19) يوضح صدق البناء الداخلي لبعد الأنشطة المدرسية.

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة
42	يتجنب التلاميذ الإشتراك في المناسبات والإحتفالات المدرسية.	**0.36
43	يُشَجِّعُ التلاميذ زُمَلاَءَهُمْ على الإشتراك بالنشاط المدرسي.	**0.45
44	يُرَحِّبُ التلاميذ بالمشاركة في تنظيم الحفلات المدرسية.	**0.49
45	تُنَظِّمُ المدرسة المعسكرات الصيفية بشكل يتناسب مع التلاميذ.	**0.10**
46	يتجنب التلاميذ المشاركة في النشاط لتعالي (تَكَبُّرِ) الأساتذة عليهم.	**0.47
47	يتجنب التلاميذ تدعيم زملاءهم في النشاط.	**0.45
48	يتجاهل الأساتذة التلاميذ المشاغبين أثناء النشاط.	**0.28
49	يتجنب التلاميذ في مدرستي تكوين صداقات جديدة من خلال النشاط.	**0.40
50	يبدي الأساتذة في مدرستي إهتماما بالتلاميذ المشاركين في الأنشطة.	**0.36
الفقرة	العبارات	إرتباط الفقرة
51	يَفْتَقِدُ التلاميذ دعم الأساتذة للمشاركة في النشاط.	**0.47
52	الأنشطة المدرسية غير مناسبة لإهتمامات التلاميذ في مدرستي.	**0.35
53	يتشارك التلاميذ في الأنشطة المدرسية.	**0.46

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01) باستثناء الفقرة رقم(45)، والتي لم تكن دالة فتم حذفها، وأصبح البعد يحتوى على مجموع(11) فقرة تقيسه.

ك-ثبات بعد الأنشطة المدرسية: بهدف التأكد من ثبات البعد قمنا بحساب معامل الثبات لألفا كرومباخ ، حيث دلت النتائج كمايلي:

جدول رقم (20) قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد الأنشطة المدرسية.

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
الأنشطة المدرسية	ألفا كرومباخ	0.53

ل-صدق وثبات بعد التلاميذ ومستشار التربية: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (21) يوضح صدق البناء الداخلي لبعد مستشار التربية.

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة
54	يعامل مستشار التربية التلاميذ باحترام.	0.56**
55	يعامل المشرفون التربويين التلاميذ باحترام.	0.57**
56	يتابع مستشار التربية التلاميذ الذين يحدثون الفوضى.	0.61**
57	يُنَسِّقُ مستشار التربية عمله مع الأساتذة دائما لتوفير ظروف التعلم الجيد.	0.66**
58	يتابع مستشار التربية غيابات التلاميذ يوميا.	0.70**
59	عندما تواجهني مشكلة داخل المدرسة أتوجه مباشرة إلى المشرفين التربويين .	0.63**
60	تحرص استشارة التربية على التحلي بالسلوك الحسن داخل المدرسة.	0.76**
61	يحرص مستشار التربية على احترام أوقات الدخول والخروج من المدرسة.	0.71**
الفقرة	العبارات	إرتباط الفقرة
62	يراقب المشرفون التربويون الأروقة داخل المدرسة .	0.67**
63	تنبه استشارة التربية أولياء التلاميذ المشاغبين.	0.63**
64	تسعى استشارة التربية إلى توفير الجو الآمن داخل المدرسة.	0.68**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات جاءت دالة عند مســـتوى الدلالة(0.01) وعليه أصبح البعد يحتوى على مجموع(11) فقرة تقيسه.

م-ثبات بعد مستشار التربية: بهدف التأكد من ثبات البعد قمنا بحساب معامل الثبات لألفا كرومباخ ، حيث دلت النتائج كمايلي:

جدول رقم (22) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد مستشار التربية.

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
مستشار التربية	ألفا كرومباخ	0.86

ن-ألفا الطبقية لأبعاد مقياس تمثل المناخ المدرسي: وتجدر الإشارة هنا إلى أن الطالب الباحث استخدم معادلة ألفا الطبقية، حيث بعد استخراج قيم التباين وقيم ألفا كرومباخ لكل بعد من أبعاد مقياس تمثل المناخ المدرسي تم تطبيق المعادلة، حيث أفرزت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (23) يوضح قيم تباين البعد وقيم ألفا كرومباخ وقيمة ألفا الطبقية لأبعاد مقياس تمثل المناخ المدرسي.

المتغير	ع.بالمدرسة	ع.بالزملاء	ع.بالمعلم	التجهيزات	الأنشطة	م.التربية	المقياس ككل
التباين	128.84	54.63	48.61	15.99	44.83	105.82	1229.76
قيم ألفا	0.786	0.784	0.776	0.371	0.536	0.868	0.736
ألفا الطبقية= 0.81							

طريقة ألفا الطبقية وهي الطريقة التي قدمها كل من جلسر وكرونباخ وراجارتنام 1965، وتعطي هذه الطريقة تقديرا للثبات يتعامل مع الإختبار كجزأين أو أكثر منفصلين، وفق المعادلة التالية:

$$strat_{\alpha}\rho_{XX'} = 1 - \frac{\sum \sigma^2{}_{X_i}\left(1 -_{\alpha} \rho_{X_iX_j}\right)}{\sigma^2{}_X}$$

حيث أن:

- $\alpha P_{Xi\,Xj}$ هو تقدير معامل ألفا للفقرات مجموعة أو بعد من أبعاد المقياس
- σ^2_{Xi} يدل على تباين ذلك البعد
- $\sum_{j=1}$ سيجما وتدل على أن عملية الجمع تشمل حواصل الضرب لتباين درجات كل بعد في نتيجة طرح معامل ألفا لكل بعد من الواحد الصحيح . بحيث يبدأ الجمع انطلاقا من البعد الأول أو المجموعة الأولى $j = 1$ (الطبقة الأولى) إلى آخر مجموعة c (آخر طبقة) .
- σ^2_X يدل على تباين المقياس ككل .

يقدم أسلوب ألفا الطبقي تقديرات أعلى للثبات مقارنة مع غيره من الأساليب، ,ان معامل ألفا يبخس معامل الثبات نسبة إلى غيره من المعاملات وخصوصا في حالة تعدد الأبعاد كما يرى

(Haertel,2006) وأنه أكثر دقة في تقدير الثبات لآي إختبار متعدد الأبعاد (الثبات المركب).(العمري،2018: 98، تيغزة،2009: 664)

نلاحظ من خلال الجدول بالتعويض في المعادلة نجد بأن ألفا الطبقية تتمتع بقدر جيد من الثبات، بحيث قدر معامل الثبات ب(0.81).وهي قيمة معتبرة جدا، حيث يمكن الاطمئنان لتطبيق المقياس في الدراسة الحالية.

س-مؤشر الصدق التكويني: بعد هذه الخطوات استخرج الباحث مؤشرات الصدق التكويني متمثلة في معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تمثل المناخ المدرســـي فيما بينها من جهة وبينها والدرجة الكلية على المقياس وهذا ما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم (24) مصفوفة الارتباطات بين أبعاد مقياس تمثل المناخ المدرسي (المكيف) والدرجة الكلية. ن=195.

م.م.م	علاقة التلاميذ بالإدارة	علاقة التلاميذ بزملائهم	علاقة التلاميذ بالأساتذة	التجهيزات المدرسية	التلاميذ والأنشطة المدرسية	التلاميذ وإستشارة التربية	الدرجة الكلية
علاقة التلاميذ بالإدارة	–						
علاقة التلاميذ بزملائهم	0.36**	–					
علاقة التلاميذ بالأساتذة	0.58**	0.45**	–				
التجهيزات المدرسية	0.38**	0.32**	0.30**	–			
التلاميذ والأنشطة المدرسية	0.53**	0.49**	0.57**	0.40**	–		
التلاميذ وإستشارة التربية	0.48**	0.39**	0.53**	0.29**	0.45**	–	
الدرجة الكلية	0.81**	0.66**	0.78**	0.53**	0.76**	0.76**	–

نســتنتج من الجدول الســابق أن جميع أبعاد المقياس مترابطة فيما بينها من جهة وبينها وبين الدرجة الكلية ما يوحي أن المقياس فعلا يقيس ما وضع لقياسه.

ع-مؤشـرات الصـدق التلازمي: اسـتخرج الباحث في الدراسـة الحالية معاملات الارتباط بين مقياس تمثل المناخ المدرسـي(أبعاده والدرجة الكلية) ومقياس البيئة المدرسـية (أبعاده والدرجة الكلية) وأسـفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (25) يوضح دلالات الصدق التلازمي بين مقياس تمثل المناخ المدرسي (المكيف) ومقياس البيئة المدرسية (المكيف) ن195

م.البيئة المدرسية / م. المناخ المدرسي	البشرية المدرسية (People)	الأنشطة (Programs)	العمليات المدرسية (Processes)	السياسة المدرسية (Policy)	المبنى واساسيات المدرسة (Place)	الدرجة الكلية
علاقة التلاميذ بالإدارة	**0.52	**0.47	**0.52	**0.56	**0.52	**0.58
علاقة التلاميذ بزملائهم	**0.25	**0.35	**0.40	**0.35	**0.25	**0.41
علاقة التلاميذ بالأساتذة	**0.47	**0.42	**0.57	**0.56	**0.47	**0.60
التجهيزات المدرسية	**0.30	**0.28	**0.27	**0.27	**0.30	**0.31
التلاميذ والأنشطة المدرسية	**0.47	**0.41	**0.47	**0.46	**0.47	**0.53
التلاميذ وإستشارة التربية	**0.56	**0.50	**0.56	**0.50	**0.56	**0.61
الدرجة الكلية	**0.71	**0.57	**0.66	**0.64	**0.61	**0.71

الرمز (م) في الخلية الأولى من الجدول يعني مقياس. (**) دال عند مستوى ثقة 0.01

من خلال الجدول أعلاه والنتائج المستخلصة نرى أن هناك ارتباط قوي بين أبعاد مقياس تمثل المناخ المدرســـي المكيف والمحك أي مقياس البيئة المدرســـية، وكذا بين الأبعاد والدرجة الكلية على المقياسين، حيث بلغت قيمة الارتباط بين الدرجتين الكليتين للمقياسين 0.71 وهو ارتباط دال إحصائيا عند مستوى 0.01.

II. الدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من إجراء الدراسة الاستطلاعية وتحقيق الأهداف المرجوة، بادرنا بإجراء الدراسة الأساسية من خلال تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الاتجاه نحو المعرفية العلمية، الاتجاه نحو المعرفية الفلسفية،مقياس تمثل المناخ المدرسي)، ولتوضيح إجراءات الدراسة الأساسية، سوف يتم في هذا الجزء شرح طريقة اختيار العينة وخصائصها، ثم إعطاء وصفا دقيقا لأدوات الدراسة وكيفية التطبيق والتصحيح.

1-منهج الدراسة: ولقد تم إتباع المنهج الوصفي المقارن وذلك لتحليل معطيات الدراسة إحصائيا، باعتبار أنه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة.

2-طريقة اختيار عينة الدراسة الأساسية :

يتمثل المجتمع الذي اتخذناه مجالا بشريا لدراستنا من تلاميذ التعليم الثانوي من مختلف المستويات الدراسية :(السنة أولى، السنة ثانية، السنة الثالثة)، في كل من ولاية سيدي بلعباس، وولاية غليزان، بطريقة قصدية وذلك في حدود ما سمح لنا الاتصال بهم تبعا لتعليمات مدير التربية وتبعا لموافقة مديري المؤسسات التعليمية وتبعا لموافقة بعض الأساتذة منحا الوقت لتطبيق الأدوات في حدود الوقت والقاعات المتاحة، ولقد تم تحديد هذه السنوات بناءا على مايلي:

-بناءا على أنهم قد اكتسبوا خبرة التآلف مع المناخ المدرسي السائد في المؤسسة، وبناءا على أنهم اختبروا مكوناته وأبعاده المختلفة من تجهيزات مادية وتجهيزات المؤسسة وبنائها من جهة والتعامل مع عناصرها البشرية من أساتذة زملاء وإدارة.

-بناءا على موافقة بعض الأساتذة منحنا الوقت من مجموع الساعات المدرسة في قاعات مخصصة لذلك وبصفة جماعية للقسم الواحد.

-واختيار من العينة الأفراد المستعدين للتجاوب معنا طواعية وذلك يبدون جدية في الإجابة على أدوات القياس.

3-خصائص عينة الدراسة الأساسية: تتصف العينة الأساسية بمايلي:

توزيع العينة حسب المؤسسة والجنس والسن والمستوى الدراسي والشعبة ومهنة الأب: تتوزع العينة الأساسية كمايلي:

جدول رقم (26) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤسسة والجنس.

المؤسسة	ذكور	إناث	المجموع
بن عدة بن عودة(غليزان)	110	164	274
النسبة	61.45	59.20	60.08
بن مايسة البشير (س بلعباس)	31	55	86
النسبة	17.31	19.85	18.85
بورومي علي (س بلعباس)	38	58	96
النسبة	21.22	20.93	21.05
المجموع	179	277	456
النسبة	39.25	60.74	100

تم حساب النسب المؤوية للذكور، في كل مؤسسة من المجموع الكلي للذكور في العينة، وكذلك الحال بالنسبة للإناث، أما المجاميع عامة فإشتقت من المجموع الكلي لعينة الدراسة الأساسية.

جدول رقم (27) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤسسة والتخصص والمستوى الدراسي.

المؤسسة	3آ.فلسفة	1ج.م.ع.ت	2ع.ت	3ت.ر	3ل.أ	المجموع
بن عدة بن عودة(غليزان)	65	127	45	20	17	274
النسبة	62.5	56.95	62.5	100	45.94	60.08
بن مايسة البشير (س بلعباس)	39	0	27	0	20	86
النسبة	37.5	00	37.5	0	54.05	18.85
بورومي علي (س بلعباس)	0	96	0	0	0	96
النسبة	0	43.04	0	0	0	21.05
المجموع	104	223	72	20	37	456
النسبة	22.8	48.9	15.78	4.38	8.11	100

آ.فلسفة: شعبة الآداب والفلسفة، ج.م.ع.ت: السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، 2ع.ت: السنة الثانية ثانوي شعبة العلوم التجريبية، 3ت.ر: السنة الثالثة ثانوي شعبة تقني رياضي، 3ل.أ: السنة الثالثة ثانوي شعبة اللغات الأجنبية.

جدول رقم (28) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب مهنة الأب.

المؤسسة	أعمال حرة	الحرفيين	القطاع الأمني	المتقاعدون	المتوفون	الموظفون وأصحاب المهن الراقية	عاطلون	لم يذكروا مهنة الأب	المجموع
بن عدة بن عودة(غليزان)	49	41	14	33	3	73	15	46	274
بن مايسة البشير (س بلعباس)	6	11	6	18	2	21	4	18	86
بورومي علي (س بلعباس)	3	26	1	31	0	12	6	17	96
المجموع	58	78	21	82	5	106	25	81	456

4-أدوات القياس في الدراسة الأساسية:

4-1-مقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية: احتوى في شـكله نهائي على مجموع(28) فقرة تقيسـه، وهو أحادي البعد، يقيس الاتجاه نحو المعرفة العلمية.

4-1-1-صدق وثبات مقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية في عينة الدراسة الأساسية: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (29) يوضح صدق البناء الداخلي لمقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية لدى عينة الدراسة الأساسية.

الرقم	العبارة	ر(ن:315)
01	العلوم التي أدرسها ممتعة.	0.61**
02	لا تفيدني دراسة العلوم في الحياة العملية.	0.47**
03	لا أحب العلوم.	0.45**
04	العلوم من الموضوعات التي أعتز بدراستها.	0.72**
05	أحب دراسة العلوم جدا.	0.72**
06	تضايقني دراسة العلوم.	0.70**
07	أهتم بدراسة العلوم أكثر من أي حصص أخرى.	0.60**
08	أستمتع بقراءة أي موضوع في العلوم.	0.62**
09	العلوم مادة مملة وغير شيقة.	0.65**
10	تثير العلوم اهتمامي.	0.71**
11	أعتبر دراسة العلوم مضيعة للوقت.	0.50**
12	يزداد طموحي بدراسة العلوم.	0.70**
13	أحس بالفخر عندما أتعلم لفظا علميا جديدا.	0.50**
14	أبذل أقصى جهدي في دراسة العلوم.	0.57**
15	ألفاظ العلوم غريبة.	0.50**
16	لا أشعر بالتعب أبدا في دراسة العلوم.	0.52**
17	الجهد الذي أبذله في دراسة العلوم جهد مثمر.	0.47**
18	عندما أسمع كلمة علوم أحس بنفوري منها.	0.59**
19	لا أحب أن أحتفظ بكتب العلوم.	0.50**
20	أحبذ زيادة حصص العلوم.	0.46**
21	أحس بالثقة وأنا أدرس العلوم.	0.67**
22	أشعر بالملل أثناء حصص العلوم.	0.56**
23	أتمنى أن تحذف مادة العلوم من بين المواد.	0.49**
24	أحس بإقبال شديد نحو العلوم.	0.66**
25	أسوأ تخصص يمكن أن أختاره هو العلوم.	0.55**
26	أتمنى أن أعمل في البحث العلمي في المستقبل.	0.52**
27	أريد أن أدرس الكثير من العلوم.	0.59**
28	العلوم مادة غريبة ودراستها صعبة على نفسي.	0.64**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات مقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وعليه احتفظ المقياس بمجموع(28) فقرة تقيسه.

4-1-2-الثبات بطريقة ألفا كرومباخ:

جدول رقم (30) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس الإتجاه نحو المعرفة العلمية لدى عينة الدراسة الأساسية.

عدد الفقرات	حجم العينة	قيمة معامل ألفا كرومباخ
28	315	0.92

4-2-مقياس الاتجاه نجو المعرفة الفلسفية: احتوى في شكله نهائي على مجموع(27) فقرة تقيسه، وهو أحادي البعد، يقيس الاتجاه نحو المعرفة الفلسفية.

4-2-1-صدق وثبات مقياس الاتجاه نحو المعرفة الفلسفية: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (31) يوضح صدق البناء الداخلي لمقياس الاتجاه نحو المعرفة الفلسفية لدى عينة الدراسة الأساسية.

الرقم	العبارة	ر(ن:141)
01	الفلسفة التي أدرسها ممتعة.	0.67**
02	لا تفيدني دراسة الفلسفة في الحياة العملية.	0.43**
03	لا أحب الفلسفة.	0.60**
04	الفلسفة من الموضوعات التي أعتز بدراستها.	0.60**
05	أحب دراسة الفلسفة جدا.	0.63**
06	تضايقني دراسة الفلسفة.	0.60**
07	أهتم بدراسة الفلسفة أكثر من أي حصص أخرى.	0.52**
08	أستمتع بقراءة أي موضوع في الفلسفة.	0.48**
09	الفلسفة مادة مملة وغير شيقة.	0.68**
10	تثير الفلسفة إهتمامي.	0.70**
11	أعتبر دراسة الفلسفة مضيعة للوقت.	0.49**
12	يزداد طموحي بدراسة الفلسفة.	0.54**
13	أحس بالفخر عندما أتعلم لفظا فلسفيا جديدا.	0.45**
14	أبذل أقصى جهدي في دراسة الفلسفة.	0.48**
15	ألفاظ الفلسفة غريبة.	0.27**
16	لا أشعر بالتعب أبدا في دراسة الفلسفة.	0.47**
17	الجهد الذي أبذله في دراسة الفلسفة جهد مثمر.	0.41**
18	عندما أسمع كلمة فلسفة أحس بنفوري منها.	0.67**

الرقم	العبارة	ر(ن:141)
19	لا أحب أن أحتفظ بكتب الفلسفة.	0.53**
20	أحبذ زيادة حصص الفلسفة.	0.50**
21	أحس بالثقة وأنا أدرس الفلسفة.	0.59**
22	أشعر بالملل أثناء حصص الفلسفة.	0.48**
23	أتمنى أن تحذف مادة الفلسفة من بين المواد.	0.63**
24	أحس بإقبال شديد نحو الفلسفة.	0.55**
25	أسوأ تخصص يمكن أن أختاره هو الفلسفة.	0.50**
26	أريد أن أدرس الكثير من مواضيع الفلسفة.	0.58**
27	الفلسفة مادة غريبة ودراستها صعبة على نفسي.	0.51**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات مقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وعليه احتفظ المقياس بمجموع(27) فقرة تقيسه.

4-2-2-الثبات بطريقة ألفا كرومباخ:

جدول رقم (32) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس الإتجاه نحو المعرفة الفلسفية لدى عينة الدراسة الأساسية.

عدد الفقرات	حجم العينة	قيمة معامل ألفا كرومباخ
27	141	0.90

4-3-مقياس تمثل المناخ المدرسي: احتوى في شكله النهائي على مجموع (58) فقرة تقيسه، وهي موزعة على الأبعاد التالية كمايلي:

-بالنسبة لبعد علاقة التلاميذ بالمدرسة: فقد احتوى في شكله النهائي على مجموع(16) فقرة تقيسه.

-بالنسبة لبعد علاقة التلاميذ بزملائهم: فقد احتوى في شكله النهائي على مجموع(8) فقرات تقيسه.

-بالنسبة لبعد علاقة التلاميذ بالمعلم: فقد احتوى في شكله النهائي على مجموع(8) فقرات تقيسه.

-بالنسبة لبعد التجهيزات المدرسية: فقد احتوى في شكله النهائي على مجموع(4) فقرات تقيسه.

-بالنسبة لبعد النشاط المدرسي: فقد احتوى في شكله النهائي على مجموع(11) فقرة تقيسه.

-بالنسبة لبعد علاقة التلاميذ بالمستشار: فقد احتوى في شكله النهائي على مجموع(11) فقرة تقيسه.

4-3-1-صدق وثبات مقياس تمثل المناخ المدرسي في الدراسة الأساسية:

أ-صدق وثبات بعد علاقة التلاميذ بإدارة المدرسة: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (33) يوضح صدق البناء الداخلي لبعد علاقة التلاميذ بإدارة المدرسة لدى عينة الدراسة الأساسية.

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة
1	أرى أن إدارة مدرستي تحرص على حل مشكلات التلاميذ.	0.17**
2	لا يهتم التلاميذ بتعليمات إدارة المدرسة ولوائحها.	0.46**
3	تهتم إدارة المدرسة بالتلاميذ ذوي المواهب وتساعد على تنميتهم.	0.35**
4	تتفهم إدارة المدرسة حاجات التلاميذ وتحاول تلبيتها.	0.64**
5	تتجاهل إدارة المدرسة مكافئة التلاميذ المتميّزين في المواد الدراسيَّة.	0.63**
6	لا توفر إدارة المدرسة التَّشجيع الكافي للتلاميذ لإظهار مواهبهم وقدراتهم الخاصَّة.	0.30**
7	يتفاعل مدير المدرسة مع التلاميذ بشكل إيجابي.	0.48**
8	تحرص إدارة المدرسة على إشراك التلاميذ في اتخاذ القرارات.	0.52**
9	تسعى إدارة المدرسة لتنمية مهارات التلاميذ.	0.62**
10	تحرص إدارة المدرسة على نظافة الأقسام.	0.55**
11	توفر إدارة المدرسة المعامل (المخابر) والأجهزة التعليمية بشكل كاف.	0.48**
12	تهتم إدارة المدرسة بصيانة الملاعب والأجهزة والأدوات اللازمة لممارسة الأنشطة.	0.54**
13	لا توفر إدارة المدرسة الوسائل والأدوات الخاصة بالمواد الدراسية.	0.54**
14	تسعى إدارة المدرسة لتوفير الأنشطة المحبَّبَةِ للتلاميذ.	0.38**
15	تشجع إدارة المدرسة التلاميذ على تعلُّم العمل الجماعي.	0.62**
17	يسود جوٌّ من التوتّر بين التلاميذ وإدارة المدرسة.	0.58**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات كانت دالة عند مستوى (0.01)، فأصبح البعد يحتوى على مجموع (16) فقرة تقيسه.

ب-ثبات بعد علاقة التلاميذ بإدارة المدرسة: بهدف التأكد من ثبات البعد قمنا بحساب معامل الثبات لألفا كرومباخ ، حيث دلت النتائج كمايلي:

جدول رقم (34) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد علاقة الطلاب بإدارة المدرسة لدى عينة الدراسة الأساسية.

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
علاقة التلاميذ بإدارة المدرسة	ألفا كرومباخ	0.79

ج-صدق وثبات بعد علاقة التلميذ بزملائهم: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (35) يوضح صدق البناء الداخلي لبعد علاقة التلاميذ بزملائهم لدى عينة الدراسة الأساسية.

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة
18	أرى أن التلاميذ يتحلَّون بقيمة التعاون داخل المدرسة.	0.62**
19	يهتم التلاميذ بمجاملة زملائهم في المناسبات المختلفة في مدرستي.	0.67**
20	يعمل التلاميذ في مدرستي كفريق عمل في حلِّ المشكلات التي تواجههم.	0.73**
21	لاَ يُبَادِرُ التلاميذ لخدمة بعضهم البعض في مدرستي.	0.41**
22	لا يتأخر التلاميذ المتفوقون عن مساعدة زملائهم في فهم المسائل الصَّعبة.	0.42**
24	يُقَدِّمُ التلاميذ المساندة لزملائهم عند الشِّدة .	0.69**
25	أَفْخَرُ بوجود زملاء متميزين في قسمي.	0.61**
26	يتعاطف التلاميذ مع بعضهم البعض.	0.75**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات البعد كانت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، فأصبح البعد يحتوى على مجموع(8) فقرات تقيسه.

د-ثبات بعد علاقة التلاميذ بزملائهم: بهدف التأكد من ثبات البعد قمنا بحساب معامل الثبات لألفا كرومباخ ، حيث دلت النتائج كمايلي:

جدول رقم (36) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد علاقة التلاميذ بزملائهم لدى عينة الدراسة الأساسية.

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
علاقة التلاميذ بإدارة المدرسة	ألفا كرومباخ	0.76

هـ-صدق وثبات بعد علاقة التلميذ بالمعلم: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (37) يوضح صدق البناء الداخلي لبعد علاقة التلاميذ بالمعلم لدى عينة الدراسة الأساسية.

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة
27	يمثِّلُ لي الأستاذة في المدرسة القدوة الحسنة.	0.69**
28	يُعَامِلُ الأساتذة التلاميذ بطريقة مُحْرِجَةٍ أمام زملائهم.	0.54**
29	يتجنَّب الأساتذة إحباط التلاميذ.	0.58**
30	يُلْقِي أساتذة المدرسة تعليمات غير مفهومة ومُعَقَّدَةٍ داخل القسم.	0.58**
31	يهتم الأساتذة بتوجيه تلاميذهم نحو تصحيح أخطائهم.	0.71**
32	يهتم الأساتذة بتشجيع تلاميذهم على تنمية قدراتهم.	0.73**
33	يحترم التلاميذ في مدرستي معظم الأساتذة .	0.51**
35	يوجد تواصل إنساني بين التلاميذ والأساتذة في مدرستي.	0.70**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات البعد كانت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، فأصبح البعد يحتوى على مجموع(8) فقرات تقيسه.

و-ثبات بعد علاقة التلاميذ بالمعلم: بهدف التأكد من ثبات البعد قمنا بحساب معامل الثبات لألفا كرومباخ ، حيث دلت النتائج كمايلي:

جدول رقم (38) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد علاقة التلاميذ بالمعلم لدى عينة الدراسة الأساسية.

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
علاقة التلاميذ بالمعلم	ألفا كرومباخ	0.79

ز-**صدق وثبات بعد التجهيزات المدرسية:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (39) يوضح صدق البناء الداخلي لبعد التجهيزات المدرسية لدى عينة الدراسة الأساسية.

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة
36	المدرسة ضَيِّقَةٌ ولا يستطيع التلاميذ ممارسة النشاط المدرسي بها.	0.55**
38	المبنى المدرسي ضَيِّقٌ وغير مريح في تصميمه.	0.68**
39	دورات المياه في المدرسة صالحة للاستعمال.	0.55**
40	يوجد بالمدرسة أماكن للأخصائيين النفسيين (مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي)	0.59**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات بعد التجهيزات كانت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، فاحتفظ البعد على مجموع(4) فقرات تقيسه.

ح-**ثبات بعد التجهيزات المدرسية:** بهدف التأكد من ثبات البعد قمنا بحساب معامل الثبات لألفا كرومباخ، حيث دلت النتائج كمايلي:

جدول رقم (40) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد التجهيزات المدرسية لدى عينة الدراسة الأساسية.

المتغير	**الطريقة المتبعة**	**معامل الثبات**
التجهيزات المدرسية	ألفا كرومباخ	0.47

ط-**صدق وثبات بعد التلاميذ والأنشطة المدرسية:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (41) يوضح صدق البناء الداخلي لبعد الأنشطة المدرسية لدى عينة الدراسة الأساسية.

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة
42	يتجنب التلاميذ الاشتراك في المناسبات والاحتفالات المدرسية.	0.39**
43	يُشَجِّعُ التلاميذ زُمَلاَءَهُمْ على الاشتراك بالنشاط المدرسي.	0.54**
44	يُرَحِّبُ التلاميذ بالمشاركة في تنظيم الحفلات المدرسية.	0.54**
46	يتجنب التلاميذ المشاركة في النشاط لتعالي (تَكَبُّرِ) الأساتذة عليهم.	0.49**
47	يتجنب التلاميذ تدعيم زملاءهم في النشاط.	0.48**
48	يتجاهل الأساتذة التلاميذ المشاغبين أثناء النشاط.	0.41**
49	يتجنب التلاميذ في مدرستي تكوين صداقات جديدة من خلال النشاط.	0.46**
50	يبدي الأساتذة في مدرستي اهتماما بالتلاميذ المشاركين في الأنشطة.	0.38**
51	يَفْتَقِدُ التلاميذ دعم الأساتذة للمشاركة في النشاط.	0.46**
52	الأنشطة المدرسية غير مناسبة لاهتمامات التلاميذ في مدرستي.	0.54**
53	يتشارك التلاميذ في الأنشطة المدرسية.	0.46**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01) ، وأصبح البعد يحتوى على مجموع(11) فقرة تقيسه.

ك-ثبات بعد الأنشطة المدرسية: بهدف التأكد من ثبات البعد قمنا بحساب معامل الثبات لألفا كرومباخ ، حيث دلت النتائج كمايلي:

جدول رقم (42) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد الأنشطة المدرسية لدى عينة الدراسة الأساسية.

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
الأنشطة المدرسية	ألفا كرومباخ	0.65

ل-صدق وثبات بعد التلاميذ ومستشار التربية: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (43) يوضح صدق البناء الداخلي لبعد مستشار التربية لدى عينة الدراسة الأساسية.

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة
54	يعامل مستشار التربية التلاميذ باحترام.	0.63**
55	يعامل المشرفون التربويين التلاميذ باحترام.	0.73**
56	يتابع مستشار التربية التلاميذ الذين يحدثون الفوضى.	0.70**
57	يُنَسِّقُ مستشار التربية عمله مع الأساتذة دائما لتوفير ظروف التعلم الجيد.	0.65**
58	يتابع مستشار التربية غيابات التلاميذ يوميا.	0.66**
59	عندما تواجهني مشكلة داخل المدرسة أتوجه مباشرة إلى المشرفين التربويين .	0.55**
60	تحرص استشارة التربية على التحلي بالسلوك الحسن داخل المدرسة.	0.57**
61	يحرص مستشار التربية على احترام أوقات الدخول والخروج من المدرسة.	0.68**
62	يراقب المشرفون التربويون الأروقة داخل المدرسة .	0.67**
63	تنبه استشارة التربية أولياء التلاميذ المشاغبين.	0.62**
64	تسعى استشارة التربية إلى توفير الجو الآمن داخل المدرسة.	0.68**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01) وعليه أصبح البعد يحتوى على مجموع(11) فقرة تقيسه.

م-ثبات بعد مستشار التربية: بهدف التأكد من ثبات البعد قمنا بحساب معامل الثبات لألفا كرومباخ ، حيث دلت النتائج كمايلي:

جدول رقم (44) يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لبعد مستشار التربية لدى عينة الدراسة الأساسية.

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
مستشار التربية	ألفا كرومباخ	0.86

5-كيفية تطبيق أدوات القياس:

بعد مرور وقت من الاتصال بالأساتذة والتلاميذ المستعدين للتجاوب معنا، على اعتبار صعوبة تخصيص وقت وقاعات للتطبيق، تم الاتصال بالعينة بعد الموافقة الصريحة، وبعد عرض أهمية البحث وأهمية تطبيق أدوات الدراسة، تم شرح مضمون العملية بعد القيام بجلسات تطبيقية، وذلك بغية التأكد من فهم الأدوات من جهة والتأكد من استعداد الطلبة للتجاوب معنا من جهة ثانية، وبعد ذلك وفقنا في

تحديد العينة وتم الاتصال بهم في قاعات الدراسة، حيث تم التطبيق بصفة جماعية للقسم الواحد، واختير مجموع التلاميذ الممثلين للعينة النهائية مع اعتبار مايلي:

-شرح مضمون الأدوات والهدف منها وأهمية الإجابة بالنسبة لنتائج البحث، حيث طلب منهم الإجابة على كل الفقرات دون ترك أي عبارة بدون إجابة، وكذا تم التأكيد على ملئ البيانات الشخصية التي لها أيضا وزنها في البحث الحالي.

-القيام بتطبيقات تجريبية أمام الطلبة وبمشاركتهم في كل أداة.

-طمأنه التلاميذ على أن هذه الأدوات هي لغرض البحث العلمي وليست اختبارات شخصية والتي من شأنها تثبيط عزيمتهم في التجاوب معنا.

-مشاركة الأساتذة معنا كملاحظين ليطمأنوا على أنها لغرض البحث وتتضمن على أمور علمية فقط.

-وتم تطبيق الأدوات على فترات زمنية متباينة بين الفترة الصباحية والمسائية، حيث طبقت مقاييس الاتجاه نحو المعرفية العلمية والفلسفية، ثم في حصص أخرى تم تطبيق مقياس تمثل المناخ المدرسي وكان يتم عكس تطبيق الأدوات وذلك تبعا لنوع الفوج والفترة التي يدرس فيها، وتبعا للفترة التي يسمح لنا الأستاذة والادارة بالتطبيق عليها.

6-طريقة التصحيح: بعد تطبيق الأدوات عمدنا إلى تقديم الأوزان بالشكل التالي:

أ-بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو المعرفة العلمية، فالدرجة تتراوح ما بين (0-2) درجات، (0) بالنسبة لاختيار غير موافق، و(1) درجة واحدة بالنسبة لاختيار غير متأكد، و(2)درجتان بالنسبة لاختيار موافق.

ب-بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو المعرفة الفلسفية، فالدرجة تتراوح ما بين (0-2) درجات، (0) بالنسبة لاختيار غير موافق، و(1) درجة واحدة بالنسبة لاختيار غير متأكد، و(2)درجتان بالنسبة لاختيار موافق.

ج-بالنسبة لمقياس تمثل المناخ المدرسي إعطاء درجات تراوحت بين (5 درجات إلى 1 درجة واحدة)، (تحدث دائما-تحدث غالبا-تحدث أحيانا-تحدث نادرا-لا تحدث أبدا) على النحو التالي: 5 بالنسبة

لاختيار تحدث دائما، و4 درجات بالنسبة لاختيار تحدث دائما، و3 درجات بالنسبة لاختيار تحدث أحيانا ، و2 درجتان بالنسبة لاختيار تحدث نادرا، ودرجة واحدة(1)، بالنسبة لاختيار لا تحدث أبدا، ثم التقدير العكسي بالنسبة للفقرات سالبة الإتجاه.

7-الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات:

- التكرارات .
- النسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية.
- الإلتواء والتفرطح، الخطأ المعياري للإلتواء.
- الإنحرافات المعيارية.
- المنوال، المدى.
- معامل إرتباط بيرسون.
- تحليل المسار متعدد المجموعات.
- البوتستراببنغ.
- تم الإعتماد على برنامجي الحزمة الإحصائية في العلوم الإجتماعية الإصدار (Spss,V25) والإصدار (Spss,23) نظرا لإحتواءه على لوغاريتم التوقع الأقصى لتعويض القيم المفقودة، وعلى برنامج نمذجة المعادلات البنائية (Amos,V23).

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج.

1. التحقق من إعتدالية البيانات.
2. نتائج نموذج تحليل المسار الافتراضي لدى العينة الكلية.
3. نتائج نموذج تحليل المسار الافتراضي لدى عينة الذكور.
4. نتائج نموذج تحليل المسار الافتراضي لدى عينة الاناث.
5. نتائج نموذج تحليل المسار الافتراضي لدى الشعب الادبية.
6. نتائج نموذج تحليل المسار الافتراضي لدى الشعب العلمية.
7. نتائج التاثيرات الوسيطية لمتغير تمثل المناخ المدرسي بين متغيرات الدراسة.
8. مناقشة نتائج الدراسة.
9. توصيات وإقتراحات.

1. التحقق من إعتدالية البيانات :

جدول رقم(45) يوضح بعض مؤشرات قياس إعتدالية البيانات.

المتغير	الإلتواء	الخطأ المعياري للإلتواء	الإلتواء/الخطأ المعياري للإلتواء	الدرجة المعياريةZ 1.96
(د،ك) لمقياس تمثل المناخ المدرسي	−0.16	0.114	−1.40	غير ملتو
العلاقة بالإدارة	0.019	0.114	0,16	غير ملتو
" بالزملاء	−0.301	0.114	−2,64	إلتواء سالب
" بالمعلمين	−0.231	0.114	−2,02	إلتواء سالب
" التجهيزات المدرسية	−0.369	0.114	−3,23	إلتواء سالب
العلاقة بالأنشطة المدرسية	−0.041	0.114	−0.35	غير ملتو
العلاقة بالإستشارة التربوية	−0.592	0.114	−8.34	إلتواء سالب
الإتجاه نحو المعرفة	−0.935	0.114	−8.2	إلتواء سالب

يمكن حساب الإلتواء وقسمته على الخطأ المعياري للإلتواء، فإذا كانت القيمة الناتجة تساوي أو تزيد عن 1.96، فإن الإلتواء يكون دالا عند المستوى 5٪ (بذيلين) وينبغي رفض الفرض الصفري بأن العينة مستمدة من مجتمع متماثل.(هويت وكرامر،2016: 875)

ولهذا الغرض سوف يتم إختبار النماذج بطريقة البوتستراب والتي يلجأ إليها في تحليل المسار إذا لم تتوزع البيانات توزيعا إعتداليا وذلك حسب (Byrne,2016 و Hair & al,2017)

جدول رقم (46) يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمتغيرات في نموذج العينة الكلية (ن=456):

المتغير	العدد	المتوسط التجريبي	الإنحراف المعياري	المتوسط الإفتراضي
السن	456	17.00	1.29	
المستوى الدراسي		1*	2**	
مهنة الأب		5*	7**	
تمثل المناخ المدرسي		205.98	36.41	160
الإتجاه نحو المعرفة		37.84	15.23	28

(*) المنوال بالنسبة للمتغيرات الرتبية (المستوى الدراسي: رمز 1 للسنة الأولى ثانوي، رمز 2 للسنة الثانية ثانوي، رمز 3 للسنة ثالثة ثانوي) أي أن مستوى الأولى ثانوي هي الفئة الأكثر تكرارا، أما بالنسبة للمتغير الاسمي (مهنة الأب: رمز 1 لفئة العاطلين، 2 لفئة غير مذكور المهنة، 3 لفئة الحرفيين، 4 لفئة أعمال حرة، 5 لفئة الموظفين والمهن الراقية (كالمحامين، الأطباء، مدراء المؤسسات العمومية، أساتذة ...) فجاءت الفئة الخامسة أكثر تكرارا، 6 لفئة المتقاعدين، 7 لفئة المتوفين، 8 لفئة الأسلاك الأمنية).

(**) المدى لقياس التشتت.

جدول رقم (47) مصفوفة الإرتباطات للمتغيرات المشاهدة المتضمنة في نموذج العينة الكلية (ن=456):

المتغير	المستوى الدراسي	مهنة الأب	تمثل المناخ المدرسي	الإتجاه نحو المعرفة
المستوى الدراسي				
مهنة الأب	0.14			
تمثل المناخ المدرسي	−0.233**	0.54		
الإتجاه نحو المعرفة	−0.277**	−0.22	0.38**	

2. نتائج نموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى العينة الكلية:

نتائج إختبار النموذج المفترض المتضمن الفرضيات التالية:

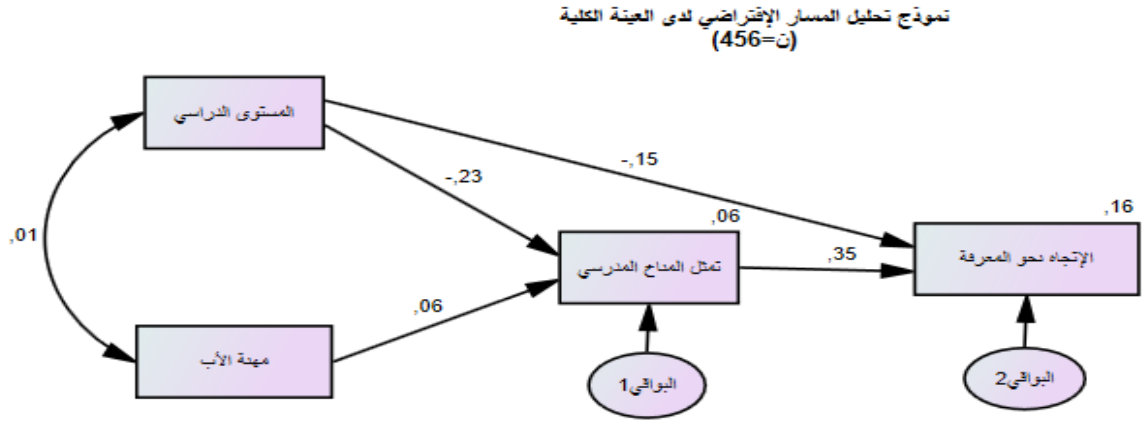
› يوجد تأثير موجب بين المستوى الدراسي و الإتجاه نحو المعرفة عبر الدور الوسيط لتمثل المناخ المدرسي لدى العينة الكلية ‹

› يوجد تأثير موجب بين المستوى الدراسي و الإتجاه نحو المعرفة لدى العينة الكلية ‹

› يوجد تأثير موجب بين مهنة الأب و الإتجاه نحو المعرفة عبر الدور الوسيط لتمثل المناخ المدرسي لدى العينة الكلية ‹

› هناك علاقة دالة إحصائيا بين المستوى الدراسي ومهنة الأب لدى العينة الكلية ‹

وبعد اجراء اسلوب تحليل المسار احادي الاتجاه (Récursive model) لإختبار الفرضيات دفعة واحدة اسفر على التقديرات التالية:



قيم مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات	
مربـــــــع كاي	834,
درجات الحرية	1
مستوى الدلالة	361,
مربع كاي المعياري	834,
مؤشر المطابقة المقارن	1,000
مؤشر توكر- لويس	1,010
مؤشر رمسي	000,

جدول رقم (48) قيم التقديرات المقننة وغير المقننة لنموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى العينة الكلية.

Exogenous		Endogenous	Estimate	S.E	C.R	P	Estimate
الخارجي		الداخلي	التقديرات غير المقننة	الخطأ القياسي	قيمة (ت) الإحصائية	مستوى الدلالة	التقديرات المقننة
المستوى الدراسي	←	تمثل المناخ المدرسي	**-10.33**	**2.01**	**-5.14**	**0.001**	**-0.23**
مهنة الأب	←	تمثل المناخ المدرسي	1.18	0.93	1.28	0.20	0.06
تمثل المناخ المدرسي	←	الإتجاه نحو المعرفة	**0.14**	**0.02**	**7.85**	**0.001**	**0.35**
المستوى الدراسي	←	الإتجاه نحو المعرفة	**-2.70**	**0.81**	**-3.31**	**0.001**	**-0.14**

شكل الجدول مقتبس من (القهوجي وأبوعواد، 2018: 98)

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك تأثيرا مباشرا موجبا ودالة إحصائيا في النموذج المفترض بين تمثل المناخ المدرسي والإتجاه نحو المعرفة لدى عينة البحث يقدر بـ 0.35، وأن نسبة التأثر بهذا العامل الوسيط بلغت 35٪ اي ان المدرسة لازالت تعلم الاتجاهات الايجابية نحو المعرفة المدرسية نظرا لما يحمله افرادها من معلمين واداريين نحو المعرفة عامة والمعرفة المدرسية خاصة ولكن مع هذا الدور المؤثر تبقى ما قيمته 65٪ من التاثير غير معروفة المصدر، وأن هناك تأثيرين سالبين دالين إحصائيا الأول بين المستوى الدراسي وتمثل المناخ المدرسي قدر بـ -0.23 أي أنه كلما إرتفع المستوى الدراسي لدى عينة البحث كلما إنخفض تمثل المناخ المدرسي وهذا قد يعود إلى أسباب عديدة أهمها أن التلميذ كلما بقي في مؤسسة واحدة ولفترة طويلة يحمل في الاخير تصورا منخفضا عن محيطها ومناخها مقارنة بما كان يتصور في أول سنة من إلتحاقه بها، أما الثاني فبين المستوى الدراسي والإتجاه نحو المعرفة قدر بـ -0.14، أي كلما إرتفع المستوى الدراسي كلما قل أو نقص الإتجاه نحو المعرفة لدى عينة البحث كاملة وهذا ما يدل على أن تلاميذ المستوى الأعلى (3 ثانوي)

لا يركزون على ما يقدمه الأستاذ داخل حجرة الدراسة وفي المؤسسة التربوية وإنما يعتمدون على ما يقدم لهم خارج المؤسسة التربوية مثل الدروس الخصوصية هذا من جهة ومن جهة ثانية ربما يعود السبب في أن المعرفة المدرسية لم يعد لها أهميتها الإجتماعية والإقتصادية والتي تعود على الفرد والمجتمع بالنفع.

أما بالنسبة للتأثيرات السببية لمهنة الأب على تمثل المناخ المدرسي فقد أظهر التحليل عدم وجود هذه التأثيرات السببية عكس ما توصلت إليه الدراسات السابقة فلقد أكدت على دور هذا العامل المهم في التصورات التي يحملها التلاميذ عن محيطهم الدراسي (Family background) عامل مهم جدا نظرا للتحفيزات الأسرية التي يقدمها الأولياء لأبنائهم حول المدرسة وأن المدرسة تحقق للأبناء مستوى إقتصادي وإجتماعي مناسب فقد يعود عدم تأثير هذا العامل لعدم إهتمام أغلب الأولياء بالتواصل مع المدرسين أو إدارة المدرسة ما يعطي إنطباع أن الأولياء مهتمين بالمستقبل الدراسي والمهني والإجتماعي لأبنائهم.

جدول رقم (49) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى العينة الكلية.

م	المؤشر		قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة
1	كا² χ^2		0.83	أن تكون كا² غير دالة	
	درجات الحرية df		1		
	مستوى دلالة كا²		0.36		
2	نسبة كا² χ^2 / df		0.83	5-1	1-0
3	جذر متوسط مربعات خطأ الإقتراب RMSEA		0	0.1-0	0
4	جذر متوسط مربعات البواقي RMR		0.33	0.1-0	0
5	الصدق الزائف المتوقع ECVI	للنموذج الحالي	0.041	أن تكون قيمة ECVI للنموذج الحالي أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع	
		للنموذج المشبع	0.044		
6	مؤشر حسن المطابقة GFI		0.99	1-0	1
7	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI		0.99	1-0	1
8	مؤشر المطابقة المعياري NFI		0.99	1-0	1
9	مؤشر المطابقة المقارن CFI		1.00	1-0	1
10	مؤشر المطابقة النسبي RFI		0.95	1-0	1

من خلال الجدول نستنتج بعض الملاحظات فيما يخص جودة المطابقة اولها قيمة كا² = 0.83 وهي غير دالة وهذا ما توضحه قيمة مستوى الدلالة المعنوية أي أن النموذج المفترض متطابق مع البيانات تطابقا يكاد يكون مثالي باعتبار باقي المؤشرات التي سارت وفق المدى المثالي بحيث يسمح هذا النموذج بتفسير وتأكيد البرامترات المقترحة، ما عدى مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR = 0.33 وهي قيمة مرتفعة عن المستوى المثالي ويشير (تيغزة، 2012: 234) من مؤشرات

المطابقة الهامة ويرتكز هذا المؤشر على تحليل قيم مصفوفة التباين والتغاير القائمة على بيانات العينة وقيم مصفوفة التباين والتغاير المتوقعة القائمة على النموذج المفترض .

قبل أن نمر إلى التساؤل الخامس نعرض بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية للمجموعات المختلفة:

جدول رقم (50) يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمتغيرات في نموذج عينة الذكور (ن=179):

المتغير	العدد	المتوسط التجريبي	الإنحراف المعياري	المتوسط الإفتراضي
السن	179	17.15	1.44	
المستوى الدراسي		1*		
مهنة الأب		5*		
تمثل المناخ المدرسي		199.38	36.20	160
الإتجاه نحو المعرفة		34.07	15.53	28

جدول رقم (51) مصفوفة الإرتباطات للمتغيرات المشاهدة المتضمنة في النماذج المقارنة (جنس الذكور):

المتغير	المستوى الدراسي	مهنة الأب	تمثل المناخ المدرسي
المستوى الدراسي			
مهنة الأب	0.006		
تمثل المناخ المدرسي	−0.25**	0.14*	
الإتجاه نحو المعرفة	−0.31**	0.08	−0.39**

جدول رقم (52) يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمتغيرات في نموذج عينة الإناث (ن=277):

المتغير	العدد	المتوسط التجريبي	الإنحراف المعياري	المتوسط الإفتراضي
السن	277	16.90	1.17	
المستوى الدراسي		1*		
مهنة الأب		5*		
تمثل المناخ المدرسي		210.25	35.96	160
الإتجاه نحو المعرفة		40.28	14.56	28

جدول رقم (53) مصفوفة الإرتباطات للمتغيرات المشاهدة المتضمنة في النماذج المقارنة (جنس الإناث):

المتغير	المستوى الدراسي	مهنة الأب	تمثل المناخ المدرسي
المستوى الدراسي			
مهنة الأب	0.01		
تمثل المناخ المدرسي	−0.25**	−0.01	
الإتجاه نحو المعرفة	−0.21**	−0.11	0.34**

جدول رقم (54) يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمتغيرات في نموذج عينة (الشعب الأدبية):

المتغير	العدد	المتوسط التجريبي	الإنحراف المعياري	المتوسط الإفتراضي
السن	141	17.69	1.15	
المستوى الدراسي		5*		
مهنة الأب		5		
تمثل المناخ المدرسي		202.10	36.42	160
الإتجاه نحو المعرفة		29.51	16.27	28

جدول رقم (55) مصفوفة الإرتباطات للمتغيرات المشاهدة المتضمنة في النماذج المقارنة (الشعب الأدبية):

المتغير	المستوى الدراسي	مهنة الأب	تمثل المناخ المدرسي
المستوى الدراسي			
مهنة الأب	0.05		
تمثل المناخ المدرسي	−0.20*	−0.09	
الإتجاه نحو المعرفة	−0.32*	−0.13	0.51**

جدول رقم (56)يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمتغيرات في نموذج عينة (الشعب العلمية):

المتغير	العدد	المتوسط التجريبي	الإنحراف المعياري	المتوسط الإفتراضي
السن	315	16.69	1.23	
المستوى الدراسي		1*		
مهنة الأب		5*		
تمثل المناخ المدرسي		207.72	36.32	160
الإتجاه نحو المعرفة		41.57	13.16	28

جدول رقم (57) مصفوفة الإرتباطات للمتغيرات المشاهدة المتضمنة في النماذج المقارنة (الشعب العلمية):

المتغير	المستوى الدراسي	مهنة الأب	تمثل المناخ المدرسي
المستوى الدراسي			
مهنة الأب	0.09		
تمثل المناخ المدرسي	−0.23**	*0.12	
الإتجاه نحو المعرفة	−0.09	0.03	0.31**

3. نتائج نموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى عينة الذكور:

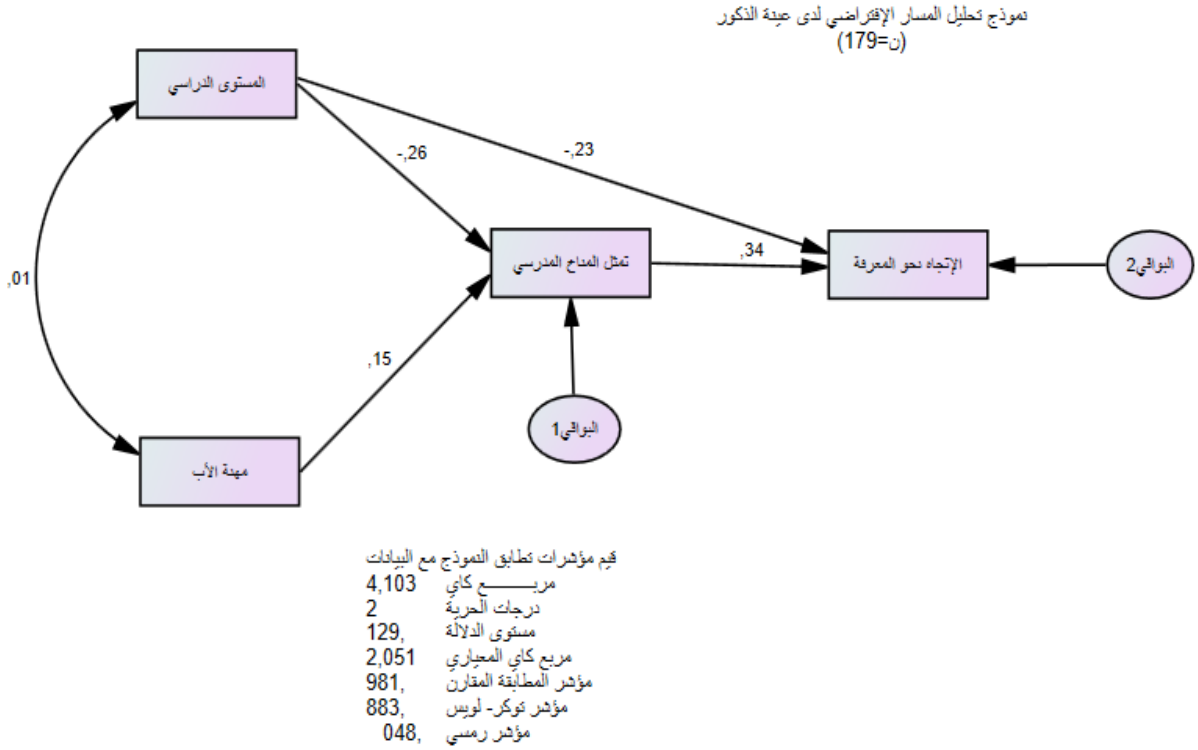
› يوجد تأثير موجب بين المستوى الدراسي و الإتجاه نحو المعرفة عبر الدور الوسيط لتمثل المناخ المدرسي لدى عينة الذكور ‹ وبصيغة أخرى هل يختلف هذا النموذج (النموذج المفترض السابق) بين الذكور والإناث ولذلك سوف نستخدم اسلوب نمذجة المعادلة البنائية متعددة المجموعات (Multiple−Groupe Analysis)(M.G.A) .

معالم النموذج متساوية لدى الذكور و الاناث يعني معاملات انحدار النموذج (structural weights) في تحليل المسار للنموذج المفترض ومعاملات الانحدار في النموذج المفترض السابق اربع يمكن تفريعها على النحو التالي

1) هل تاثير المستوى الدراسي على تمثل المناخ المدرسي يختلف بين الذكور والاناث أم متكافئ.
2) هل تاثير مهنة الاب على تمثل المناخ المدرسي يختلف بين الذكور والاناث أم متكافئ.
3) هل تاثير المستوى الدراسي على الاتجاه نحو المعرفة يختلف بين الذكور والاناث أم متكافئ.

4) هل تاثير تمثل المناخ المدرسـي على الاتجاه نحو المعرفة يختلف بين الذكور والاناث أم متكافئ.

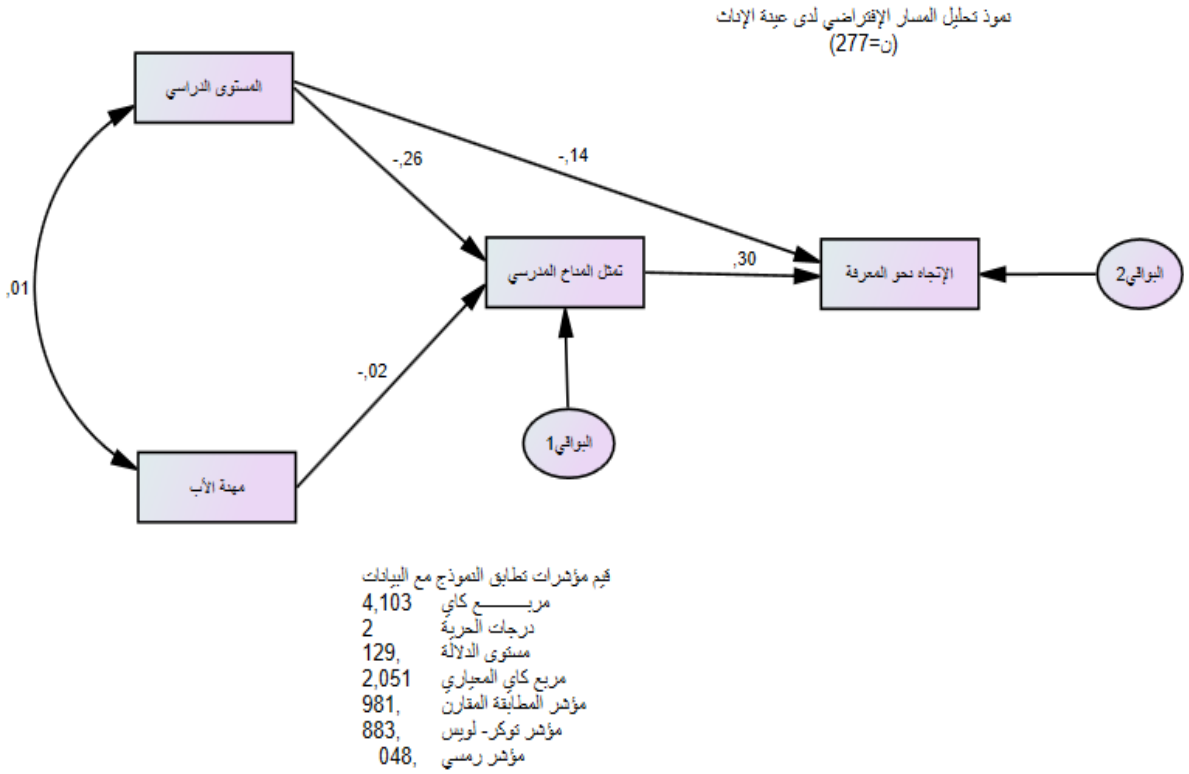
مع العلم أن الباحث يحاول التأكد أن النموذج غير مقيد (unconstrained model) او النموذج الحر (الذي يفترض عدم التســـاوي بين المجموعات في الاوزان والارتباطات وتباين البواقي) والنموذج المقيد هو الذي يفترض تســـاوي التقديرات اي تقييد تســـاوي كل من الاوزان البنائية من جهة ومن جهة ثانية تساوي الأوزان البنائية والإرتباطات من جهة أخرى وتساوي الأوزان والإرتباطات وتباين البواقي وهذا ما يفسره أسلوب تحليل المسار للمجموعات المتعددة .



جدول رقم (58) قيم التقديرات المقننة وغير المقننة لنموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى عينة الذكور.

Estimate	P	C.R	S.E	Estimate	Endogenous		Exogenous
التقديرات المقننة	مستوى الدلالة	قيمة (ت) الإحصائية	الخطأ القياسي	التقديرات غير المقننة	الداخلي		الخارجي
-0.25	**0.001**	**-3.57**	**2.97**	**-10.63**	تمثل المناخ المدرسي	←	المستوى الدراسي
0.15	**0.036**	**2.10**	**1.42**	**2.98**	تمثل المناخ المدرسي	←	مهنة الأب
-0.23	**0.001**	**-3.30**	**1.23**	**-4.07**	الإتجاه نحو المعرفة	←	تمثل المناخ المدرسي
0.38	**0.001**	**4.88**	**0.03**	**0.14**	الإتجاه نحو المعرفة	←	المستوى الدراسي

4. نتائج نموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى عينة الإناث.



جدول رقم (59) قيم التقديرات المقننة وغير المقننة لنموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى عينة الاناث.

Estimate	P	C.R	S.E	Estimate	Endogenous		Exogenous
التقديرات المقننة	مستوى الدلالة	قيمة (ت) الإحصائية	الخطأ القياسي	التقديرات غير المقننة	الداخلي		الخارجي
-0.26	**0.001**	**-4.46**	**2.67**	**-11.90**	تمثل المناخ المدرسي	←	المستوى الدراسي
-0.01	0.79	-0.27	1.20	-0.32	تمثل المناخ المدرسي	←	مهنة الأب
-0.14	**0.01**	**-2.42**	**1.08**	**-2.61**	الإتجاه نحو المعرفة	←	تمثل المناخ المدرسي
0.30	**0.001**	**5.22**	**0.02**	**0.12**	الإتجاه نحو المعرفة	←	المستوى الدراسي

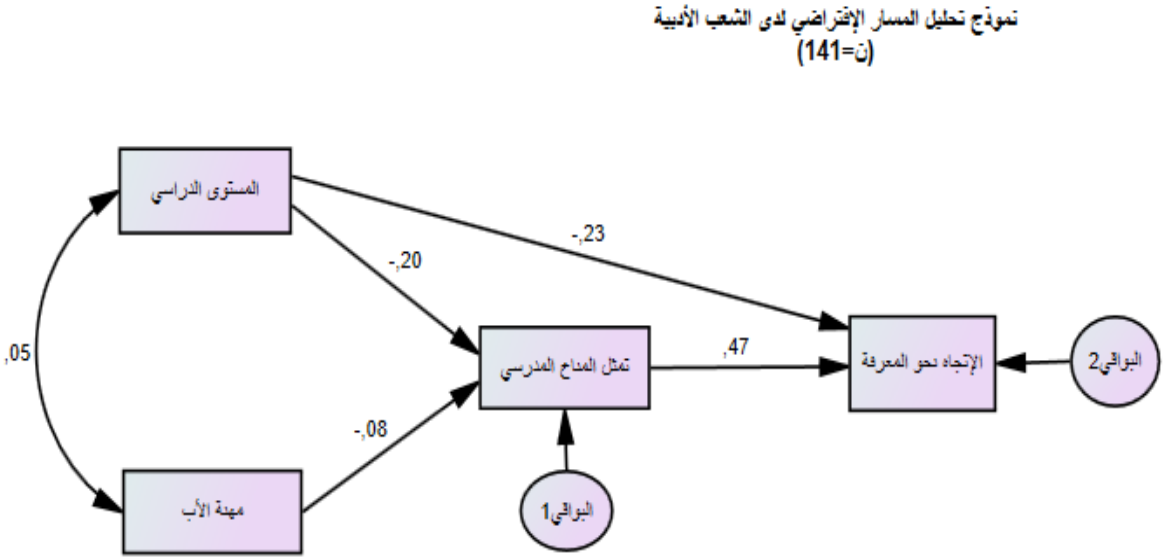
الوزن البنائي (مهنة الاب – تمثل المناخ المدرسي) في نموذج الذكور دال اما في نموذج الاناث غير دال وبقيت الاوزان البنائية متشابهة بين الجنسين هذا ما يدل على ان هناك تغير جزئي بين النموذجين (Partial Invariance)

جدول رقم (60) يوضح مقارنة النماذج بين الجنسين.

نوع النموذج	عدد البرامترات	كا²	درجات الحرية	P	نسبة كا² χ^2/df	النتيجة
النموذج الحر Unconstrained	**18**	**4.10**	**2**	**0.12**	**2.05**	**تطابق**
تساوي الأوزان البنائية Structural weights	**14**	**8.85**	**6**	**0.18**	**1.47**	**تكافؤ**
تساوي الإرتباطات البنائية Structural covariances	**11**	**11.60**	**9**	**0.23**	**1.29**	**تكافؤ**
تساوي تباين البواقي Structural covariances	**09**	**11.71**	**11**	**0.38**	**1.06**	**تكافؤ**

من خلال الجدول السابق نستنتج ان النموذج المفترض السابق تتطابق برامتراته مع البيانات المتحصل عليها من خلال العينة وانه متطابق سواءا على عينة الذكور و الاناث معا يعني ان النموذج المفترض يفسر ويؤكد ان المتغيرات الخارجية والوسيطية والتابعة كلها لها نفس التقديرات عند الجنسين وان التحليل لم يسفر على اي تعديلات مقترحة وان قيمة كا² جاءت غير دالة سواءا بالنسبة للنموذج الحر أو باقي النماذج وهذا يعني أن معاملات الانحدار أو الأوزان البنائية و الإرتباطات البنائية وكذا تباينات البواقي متساوية في كلا النموذجين (ذكور–إناث)

5. نتائج تحليل المسار الإفتراضي لدى الشعب الأدبية:



قيم مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات

مربـــــــع كاي	1,225
درجات الحرية	2
مستوى الدلالة	,542
مربع كاي المعياري	,612
مؤشر المطابقة المقارن	1,000
مؤشر توكر- لويس	1,044
مؤشر رمسي	,000

جدول رقم (61) قيم التقديرات المقننة وغير المقننة لنموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى الشعب الادبية.

Exogenous		Endogenous	Estimate	S.E	C.R	P	Estimate
الخارجي		الداخلي	التقديرات غير المقننة	الخطأ القياسي	قيمة (ت) الإحصائية	مستوى الدلالة	التقديرات المقننة
المستوى الدراسي	←	تمثل المناخ المدرسي	**-14.60**	**5.99**	**-2.44**	**0.015**	**-0.20**
مهنة الأب	←	تمثل المناخ المدرسي	-1.58	1.56	-1.01	0.31	-0.08
تمثل المناخ المدرسي	←	الإتجاه نحو المعرفة	**0.21**	**0.03**	**6.52**	**0.001**	**0.46**

Exogenous		Endogenous	Estimate	S.E	C.R	P	Estimate
الخارجي		الداخلي	التقديرات غير المقننة	الخطأ القياسي	قيمة (ت) الإحصائية	مستوى الدلالة	التقديرات المقننة
المستوى الدراسي	←	الإتجاه نحو المعرفة	**-7.51**	**2.32**	**-3.24**	**0.001**	**-0.23**

جدول رقم (62) يوضح مقارنة النماذج بين الشعب الأدبية والعلمية.

نوع النموذج	عدد البرامترات	كا²	درجات الحرية	P	نسبة كا² χ^2/df	النتيجة
النموذج الحر Unconstrained	**18**	**1.22**	**2**	**0.54**	**0.61**	**غير دال**
تساوي الأوزان البنائية Structural weights	14	25.26	6	0.00	4.21	عدم تساوي الأوزان البنائية
تساوي الإرتباطات البنائية Structural covariances	11	82.80	9	0.00	9.20	عدم تساوي الإرتباطات البنائية
تساوي تباين البواقي Structural covariances	09	85.74	11	0.00	7.79	عدم تساوي تباين البواقي

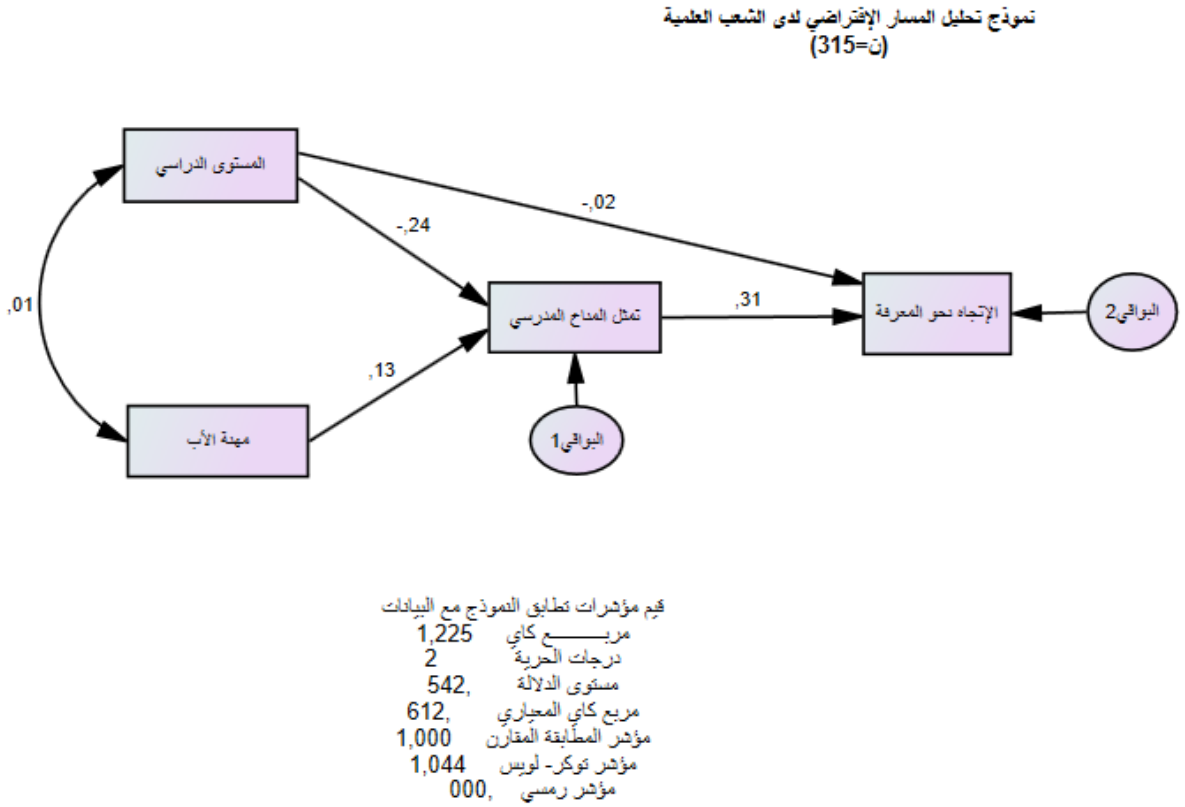
يعني إفتراض تشابه الأوزان البنائية والإرتباطات البنائية والبواقي البنائية بين الشعبتين يؤدي إلى تشوه النموذج لآن قيمة كا² أصبحت دالة إحصائيا عندما نقيد كل من الأوزان، الإرتباطات والبواقي ونفترض أنها متساوية أو متكافئة لدى الشعبتين طبعا بعد هذه النتيجة نذهب إلى Modification Indices لتعديل نموذج شعبة الآداب ونعرض الجدول التالي لإقتراح التعديلات المناسبة.

جدول رقم (63) يوضح التعديلات المقترحة على نموذج الشعب الأدبية.

مستوى التعديل المقترح	انخفاض كا^2
الإرتباطات البنائية بين تباين البواقي (الاتجاه نحو المعرفة ومتغير المستوى الدراسي)	9.65
بين تباين البواقي (تمثل المناخ المدرسي ومتغير الإتجاه نحو المعرفة)	5.48
الأوزان البنائية بين (المستوى الدراسي والإتجاه نحو المعرفة)	10.20

من خلال الجدول السابق الخاص بإقتراحات تعديل نموذج شعبة الآداب، نستنتج أن نموذج شعبة الآداب يختلف تماما عن نموذج شعبة العلوم سواء في الأوزان البنائية (التأثيرات) والإرتباطات البنائية (التغاير، التباين) وحتى على مستوى البواقي، وهذا يعني أن نموذج الشعب الأدبية يختلف عن نموذج الشعب العلمية ولكل نموذجه الخاص.

6. نتائج نموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى الشعب العلمية:



جدول رقم (64) قيم التقديرات المقننة وغير المقننة لنموذج تحليل المسار الإفتراضي لدى الشعب العلمية.

Exogenous		Endogenous	Estimate	S.E	C.R	P	Estimate
الخارجي		الداخلي	التقديرات غير المقننة	الخطأ القياسي	قيمة (ت) الإحصائية	مستوى الدلالة	التقديرات المقننة
المستوى الدراسي	←	تمثل المناخ المدرسي	**-9.57**	**2.21**	**-4.33**	**0.001**	**-0.24**
مهنة الأب	←	تمثل المناخ المدرسي	**2.79**	**1.16**	**2.40**	**0.016**	**0.13**
تمثل المناخ المدرسي	←	الإتجاه نحو المعرفة	**0.11**	**0.02**	**5.55**	**0.001**	**0.31**
المستوى الدراسي	←	الإتجاه نحو المعرفة	-0.33	0.81	-0.40	0.69	-0.02

7. نتائج التاثيرات الوسيطية لمتغير تمثل المناخ المدرسي بين متغيرات الدراسة:

متغير تمثل المناخ المدرسي متغير وسيط بين المستوى الدراسي والاتجاه نحو المعرفة باعتبار في القسم الاول من الجدول v1 (مهنة الاب) إشارته سالبة أما في القسم الثاني من الجدول تغيرت إلى الايجاب لذا فهو غير دال حسب قيمة مستوى الدلالة في القسم الثالث من الجدول (0.251) أما متغير المستوى الدراسي جاءت قيمته بالسالب في القسم الاول من الجدول وكذلك في القسم الثاني من الجدول بينه وبين الإتجاه نحو المعرفة والدليل أن قيمة مستوى الدلالة أقل من 0.05 في القسم الثالث من الجدول وهي تساوي 0.004 إذا يمكن إعتبار متغير المناخ متغيرا وسيطيا بين المستوى الدراسي والاتجاه نحو المعرفة.

جدول رقم (65) يوضح التأثيرات الوسيطية لمتغيري مهنة الاب والمستوى الدراسي لدى العينة الكلية .

Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

Indirect Effects - Lower Bounds (BC) (Group number 1 - Default model)

	v1	NIVEAU	some_manakh
some_manakh	,000	,000	,000
some_etijah	-,072	-2,168	,000

Indirect Effects - Upper Bounds (BC) (Group number 1 - Default model)

	v1	NIVEAU	some_manakh
some_manakh	,000	,000	,000
some_etijah	,391	-,986	,000

Indirect Effects - Two Tailed Significance (BC) (Group number 1 - Default model)

	v1	NIVEAU	some_manakh
some_manakh	...	...	...
some_etijah	,251	,004	...

إن النموذج المقترح (الإفتراضـــي) نموذج مقبول ومتطابق مع بيانات العينة الكلية ويفســـر العلاقات ضمن المتغيرات المدمجة، ويفسر كذلك الشكل العام الذي يربط المتغيرات الخارجية والداخلية سوآءا لدى العينة كلية أو لدي الجنسين أو لدى الشعب العلمية ,ان لشعبة الآداب نموذج آخر يختلف قد يعود لأســـاب وعوامل أخرى غير مدمجة في هذا النموذج تســتدعي البحث والتنقيب على متغيرات أخرى خاصـة بهذه الشـعبة ربما تأثير معاملات المواد له أثر في تكوين الإتجاه نحو المحيط المدرسـي ونحو المعرفة المدرسية، ربما كثافة البرامج الدراسية أو أن طبيعة الدروس النظرية الموجودة في الشعب الأدبية تدع لدى التلاميذ غير مهتمين بالدروس ومحتوى المادة، أو عوامل متعلقة بإتجاهات الإدارة والمعلمين نحو هذه الفئة من التلاميذ التي يصـــفونها بالكســـل واللآمبالاة إذا ما قورنت مع الشـــعب العلمية، أو إلى مستقبل الشـعبة في حد ذاتها بحث الأغلبية تنظر إلى أن شـعبة الآداب ليس لها آفاق مســـتقبلية هامة مقارنة مع نظيراتها من الشـــعب الأخرى، أو بعض العوامل التي رافقت التلاميذ منذ إنتقالهم الأول إلى المرحلة الثانوية بحث ينظر إليهم على أنهم أقل مستوى من الشعب العلمية إذن كل هذه تبقى عوامل قابلة للبحث والتحقيق.

8. مناقشة نتائج الدراسة:

فيما يخص النموذج المفترض بالصفحة (171) أسفرت نتائج تحليل المسار أن هناك تأثير سالب بلغ (−0.23) ودال إحصائيا بين المستوى الدراسي وتمثل المناخ المدرسي لدى العينة كلية أي أنه كلما إرتفع المستوى الدراسي كلما تمثل التلاميذ المناخ المدرسي على أنه سلبي وهذه مشكلة تعاني منها المدارس محل الدراسة قد تعود إلى الضغط الذي يعاني منه تلاميذ المراحل النهائية من صعوبات دراسية وكثافة البرامج الدراسية وعدم تلبية المدرسة للحاجيات النفسية في المراحل المتأخرة للتلاميذ أو الخوف من الفشل الدراسي خاصة في إمتحان شهادة البكالوريا، أما مستوى تأثير تمثل المناخ المدرسي على الإتجاه نحو المعرفة تأثيرا إيجابيا ودال إحصائيا (0.35) وأقوى من كل التأثيرات الأخرى وهذا يدل على أن بعض البيئات الصفية والمدرسية والأفراد يحملون إتجاهات إيجابية نحو ما تقدمه المدرسة من معرفة إلا أن هاته الإتجاهات تؤثر عليها الظروف التي مصدرها خارج المدرسة كالظروف الاجتماعية والإقتصادية والثقافية للطلبة لكن داخل المدرسة يتأثرون إيجابا مع ما يحيط بهم، من هذا المنطلق لا بد على المدارس أن تصنف التلاميذ بناءا على الحاجات النفسية التي هم بحاجة ملحة إليه ومحاولة تلبيتها بوضع خطط إستراتيجية نفسية وتربوية بمشاركة الجميع أساتذة وإدارة ومختصين نفسانيين وإجتماعيين لأن إختلاف الأهداف المرجوة من المدرسة تحقيقها يختلف من مستوى إلى آخر، من أجل تحسين إتجاهاتهم وتنمية إدراكاتهم حول أهمية المرحلة التعليمية المنتمين إليها، مع إتاحة كافة الفرص لتعلم إيجابي وأن يضع التلاميذ في تصورهم أن التعلم الفعال والإيجابي لا يتأتى إلا من خلال رغبة وسعي المتعلم إلى إكتساب المعارف الجديدة ودمجها، وأن تصبح هذه الإستراتيجيات مبنية على معرفة تامة بمحتوى المناهج لتنمية عادات العقل لديهم وإستخدام المعرفة إستخداما ذو معنى كما يري مارزانو (1999) وأوزبل. فمرحلة الأولى ثانوي لها خصائص وأهداف مختلفة تماما عن مستوى

النهائي والذي يحتاج إلى دعم أكثر خاصـــة وأنهم مقبلين على إمتحان مصـــيري من جهة ومن جهة ثانية هم تلاميذ مقبلين على تعليم أعلى (تعليم جامعي) يتطلب كفاءات خاصـــة، أما التأثير بين المســتوى الدراســي والإتجاه نحو المعرفة بلغ (−0.15) وهو دال إحصــائيا وتأثير ســالب لدى عينة الدراســة الكلية لاحظنا أن هناك تأثير ســالب لهذا المتغير على كل من المناخ المدرســي من جهة والإتجاه نحو المعرفة من جهة ثانية أما مرورا بتمثل المناخ المدرسي يصبح تأثيره إيجابيا وبهذا يعتبر متغير تمثل المناخ المدرسي متغيرا معدلا.

لا يخفى على الباحثين في مجال التربية خاصـــة الدور الكامن للعلاقات العامة داخل المحيط المدرسي فهي ليست منهجا أو نسقا للتعامل مع الأعضاء فحسب وإنما للمناخ المدرسي أثار واضحة على سلوكيات الأفراد لهذا كان لزامل على التربويين وضع أسس علمية تنسق هذا النهج علميا لبلوغ الهدف الأولوي المتمثل في التزود بالمعرفة من أجل الوعي الذي ينتقل إلى المجتمع عامة، فالعالم يتجه إلى المجتمع المعرفي وما التطور العلمي السريع في شتى المجال إلا خير دليل على هذا.

إن إدراك الفرد للمحيط كما يذكر البادي (1979) أو المناخ النفسي الاجتماعي داخل المؤسسة يتكون من ثلاث مجموعات من العناصر البنائية والوظيفية والثقافية، وتنتج الصور الذهنية (التمثلات) عن الأشــياء المدركة لتفاعل هذه العناصــر مجتمعة وتختلف هذه العناصــر في قوتها وشــدة تأثيرها بإختلاف الأشياء المدركة والأفراد، فالأفراد الذين يدرسون تخصصا ما ويتعاملون مع أساتذة يحملون ثقافة تلك التخصصات سوف يختلفون عن أفراد من تخصصات أخرى يتعاملون مع مواضيع ملموسة مايجعل إختلافا في تمثلاتهم ويضيف قائلا أن هذه الصور الذهنية التي يدركها أفراد مختلفين لشيء واحد معين تكون مختلفة بإختلاف قوة تأثير هذه العناصـــر على إدراك كل فرد من هؤلاء الأفراد. (البادي، 1979: 16)

لا يوجد في الوقت الحاضر سبيلا آخر أمام المدارس إلا تبني أسلوب التدريس الفعال لنشر المعرفة، وعلى قيادة المؤسسة أن تسعى لدخول مجتمع المعرفة بإدارة المعرفة، وإتاحة التعليم للجميع، ويبين نيكوستر Nicoster أن النظرية الخاصة بمجتمع المعرفة بإعتبارها نتاجا جديدا يحل محل رأس المال حيث أنها تمثل عنصر إنتاج تقليدي أما الوظائف المعرفية عنصر متجدد.(البلاوي وحسين،2012: 13)

ولا يتأتى التحصيل المعرفي الحقيقي إلا بالدور الفعال لكل عضو من أعضاء المدرسة بفتح سبل تحصيل المعارف بتشجيع التلاميذ على النقاش لبناء بيئة نفسية إجتماعية مشجعة على التعلم النشط والتعلم المعرفي من خلال تلبية مختلف الحاجيات النفسية للطلبة، التي تنمي الثقة بالنفس وتقدير الذات والإعتماد عليها في بناء المعرفة، حتى يقدر المتعلم أن ينقل المعرفة التي يتلقاها بالمؤسسة للحياة اليومية ما يعود على الجميع بالنفع والتقدم.

ونظرا لإهتمام بعض المواد الدراسية بعمليات التفكير التأملي كما هو الحال لمادة الفلسفة؛ والتفكير الإستدلالي بالنسبة لمادة العلوم فإنه من الضروري تضمين محتوى المناهج الدراسية بهذه القدرات العقلية العليا، لصقل قدراته العقلية والوصول بها إلى أعلى مستوى ممكن ما يفتح باب الإبداع والإبتكار وبناءا على هذا يذكر البلاوي وحسين (2007) أنه لا بد من تغيير في دور الإدارة المدرسية والتعليمية، فلم تعد مهمتها تسيير شؤون المؤسسات التعليمية من الناحية القانونية، بل أصبح لها دور هام في تحقيق أهداف المجتمع، خاصة مع التحول النوعي الواضح في تركيبة الموارد البشرية العاملة في مختلف منظمات المجتمع المعاصر.(البلاوي وحسين، 2007: 18)

إن النظام المدرسي (الإدارة التعليمية والمدرسية سواء الولاية أو على مستوى الهيئات المركزية) الذي يقوم على توفير الموارد والشبكات التي تعتمد على التكنولوجيات الحديثة في نشر المعرفة بحيث

تصـــبح مشـــاعة لدى جميع فئات المحيط المدرســـي تلاميذ وأولياء/ مربين ومختصـــين يقوي المعرفة المدرســـية ويســـمح بتنقيتها وتجديدها والتخلص مما قدم منها كأســـلوب من أســـاليب التبادل المعرفي، ويتهيأ المتعلم لينقل المعرفة التي تلقاها داخل المدرســـة لحياته الإجتماعية العامة ما يعود عليه وعلى المجتمع بالإيجاب.

بهذا الهدف تعمل المؤسسة التربوية كفريق متكامل تسعى إلى تغيير الإتجاهات والمواقف وأن المواقف والآراء لا تكون منفصلة عن بعضها عند الفرد، فقد يكون الرأي الواحد جزءا هامل من مواقف متعددة وآراء عديدة والمواقف ذاتها قد تنتظم هرميا لتكون عند الغرد ما يسمى بأنظمة القيم لذلك ينتج من تغير موقف واحد أوإتجاه إلى تغير عدد من الآراء والمواقف المرتبطة به.(البادي، 1979: 17)

وأسفرت نتائج تحليل المسار بالنسبة لعينة الذكور (ص180) أن كل المسارات أو التأثيرات جاءت دالة إحصائيا بعضها موجب منها بين مهنة الأب وتمثل المناخ المدرسي، تمثل المناخ المدرسي والإتجاه نحو المعرفة، والبعض الآخر سالب وهي بين المستوى الدراسي وتمثل المناخ المدرسي، وبين المستوى الدراسي والإتجاه نحو المعرفة، بحيث إختلفت عينتا الذكور والإناث إلا في مسار التأثير بين مهنة الأب وتمثل المناخ المدرســي (ص181)، لكن مع هذا تســاوا النموذجين وأن عامل الجنس ليس مساهما في ظهور فروق دالة إحصائيا في النتائج وهذا ما يتضح في الجدول رقم(60،ص182)

أما بالنســـبة لنموذج الشـــعب الأدبية جاءت نتائج التحليل بالتأثير الموجب الوحيد بين تمثل المناخ المدرسي والإتجاه نحو المعرفة بقيمة (0.47) وهو تأثير كبير، أما بقية التأثيرات جاءت سالبة ودالة ما عدى التأثير بين مهنة الأب وتمثل المناخ المدرســـي (جدول61)، أما الشـــعب العلمية جاء التأثير الســالب الدال بين المســتوى الدراســي وتمثل المناخ المدرســي، أما التأثيرات الموجبة بين مهنة الأب وتمثل المناخ المدرســـي من جهة وتمثل المناخ المدرســـي والإتجاه نحو المعرفة من جهة ثانية

(جدول64) ومن خلال النتائج نستنتج أن لتمثل المناخ المدرسي علاقة تأثير موجبة بالإتجاه نحو المعرفة لدى العينة الكلية وبين الجنسين، وحتى بين التخصصات ونستنتج أن العوامل الثقافية والإقتصادية الوالدين ليست لها تأثير على تمثل المناخ المدرسي أو الإتجاه نحو المعرفة لدى عينة الدراسة، وأن العوامل المدرسية هي المساهمة في الإتجاه نحو المعرفة أكثر من بقية العوامل، لذا لا بد على المدرسة أن تجد صيغا جديدة لتوطيد الصلة مع الأولياء لخدمتها في ترسيخ التصورات الإيجابية نحو المعرفة وليس المدرسة وفقط، ومن دراسة إتجاهات الأولياء نحو المناخ المدرسي هذا ما لمسناه في دراسات غربية كثيرة حاولت الربط بين إتجاهات كل من الأولياء والتلاميذ نحو المدرسة ومناخها وسبل تحسين علاقة الأولياء بالمدرسة ومحيطها.

ولما كانت الأسرة ولازالت تمارس بعض أنواع الضبط والتربية كما أن لها الدور الرئيس في تربية أبناءها بأساليب وطرق متنوعة لابد عليها أن تكمل الدور المحوري للمدرسة وأن لا تتعارض أهدافهما فالهدف الرئيسي المشترك بينهما هو إعداد نشئ صالح قادر على تحصيل وإنتاج وتوليد المعارف هذا النشئ الذي يحتاج في سنين حياته الأولى إلى الدعم والمساندة وأن يتخذ من الأولياء نموذجا بقتدي به سلوكيا ومعرفيا ولقد أوضح التحليل أن المدرسة الثانوية ومناخها بعتبر متغيرا معدلا لدور الأسرة الذي تلاشى من جراء عدة متغيرات منها مثلا عدم قدرة الأولياء على متابعة أبناءهم وترك المسؤولية كاملة على عاتق المدارس وهذا ما يظهر في إتكال الأولياء على الدروس الخصوصية خاصة في المراحل النهائية من التعليم والتي تختتم بإمتحانات مصرية أو عمل المرأة وكثرة الضغوط النفسية والمهنية عليها وعدم المساواة في تقاسم الأدوار أو كذلك كثرة الأبناء داخل الأسرة الواحدة والتفاوت العمري بين الأبناء كل تلك المتغيرات سوف تِثر حتما على أهداف المدرسة وبالتالي أهداف المجتمع الذي أصبح يعيش تحديات عديدة كالتغير الثقافي نتيجة التقدم التكنولوجي الهائل والسريع مع هذا تشكو المدارس من إنقطاع التواصل بينها وبين أسر التلاميذ ما يعيق جودة التعليم، ذلك لأن

المدرسة محيط يتفاعل مع محيطات أخرى والمجتمع بصفة عامة فالأسرة من المفروض هي المؤسسة الأولى التي تعلم الأبناء وضع الأهداف والسير لبلوغها ضمن إستراتيجيات معينة قابلة للتعديل والتغيير حسب الظروف ما يعزز الإندماج الاجتماعي للأبناء حتى تقدم للمدرسة مدخلات مناسبة لمخرجات ذات جودة وإذا إنحرفت الأسرة أو تراخت في أدورها سوف يؤثر سالبا على مردود المدرسة وبالتالي على المجتمع عامة بالسلب، كما يذكر فينشتاين وآخرون (Feinstein & al,2008) وقد قدر أن نصف التباين في التطور المعرفي على الأقل كما تم قياسه بواسطة اختبارات الذكاء يمكن التنبؤ بها من مستويات الأداء في السنوات الثلاث الأولى من الحياة (بلوم ، 1964). على الرغم من وجود أدلة قوية للإشارة إلى أن نسبة من هذا ترجع إلى الاختلافات الجينية ، فهي كذلك من الواضح أن البيئة تلعب دورًا مهمًا وملائمًا (Collins et al2000.، ؛ روتر ، 1997). العلاقة بين الطبقة الاجتماعية العائلية والأطفال التطور الأكاديمي الآن راسخ على نطاق واسع وعالمي إلى حد ما على الرغم من درجات متفاوتة من التدرج عبر البلدان (اليونيسف، 2002). يشير دليل المملكة المتحدة إلى أن التدرج في الطبقة الاجتماعية يبدأ بشكل ملحوظ قبل دخول الأطفال المدرسة كما أوضح فينشتاين (Feinstein ,2003) ، مما يوحي بذلك السياقات العائلية مهمة بشكل خاص في شرح مشكلات التعليم. (Feinstein & al,2008 :15)

ولقد وصف كل من بيانتا ووالش 1996، Pianta and Walsh بيئة التعليم كنظام منظم من التفاعلات والمعاملات بين الأشخاص (الآباء، المعلمين، الطلاب) والإعدادات (المنزل والمدرسة) والمؤسسات (المجتمع والحكومات) الموجهة نحو دعم التقدم التنموي والتعليمي للطلاب، وقد قدم الباحثون نماذج مستنيرة بيئيا وتنمويا من الشراكات بين الأسرة والمدرسة ومجموعة متنوعة من المدخلات لتطوير الطلاب والطرق التي تتم بها هذه المدخلات مترابطة ومتداخلة تأخذ في الإعتبار التغييرات الرئيسية في العلاقات بين الطلاب والمدرسة والأسرة والمجتمع آخذة في الإعتبار مختلف

مراحل الإنتقال من مستوى إلى مستوى منها نموذج الباحثين السابقين تحت عنوان تطبيق نموذج تنموي / إيكولوجي على الشراكات بين الأسرة والمدرسة المذكور في كرنستنسون ورشلي ، (Cristenson & Rechly,2010 :5)

كذلك للأسر دور آخر لا يقل أهمية عن السابقين يتمثل في التأثير على إختيارات الأبناء من حيث القبول على بعض التخصصات دون الأخرى فقد نجد بعض الأسر تفرض على الأبناء تخصصات تفوق قدراتهم الواقعية ما يعيق نموهم المعرفي وتكيفهم مع المحيط المدرسي ما يشكل عبئا إضافيا على المدارس لتقديم الرعاية والدعم اللازمين لفئة كبيرة جدا من التلاميذ نظرا لعدم القدرة على متابعة الدراسة أو التخصص غير المرغوب والذي قد يدفع البعض من التلاميذ إلى الإنقطاع عن الدراسة أو الإنحرافات السلوكية كالفوضى أو التنمر واللامبالاة والكسل او المشاجرة مع الفرق التربوية والزملاء، كما أن هناك مشاكل من نوع آخر مثل فقدان أحد الأولياء أو كلاهما نتيجة الوفاة مما يحتم على البعض من التلاميذ لمزاولة عمل معين يستنزف قدراته ويحبط عزيمتهم في أغلب الأوقات.

ولقد أظهر التحليل أن المستوى الدراسي أو التدرج فيه يؤثر بالسلب على تمثل المناخ المدرسي وكذلك على الإتجاه نحو المعرفة بالنسبة العينة ككل، وكذلك بالنسبة لعينة الذكور وحدها والإناث لوحدهن، في شعبة الآداب اما في الشعب العلمية فإنه يؤثر بالسلب على تمثل المناخ المدرسي ولايؤثر على الإتجاه نحو المعرفة ولكن رغو هذا التأثير السلبي تلعب المدرسة أو تمثل المناخ المدرسي الدور المعدل في العلاقة بين المستوى الدراسي والإتجاه نحو المعرفة لتصبح العلاقات إيجابية والواقع أن للتدرج في المستويات الدراسية من الأدنى إلى الأعلى يتم بعمليات التقويم التربوي تلك العملية التي نلاحظ من خلال التجربة المتواضعة أنها لا تتم بطرق علمية وموضوعية ومهندسة سالفا وإنما بطرق روتينية عديمة المعنى وتميز بين التلاميذ إلا في نواحي ضئيلة خاصة القدرة على التذكر وإسترجاع

المعلومات والمعارف ولا تقيم التلاميذ في مستويات أعلى مثل الإستنتاج والإستدلال والتفكير مما يسمح بتطوير المعرفة والقدرات فوق المعرفية بحيث يصبح التلميذ كآلة إسترجاع معلومات وقت الإمتحانات وفقط ما يؤثر سلبا على العملية التعليمية التعلمية مما يجعل التلميذ يعتمد على المعلم في كل المهمات ولا تدع له مجالات بيبرز ويطور قدراته المعرفية ويستقل فب تعلماته عنه، ولا تجعله يرتبط بالمعرفة خارج مجال المناهج التي يدرسها ومحتوى الدروس التي ترمجها لجان وضع البرامج الدراسية ولا يوسع أفكاره ويناقشها ويعرضها للنقد والتمحيص لذى ترى أغلب التلاميذ يسعون وراء الدروس الخصوصية التي أرهقتهم وأرهقت الأولياء وما أفرزته هذه الظاهرة من آثار على المنظومة التربوية وعلى المجتماعات الطلابية بصفة عامة.

إن أهمية التقويم لا تقتصر على تقويم التلاميذ وفقط وإنما على علاقة وثيقة كذلك بالإشراف التربوي الذي هو من عمل الموجهين التربويين أو مايسمى بمفتشي المواد لأنهم يساعدون الأساتذة على تبني الطرق البيداغوجية الفعالة لتسهيل إكتساب التلاميذ للمعارف كذلك هذا الجانب يحتاج إلى إصلاحات عديدة ومجهودات جبارة من طرف الوصاية المحلية والوطنية، وأن هناك جانب آخر من جوانب التقويم التربوي ألا وهو تقويم المؤسسات التربوية في مجالات عديدة التخطيط والمتابعة والتسيير ودور المؤسسة الاجتماعي والثقافي وتقويم الفرق الإدارية والتقنية حتى تسير المؤسسة التربوية وفق الخطة التي تراها الوزارة مناسبة وفعالة لتقديم مخرجات جيدة لنظام موالي ألا وهو التعليم العالي أو التكوين المهني والتأهيلي، إذن بدون عملية التقويم التربوي لا يمكننا أن نقف على جوانب التدهور أو الإزدهار لمختلف جوانب العملية التربوية ولا يمكننا أن نصلح المجتمع بصفة دورية ومتتابعة.

9. توصيات وإقتراحات:

- إجراء المزيد من الدراسات حول تمثلات التلاميذ حول مختلف جوانب المدرسة لتحسين دورهم ودورها.
- دراسة تمثلات الأولياء حول المدارس وقياس إتجاهاتهم نحوها.
- عوامل الإتصال بين التلاميذ ومسؤولي المدارس وكذلك بينهم وبين الأساتذة وأثره على الإتجاه نحو المعرفة .
- مدى تطابق الصور الذهنية التي يحملها الأفراد (تلاميذ،أساتذة،أولياء) مع واقع المدرسة الفعلي.
- دراسة الصور الذهنية ومقارنتها من حيث العناصر البنائية للمدارس، أو الوظيفية، أو الثقافية.
- التفاعل الصفي وعلاقته بالمناخ المدرسي والإتجاه نحو التخصص الدراسي.
- المعرفة الضمنية الخاصة بالأساتذة وعلاقتها بتشكل الصور الذهنية لدى التلاميذ.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، عزيز (2001): مناهج التعليم العام في الميزان، رؤية لمواكبة المناهج لمتطلبات عصر المعرفة والتكنولوجيا، ***المؤتمر العلمي الثالث عشر- مناهج التعليم والثورة المعرفية التكنولوجية المعاصرة***، مصر، يوليو، مج1، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 110-129.

إبراهيم، مجدي (2022): ***منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة***، عالم الكتب، القاهرة.

أبو النيل، محمود (1984): ***سلسلة علم النفس: علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية وعالمية***، ج1، ط3، دار النهضة العربية، مصر.

أبو الوفا، جمال (1998): دور نظار/مديري المدارس الثانوية العامة في تحقيق جودة الإدارة المدرسية: دراسة ميدانية لمحافظة القليوبية، ***مجلة التربية***، جامعة الأزهر، ع70، 341-401.

أبو حطب، فؤاد (2011): ***القدرات العقلية***، ط6، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة.

أبو حطب، فؤاد وصادق، أمال (2013). ***علم النفس التربوي***، ط6، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أبو علام، رجاء وآخرون (2014): التصور العقلي من منظور علم النفس التربوي، ***مجلة العلوم التربوية***، مصر، مج22، ع3، 455-480.

أبو نعير، نذير والسرحان، خالد والزبون، محمد (2011): مفهوم الاقتصاد المعرفي وأدوار المعلمين المتجدد خلاله من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، ***دراسات***، العلوم التربوية، مج38، ع1، 330-343.

أبوهاشم، السيد محمد (2008): النموذج البنائي التنبئي لمهارات الدراسة والحكمة الإختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ***مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة***، ع68، ج1،210-270.

أحرشاو، الغالي (2014): ***المعرفة والتنمية الإنسانية، مقاربة سيكولوجية***، الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية،ع32.

أحرشاو، الغالي والزاهر، أحمد (2000): التمدرس وإكتساب المعارف عند الطفل، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، جامعة البحرين، مج1، ع1، 15-45.

أحمد، الراشد (2007): تأثير النمط القيادي لمدير المدرسة على المناخ المدرسي والصفي في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ***مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية***، مج17، ع2، 218-261.

إسكاروس، فيليب (2010): بارامترات المعرفة خلال إيديولوجيات المناهج الدراسية: دراسة تحليلية رأسية أفقية، ***المؤتمر الدولي الخامس*** (مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى)، يوليو، مصر،ج1، 611-619.

إسكاروس، فيليب ومحمد، جيهان (2010): إثراء إيديولوجيات المناهج الدراسية العربية بوظائف المعرفة في ضوء إتجاهات كايزن، ***المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر***(إتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي)، مصر، فبراير، مج1، 137-154.

الأعسر، صفاء (1978): ***دراسات سيكولوجية في المجتمع القطري (بحوث ميدانية)***، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر.

الإمام، جادين (2010): الإتجاهات النفسية وعلاقتها العضوية بالسلوك البشري، ***مجلة العلوم التربوية***، جامعة أم درمان الإسلامية، ع47،7-82.

البادي، محمد (1979): ***مدخل إلى قياس المناخ النفسي للمؤسسات المعاصرة***، مكتبة الآنجلومصرية، القاهرة.

البيلاوي، حسن وسلامة، حسين (2007): ***إدارة المعرفة في التعليم***، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

البلوشي، سليمان والشعيلي، علي (2011): تصورات الطلبة المعلمين في تخصصي العلوم والرياضيات عن أنواع صورهم الذهنية وعلاقتها بقدراتهم المكانية في ضوء بعض المتغيرات، ***دراسات***، العلوم التربوية، مج38، ملحق5، 1682-1698.

التابعي، كمال والبهنساوي، ليلى (2007): ***مقدمة في علم اجتماع المعرفة***، الدار الدولية للإستثمارات الثقافية ش.م.م.القاهرة.

الجرايدة، محمد والحجري، حسناء (2015): تطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان (أنموذج مقترح). ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات***، ع36، 1، 11-56.

الحدراوي، شعلان والجنابي، عطية (2013): الفجوة المعرفية بين الدول العربية والأجنبية حسب منهجية تقييم المعرفة (KAM)، ***مجلة دراسات الكوفة***، العراق، مج8، ع30، 109-126.

الخيري، أروة (2012): التعلم من منظورات معرفية، ***مجلة كلية الآداب***، جامعة بغداد، ع101، 289-668.

الذكي، أحمد و فليه، حسن (2004): ***معجم مصطلحات التربية لفظا وإصطلاحا***، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر،الإسكندرية.

الزيات، مصطفى (1998): ***الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، المعرفة والذاكرة والإبتكار***، سلسلة علم النفس المعرفي، الكتاب الثالث، دار النشر للجامعات، القاهرة.

الزيات، مصطفى (2013): أثر الإنفاق على التعليم على المحددات المعرفية للتنمية المستدامة: دراسة تحليلية مقارنة لواقع العالم العربي على المؤشرات الدولية، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، البحرين، مج14،ع4، 13-67.

السبيعي، هدى (2004): دراسة لإتجاهات تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية نحو الأسرة والمدرسة وبيئة الصف في ضوء الجنس ونوع التعليم، ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والإنسانية***، مج16، ع1، 293-348.

السكري، عادل (1999): ***نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة***، آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

السيد، عبد العزيز (إشراف)، أبوحطب، فؤاد وفهمي، محمد (إعداد)، حرب، عادل (تنفيذ)،(1984): ***معجم علم النفس والتربية***، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر.

الشاذلي، عبد الحفيظ (2003): أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية على الأداء اللاحق في مهمات مدرسية، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، جامعة عمان العربية، الأردن.

الشيخ، عبد السلام (2004): ***علم النفس في مجال التعليم المدرسي***، الناشر أسك زاد.

الصافي، عبد الله (2001): المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها، ***مجلة رسالة الخليج العربي***، ع61، 79-86.

الطراونة، محمد (2006): بناء مقياس تقديرات المعلمين لدرجة مساهمة المعلم، والمنهاج، والمناخ المدرسي في تنمية التفكير، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، جامعة مؤتة، الأردن.

الطويل، غالب (2014): ***المناخ المدرسي***، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

العاني، وجيهة (2011): نشر ثقافة الجودة في المدرسة بإستخدام نموذج كايزن (Kaizen)، ***مجلة التطوير التربوي***، سلطنة عمان، س10، ع66، 40-43.

العتوم، عدنان (2004). ***علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (2009): ***تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية***، ط2، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان،الأردن.

العتيبي، محمد (2007): المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، دراسة ميدانية على عينة من المعلمين العاملين بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، ***مذكرة ماجستير غير منشورة***، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

العفنان، علي (2001): ملخص لأطروحة الدكتوراه المعنونة بـ: المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية للبنين في المملكة العربية السعودية، ***مجلة كليات المعلمين***، وكالة وزارة المعارف لكليات المعلمين، مج1، ع1، 195-198.

العكيلي، أحمد (2010): إتجاهات طلبة الجامعة نحو أساليب الحياة في الغرب، ***مجلة كلية الآداب***، جامعة بغداد، ع92، 541-603.

العمري، بدر (2018): المقارنة بين ثلاث طرائق في تقدير ثبات الإختبارات المركبة التي تتضمن نوعية من الفقرات (ألفا، ألفا الطبقي، راجو)، ***مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس***، كلية التربية، جامعة دمشق، مج16، ع2، 85-102.

الفاعوري، نوال (2005): أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بطرق إكتساب المعرفة وإنتاجها لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية من وجهة نظر مشرفيهم، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

القريشي، علي (2007): المنظور التكاملي للمعرفة وإعادة بناء المناهج التعليمية في مدارسنا العربية والإسلامية، ***رسالة التربية***، سلطنة عمان، ع16، 18-27.

القريطي، أمين (2003): ***في الصحة النفسية***، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة.

القهوجي، أيمن وأبوعواد، فريال (2018): ***النمذجة بالمعادلات البنائية بإستخدام برنامج أموس***، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

الكلية، نجلاء (2009) : أثر الاختلاف في نوع المعلومات والتخصص الأكاديمي على مستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، ***مجلة كلية التربية بالإسماعيلية***، جامعة قناة السويس، مصر،ع 14، 101-156.

المخزومي، أمل (1995): دور الإتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات، ***رسالة الخليج العربي***، س15، ع53، السعودية، 15-46.

المعايطة، عبد العزيز (2014): دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين المناخ التنظيمي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في محافظتي عمان والزرقاء، ***مجلة جامعة***

القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج2، ع5، 305-348.

المهدي، سوزان وعيد، رمضان (1995): التنظيم غير الرسمي، مدخل لفعالية الإدارة المدرسية، ***دراسات تربوية***، رابطة التربية الحديثة، مج10، ج71، 143-158.

النبوي، محمد وآخرون (2015): إصلاح سياسات المناهج الدراسية للتعليم الثانوي العام في مصر وماليزيا وإسكتلندا في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة: دراسة مقارنة، ***مجلة كلية التربية***، عين شمس، مصر، ع39، ج2، 775-862.

الهاجري، عبد الله (1993): ضبط السلوك الطلابي في الفصول الدراسية، ***دراسات تربوية***، مصر، مج8، ج55، 119-148.

الهاجري، عبد الله (2002): دراسة وصفية للعلاقة بين موقع جلوس الطالب وإتجاهاته التي يكونها نحو الطلاب الآخرين، والمدرسة والمعلمين، وذاته، ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والإنسانية***، مج14، ع1، 139-159.

بسطا، زكري (1995): دوافع التعلم لدى التلاميذ وعلاقتها بقيمة التعليم وإتجاهاته لدى أولياء الأمور، ***دراسات في المناهج وطرق التدريس***، مصر، ع30، 241-286.

بلحاج، عبد الكريم (2009): ***المدخل إلى علم النفس المعرفي***، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط.

بن لادن، سامية (2001): المناخ الدراسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض، ***مجلة كلية التربية***، عين شمس، ع25، ج1، 207-229.

تركي، أحمد وآخرون (2011): إنعكاسات تمثلات أساتذة التربية البدنية للمادة على تنمية أبعاد الهوية الثقافية لدى تلاميذ الطور الثانوي في ظل الرهانات المستقبلية لعولمة الثقافة، ***مجلة الأكاديمية للدراسات الإجتماعية الإنسانية***، الجزائر، ع5، 162-178.

توق، محي الدين وآخرون (2003): ***أسس علم النفس التربوي***، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن.

تيغزة، أمحمد (2009). البنية المنطقية لمعامل ألفا لكرومباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء إفتراضات نماذج القياس، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ***مجلة جامعة الملك سعود***، م21، ع3، 637-688.

تيغزة، بوزيان وإسماعيل، البرصان (2012): الأداء التحصيلي في العلوم في ضوء تأثير الرضا المدرسي، والإتجاهات، والتعلم النشط كمتغيرات مستقلة، والثقة في القدرات الذاتية وتثمين العلوم كمتغيرات وسيطية لدى طلاب العينة السعودية في إختبار (TIMSS 2007)، ***مجلة كلية التربية جامعة الأزهر***، ع147، ج1، 379-405.

تيغزة، بوزيان (2012). ***التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL***، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

جابر، عبد الحميد (1999): ***إستراتيجيات التدريس والتعلم***، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس؛ الكتاب العاشر، دار الفكر العربي، القاهرة.

جابر، عبد الحميد (2010): ***أطر التفكير ونظرياته، دليل للتدريس والتعلم والبحث***، دار المسيرة، عمان.

جابر، عبد الحميد (2012): ***الذكاء ومقاييسه***، دار النهضة العربية، مصر.

جابر، عبد الحميد وكفافي، علاء الدين (1989): ***معجم علم النفس والطب النفسي***،ج2، مطابع الزهراء للإعلام العربي، القاهرة.

جابر، علي (2009): القدرة على إتخاذ القرار على وفق كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة الجامعة، ***مجلة القادسية للعلوم الإنسانية***، مج12، ع4، 291-318.

حجاج،غانم و أيوب محمد (2008): نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي بين البيئة المدرسية والدافعية الدراسية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ***المجلة العلمية كلية التربية***، جامعة أسيوط، مج24، ع2، 146-203.

حسام الدين، ليلى (2002): أثر دورة التعلم فوق المعرفية ودورة التعلم العادية في التحصيل وعمليات العلم وبقاء أثر التعلم لتلاميذ الصف الرابع الإبتدائي، ***دراسات في المناهج وطرق التدريس***، مصر، ع81، 153-192.

حسام الدين، ليلى ورمضان، حياة (2006): فاعلية مدخل بناء النماذج العقلية في إستيعاب المفاهيم وعمليات العلم والإتجاه نحو دراسة أجهزة جسم الإنسان لتلاميذ الصف السادس الإبتدائي، ***مجلة التربية العلمية***، مصر، مج9، ع2، 89-137.

حسانين، إعتدال (2004): أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والمناخ الجامعي كما يدركه الطلاب المنخفضون والمرتفعون تحصيليا، ***مجلة دراسات عربية***، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مج3، ع2، 59-106.

حسانين، عباس (2004): أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والمناخ الجامعي كما يدركه الطلاب المنخفضون والمرتفعون تحصيليا، ***دراسات عربية في علم النفس***، مج3، ع2، 59-106.

حسن، شحاته و زينب، النجار (2003): ***معجم المصطلحات التربوية والنفسية***، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

حصة ، صادق وفاطمة، المعضادي(2001).أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات.***مجلة مركز البحوث التربوية***، جامعة قطر،ع20، 27-59.

حيواني، صباح (2014). تحليل العلاقة التربوية على ضوء التحليل التعاملي. ***مجلة العلوم الإنسانية***. الجزائر. ع42، 401-416.

خليفة، عبد اللطيف ومحمود، عبد المنعم (1994): ***سيكولوجية الإتجاهات (المفهوم، القياس، التغيير)***، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

خليل، الحاج (2010): أهداف التعلم والتعليم مع التركيز على تعليم الإتجاهات والقيم وتعلمها، ***مجمع اللغة العربية الأردني***، الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، تشرين الأول، 231-279.

خليل، نوال (2011): أثر إستخدام النماذج العقلية في تصحيح التصورات البديلة وتنمية التفكير الإبتكاري وتغيير أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، ***مجلة التربية العلمية***، مصر، مج14، ع3، 1-49.

خير الله، سيد (1981): ***علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية***، دار النهضة العربية، بيروت.

دروزة، نظير(1999): معايير لتقيم المناهج وتطويرها، ***مجلة إتحاد الجامعات العربية***، الأردن، ع36، 53-90.

درويش، عفاف وموسى، يسرية (2001): دراسة مقارنة بين نمط المناخ التنظيمي وعلاقته بالإنتماء المهني لملعمي المدارس الإعدادية الرياضية وغير الرياضية بمحافظة الإسكندرية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، ع25، 183-224.

ذلعمش، أحمد (1999): تمثلات المتمدرسين لشخصية المدرس وعلاقتها بتوافقهم الإجتماعي بالمدرسة، دراسة نفسية إجتماعية بالمدرسة الأساسية، ***مجلة علوم التربية***، المغرب، مج2، ع16، 133-138.

رزق، عبد السميع (2004): فعالية برنامج لإستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الإتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الإستذكار والإنجاز الأكاديمي في ضوء السعة العقلية، ***مجلة كلية التربية***، المنصورة، مصر، ج56، 91-127.

روشلان، موريس(2010): ***الفروق الفردية في المدرسة***، ترجمة وجيه أسعد، مطابع الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا.

زقاوة، أحمد (2014): محددات النجاح الدراسي: مقاربة سوسيو-سيكولوجية، ***دراسات نفسية وتربوية***، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ع43،12-62.

زكي، محمد (2006). الدروس الخصوصية وجه للإقتصاد الخفي يعطل إستراتيجيات التعليم، ***ندوة إستراتيجية التطوير في المؤسسات العربية***، جامعة الدول العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 55-66.

زهران، حامد (1988): ***علم النفس الاجتماعي***، ط4، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

زهران، سماح (2001): علاقة أبعاد عملية الإدراك الاجتماعي ببعض العمليات العقلية، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر.

زيتون، حسن و زيتون، كمال (1992): البنائية منظور إستمولوجي وتربوي، https://archive.org/details/khatabaya2007_yahoo_20171222_2002

زيتون، حسن وزيتون، كمال (2006): ***التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية***، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

زيتون، حسين (1988): العلاقة بين الإعتقادات حول التدريس بالطرق الإستقصائية والإتجاهات العملية والدوجماتية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام، ***التربية المعاصرة***، مصر، 180-245.

زيتون، كمال (2008): ***تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية "تأصيل فكري وبحث إمبريقي"***، عالم الكتب، القاهرة.

زيتون، كمال (2005): التمثيلات الرمزية للمعرفة في بيئات التعليم والتعلم البنائية، ***المؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*** (تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة). القاهرة الفترة (3-4) مايو 2005.

زيتون، كمال (2009): ***التدريس نماذجه ومهاراته*** ، عالم الكتب، القاهرة.

سالم، أسماء وعبد الرحمن، علي والنجيحي، ثناء(2016): الإشباع المؤجل وعلاقته بالمحاكمة العقلية لدى الأطفال، ***مجلة البحث العلمي في التربية***، جامعة عين شمس، مصر، ع17، ج2،94-110.

سعودي، محمد (1993): أثر التفاعل بين بعض إستراتيجيات التصور العقلي وخصائص المادة المتعلمة على التذكر، ***رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية***، جامعة الأزهر، مصر.

سعيد، زكي (2006). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وإستراتيجيات حل المشكلات لدى المجودين والمجددين من طلاب الجامعة، ***مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر***، ع129، ج4، 99-143.

سلام، سيد أحمد (1990): تطوير وتقنين أداة لقياس الإتجاه نحو العلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية، ***مجلة البحث في التربية وعلم النفس***، جامعة المنيا، مصر، مج3، ع4، 71-97.

سولسو، روبرت (2000): ***علم النفس المعرفي***، ترجمة الصبوة، محمد وآخرون، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

سيلامي، نوربير (2000): ***المعجم الموسوعي في علم النفس***، ج2، ترجمة وجيه أسعد، وزارة الثقافة، دمشق.

شحاتة، حسن (2009): تعليمنا يصنع مستقبلنا، في عيد، محمد (2009): ***بحوث في علم الاجتماع المعرفي***، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

شحادة، عابد (2008): التدريس الفعال والتعلم النشط في مساق تكاملي، ***مجلة إتحاد الجامعات العربية***، الأردن، ع50، 515-540.

شعيب، علي (2014). المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران، ***مجلة رسالة التربية وعلم النفس***، الرياض، ع44، 33-47.

شند، سميرة وطه، طه والزحلان، وسام (2015): الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية، ***مجلة الإرشاد النفسي***، مركز الإرشاد النفسي، مصر، ع43، 433-460.

صالح ،هندي (2011): واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات، ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، مج7، ع2، 105-123.

صالح، علي وحيدر، كطان وعلي، حيدر (2013): ***ومضات في علم النفس المعرفي***، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.

طالب، القيسي وعبد الخالق، أماني (2012): التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ***مجلة كلية التربية للبنات***، جامعة بغداد، مج23، ع4، 938-970.

طه، فرج وشاكر، قنديل وحسين، محمد ومصطفى، عبد الفتاح (2005): ***موسوعة علم النفس والتحليل النفسي***، ط3، دار الوفاق للطباعة والنشر، أسيوط، مصر.

عاشور، حسن (2014): مظاهر العنف المدرسي كمخرجات لأبعاد المناخ المدرسي والعوامل الخمس الكبرى في الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ***مجلة كلية التربية ببنها***، ع98، ج2، 166-203.

عاقل، فاخر (1982): ***علم النفس التربوي***، الطبعة التاسعة، دار العلم للملايين، بيروت.

عايش، صباح (2013): واقع المناخ المدرسي السائد بالمؤسسات التربوية وعلاقته ببعض المتغيرات، ***مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية***، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع12، 35-54.

عبد الرحمن، سعد (1983): ***السلوك الإنساني تحليل وقياس المتغيرات***، ط3، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

عبد الرحمن، عبد الله (1996): ***علم إجتماع المدرسة***، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

عبد الرحمن، علمي إدريسي (2002). قيمة ووظيفة التمثلات في الأنشطة الديداكتيكية، ***مجلة علوم التربية، المغرب***، مج 3،ع23، 29- 40.

عبد السلام، مصطفى (2008): المناهج الدراسية وإعداد الإنسان العربي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة ومواجهة تحديات عصر العولمة، ***المؤتمر العلمي السنوي الثالث (تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة، رؤى إستراتيجية***، مصر، أبريل، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، مج1، 36-68.

عبد الغفار، أنور(2005): السياقات المدرسية كما يدركها تلاميذ المدرسة الإعدادية ومدى إرتباطهم بالمدرسة، ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنصورة، مصر، ج57، 336-374.

عبد الله، محمد (2003): ***سيكولوجية الذاكرة، قضايا وإتجاهات حديثة***، عالم المعرفة، مطابع السياسة، الكويت.

عبد المجيد، يوسف (2014): أثر إستخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس الفلسفة على تنمية بعض عادات العقل والإتجاه نحو دراسة المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا، ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، السعودية، ع53، 111-175.

عبد الوهاب، عبد الناصر (2007): مدركات الطلاب المعلمين لأبعاد بيئة التعلم الجامعية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وفقا لمستويات فاعلية الذات العامة لديهم، ***مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنصورة***، ع2، 114-175.

عثمان، علان (2010): إتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية من فلسطين، ***مذكرة ماجستير غي منشورة***، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عربيات، بشير (2006): ***إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم***، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

عرفة، صلاح الدين (2002): المناخ المدرسي وعلاقته بمفهوم الحرية كما يمارسه المعلمون وتلاميذهم في المدرسة الإعدادية في الريف والحضر، ***المؤتمر العلمي السنوي العاشر –التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي***، ج2، كلية التربية، جامعة حلوان، 197-237.

عطوي، جودت (2004): ***الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية***، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عكروش، العربي (2015): دور التمثلات في عمليات التعليم والتعلم، ***مجلة علوم التربية***، ع62، 109- 114.

عكسة، حليمة (2015): تصورات المراهق حول الوسط المدرسي وعلاقته بالشعور بالإنتماء المدرسي لديه دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية باتنة، ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***، 1(1)، 169-187.

علام، محمود (2011): ***القياس والتقويم التربوي والنفسي، أسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة***، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

علي، حسن وعبد الحليم، أحمد (1999): التنبؤ بالنمو المعرفي في ضوء التفاعل الاجتماعي"دراسة تجريبية"، ***التربية***، جامعة الأزهر، ع79، 316-273.

عواريب، لخضر (2015): واقع المناخ المدرسي في المدارس الجزائرية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي بمدينة ورقلة، ***مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية***، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع19، 249-258.

غازي، الرشيدي ومحسن، الصالحي(2005).إتجاهات المعلمين نحو المناخ المدرسي في المدارس الثانوية ذات الفصلين بدولة الكويت، ***المجلة التربوية، الكويت***، مج19، ع47، 11-42.

فرج، عبد الستار (2004): قضايا الإبستمولوجيا من المنظور التربوي: تحليل فلسفي، ***مجلة كلية التربية*** بالزقازيق، ع48، 1-33.

فرفوري، ياسين (2017): الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي للعلوم والمعارف، ***مجلة جسور المعرفة***، جامعة الشلف، ع9، 134-148.

قطامي، يوسف (2012): ***النظرية المعرفية في التعلم***، دار المسيرة، الأردن.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000): ***سيكولوجية التعلم الصفي***، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة وحمدي، نرجس (2009): ***تصميم التدريس***، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، القاهرة.

قنديل، شاكر (1999): التفاعل الإنساني كمدخل لتحسين الأداء التربوي، ***المؤتمر السنوي السادس- جودة الحياة***، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، نوفمبر، 179-213.

كموش، مراد (2014): الصورة الذهنية، قراءة إبستيمولوجية، ***مجلة دفاتر البحوث العلمية***، المركز الجامعي مرسلي عبد الله، تيبازة، ع5، 27-36.

كنيدي، كيري (2010): إعادة تصميم المناهج الدراسية بالتعليم الثانوي لتلبي إحتياجات مجتمع المعرفة التعليم المتنوع ومهارات إضافة القيم ومشاركة الطلاب، ***ندوة التعليم الثانوي (الواقع والإتجاهات الجديدة)***، الإمارات، مكتب التربية العربي لدول الخليج ووزارة التربية والتعليم، الإمارات العربية المتحدة، فبراير، 245-276.

كولينز، جون وأوبريان، باتريسيا (2008): ***قاموس دار العلم غرينوود للمصطلحات التربوية***، (ترجمة: حنان كسروان)، دار العلم للملايين، بيروت.

لمباشري، محمد (1999): دور المدرسة في تشكيل التمثلات لدى التلاميذ نحو المستقبل التعليمي:مقاربة سيكوسوسيولوجية، ***مجلة علوم التربية***، المغرب، مج2، ع17، 65-73.

ماتكاف، بيفرلي (1983): التصور الذاتي والإتجاه نحو المدرسة عند الأطفال، ***المجلة العربية للبحوث التربوية***، مج3، ع2، 81-98.

مارزانو، روبرت (1999): ***أبعاد التعلم: بناء مختلف للفصل المدرسي***،ترجمة جابر، عبد الحميد وآخرون، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

محمد، أحمد (1994): أثر تشابه الإتجاهات على تعلم وتماسك الجماعة لدى طلبة الجامعة السعودية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا، مصر، 135-177.

محمود، صلاح الدين (2006): ***مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة***، رؤى تربوية لتنمية جدارات الإنسان العربي وتقدمه في بيئة متغيرة، سلسلة المنهج الدراسي، الكتاب الأول، عالم الكتب، القاهرة.

مسعود، أمال (2006). متطلبات تهيئة البيئة المدرسية لتحقيق مهارات التعلم، ***مجلة دراسات في التعليم الجامعي***، مصر، ع12، 286-363.

مكرد، اليماني (2008): إدراكات الطلبة والمعلمين لبيئة التعلم الصفية وعلاقة هذه الإدراكات للطلبة بتحصيلهم الأكاديمي وإتجاهاتهم نحو التعلم في المدارس الأردنية، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، الجامعة الأردنية.

مواهب، صائغ (1996): أثر النمط القيادي لمديرة المدرسة الثانوية ومساعدتها على المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمات بمدارس مكة للبنات، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، جامعة أم القرى.

ناصر، محسن (2010): مدى تمثل طلبة كلية التربية الضالع لبعض القيم، ***مجلة كليات التربية***، جامعة عدن، ع11، 103-131.

نجيب، كمال (2012): نظم التربية والتعليم ودورها في إعداد النشء لمجتمع المعرفة في المنطقة العربية، ***المؤتمر العلمي الثاني والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: مناهج التعليم في مجتمع المعرفة***، مصر، جامعة قناة السويس ،سبتمبر ،مج2، 312-387.

نعمون، منى (2015): محددات العلاقة بالمعرفة لدى طلبة الجامعة، ***عالم التربية***، المؤسسة العربية للإستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س16، ع50، 1-28.

نيوتن، دوجلاس (2000): التدريس من أجل الفهم ماهو، وكيف نعمله؟ عرض إسكاروس، فيليب (2006)، ***مستقبل التربية العربية***، مصر، مج12، ع42، 373-404.

هويت، دونيس وكرامر، دانكان (2016): ***مقدمة الإحصاء في علم النفس يتضمن الحزمة SPSS***، ترجمة علام، صلاح الدين، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

وطفة، علي والشهاب، علي (2004): ***علم الإجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الإجتماعية***، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، مؤسسة مجد، بيروت.

وليد شوقي شفيق السيد (2009). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية التربية جامعة الزقازيق، مصر.

ياسمين، حداد (2000). مؤشرات نفسية–اجتماعية لفعالية المدرسة :مقارنة بين المدارس ذات التحصيل العالي والمدارس ذات التحصيل المتدني، ***مؤتة للبحوث والدراسات***، مج15،ع7، 277–316.

المراجع الأجنبية:

Aldridge, J. & Ala'l, K (2013). Assessing student's view of school climate: developing and validating the what's happening in this school? (WHITS) questionnaire. *Improving schools*, 16 :1,47-66,DOI: 10.1177/1365480212473680

American School Counselor Association, (2003). Taking your school's temperature : How school climate affects students and staff, www.schoolcouselor.org

Anderson, C. S (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of educational research*,52(3), 368-420.http://www.jstor.org/stable/1170423

Anderson. L., & Rayen. D., & Shapiro. B. (1989). *The IEA Classroom environment study*, Pergamon press.

Babad, E. & Lazarus, A (2009). *The social psychology of the classroom*. Routledge, Newyork-London

Bloch, H & al (1997). *Grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse, Pris

Byrne. B., (2016). *Structural equation modelling with amos*, third edition, Routledge.

Cavrini, G. & al (2015). School climate: parent,students,and teachers perception. *Procedia-social and bihavioral science*, 191,2044-2048.DOI : 10.1016/j.sbspro.2015.04.641

Chase, C (1992). Comparing student, teacher and parent attitudes toward school. *The high school journal*, 75(2). 105-110.

Cheng, E (2015). Knowledge management for school education, springer briefs in education, *springer*, London, DOI: 10.1007/978-981-287-233-3

Chevallard, Y., & Bosch, M. (2014). Didactic Transposition in Mathematics Education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 170-174). Dordrecht: Springer Netherlands.doi. 10.1007/978-94-007-4978-8_48

Christenson, S., & Reschly, A. (2010). *Handbook of school-family partnerchips*, Routledge, Newyork and London.

Davidio, F & Nany, E & Tyler, R (1986). Racial Stereotypes: the contents of their cognitive representations. *Journal of experimental social psychology*, 22. 22-37.

Ecalle, J (1998). L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées, *Revue française de pédagogie*, 122, 5-17, doi : 10.3406/rfp.1998.1132

Egalite, A. & al. (2015). Representation in the classroom: the effect of own-race teachers on student achievement. *Economics of education review*, 45, 44-52

Eysenck, M. W., & Keane, M. (2005). Cognitive Psychology A Student's Handbook (Fourth ed.). Hove and New York: Psychology press Taylor & Francis Group.

Feinstein, L. & Duckworth, K. & Sabates, C. (2008). Education and the family, passing success a cross the generations, Routledge, London and Newyork.

Fishbein, M. & Ajzen, Icek. (1975). Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research. Publisher: Reading, MA: Addison-Wesley

Freiberg, J. H. (1999). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, Falmer Press, Taylor & Francis Inc.

Gaymard, S & Joly, P (2013). La représentation sociale du football chez les jeunes adultes issus d'un milieu social défavorisé : une étude exploratoire. *Loisir et Société*, 35:2, 263-292, doi.org/10.1080/07053436.2012.10707844

Gorman, T (1998). Social class and parental attitudes toward education: resistance and conformity to schooling in the family. *Journal of contemporary ethnography*, 27(10). 10-44.

Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation: identitification of school configuration associated with change in principals. *Educational administration quarterly*, 35(2). 267-291,DOI:10.1177/00131619921968545

Hair. J., & al (2017). *A primer on partial least squares structural equation modelling (PLS-SEM)*, second edition, Sage.

Herring, D & al (2013). On the automatic activation of attitudes :a quarter century of evaluative priming research, *Psychological Bulletin*, vol. 139(5). 1062-1089, DOI: 10,1037/a0031309

Hoogland, K. & al. (2018). Changing representation in contextual mathematical problems from descriptive to depictive: the effect on student's performance. *Studies in education evaluation*, 58, 122-131

Howard, E., Howell, B., & Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Johnson, B & Stevens, J (2006). Student achievement and elementary teachers perceptions of school climate. *Learning environ res*, 9. 111-122,DOI:10.1007/s10984-006-9007-7

Kruglanski, A & Stroebe, W (2005). *The influence of beliefs and goals on attitudes :Issues of structure,function,and dynamics*. In: Albarracin, D & Johnson, B & Zanna, M (2005). *The handbook of attitudes*. Lawrence Erlbaum associates, publishers. Mahwah. New jersey.

La Salle, T. & al. (2015). A cultural-ecological model of school climate. *International journal of school & educational psychology*,3 :3, 157-166, DOI: 10.1080/21683603.2015.1047550

Minier, P (1995). Les représentations de l'apprentissage :système symbolique médiateur de l'interaction parents-

enseignants. *Doctorat en education*. Université du Quebec.

Mitchell, M. & Bradshaw, C (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: the role of classroom management and exclusionary discipline strategies, *Journal school psychology*, 51,599-610,DOI:10.1016/j.jsp.2013.05.005

Mitchell, M. & Bradshaw, C, Leaf, F (2010). Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of school health*, 80,271-279

Novak. J., (2010). *Learning, creating, and using knowledge, concept maps as facilitative tools in school and corporation*, Second edition, Routledge, Taylor & Francis group, New York and London.

Richey, R & Klein, J & Tracey, M (2011). *The instructional design knowledge base, theory, research, and practice*, Routledge, Taylor & Francis group, Newyork and London.

Schmitt, N & al (1984). Validity of assessment center ratings of the prediction of performance ratings and school climate of school administrators. *Journal applied psychology*,69,2. 207-213

Shim, S & Kiefer, S & Wang, C. (2013). Help Seeking Among Peers: The Role of Goal Structure and Peer Climate. *Journal of Orthoptera Research*. 106. DOI:10.1080/00220671.2012.692733.

Stewart, E., (2008). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement The Influence of School- and Individual-Level Factors on Academic Achievement. *Education and Urban Society*. 40(2). 179-204. DOI: 10.1177/0013124507304167.

Thorkildsen. T., & Sodonis. A., & White-Mcnulty. L. (2004). Epistemology and adolescent's conceptions of procedural justice in school. *Journal of education psychology*, 96(2). 347-359. DOI:10.1037/0022-0663.96.2.347.

الملاحق:

- الملحق رقم 1 مقياس تمثل المناخ المدرسي.
- الملحق رقم 2 مقياس الإتجاه نحو المعرفة المدرسية (المعرفة العلمية).
- الملحق رقم 3 مقياس الإتجاه نحو المعرفة المدرسية (المعرفة الفلسفية).
- الملحق رقم 4 مقياس البيئة المدرسية.

الملحق رقم 1

مقياس تمثل المناخ المدرسي

كتيب الأسئلة

أيها التلميذ / أيتها التلميذة .

بين يديك إستمارة تتضمن بعض المواقف التي قد تتعرض لها داخل المدرسة (أو الثانوية) والمرجو منك هو التفضل بالاستجابة لعناصر هذه الإستمارة طبقا لرأيك الشخصي وذلك بوضع علامة (X)في الخانة المناسبة المتطابقة مع ما يجري داخل المؤسسة التربوية التي تنتمي إليها، بكل صدق وأمانة وبدون ذكر إسمك الشخصي لأن البيانات التي سوف نحصل عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

الخانة رقم(5) وتعني أن الظاهرة المذكورة في العبارة تحدث بصورة دائمة.

الخانة رقم(4) وتعني أن الظاهرة المذكورة في العبارة تحدث بصورة شبه دائمة (غالبا).

الخانة رقم(3) وتعني أن الظاهرة المذكورة في العبارة تحدث أحيانا.

الخانة رقم(2) وتعني أن الظاهرة المذكورة في العبارة تحدث نادرا.

الخانة رقم(1) وتعني أن الظاهرة المذكورة في العبارة لاتحدث مطلقا.

فحاول أن تجيب على جميع الأسئلة من فظلك إذا تركت سؤالا بدون إجابة بسبب غموضه فحاول الرجوع إليه لاحقا، إذا كانت هناك أسئلة غامضة أذكرها ونحاول توضيحها.

قبل البدء يرجى ملء البيانات التالية :

المؤسسة:.....	المستوى:.....
الإسم (إختياري):.....	الشعبة:.....
مهنة	السن:.....
الجنس: ذكر( ) أنثى ( )	

شكرا على تعاونكم

الرقم	العبارة	تحدث دائما	تحدث غالبا	تحدث أحيانا	تحدث نادرا	لاتحدث أبدا
1	أرى أن إدارة مدرستي تحرص على حل مشكلات التلاميذ.					
2	لا يهتم التلاميذ بتعليمات إدارة المدرسة ولوائحها.					
3	تهتم إدارة المدرسة بالتلاميذ ذوي المواهب وتساعد على تنميتهم.					
4	تتفهم إدارة المدرسة حاجات التلاميذ وتحاول تلبيتها.					
5	تتجاهل إدارة المدرسة مكافئة التلاميذ المتميّزين في المواد الدراسيَّة.					
6	لا توفر إدارة المدرسة التَّشجيع الكافي للتلاميذ لإظهار مواهبهم وقدراتهم الخاصَّة.					
7	يتفاعل مدير المدرسة مع التلاميذ بشكل إيجابي.					
8	تحرص إدارة المدرسة على إشراك التلاميذ في إتّخاذ القرارات.					
09	تسعى إدارة المدرسة لتنمية مهارات التلاميذ.					
10	تحرص إدارة المدرسة على نظافة الأقسام.					
11	توفر إدارة المدرسة المعامل (المخابر) والأجهزة التعليمية بشكل كاف.					
12	تهتم إدارة المدرسة بصيانة الملاعب والأجهزة والأدوات اللازمة لممارسة الأنشطة.					
13	لا توفر إدارة المدرسة الوسائل والأدوات الخاصة بالمواد الدراسية.					
14	تسعى إدارة المدرسة لتوفير الأنشطة المحبَّبَةِ للتلاميذ.					
15	تشجع إدارة المدرسة التلاميذ على تعلُّم العمل الجماعي.					
16	لا توفر إدارة المدرسة عدد كاف من الأنشطة.					

الرقم	العبارة	تحدث دائما	تحدث غالبا	تحدث أحيانا	تحدث نادرا	لاتحدث أبدا
17	يسود جوٌّ من التوتّر بين التلاميذ وإدارة المدرسة.					
18	أرى أن التلاميذ يتحلَّون بقيمة التعاون داخل المدرسة.					
19	يهتم التلاميذ بمجاملة زملائهم في المناسبات المختلفة في مدرستي.					
20	يعمل التلاميذ في مدرستي كفريق عمل في حلِّ المشكلات التي تواجههم.					
21	لاَ يُبَادِرُ التلاميذ لخدمة بعضهم البعض في مدرستي.					
22	لا يتأخر التلاميذ المتفوقون عن مساعدة زملائهم في فهم المسائل الصَّعبة.					
23	يختلف التلاميذ عن إختيار مسؤول القسم.					
24	يُقَدِّمُ التلاميذ المساندة لزملائهم عند الشِّدة .					
25	أَفْخَرُ بوجود زملاء متميزين في قسمي.					
26	يتعاطف التلاميذ مع بعضهم البعض.					
27	يمثِّلُ لي الأستاذة في المدرسة القدوة الحسنة.					
28	يُعَامِلُ الأساتذة التلاميذ بطريقة مُحْرِجَةٍ أمام زملائهم.					
29	يتجنَّب الأساتذة إحباط التلاميذ.					
30	يُلْقِي أساتذة المدرسة تعليمات غير مفهومة ومُعَقَّدَةٍ داخل القسم.					
31	يهتم الأساتذة بتوجيه تلاميذهم نحو تصحيح أخطائهم.					
32	يهتم الأساتذة بتشجيع تلاميذهم على تنمية قدراتهم.					
33	يحترم التلاميذ في مدرستي معظم الأساتذة .					
34	يتساهل الأساتذة مع التلاميذ في الإمتحانات مما يشجعهم على الغش.					

الرقم	العبارة	تحدث دائما	تحدث غالبا	تحدث أحيانا	تحدث نادرا	لاتحدث أبدا
35	يوجد تواصل إنساني بين التلاميذ والأساتذة في مدرستي.					
36	المدرسة ضَيِّقَةٌ ولا يستطيع التلاميذ ممارسة النشاط المدرسي بها.					
37	تفتقد المكتبة المدرسية للكتب المحببة للتلاميذ.					
38	المبنى المدرسي ضَيِّقٌ وغير مريح في تصميمه.					
39	دورات المياه في المدرسة صالحة للإستعمال.					
40	يوجد بالمدرسة أماكن للأخصائيين النفسيين (مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي)					
41	يوجد مكان للصلاة بالمدرسة.					
42	يتجنب التلاميذ الإشتراك في المناسبات والإحتفالات المدرسية.					
43	يُشَجِّعُ التلاميذ زُمَلاَءَهُمْ على الإشتراك بالنشاط المدرسي.					
44	يُرَحِّبُ التلاميذ بالمشاركة في تنظيم الحفلات المدرسية.					
45	تُنَظِّمُ المدرسة المعسكرات الصيفية بشكل يتناسب مع التلاميذ.					
46	يتجنب التلاميذ المشاركة في النشاط لتعالي (تَكَبُّرِ) الأساتذة عليهم.					
47	يتجنب التلاميذ تدعيم زملاءهم في النشاط.					
48	يتجاهل الأساتذة التلاميذ المشاغبين أثناء النشاط.					
49	يتجنب التلاميذ في مدرستي تكوين صداقات جديدة من خلال النشاط.					
50	يبدي الأساتذة في مدرستي إهتماما بالتلاميذ المشاركين في الأنشطة.					
51	يَفْتَقِدُ التلاميذ دعم الأساتذة للمشاركة في النشاط.					
52	الأنشطة المدرسية غير مناسبة لإهتمامات التلاميذ في مدرستي.					

الرقم	العبارة	تحدث دائما	تحدث غالبا	تحدث أحيانا	تحدث نادرا	لاتحدث أبدا
53	يتشارك التلاميذ في الأنشطة المدرسية.					
54	يعامل مستشار التربية التلاميذ بإحترام.					
55	يعامل المشرفون التربويين التلاميذ بإحترام.					
56	يتابع مستشار التربية التلاميذ الذين يحدثون الفوضى.					
57	يُنَسِّقُ مستشار التربية عمله مع الأساتذة دائما لتوفير ظروف التعلم الجيد.					
58	يتابع مستشار التربية غيابات التلاميذ يوميا.					
59	عندما تواجهني مشكلة داخل المدرسة أتوجه مباشرة إلى المشرفين التربويين .					
60	تحرص إستشارة التربية على التحلي بالسلوك الحسن داخل المدرسة.					
61	يحرص مستشار التربية على إحترامأوقات الدخول والخروج من المدرسة.					
62	يراقب المشرفون التربويون الأروقة داخل المدرسة .					
63	تنبه إستشارة التربية أولياء التلاميذ المشاغبين.					
64	تسعى إستشارة التربية إلى توفير الجو الآمن داخل المدرسة.					

الملحق رقم 2

مقياس الإتجاه نحو المعرفة المدرسية

(المعرفة العلمية)

معلومات عامة:

السن:..... المستوى:.....

الشعبة:..... الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

إبني التلميذ:

ليس هذا إختبار لك ولكنه مقياس لشعورك نحو مادة العلوم الطبيعية التي تدرسها بالمؤسسة، ولذلك أرجو أن تقرأ كل عبارة وتبدي رأيك بكل أمانة ودقة.

وللإجابة على عبارات المقياس عليك أن تضـــع (X) تحت الخانة التي تراها تعبر بدقة عن رأيك، فإذا كانت هناك عبارة تتفق تماما مع رأيك تضـــع علامة (X) تحت خانة موافق وإذا كانت العبارة لا تتفق مع رأيك فتضع علامة (X) تحت خانة غير موافق وهكذا في بقية عبارات المقياس.

شكرا لكم حسن تعاونكم.

الرقم	العبارة	موافق	غير متأكد	غير موافق
01	العلوم التي أدرسها ممتعة.			
02	لا تفيدني دراسة العلوم في الحياة العملية.			
03	لا أحب العلوم.			
04	العلوم من الموضوعات التي أعتز بدراستها.			
05	أحب دراسة العلوم جدا.			
06	تضايقني دراسة العلوم.			
07	أهتم بدراسة العلوم أكثر من أي حصص أخرى.			
08	أستمتع بقراءة أي موضوع في العلوم.			
09	العلوم مادة مملة وغير شيقة.			
10	تثير العلوم إهتمامي.			
11	أعتبر دراسة العلوم مضيعة للوقت.			
12	يزداد طموحي بدراسة العلوم.			

الرقم	العبارة	موافق	غير متأكد	غير موافق
13	أحس بالفخر عندما أتعلم لفظا علميا جديدا.			
14	أبذل أقصى جهدي في دراسة العلوم.			
15	ألفاظ العلوم غريبة.			
16	لا أشعر بالتعب أبدا في دراسة العلوم.			
17	الجهد الذي أبدله في دراسة العلوم جهد مثمر.			
18	عندما أسمع كلمة علوم أحس بنفوري منها.			
19	لا أحب أن أحتفظ بكتب العلوم.			
20	أحبذ زيادة حصص العلوم.			
21	أحس بالثقة وأنا أدرس العلوم.			
22	أشعر بالملل أثناء حصص العلوم.			
23	أتمنى أن تحذف مادة العلوم من بين المواد.			
24	أحس بإقبال شديد نحو العلوم.			
25	أسوأ تخصص يمكن أن أختاره هو العلوم.			
26	أتمنى أن أعمل في البحث العلمي في المستقبل.			
27	أريد أن أدرس الكثير من العلوم.			
28	العلوم مادة غريبة ودراستها صعبة على نفسي.			

الملحق رقم 3

مقياس الإتجاه نحو المعرفة المدرسية

(المعرفة الفلسفية)

معلومات عامة:

السن:..... المستوى:.....

الشعبة:..... الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

إبني التلميذ:

ليس هذا إختبار لك ولكنه مقياس لشعورك نحو مادة الفلسفة التي تدرسها بالمؤسسة، ولذلك أرجو أن تقرأ كل عبارة وتبدي رأيك بكل أمانة ودقة.

وللإجابة على عبارات المقياس عليك أن تضع (X) تحت الخانة التي تراها تعبر بدقة عن رأيك، فإذا كانت هناك عبارة تتفق تماما مع رأيك تضع علامة (X) تحت خانة موافق وإذا كانت العبارة لا تتفق مع رأيك فتضع علامة (X) تحت خانة غير موافق وهكذا في بقية عبارات المقياس.

شكرا لكم حسن تعاونكم.

الرقم	العبارة	موافق	غير متأكد	غير موافق
01	الفلسفة التي أدرسها ممتعة.			
02	لا تفيدني دراسة الفلسفة في الحياة العملية.			
03	لا أحب الفلسفة.			
04	الفلسفة من الموضوعات التي أعتز بدراستها.			
05	أحب دراسة الفلسفة جدا.			
06	تضايقني دراسة الفلسفة.			
07	أهتم بدراسة الفلسفة أكثر من أي حصص أخرى.			
08	أستمتع بقراءة أي موضوع في الفلسفة.			
09	الفلسفة مادة مملة وغير شيقة.			
10	تثير الفلسفة إهتمامي.			
11	أعتبر دراسة الفلسفة مضيعة للوقت.			
12	يزداد طموحي بدراسة الفلسفة.			

الرقم	العبارة	موافق	غير متأكد	غير موافق
13	أحس بالفخر عندما أتعلم لفظا فلسفيا جديدا.			
14	أبذل أقصى جهدي في دراسة الفلسفة.			
15	ألفاظ الفلسفة غريبة.			
16	لا أشعر بالتعب أبدا في دراسة الفلسفة.			
17	الجهد الذي أبدله في دراسة الفلسفة جهد مثمر.			
18	عندما أسمع كلمة فلسفة أحس بنفوري منها.			
19	لا أحب أن أحتفظ بكتب الفلسفة.			
20	أحبذ زيادة حصص الفلسفة.			
21	أحس بالثقة وأنا أدرس الفلسفة.			
22	أشعر بالملل أثناء حصص الفلسفة.			
23	أتمنى أن تحذف مادة الفلسفة من بين المواد.			
24	أحس بإقبال شديد نحو الفلسفة.			
25	أسوأ تخصص يمكن أن أختاره هو الفلسفة.			
26	أريد أن أدرس الكثير من مواضيع الفلسفة.			
27	الفلسفة مادة غريبة ودراستها صعبة على نفسي.			

الملحق رقم 4

مقياس البيئة المدرسية تعريب (حجاج وأيوب، 2008)

أيها التلميذ(ة) أمامك مجموعة من العبارات والجمل تصف شعورك نحو المناخ المدرسي السائد في هذه الثانوية، المطلوب منك قراءتها قراءة جيدة، ثم عليك أن تضع علامة (X) أمام الإجابة التي سوف تختارها، وتأكد بأنك تختار دائما إجابة واحدة فقط، أجيبوا فقط بصدق وصراحة. وشكرا لحسن تعاونكم

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

السن:.....المستوى: ..... الشعبة:.....

رقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	كل تلميذ يتعاون مع زميله في هذه الثانوية.					
2	يتم تشجيع كل تلميذ في هذه الثانوية للمشاركة في الأنشطة الرياضية					
3	يشارك المدير الآخرين في عملية صنع القرار					
4	كراسي وطاولات القسم مريحة					
5	في هذه الثانوية يساعد الأساتذة التلاميذ الذين لديهم مشكلات خاصة					
6	في هذه الثانوية يحترم الأساتذة تلاميذهم					
7	في هذه الثانوية النجاح مبنى على العدل وعلى أساس العمل والاجتهاد					
8	في هذه الثانوية نظام التهوية جيد					
9	في هذه الثانوية من السهل التحدث مع الأساتذة					
10	الثانوية لديها برنامج للرعاية الصحية					
11	تتاح للتلاميذ فرصة التحدث مع بعضهم أثناء ممارسة الأنشطة داخل القسم					
12	يعطي الأساتذة من وقتهم للتحدث مع التلاميذ في نشاطات خارج القسم.					
13	تهتم الثانوية بنظافة الفناء					
14	إذا تم الاتصال بالثانوية يتم الرد بسرعة وبطريقة مهذبة					
15	يهتم الأساتذة بتحضير دروسهم					

رقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
16	تهتم الثانوية بنظافة الحمامات(المراحيض) وصيانتها					
17	يهتم برنامج الثانوية بتصميم رحلات وخبرات خارج الثانوية					
18	في هذه الثانوية يستمتع الأساتذة بروح الدعابة					
19	تسمح سياسة الثانوية لكل فرد بالتعبير عن رأيه					
20	مكتب المدير جذاب					
21	يحترم الناس في هذه الثانوية بعضهم البعض					
22	يصل كل تلميذ في هذه الثانوية في الوقت المحدد					
23	هذه الثانوية تحث تلاميذها على النظافة الشخصية واللباس اللائق					
24	في هذه الثانوية يعمل الأساتذة على إكساب تلاميذهم الثقة بالنفس					
25	لوحة الإعلانات جذابة ويتم تجديدها					
26	الأبواب المفتوحة للأسرة في هذه الثانوية ايجابية ومشجعة					
27	في هذه الثانوية يعامل المدير الأفراد كمسئولين مثله					
28	هناك أماكن متاحة لمراجعة التلميذ بمفرده					
29	يشعر كل من في هذه الثانوية بالراحة النفسية عندما يدخلها					
30	في هذه الثانوية يتعاون التلاميذ مع بعضهم البعض					
31	إدارة الثانوية لا تقاطع الأساتذة أثناء شرح الدرس إلا عند الضرورة القصوى					
32	توجد في هذه الثانوية تعليمات واضحة لمواجه الحرائق ومعلقة في أماكن مناسبة					
33	كل فرد في هذه الثانوية موجود بها بناءا على رغبته					
34	توجد نسبة عالية من النجاح في هذه الثانوية					
35	يشترك العديد من أعضاء الثانوية في صناعة القرارات المتعلقة بالثانوية					
36	يحاول كل من في هذه الثانوية إيقاف أي تخريب يحدث في الممتلكات					
37	الأقسام واسعة وتسمح بوضع الطاولات بطرق متعددة					
38	توفر هذه الثانوية أنشطة مدرسية إلى جانب الأنشطة الرياضية					
39	يبدو على الأساتذة في هذه الثانوية الاستمتاع بالحياة					
40	في هذه الثانوية ساعات الحائط وحنفيات المياه بحالة جيدة					
41	يتباهى التلاميذ بثانويتهم					

رقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
42	نسبة حضور التلاميذ والأساتذة للثانوية كبيرة					
43	تتاح في الثانوية فرصة لمراجعة الدروس والبرنامج					
44	هناك كراسي مريحة في هذه الثانوية للزوار					
45	يشارك الأستاذ تلاميذه في خبراتهم الحياتية خارج الثانوية					
46	هناك مراجعة للبرنامج تتاح في الثانوية					
47	الإمتحانات و الفروض تتم بعدل					
48	يقضى الأساتذة وقتا إضافيا بعد التدريس مع التلاميذ المحتاجين للمساعدة					
49	الإضاءة في هذه الثانوية ممتازة					
50	الاصطفاف صباحا لا يعطل بداية الحصة الأولى					