مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم.

إعداد

ماجد حمدان العساف

إشراف

الأستاذة الدكتورة / نايفة قطامي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

تخصص علم نفس تربوي / تعلم وتعليم

كلية الدراسات التربوية العليا

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

٢٠٠٨

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

التفويض

أنا ماجد حمدان العساف أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: ماجد العساف.

التوقيع:

التاريخ: 2008/7/5

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت أطروحة الدكتوراه للطالب ماجد حمدان العساف بتـــاريخ 21 / 6 /2008

وعنوانها "مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنـــة وعلاقتهـــا بتفـــاعلهم الاجتمـــاعي ودافعيتهم للتعلم"

وقد أجيزت بتاريخ: 2008/6/28

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
1. الدكتور فتحي جروان	رئيساً	.....
2. الأستاذ الدكتور نايفة قطامي	عضواً ومشرفاً	.....
3. الدكتور عبدالحافظ الشايب	عضواً	.....
4. الدكتور سامي ملحم	عضواً	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله الملهم والمنعم، بنوره أهتدي، وبقرآنه أقتدي، وصلى الله على سيدنا محمد، خاتم الرسل، وهادي البشر، وبعد:

فالشـكر والحمد لله رب العالمين الذي أعانني على إتمام هذه الأطروحة ، وكما ويسرـني غاية السرـور أن أتقدم بالشـكر والتقدير للأسـاتذة الموقرين أعضـاء لجنة المناقشـة، الدكتور فتحي جروان والدكتور سـامي ملحم والدكتور عبد الحافظ الشايب، على ما بذلوه من جهد وما زودوني به من ملاحظات قيمة. وأخص بالشكر الأستاذة الدكتورة نايفة قطامي، التي أشرفـت على هـذه الأطروحـة، وتـابعت مسـيرتها بحرص واهتمام، فأثرت لدي المعلومة، وجنبتني مواطن الخلل والزلل، فجزاها الله عن العلم وأهل العلم خير الجزاء.

كما أتقدم بعظيم شكري وتقديري إلى الأستاذ الدكتور يوسف قطامي الذي أولاني رعايته وتوجيهاته القيمة.

وأذكر بكثير من الامتنان جهود العاملين في وزارة التربية والتعليم، ومديرية التعليم والثقافة العسـكرية، ومديرية التعليم الخاص، وجامعة عمان العربية للدراسات العليا، على ما أبدوه من تعاون يذكر فيشكر.

وللأهـل والأصـدقاء الذين غمروني بعواطفهم النبيلة الكريمة وبثوا فيَّ روح المثابرة، والعزم، لهم مني مودة القلب ووفاء الضمير.

والحمد لله الذي وفق وأعان

الباحث

ماجد العساف

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الإهــداء

إلى روح والدي حمدان العساف ..... رحمه الله... الذي أدبني فأحسن تأديبي.

إلى من استيقظ على أصوات دعواتها عقب صلاة فجر كل يوم..... والدتي الحبيبية.

إلى إخواني وأخواتي.... السند والعلم والأدب.

إلى صهري، وصديقي العزيز (أبو ماجد)، أطال الله عمره.

إلى رفيقة دربي وشريكة حياتي (أم حنين) ، حفظها الله.

إلى المؤنسات الغاليات، بناتي الكريمات، زين، حنين، آية،وريم.

أهدي جهدي المتواضع

ماجد العساف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات..... و
الملخص ..... ك
ABSTRACT..... م
الفصل الأول..... ١
مشكلة الدراسة وأهميتها الفصل الأول ١
المقدمــة: ٢
مشكلة الدراسـة:..... ١٣
عناصر مشكلة الدراسـة:..... ١٤
أهمية الدراسـة:..... ١٤
أهداف الدراسـة: ١٥
التعريفات الإجرائيـة: ١٦
محددات الدراسة: ١٧
الفصل الثاني..... ١٨
الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة الفصل الثاني ١٨
أولاً: الأدب النظري : ١٩
١. البيئة الصفية CLASSROOM ENVIRONMENT: ١٩
ثانياً: التفاعل الاجتماعي: SOCIAL INTERACTION..... ٣٤
الدافعية للتعلم LEARNING MOTIVATION: ٦٢
ثانياًُ: الدراسات السابقة ذات الصلة:..... ٦٨
أولا: الدراسات العربية:..... ٦٨
ثانيا : الدراسات الأجنبية:..... ٧٩
الفصل الثالث..... ١٠٦
الطريقة والإجراءات..... ١٠٦
منهج الدراسة:..... ١٠٧
مجتمع الدراسة:..... ١٠٧
عينة الدراسة:..... ١٠٨
أدوات الدراسة:..... ١٠٩
صدق مقياس بيئة التعلم الآمنة: ١١٤
ثبات مقياس بيئة التعلم الآمنة..... ١١٤
إجراءات الدراسة:..... ١١٩
متغيرات الدراسة: ١١٩
المعالجات الإحصائية:..... ١١٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع..... ١٢٠

نتائج الدراسة..... ١٢٠

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:..... ١٢١
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:..... ١٣٢
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:..... ١٣٤
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:..... ١٣٥
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:..... ١٣٧

الفصل الخامس..... ١٣٨

المناقشة والتوصيات..... ١٣٨

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:..... ١٣٩
ثانيا: مناقشة النتائج المعلقة بالسؤال الثاني:..... ١٤٦
ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:..... ١٤٧

قائمة المراجع ١٥٦

الملاحق..... ١٨١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
١	توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس ونوع المدرسة	136
٢	أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس ونوع المدرسة .	137
٣	قيم معاملات الثبات لمقياس بيئة التعلم الآمنة.	144
٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في جميع المجالات مرتبة تنازليا.	152
٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال التقويم الصفي مرتبة تنازليا.	154
٦	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال تخطيط التدريس وتنفيذه: (أسلوب المعلم):مرتبة تنازلياً	156
٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال البيئة المادية للتعلم مرتبة تنازلياً	158
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال إدارة بيئة التعلم مرتبة تنازلياً	160
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال علاقة المعلم بالطلبة مرتبة تنازلياً.	162
١٠	نتائج اختبار (t-test) للفروق بين متوسطات درجات مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف جنس الطالب.	164

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١١	نتائج اختبار (t-test) للفروق بين متوسطات درجات مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة	165
١٢	معامل ارتباط بيرسون بين درجة مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في الأردن، ودرجة وتفاعلاتهم الاجتماعية داخل الصف	167
١٣	معامل ارتباط بيرسون بين درجة مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في الأردن، ودرجة دافعيتهم للتعلم	168

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الأشكال

الرقم	الموضوع	الصفحة
١	بيئة التعلم من وجهة نظر فيشر وفريزر.	36
٢	هرم ماسلو للحاجات الإنسانية.	73

قائمة الملاحق

الرقم	الموضوع	الصفحة
١	أداة الدراسة بصورتها الأولية	221
٢	إدارة الدراسة بصورتها النهائية	234
٣	أبعاد بيئة التعلم الآمنة والفقرات المقابلة لها في المقياس	245
٤	قائمة بأسماء المدارس عينة الدراسة	246
٥	قائمة بأسماء المحكمين	247
٦	كتاب مخاطبة وزارة التربية والتعليم في الجامعة وكتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم للمديريات والمدارس عينة الدراسة	248

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم.

إعداد

ماجد العساف

إشراف

الأستاذ الدكتورة نايفة قطامي

الملخص

هدفت هذه الدراســة إلى الكشــف عن مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة، وبيان علاقتها بالتفاعل الاجتماعي بين الطلبة ودافعيتهم للتعلم.

ولتحقيق هذا الهدف، فقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الخمسة الآتية:

١. ما مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن؟

٢. هل تختلف مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف جنس الطالب؟

٣. هل تختلف مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة؟

٤. هل هناك علاقة بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم وتفاعلهم الاجتماعي؟

٥. هل هناك علاقة بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ودافعيتهم للتعلم؟

تكون مجتمع الدراسـة من جميع طلبة الصـف العاشر الأسـاسي في المدارس الحكومية والخاصـة بمديرية تربية عمان الثانية، والبالغ عددهم (١٠٠٤٦) طالباً وطالبة، وشـملت عينة الدراسـة (٦٧٧) طالباً وطالبة مثلوا ما نسبته حوالي (٧%) من مجتمع الدراسة، إذ تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ولجمع البيـانات، قام الباحث بتطوير ثلاثة مقاييس، مقياس بيئة التعلم الآمنة، مقياس التفاعل الاجتماعي، ومقياس الدافعية التعلم. وقد تم التحقق من صـدق المقاييس بعرضـها على محكمين من ذوي الاختصـاص، ولغايات التحقق من ثبات المقاييس فقد تم اسـتخدام الاختبار وإعادة الاختبار Test – re test لكل منهما على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة، فكانت معاملات الثبات (٠,٨٨)، (٠,٨٦)، (٠,٨٣)، على التوالي.

وقد أظهرت نتائج الدراسـة أن مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة كان متوسطاً، إذ بلغ (٣,٥٦) درجة من (٥) درجات حيث جاء مجال التقويم الصفي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٤)، وجاء مجال تخطيط التدريس وتنفيذه: (أسـلوب المعلم) في المرتبة الثانية بمتوسـط حسـابي (٣,٦٣)، وجاء مجال البيئة المادية للتعلم في المرتبة الثالثة بمتوسـط حسـابي (٣,٥٢)، وتلاه مجال إدارة بيئة التعلم في المرتبة الرابعة وقبل الأخيرة بمتوسـط حسـابي (٣,٤٩)، وكان مجال علاقة المعلم بالطلبة قد جاء المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٦).

وأظهرت النتـائج تفوق الإنـاث على الـذكور في مسـتوى إدراكهن لبيئـة التعلم الآمنة، وعلى جميع مجالات مقياس بيئة التعلم الآمنة ودلت النتائج أيضـاً على وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات درجات مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسـة ولصـالح المدارس الخاصة في جميع مجالات مقياس بيئة التعلم الآمنة، ما عدا مجال بيئـة التعلم المـاديـة. وأشـارت النتـائج إلى وجود علاقـة إيجابية دالة إحصـائياً بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وتفـاعلهم الاجتماعي، كما وأظهرت النتـائج وجود علاقـة إيجـابية دالة إحصـائياً بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ودافعيتهم للتعلم.

بالاعتماد على النتائج أوصـت الدراسـة بضـرورة الاهتمام بتحسين البيئة الصفية، وتشجيع وتدعيم ثقافة المدرسة الآمنة ، وإجراء المزيد من الدراسـات على نفس المتغيرات في مجتمعات أخرى، ودراسـات للكشف عن العلاقة بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ومتغيرات أخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Students' Perceptions of the Secure Learning Environment and Their Relationship with the Social Interaction and Learning Motivation

Prepared by

Majed Al-Assaf

Supervised by

Prof. Naifah Qatami

Abstract

The aim of the study was to investigate students' perceptions of the secure learning environment and their relationship with the social interaction and learning motivation. To achieve this aim , the study attempted to answer the following questions:

1. What are the students' perceptions of the secure learning environment in primary schools in Jordan?
2. Do the students' perceptions of the secure learning environment differ according to their gender?
3. Do the students' perceptions of the secure learning environment differ according to their school type?
4. Is there a relationship between students' perceptions of the secure

www.manaraa.com

learning environment and their social interaction?

5. Is there a relationship between students' perceptions of the secure learning environment and their learning motivation?

The population of the study consisted of all male and female students in 10th grade in the private and public schools in Amman Second Education Directorate, which represented nearly (10046) students. The sample of study consisted of (677) students, who represented nearly (7%) of the study population. This sample was selected by the use of stratified random sampling method. For data collection, Three scales were developed by the researcher; secure learning environment scale, social interaction scale, and learning motivation scale.

The instruments were validated through specialized consultants, To ensure the reliability, test – re test technique was used on a sample of (40) students. The reliability coefficient of the scales were (0.88), (0.86), (0.83) respectively.

The results of the study demonstrated that the level of students' perceptions of the secure learning environment was medium.

The mean score was found to be(3.56) on a five point likert scale. The mean for class evaluation was found to be the highest(3.64),followed by teaching planning (3.63) and the physical environment of learning (3.52),the mean for management of learning environment was (3.49)and for the relationship between the teacher and students(3.46).

The results have also demonstrated the superiority of females over males in the level of their perceptions of the secure learning environment, and all subscales as well.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The results have shown significant statistical differences in the mean scores of students' perceptions of the secure learning environment according to the type of school in favor of private schools in all secure learning environment subscales, except the physical environment of learning.

A significant positive statistical relationship between students' perceptions of the secure learning environment and their social interaction has also been revealed . Moreover, A significant positive statistical relationship between students' perceptions and their learning motivation was found.

Based on the results, the researcher recommended improving classroom environment and encouraging the culture of the safe school .

However, more studies should be conducted in other communities to detect the relationship between students' perceptions of the safe learning environment and other variables.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمـــة:

لقي موضوع الإدارة الصفية الفعالة في العقود القليلة الماضية اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين التربويين، حيث أن البيئـة الصـــفية هي المكان الذي تتم فيه عمليات التعلم والتعليم بشـــكل رئيس، وإن أي قصـــور في هذه البيئة يعيق عمليات التعلم والتعليم الصفي ويجعلها غير فاعلة.

لـذلك، فإننا نجد أن العملية التربوية قد مرت بحلقات من التغيير والتطوير حيث انصـــب الاهتمام في المرحلة الأولى من هـذه العمليـة على الكم، فكـانت تهدف إلى تزويد الطالب بأكبر كمية من المعلومات يختزنها في ذاكرته للإفادة منها عند اللزوم، ثم انتقـل الاهتمام إلى المعلم باعتباره الأداة التنفيذية لهذه العملية، فكان الاهتمام بتأهيله وتدريبه ثم انصـــب الاهتمام على الطـالـب باعتباره محور العملية التربوية فصـــار التركيز على ما لديه من مواهب وقدرات بعد اكتشـــافها، والوصـول بها إلى أقصى- طاقة ممكنة، ولما كان هذا كله يتطلب توفير البيئة المناسـبة في المدرسة وفي الصف، أخذ الاتجاه الحـديـث في التعليم التركيز على توفير متطلبـات هذه البيئة وكل ما يعين على إنجاح العملية التعليمية التعلّمية (عدس، ١٩٩٧). كما أن طرائق التـدريس التي كـان المعلمون يتبعونها في التدريس قد تغيرت مع مرور الزمن بســـبب النظريات الجديدة التي ظهرت حول طبيعة التعليم والتعلم. ولقد تم التأكيد في السنوات الأخيرة، على ضرورة إيجاد بيئات تعليمية آمنة وداعمة في الصـف، نظراً لتميز الطلاب في مثل هذه البيئات، حيث خفت حدة المشاكل المتعلقة بسوء سلوك الطلبة في تلك البيئات التي يكون فيها الطلبة مشاركين فعالين في صفوفهم وفي تعلمهم (Baloche, 1998).

وكذلك فإن توفير مناخ تربوي آمن يفضي- إلى النمو العقلي ويؤدي إلى تحقيق الذات أصـبح اتجاهاً سائداً يقره العالم ويعترف بأهميته، خاصـة وأن شروط توفير مثل هذا المناخ الذي يدفع بالإبداع إلى أقصى- طاقاته، أصـبحت واضحة ومفهومة. فالحاجز الذاتي لاكتسـاب المعرفة وإعمال الذهن والتفكير جعل المدرسـة مصـدراً رئيسـاً لتربية العقول وتعليم التفكير (Costa, 1991).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن من مهمات الإدارة الصـفية العمل على خلق جو تربوي يسـاعد كلاً من المعلم والطالب على بلوغ الأهداف التربوية المتوخاة، بأقل ما يمكن من الجهد والمال والوقت، إذ مهما كانت الأمور الأخرى متوافرة، فلا يمكن أن تبلغ الهدف المنشود إلا إذا توافر للطالب جواً تربوياً مناسباً، يشعر فيه بالأمن والاستقرار ويمنح فيه حرية التعبير، ويشجع على الأخذ بزمام المبادرة، ويحفز على التفاعل الإيجابي مع معلميه ومع زملائه. وإذا لم يتوفر مثل هذا الجو في الغرفة الصـفية سيشعر الطالب بالتبرم والضيق والعزوف عن التفاعل داخل الصف وقد يحاول خلق المشكلات وإثارة الفوضى أو الانعزال (عدس، ١٩٩٥).

وتعتبر عملية إدارة الصف وضبطه من أهم جوانب عملية التدريس الصفي التي تشغل بال المعلمين ، وتتوقف كفاءة المعلم وفعاليته إلى حد كبير على حسن إدارته للصف والمحافظة على النظام فيه والمناخ الصفي الذي يهيئه المعلم لتلاميذه (اللقاني وسنينة، ١٩٩٠). فالمدرسة الجيدة هي التي يسيطر عليها مناخ إيجابي سليم يشعر الطلبة بارتياح لحضورهم إليها، كما يشعر المعلمون بارتياح لتدريسهم فيها، وفيها يعمل الجميع معاً على تنشيط الاتجاه إلى الرعاية والاهتمام. ويتطلب ذلك بالضرورة وجود إدارة مدرسية فعالة، تستند في إدارتها على العلاقات الإنسانية والمشاركة في اتخاذ القرارات، وهذا ينعكس على المعلم في إدارة صفه وتنظيمه وبالتالي في تعامله وعلاقاته مع طلبته (مرسي، ١٩٩٥).

بالإضافة إلى ذلك وجد بترسون (Peterson, 1997, P.30) أن المدرسة لا تملك فقط أفراداً لكل منهم مهمة ودور في العملية التعليمية، بل تملك كذلك شخصيات من يعمل فيها واتجاهاتهم وقيمهم وأفكارهم. فمقاييس المناخ المدرسي تقيس مدى إدراك الطلبة والمعلمين والمديرين والعاملين وأولياء الأمور لخصائص وسمات محددة تؤثر على مناخ المدرسة، كإدراكهم لخصائص البناء المدرسي وحجم الفصول الدراسية، واستقرار المعلمين والروح المعنوية لديهم وسمات الطلاب، وعلاقات المدرسة بالمجتمع المحلي، ومستوى توقعات المدير والمعلمين عن الطلبة والتأكيد على النواحي الأكاديمية، والثواب والعقاب.

ويذكر الشهري (٢٠٠٣) أن المدرسة قد تسهم في خلق التوتر والضيق والاضطراب لدى الطلبة، فالقصور في المناخ المدرسي وآلياته مثل الكثافة المرتفعة للصفوف، ونقص التجهيزات اللازمة للعملية التعليمية، واقتصار طابور الصباح في تدعيم قيم الولاء والانضباط واختفاء المساحات الواسعة من حدائق وأفنية، تظهر بوادر الانحراف لدى الطلبة في المدرسة وكل ذلك يسهم في إيجاد بيئة مدرسية قلقة ومهددة لصحة الطلاب النفسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن هنا، نجد أن المدرسة تشكل أحد مصادر الضغوط النفسية على الطلبة، وترتبط مصادر الضغوط فيها عادة بتدني مستوى التحصيل في مواد معينة، وبالعلاقة مع المعلمين أو بالأقران مثل عدم تقبل الطالب من قبل زملائه في الصف، وهنا يظهر دور المعلم في مساعدة الطالب بالتحرر من هذه الضغوط (Chandler, 1981). وقد ترتبط الضغوط النفسية بمتغيرات شخصية ومدرسية في آنٍ واحد وهو ما سعت إلى فحصه دراسة داود (١٩٩٥) التي هدفت إلى معرفة الضغوط النفسية التي يعاني منها طلبة المدارس الأساسية وعلاقتها بمتغيرات التحصيل الأكاديمي والجنس والصف، واقتصرت الدراسة على طلبة المرحلة الأساسية العليا، وتوصلت إلى أن أكثر مصادر الضغوط النفسية على الطلبة كانت صعوبة المواد الدراسية، ثم معاملة المعلم من حيث عدالته واحترامه لطلابه، كما أن الجو الصفي والانفعالات كانت من المصادر الضاغطة. ووجدت الدراسة ارتباطاً دالاً سالباً بين درجة الطالب على قائمة الضغوط النفسية ومعدله الدراسي. ويشير زكريا (١٩٨٧) إلى مصادر ضغوط نفسية أخرى لدى طلاب المدارس مثل التهديد والعقاب البدني من قبل المعلمين. كما تؤكد أبو زيد (١٩٨٥) على أن العقاب البدني أشد مصادر الضغوط النفسية ، وبدرجة أقل يأتي المعلم والزملاء والمناهج. إلا أن هايمان وزيلكوف (Hyman & Zelikoff, 1999) يشيران إلى مصادرأخرى ترتبط بالمدرسة مثل فرض النظام واستخدام النقد والسخرية والتجاهل، والشتائم وفرض المطالب والواجبات الكثيرة التي يستجيب لها الطلاب عادة تجنبهم الذهاب إلى المدرسة وتفقدهم الثقة بالنفس.

ويفترض أن المدرسة من أهم المؤسسات التعليمية التي يجب الاهتمام بها ، والعمل على تحسينها وتطويرها نظراً لما لها من أهمية في نقل ثقافة المجتمع وفي زيادة إنتاجية الطلاب. كما أنها توفر الظروف المناسبة لنمو شخصيتهم في كافة الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية.

ويتفق الباحث في هذا المجال مع أوجين (Eugene) الذي يشير إلى أن كثيراً من الطلبة والمعلمين يمكثون وقتاً طويلاً داخل المدارس ، وأنها جزء من بيئتهم وتؤثر على شخصيتهم سواء بالإيجاب أو السلب ، و بذلك قد يصفون تلك البيئة التعليمية بأنها مكان مطمئن يشعر الفرد فيها بالرضا والارتياح ، أو أنها مكان مثبط للهمة وغير باعث على الود (Eugene, 1981).

ويرى جولمان (Goleman) أن المدرسة التي يقع على عاتقها عملية التعليم ، هي المسئولة عن سد العجز في الكفاءة الانفعالية لطلبتها ، من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي الذي يبدأ بمرحلة الروضة ويمتد إلى مرحلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرسة العليا، فهو يرى أن الذكاء الانفعالي يعالج هذه المشكلة عن طريق توفير البيئة الآمنة انفعالياً للطلبة، من خلال مهارة إدارة الانفعالات التي تمكن الطالب من السيطرة على انفعالاته السلبية، وتحويلها إلى انفعالات سارة عن طريق هزيمة القلق والتوتر والاكتئاب، وتحدي النكسات التي يتعرض لها الطالب مما يؤثر في توجهه نحو التحصيل وتقبل المواقف التعليمية (Goleman, 1995).

وقد أشارت الدراسات إلى أن المدرسة الفعالة تمتاز بوجود مناخ مدرسي يساعد على التعليم والتعلم ويوفر للمعلمين والتلاميذ الأمن النفسي والرضا والدافعية للتعلم (Edmonds, 1979). ويمكن الربط بين التعليم الفعال وبيئة التعلم الإيجابية ، فالتعليم الفعال يجعل التعلم أكثر إنتاجية وكفاية، ويظهر في الأدب التربوي، أن التعليم الفعال يتعلق بإمتاع الطلبة داخل غرفة الصف، وجلب السرور إليهم، فعندما نرى جميع الطلبة فرادى ومجموعات يستجيبون بسرعة وثقة ويتعلمون معلومات جديدة، وعندما نجد التعامل أخلاقياً وإنسانياً حقيقياً بين الطلبة بعضهم ، وبينهم وبين المعلم داخل غرفة الصف ، نستنتج عندها أن التعليم آمن وفعال (Roseshine & Stevens, 1986). ويفترض أن بيئة التعلم الآمنة، تحقق حاجة الأمن النفسي عند الطلاب فيتعلمون من غير تهديد ويكون تعلمهم فعالاً، مما قد يدفعهم إلى الإبداع، حيث أشار جلاسر (Glasser, 1990) إلى ضرورة تلبية الحاجات الأساسية للطلاب .

وتتحقق حاجات الطلبة في ظل البيئة الصفية الإيجابية في المدرسة الفعالة، ومن المعروف أن الحاجات البشرية تتعدد وتتنوع، وقد صنف ماسلو (Maslow, 1970) الحاجات البشرية في إطار نظريته ونظمها بشكل متدرج على النحو التالي:

١- الحاجات البيولوجية.

٢- الحاجة إلى الأمن والسلامة.

٣- الحاجة إلى الحب والانتماء.

٤- الحاجة إلى تقدير الذات.

٥- الحاجة إلى المعرفة.

٦- الحاجات الجمالية.

٧- الحاجة إلى تحقيق الذات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وطبقاً لنظرية ماسلو في الحاجات فإن الطالب الذي يحصل على قدر كاف من الإشباع لحاجاته البيولوجية ويشعر بالأمن النفسي، يمكن أن يسعى إلى إتقان المهارات الأكاديمية التي تشعره بتقدير الذات في حين أن الطالب المحبط بسبب عدم إشباع حاجاته الأساسية لن يكون لديه طاقة لمثل هذه الأنشطة (الزق، ٢٠٠٦). كما ويمكن الاستنتاج من هرم ماسلو للحاجات الإنسانية أن على المعلم أن يشجع طلابه على التغذية والنوم بشكل سليم ، وأن لا يهدد شعورهم بالأمن من خلال استخدام العقاب أو التهديد به، وذلك لأن الخوف يجعل من الطفل دفاعياً ويؤدي في النهاية إلى كره المدرسة والمدرس.

ولقد اهتم القرآن الكريم اهتماماً متميزاً بقضية الأمن، وقد وردت فيه عدة آيات تتحدث عن الأمن، فهذا سيدنا إبراهيم عليه السلام يدعو ربه أن يجعل مكة بلداً آمناً بقوله(وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَـذَا الْبَلَدَ آمِنًا وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَن نَّعْبُدَ الأَصْنَامَ) (سورة إبراهيم، آية ٣٥). ويذكر القرآن الكريم أن من فضائل البيت العتيق أن من دخله كان آمناً يقول تعالى: (فِيهِ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ مَّقَامُ إِبْرَاهِيمَ وَمَن دَخَلَهُ كَانَ آمِناً)(سورة آل عمران، آية ٩٧).

وقد امتن الله سبحانه وتعالى على قريش من قبل، بنعمة الأمن وذكرهم بها ودعاهم من خلالها إلى عبادته ونبذ الشرك، فقد كانوا ينعمون بالأمن بسبب مجاورتهم للبيت الحرام، فحاجاتهم العضوية كانت متوفرة بوجود الحاجة الأساسية وهي الأمن، قال تعالى " فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ الَّذِي أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ"

(سورة قريش ، الآية ٣،-٤).

ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم، في بيان أهمية الحاجة للأمن حيث قدمها عليه الصلاة والسلام على العافية والصحة والطعام والشراب، لأنها جميعاً تتأثر بالحاجة إلى الأمن "من أصبح منكم آمناً في سربه، معافى في جسده، عنده قوت يومه، فكأنما حيزت له الدنيا" (النووي، ١٩٩٠، ص ١٤٤). ويمكن القول إن الإسلام سبق ماسلو في التصدي لهذه القضية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويؤيد الباحث قول حسن البصري "إن من خوفك حتى تبلغ الأمن خير ممن أمنك حتى تبلغ الخوف" (أبو الفرج، ١٩٧٩، ص١١٣).

فالغاية التي نريدها هي تحقيق الأمن النفسي للطلبة والشعور بالطمأنينة في ظل أجواء تشجع على ذلك، حيث تعتبر الحاجة إلى الأمن النفسي من أبرز الحاجات التي تقف وراء استمرار عجله السلوك البشري ، إذ لا يمكن فهم حاجة الفرد إلى الشعور بالأمن بمعزل عن بقية الحاجات، حيث تعتبر هذه الحاجة عاملاً أساسياً تنطوي تحته جميع أنواع السلوك، فحين تشبع أية حاجة للفرد، فإنه يشعر بالأمن والاطمئنان فيما يرتبط بتلك الحاجة (الربيع، ١٩٩٦).

ويمكن القول أن إشباع الحاجة إلى الأمن والطمأنينة ضروري للنمو النفسي السوي والتمتع بالصحة النفسية في جميع مراحل الحياة، فقد تبين من دراسات كثيرة أن الأشخاص الآمنين متفائلون سعداء، ومتوافقون مع مجتمعهم ومبدعون في أعمالهم، ناجحون في حياتهم بينما كان الأشخاص غير الآمنين قلقين متشائمين ، ومعرضين للانحرافات النفسية والأمراض السيكوسوماتية (النفسية- الجسمية) (محمد ومرسي، ١٩٨٦).

لذلك ينصح جلاسر (Glasser, 1993) المعلمين بتحقيق حاجة الأمن لطلبتهم ، والعمل على جعل الصف دافئاً ومسانداً وآمناً وأن يجعلوا طلبتهم يعرفونهم ويحبونهم، لأن ذلك يساعد في دعم عملية التعلم والتعليم الجيدة والفعالة.

إن الحاجة إلى الأمن النفسي تعني تجنب الألم والتحرر من الخوف و القلق والشعور بالأمن والاطمئنان. ويعد توفير الأمن النفسي من الواجبات الرئيسة للمدرسة حتى يتحقق التعلم الفعال، لذلك فقد ظهر الاهتمام بدراسة بيئة التعلم بصورة واضحة في مجال العلوم الاجتماعية في الستينات من القرن العشرين، حيث دلت الأبحاث التي تناولت هذا الجانب ضرورة التركيز على الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلم لما لها من تأثير هام على رضا وتعلم ونمو الطلاب (السمدوني، ٢٠٠٧).

ويرى روجرز Rogers أن المناخ المشجع على النمو النفسي للطالب، يعتمد على توفر ثلاثة شروط هي:

١- الأصالة: الأفراد المحيطون بالطالب يمكن أن يشجعوا نموه إذا اتسم سلوكهم بالأصالة، أي التعبير الشفاف عن الذات، وعدم إخفاء المشاعر وعدم بناء الحواجز بين بعضهم بعضاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- التقبل: أي إشعار الطالب بأن البيئة المحيطة به تتقبله تقبلاً غير مشروط. فالفرد ينمو نمواً نفسياً سوياً عندما يشعر أن المحيطين به يتقبلونه أياً كان في حالات النجاح أو حالات الفشل.

٣- التعاطف: أي التعاطف مع الطالب وعدم إصدار أحكام تقييمية عليه، والاستماع إليه من أجل فهمه وفهم دوافعه، لا من أجل مناظرته (Myer, 1998).

كما وضع روجرز شرطين أساسيين عامين يعتقد أنهما يشجعان على التفكير الإبداعي أسمى الأول منهما بالسلامة النفسية psychological safety والثاني بالحرية النفسية psy-freedom وقد وصفها روجرز في كثير من جوانبها نتيجة للاطمئنان النفسي (الداهري، ٢٠٠٨). فحتى تتحقق الحاجات الإبداعية عند الطلبة ، و تنهض بمستوى قدراتهم وميولهم نحو الأفضل فلا بد أن تحتوي المدرسة على بيئة تعليمية إبداعية آمنة، تهيئ فرص الإبداع لطلبتها من غير خوف أو تهديد. وفي هذا المجال ذكر توريمان (Toreman, 2003) مجموعة من العوامل التي تساعد على تكوين بيئة إبداعية آمنة في المدرسة منها: تقويم إنجازات الطلبة بعدالة، وعدم تخويف الطلبة من الفشل، وتشجيع الإبداع الفردي، وتقديم الدعم النفسي وتعزيز العلاقات الإنسانية الإيجابية والتعاون وتجنب الانتقاد.

وصف تريكيت و موس (Trichet & Moos, 1973) مثل هذه البيئة على أنها بيئة التعلم الفعالة والآمنة حيث يدرك الطلبة والمعلمون هذه البيئة على أنها:

تخلق جو المشاركة ، وتشجع على التنافس، تساعد على التجديد والابتكار، تسمح بجو يساعد على اندماج الطلبة مع زملائهم في الصف، و تتسم بالترتيب والتنظيم.

ويرى قطامي (٢٠٠٧) أن المتعلم يشعر بالأمن في الحالات التالية: حينما يواجه تخطيطاً جيداً للدرس، وعندما تقدم له المعلومة بصورة واضحة ومنظمة، وفي حال توفر الانضباط والهدوء في الصف، وكذلك عندما يستخدم التعزيز والتغذية الراجعة، وحينما تسحب من أمامه توقعات الفشل المستمر.

لقد تزايدت الدراسات والبحوث للتعرف على أثر بيئة الصف المدرسية على شخصية الطلاب وأدائهم، فقد أشارت إلى أهمية الدور الذي تلعبه بيئة الصف وعلى إدراك الطلبة لذاتهم وأيضا على علاقاتهم الاجتماعية ودافعيتهم للتعلم.

(Moos & Moos 1978, Tricket& Moos, 1973, Fraser & Fisher 1983)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن بيئة التعلم الآمنة (secure Learning Environment) توفر جواً يتسم بالهدوء حتى يتم التفاعل الاجتماعي فيما بين المعلم والطالب من ناحية وبين الطلاب أنفسهم من ناحية أخرى، ذلك التفاعل الذي يكون نتاجه التعلم كهدف رئيس للمؤسسة التعليمية.

ومما لا شك فيه أن البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الانفعالي تجعل الطالب يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته الاجتماعية بالآخرين واضطرابها مما ينعكس على درجة تركيزه الجيدة للمواقف التعليمية ، فيقل تحصيله وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص ، وفقدان الثقة بالذات ، وبقدراته على توافقه بشكل عام ، وعلى مفهومه عن ذاته الأكاديمية ، فتتدنى دافعيته للتعلم ويقل تفاعله الاجتماعي مع زملائه (الصرايرة، ٢٠٠٣). وعند الحديث عن بيئة التعلم الآمنة داخل الصف فمن الضرورة التركيز على دور المعلم كنموذج موجه للتعلم وموجه لسلوك الطلاب، وبالمناخ النفسي الاجتماعي للغرفة الصفية وأخيراً بأنظمة التفاعل الإنساني داخل الصف (السعيد، ١٩٩٥).

ففي دراسة قام بها وونغ (Wong, 1993) تم فيها استخدام طرائق بحث نوعية مفتوحة وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر الطلاب حول المناخ التعليمي في الصف التاسع، حيث بينت نتائج الدراسة أن الكثير من الطلاب يعتبرون المعلم هو العنصر الحاسم والأهم في البيئة التعليمية الجاذبة داخل الصف ، وقد وجد Wong من تحليله لآراء الطلاب أنهم يرون في هذا المعلم صفات إيجابية كاتصافه بالمحافظة على النظام والانضباط داخل الصف، وفي نفس الوقت يهيئ مناخاً غير ممل أثناء التدريس، كما أن هذا المعلم يتفاعل بطريقة تعتبر ودية ويظهر اهتمامه بهم، فدور المعلم في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة رئيس وفاعل، باعتباره قادراً على توفير مناخ صفي مناسب وشروط التفاعل بين الطلبة وطبيعته وتنظيم وظائف المجموعات الصفية. ويعتقد Erickson أن المعلم الفعال ينبغي أن يكون قادراً على صنع طلبة قادرين على الإنجاز (Santrock, 1998). ويمكن القول إن المعلم عليه مسؤولية كبيرة في خلق أجواء تشجع على التفاعل المستمر بين الطلبة ، والذي يقودهم إلى الإنجاز على نحو أفضل. ويبقى السؤال الرئيس الذي يحتل مكاناً جوهرياً في عمل المعلم والذي يجب أن يطرحه على نفسه كل يوم وهو: كيف أحافظ على استمرار التفاعل النشط والفاعل للطلبة في المواقف التعليمية؟ (Woolfolk, 1990). ويشير جليدويل (Glidewel, 1980) إلى أنه عندما يثق المعلمون بما يكفي من الثقة لإسناد جزء من سلطتهم لتلاميذهم، فإن هذا يؤدي إلى التفاعل ، ويتناقص التوتر والصراع بينهم وفي هذه الحالة يبدي الطلاب حباً متبادلاً بين بعضهم بعضاً وبينهم وبين المعلم، ويزدادون تسامحاً وشعوراً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بـالمســؤولية والاســتقلال ، ويؤدي ذلك إلى تنمية وعيهم بذاتهم ، وقدرتهم على تحمل المســؤولية ، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية ، وقدرتهم على ضبط انفعالاتهم ، وتحمسهم لحل المشكلات التي تواجههم بكفاءة.

كما يمكن القول إن تدريب الطلاب على تنمية مهاراتهم الاجتماعية من خلال التفاعل الفعال بينهم وبين المعلم وبين بعضهم بعضاً ، سوف يكون له دور مهم في تكوين بيئة نفسية اجتماعية فعالة. ويرى دويل (Doyle, 1986) أنه لا يمكن لتفاعل ونشـاطات فعالة أن تأخذ مكانها بدون تعاون جميع الأعضـاء داخل الصفوف، وحتى لو كان هناك طلبة لا يشاركون فإن عليهم السماح لغيرهم بالمشاركة ، لذلك فأولى المهمات الإدارية للمعلمين هو إيجاد النظام من خلال ضمان المحافظة على تعاون وتفاعل جميع الطلبة في النشاطات الصفية.

وتتحدد البيئة الصــفية كما يذكر واكســمان وولبرج (Waxman & Walberg, 1991) بالتفاعلات بين الطلبة وبالتفاعلات بينهم وبين معلميهم، وبإدارة الصـف ، وبالمناخ الصـفي وبالأسـاليب المسـتخدمة في مراقبة تقدم الطلبة في تعلمهم للنواتج التعليمية. وفي هذا المجال يركز روجرز (Rogers) على البعد النفسيــ داخل غرفة الصــف وعلى أهمية العلاقات الإنســانية الإيجابية في عملية التعلم وعلى أن بيئات التعلم يجب أن تنمي الطلبة أكثر من أن تضـبط تعلمهم، وأن بيئة التعلم الآمنة تكون حينما تكون المشاعر لكل من المعلم والطلبة واضحة ، وأن هذا الوضوح في المشاعر يقود إلى تعلم أفضل وتحصيل أعلى وإن ممارسة الحرية المسؤولة داخل غرفة الصف ضــرورية، ليكون المــناخ الصفي ذا فاعلية (Rogers, 1983).

ويوصف مناخ الصف الجيد على أنه مناخ دافئ وداعم وسار ويسوده هواء الصداقة والمودة والقبول، إنه مناخ مشـجع ومفيد لوجود مسـتويات منخفضة من التهديدات، إن سيادة مثل هذا المناخ يشجع على العمل والشعور بالمتعة والتفاعل مع الجميع (Charles, 2000).

إن المناخ الصـفي هو الجو السـائد أو الحالة النفسية التي يتفاعل من خلالها الطالب والمعلم ، كما أن البيئة الصفية التي يسـودها التهديد هي بيئة تجعل الطلبة يعملون تحت ظروف الإكراه والتهديد ، ويكرهون المعلم والمدرسـة. وإذا كانت السـيطرة على الطلبة صـارمة وخالية من مشـاعر الدفء يخاف الطلبة من ارتكاب الأخطاء، مما يؤثر على تفاعلهم سـلباً، فهم يشــاركون لخوفهم من العقوبة وليس رغبة في المشــاركة. ويتعلق المناخ الصــفي أيضــاً بإنجازات الطالب، فالنماذج التنظيمية التي تتمثل في شعور الطلبة بقدراتهم بالأمان، تجعل من إنجازات الطلبة أكثر مردوداً وإنتاجاً، ومن أجل إعداد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صـف تعاوني مسـئول يمكن اتخاذ بعض الإجراءات لإعداد مناخ صـفي إيجابي كما يلي: تشـجيع الطلبة على احترام الذات، وعلى المشـاركة والتفاعل، وتشـجيع النجاح، والتفاعلات الإيجابية، وإعداد بيئة آمنة ومريحة (Murphy, Weil, MC Greal, 1986).

كما وتشـكل الدافعية للتعلم أحد أهم عناصر الإدارة الصـفية الفعالة والناجحة، وهي أكثر من مجرد تقديم المديح والإطراء لطالب من الطلاب، وهي غالباً ما تتأثر بانتقاء المعلم للمحتوى الدراسي وللاستراتيجيات التدريسية التي يتبناها، وبالمهام التي يطلبها من طلابه لكي يقوموا بها وإكمالها بالطريقة التي تقدم بها التغذية الراجعة، وبأدوات التقويم وبقضايا أخرى. (منسي، ١٩٨٩).

لذلك ينبغي التعرف على البيئة التعليمية الدافعية وتحديد إيجابياتها وسلبياتها حتى يمكن التأكيد على الإيجابيات ومعالجة السلبيات وحتى يكون الجو النفسي- والاجتماعي السائد في المدارس مشجعاً على الدراسة وعلى ملاحظة التطور في جميع المجالات.

وفي دراسة ولسون (Wilson, 1983) التي هدفت إلى معرفة تأثير المناخ المدرسي في المرحلة الابتدائية على دافعية الإنجاز لدى الطلاب، أظهرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي المفتوح والمناخ المدرسي المغلق في دافعية التعلم لصالح المناخ المدرسي المفتوح.

إن إيجاد بيئة تعليمية مبنية على روح التعاون بين المتعلمين والمعلمين والإدارة المدرسية ضروري لتنمية الدافعية للتعلم عندهم، فعندما يشعر المتعلم بالأمان تختفي حاجته للمكافآت الخارجية ، وعندما نحثه على مواجهة التحديات يصبح مفكراً مستقلاً وقادراً على تحمل المسؤولية، ومن ثم يتحسن المجتمع الدراسي داخل غرفة الصف، حيث يبدأ الأطفال بالتفاعل مع بعضهم بعضاً ومع مدارسهم ومعلميهم بشكل ناجح من أجل المحافظة على غرفة صفية منسجمة ومتناغمة، مما ينعكس على مستوى المدرسة التعليمي (Brandt, 1995).

ومتى تمت استثارة دافعية الطالب للتعلم، لا بد له من ممارسة التنظيم الذاتي وحرية الاختيار لنشاطاتهم المدرسية، فالطلبة عندما يشعرون بالاستقلالية فإنهم يندمجون أكثر مع المهمة مما يزيد في درجة تقييم الذات ، ويتعلمون أكثر أن التوجيه الذاتي لدى الطلبة يعتمد على المعلم، فهل يريد المعلم السيطرة عليهم أو يريد تزويدهم بالمعرفة؟ (البيلي والعمادي والصمادي،٢٠٠١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دلت الدراسات على أن الصف الذي يستطيع متعلموه أن يستكشفوا ذواتهم فيه ، هو الصف الذي لا يتلقى تهديداً من خلال إيجاد جو تدريسي- إيجابي Cultivate A positive Classroom Climate ، كما إن استخدام التعليم التعاوني بشكل مستمر، يجعل من غرفة الصف مكاناً جيداً ومريحاً ويخلق جواً تدريسياً إيجابياً. وعندما يدرك المتعلمون أن آراءهم ومعتقداتهم وأسئلتهم تلاقي احتراماً من معلميهم فإنهم يصبحون أكثر رغبةً وميلاً إلى المشاركة في مهارات التفكير العليا. إن هذا التحول يحتاج إلى جهد من المعلم، لكنه ضروري من أجل الدفع قدما بمستوى دافعية التعلم الداخلية (Brophy, 1986).

كما بين باركر وليبر (Parker& Lepper, 1992) الفوائد المتوخاه من الأجواء التعليمية المرحة، فقد وجدا أن المتعلمين يظهرون مزيداً من الاهتمام بأداء المهمة سواء قبل القيام بها أو أثناء ذلك أو بعده. لذلك وجدا بأن الجو التعليمي المريح الذي يقدم فيه التعلم على أنه عملية ممتعة ، يعمل على ازدهار الدافعية للتعلم وتقويتها عند المتعلمين ومن ثم عملية التعلم والخطط على حد سواء. ويمكن القول إن للمناخ المدرسي الإيجابي تأثيراً واضحاً على مخرجات العملية التربوية، فهو يؤثر على تحصيل الطلبة وسلوكهم وقيمهم واتجاهاتهم، ويعد من العوامل الأساسية المهمة لنجاح أي برنامج تدريسي ، كما يرى أن للبيئة النفسية الاجتماعية داخل غرفة الصف أثرها الواضح في عملية التعلم المدرسي، وقد تسهم إسهاماً كبيراً في رفع فعالية هذه العملية وتحريكها ودفعها بقوة للإمام. كما وقد تسهم في الحد من فعالية هذه العملية وتعرقل مسارها وتضعف مردودها، وربما تؤدي في حالات معينة إلى تعطيلها تماما، وتسرب عدد من الطلبة إلى خارج المجتمع المدرسي. فالبيئة النفسية الاجتماعية بما تنطوي عليه من عوامل متعددة تتصل بدافعية الطلبة وتفاعلهم الاجتماعي، يمكن أن تكون قوة دفع هائلة للنشاط الدراسي للمتعلمين وتحفزهم على الإفادة القصوى والاستغلال الأمثل لقدراتهم وطاقاتهم وميولهم. كما يمكن أن تثبط همه الدارسين وتضعف دافعيتهم وتخفف من جذوة حماستهم للدراسة، والعمل المدرسي، وتؤثر في تفاعلهم الاجتماعي. وتجمع نظريات التعلم ومداخله المختلفة في الوقت الحاضر على أهمية الدور الذي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تؤديـه البيئـة النفســـية والاجتماعية (بيئة التعلم الآمنة) في عملية التعلم، والأثر الذي يمكن أن تتركه في هذه العملية سواءً بالاتجاه الإيجابي أم السلبي.

وتبعاً لذلك يمكن الإشارة إلى أن من يهتم بدراسة عملية التعلم المدرسي ويسعى لرفع فعاليتها لا بد له من أن يركز اهتمامه أيضاً على بيئة التعلم وإخضاعها للدراسة والبحث خاصة وإننا نشهد في الوقت الحاضر تدفقاً لم يسـبق له مثيل للطلبة إلى المدارس الحكومية والخاصـة على حد سواء، واكتظاظاً وتزاحماً في قاعات الدراسـة، قد تكون له انعكاساته وآثاره السلبية في البيئة الصفية وعملية التعلم التي تتحقق في هذه البيئة. وهذا ما أعطى أهمية لهذه الدراســـة ، لا ســـيما أن منطقة الدراســـة تحظى بعدد كبير من المدارس الخاصة والمهيأة بالظروف المادية الحديثة والكوادر التعليمية والإدارية المتخصصة، مقارنة بمدارس الحكومة في نفس المنطقة. كما أن هناك إقبالاً من الطلبة على المدارس الخاصة وهجراً للمدارس الحكومية. وتحـاول هـذه الـدراســـة التعرف على طبيعـة مـدركـات الطلبـة لبيئـة التعلم الآمنـة وعلاقتهـا بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم في المدارس الأساسية في الأردن، وكذلك الوقوف على بعض المتغيرات المتوقعة ذات العلاقة لمستوى هذه المدركات مثل جنس الطالب ونوع المدرسة.

مشكلة الدراسـة:

تتمثل مشــكلة الدراســة الحالية في الكشــف عن مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلاتهم الاجتماعية ودافعيتهم للتعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عناصر مشكلة الدراسـة:

ستجيب هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

١. ما مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن؟

٢. هل تختلف مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف جنس الطالب؟

٣. هل تختلف مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة؟

٤. هل هناك علاقة بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وتفاعلهم الاجتماعي؟

٥. هل هناك علاقة بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ودافعيتهم للتعلم؟

أهمية الدراسـة:

تمثلت أهمية الدراسة بأهمية نظرية وأهمية تطبيقية وهي على النحو التالي:

الأهمية النظرية للدراسة:

تكمن أهمية الدراسـة بكونها إحدى الدراسـات التي تناولت البيئة الصـفية الآمنة(النفسـية)، باعتبارها جانباً أساسـياً من البيئة التعليمية، وبالتالي فهي من مكومات المنهج الأساسـية، والتي اتصـفت بقلة الدراسـات أو المراجع عنها ،فقد تعددت الدراسات التي تناولت الجوانب المادية للبيئة الصفية، بينما ظلت مثل هذه الدراسـات في مجال البيئة النفسـية والاجتماعية للصـف نادرة. كما قد تؤدي المعرفة بمدركات الطلبة نحو بيئة التعلم الآمنة إلى تهيئة المواقف التعليمية المختلفة، مما يسـاعد على اكتسـاب اتجاهات إيجابية نحو بيئة الصـف والمدرسـة بما قد يسـاعد على حسـن اسـتثمار ما لديهم من إمكانات عقلية في عملهم المدرسي، وربما قد يسهم في تنمية الدوافع الخاصة بالتحصيل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأهمية التطبيقية للدراسة:

تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة من أنها وفرت أدوات صادقة ومحكمه لقياس مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ،وكذلك لقياس التفاعل الاجتماعي بينهم، وقياس دافعيتهم للتعلم . كما ويمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساعد متخذي القرار والمسئولين بالتربية والتعليم في الوصول إلى قرارات تتناسب ونتائج تعليم الطلبة تبعاً للمؤثرات التي تعمل على تحسين نتائجهم وتزيد من تحصليهم.

وقد ازدادت أهمية هذه الدراسة لانسجامها مع التوجهات الوطنية والدولية في عملية إصلاح وتحسين بيئات التعلم لتصبح بيئات آمنة تحقق أهداف التعلم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- **التعرف على مدركات طلبة المدارس الأساسية في الأردن لبيئة التعلم الآمنة .**

٢- **تحديد العلاقة بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وتفاعلهم الاجتماعي.**

٣- **تحديد العلاقة بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ودافعيتهم للتعلم.**

٤- **الكشف عن مدى الاختلاف بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة تبعاً لمتغير جنس الطالب.**

٥- **الكشف عن مدى الاختلاف بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة تبعاً لمتغير نوع المدرسة.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعريفات الإجرائيـة:

١- بيئة التعلم الآمنة Secure Learning Environment :

تعرف بيئة التعلم الآمنة إجرائياً لغرض هذه الدراسة بأنها:

الإطار النفسي والاجتماعي السائد في غرفة الصف ، والذي يخلو من التهديد ، و يتأثر بأسلوب المعلم والتقويم الصفي وعلاقة المعلم بطلابه وإدارة المعلم لبيئة التعلم وبيئة التعلم المادية. وتمثله في هذه الدراسة الدرجة المتحققة على مقياس بيئة التعلم الآمنة الذي استخدمه الباحث لأغراض هذه الدراسة.

٢- التفاعل الاجتماعي Social Interaction:

يعرف التفاعل الاجتماعي إجرائياً لغرض هذه الدراسة بأنه:

أي موقف يتضمن شخصين أو أكثر بحيث يكون فيه سلوك أي من الأشخاص المتفاعلين استجابة لسلوك أي من الأشخاص المتفاعل معهم ، ويحدده الباحث هنا بعلاقات الطلبة فيما بينهم وقد يكون سلبياً أو إيجابياً. وتمثله في هذه الدراسة الدرجة المتحققة على مقياس التفاعل الاجتماعي الذي استخدمه الباحث لأغراض هذه الدراسة.

٣- دافعية التعلم Learning Motivation:

تعرف دافعية التعلم إجرائياً لغرض هذه الدراسة بأنها: رغبة المتعلم في التعلم والتعليم والمثابرة للقيام بواجباته بدقة ونظام واستقلالية والعمل على تخطي العقبات التي تواجهه والتغلب عليها في سبيل تحقيق أهدافه التعليمية وتتمثل في هذه الدراسة بالدرجة المتحققة على مقياس الدافعية للتعلم الذي استخدمه الباحث لأغراض هذه الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محددات الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة وفق الآتي:

١. اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة بمديرية تربية عمان الثانية في الأردن.

٢. تتحدد هذه الدراسة بالسياق الزمني الذي أجريت فيه وهو العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧م.

٣. تتحدد هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لمقاييس البيئة الصفية الآمنة والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة والدافعية للتعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يتضمن هذا الجزء عرضاً للأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة الثلاثة، وهي: مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة، والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة ودافعية التعلم لديهم.

أولاً: الأدب النظري :

زخر الأدب التربوي بالأفكار والدراسات التي تناولت موضوعات بيئة التعلم الآمنة والتفاعل الاجتماعي والدافعية للتعلم. وفيما يلي عرض موجز لأبرز ما تناوله الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة الثلاثة:

١. البيئة الصفية *Classroom Environment*:

لم تعد البيئة الصفية أمراً سهلاً للمعلم كما كانت عليه في السابق نظراً لتعقد ظروف الحياة من جهة وتنوع اهتمامات الطلبة ودوافعهم وأهدافهم من جهة ثانية. لذلك يحتاج المعلم الذي يريد تنفيذ تدريسه بشكل فعال إلى معرفة الأساليب السليمة في السيطرة على البيئة الصفية وتوجيهها الوجهة السليمة التي يراها مناسبة وضرورية. ومن المعروف أن المعلم الفعال ليس هو الذي يحاول حل المشكلات بعد وقوعها، وإنما الذي يعمل على تفادي المشكلات ويحول دون وقوعها (عدس، ٢٠٠٥). ومن المهام التي يتوقع أن يقوم بها المعلم أن يوفر المعلم للطلاب جوّاً تعليمياً مفعماً بالأمن والحرية، سواء أكان ذلك في بيئة المدرسة أم الصف. ويأتي ذلك من خلال الابتعاد عن العقاب البدني واحترام شخصية الطالب وتقبل أفكاره ومراعاة استعداداته عند تخطيط النشاطات التعليمية، وذلك بتقديم إنجازاته في ضوء إمكاناته وليس بالمقارنة مع أقرانه، حيث أكدت عالمة النفس موخينا "أن الأسلوب الديمقراطي الذي يتبعه المعلم مع تلاميذه يساعد على الفهم المتبادل، ويثير عند الطلبة انفعالات موجبة، ويولد الثقة بالنفس، كما يتيح للطالب إدراك قيمة التعاون لدى قيامه بنشاط مشترك مع الآخرين، وعلاوة على ذلك فإن هذا الأسلوب يوفر إمكانية للطفل لكي يعي حقوقه ويدرك واجباته، ويعتبر شرطاً لنمو دافعية الطلبة" (موسى والمصري، ٢٠٠١، ص ٢١٥).

ويشير السمدوني (١٩٩٤) إلى أن المعلم هو العنصر الهام والفعال في توفير بيئة تعليمية تؤثر تأثيراً مباشراً على نمو شخصية الطالب في كافة جوانبه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية. كما يرى أن المعلم الجيد يوفر جواً يسهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في تنمية قدراته العقلية والوجدانية ويجب أن يكون دور المعلم أكثر فاعلية، وذلك من خلال تهيئة الأنشطة المثيرة للتساؤل والاكتشاف، والتي يجد فيها كل متعلم دوراً يشترك فيه.

ويختلف المعلمون فيما بينهم بصفتهم مديرين لصفوفهم عند ممارستهم لصلاحياتهم في أثناء قيامهم بواجباتهم ومسؤولياتهم، ويمكن التمييز بين ثلاثة أنماط من الإدارة الصفية التي يلجأ إليها المعلمون في إدارتهم لصفوفهم(قطامي وقطامي،٢٠٠٥). وهي:

١. النمط التسلطي: وفي هذا النمط يمارس المعلم الاستبداد بالرأي، وعدم السماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم، وإرهابهم، وتخويفهم، وعدم السماح لهم بالنقاش. ولا يحاول المعلم في هذا النمط التعرف على طلابه وعلى مشكلاتهم، ويستخدم نظاماً صارماً معهم. ويعكس هذا النمط تأثيراً كبيراً على فعالية التعلم واستجابات الطلاب، مما يؤدي إلى نفورهم من التعلم و تعقيدات أخرى، كتدهور في الصحة العقلية.

٢. النمط التقليدي: يعتمد هذا النمط على احترام كبير السن، على افتراض أن المعلم أكبر سناً من الطلبة، وأفصح منهم لساناً، وأكثر منهم خبرة وحكمة، ويتوقع هذا المعلم من الطلبة الطاعة المطلقة له.

٣. النمط الديمقراطي: يقوم المعلم في هذا النمط بممارسات سلوكية تعبر عن إتباعه لهذا النمط من خلال اشتراك طلابه في المناقشة، وتبادل الرأي، ووضع الأهداف ورسم الخطط واتخاذ القرارات المناسبة، وإتاحة فرص متكافئة بين الطلبة، وتعويدهم الاعتماد على أنفسهم من خلال بناء الثقة بهم وبقدراتهم.

ينظر ليملش (Lemlech , 1988) إلى إدارة الصف كأنها إدارة جوقة صفية حيث إنها تشمل عدداً من العمليات في الوقت نفسه: تخطيط المنهاج، تنظيم الإجراءات والمصادر، تنظيم البيئة الصفية لضمان فاعلية العمل، المحافظة على تقدم الطلبة، وتوقع المشكلات المحتملة، كما ويشير إلى أن المعلمين الذين يعتبرون جيدين في إدارة صفوفهم فإنهم أيضاً يميلون إلى إنتاج تعلم أفضل عند الطلاب. وكما يرى فيرنون (Vernon, 1995) أن دور معلم الصف ينطوي على مهمتين رئيسيتين هما تكوين وتأسيس النظام، وتسهيل عملية التدريس.

ويرى الباحث أنه مهما تطور النظام التربوي، فلن يتحسن بشكل فعال إلا إذا طور المعلمون مهاراتهم في أساليب التدريس العامة بشكل واسع والتي توصف بـ "إدارة الصف".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن الإدارة الصفية الناجحة تركز على تعليم الاستراتيجيات الهادفة إلى تحقيق التعلم البناء الذي يشجع الطالب على الإبداع والسعي نحو النشاطات التي تتصف بالتحدي، فقد أوضحت لافيفي (Laffivee, 1992) أن تأسيس بنية لتطوير نظام خاص بالإدارة الصفية يجب أن يكون من ضمن الأهداف التي يضعها المعلم نصب عينيه، والتي تتضمن تنظيم الجو الصفي لتسهيل عملية التعليم للطلبة، وإثارة روح التعاون بين الطلبة بحيث يبني فكرة عامة لإدارة الصف من وجهة نظر تجمع بين الاهتمام الإداري والتطور والنمو الشخصي- الطلابي. تستوجب الإدارة الصفية الناجحة توفير جو إيجابي للتعليم والتعلم والمحافظة على هذا الجو بشكل مستمر، وهذا يعني خلق مكان آمن سليم يستطيع الطالب فيه أن يختبر تفكيره الناقد ومهاراته في حل المشاكل.

وقد أورد راثس ورفاقه (Raths, Wassermaun, Jonas, Rothstein 1986) قائمة بالخصائص والسلوكات التي يجب أن يتحلى بها المعلمون من أجل توفير البيئة الصفية اللازمة لنجاح عملية التفكير وتعلمه: الاستماع للطلبة، احترام التنوع والانفتاح، تشجيع المناقشة والتعبير، تشجيع التعلم النشط، تقبل أفكار الطلبة، إعطاء وقت كاف للتفكير، تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم، إعطاء تغذية راجعة إيجابية، وتقدير أفكار الطلبة.

ويورد جروان (٢٠٠٥، ص ١٢٠) مجموعة من الخصائص التي ينبغي توافرها في الصف الآمن المثير للتفكير منها:

- الجو العام للصف مشجع ومثير بما يحتويه من وسائل وتجهيزات وأثاث.
- لا يحتكر المعلم معظم وقت الحصة.
- الطالب هو محور النشاط/ الصف متمركز حول الطالب.
- أسئلة المعلم تتناول مهارات تفكير عليا (كيف؟ لماذا؟ ماذا لو؟).
- ردود المعلم على مداخلات الطلبة حاثة على التفكير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريف البيئة الصفية:

يستخدم مفهوم البيئة الصفية، للإشارة إلى البيئة المادية، والبيئة النفسية والاجتماعية لغرفة الصف، كنظام يتألف من المعلم والطلاب والأدوات والمواد المستعملة من قبل المعلم والمواد والخبرات التي يزود بها الطلبة، وكمية التعزيز الإيجابي والسلبي من قبل المعلم، ومقدار التعلم والتحصيل، والتقدم الملاحظ عند الطلبة (الفريجات، ١٩٩٥).

وهناك من أعطى مفهوماً محدداً للبيئة الصفية، عندما أشار إلى أن البيئة الصفية التعليمية تتكون من العناصر الآتية:

١.التفاعل الصفي.

٢.أهمية اللغة في دعم عملية التفكير.

٣.تنظيم عملية التدريس بشكل يثير تفكير الطلاب وتسمح لهم باستعمال أنواع التفكير.

٤.تقنيات واستراتيجيات التعلم والتعليم (الحاج، ٢٠٠٣).

وهناك من اعتبر البيئة الصفية مرادفة للمناخ الصفي، فهذا دايتون يعرّف البيئة الصفية على أنها الإطار النفسي والاجتماعي السائد في غرفة الصف، والذي تتم فيه التفاعلات اللفظية بين المعلمين والطلبة وهذه التفاعلات تعتمد على التوقعات المتبادلة بين هذه الأطراف. (Dighton, 1971, p. 105).

لقد اختلف الباحثون في تعريفهم لبيئة الصف، فمنهم من عدَها بيئة فيزيقية ونفسية (اللقاني والجمل، ١٩٩٦). وهناك البعض الذي يركز على جوانبها (Good, 1989) غير أن العديد من الباحثين لا يحبذ التقسيم الفاصل بين عناصر بيئة الصف أو مكوناتها ويؤكد أنها تعمل معاً بشكل تفاعلي للتأثير في المتعلم سلباً أو إيجابياً (Everston & Smyllo, 1995). وتقدم السبيعي تعريفاً للبيئة الصفية على أنها "جميع العناصر المادية، وما بين هذه العناصر من تفاعل يمكن أن يؤثر سلباً أو إيجاباً في العملية التعليمية في غرفة الدراسة" (ص، ٧٩). كما يشير مفهوم البيئة الصفية إلى الظروف البيئية الأكاديمية والعاطفية والاجتماعية التي تسود غرفة الصف، والتي يولدها المعلمون والطلبة والمادة الدراسية، إضافة إلى البيئة المادية (قطامي وقطامي، ٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما عرفها ولسون المشار إليه في كاين و تشيو (Khine &Chiew, 2001, P: 2) على أنها "ذلك المكان الذي يتفاعل فيه كل من المعلم والمتعلم ويستخدمان فيه أدوات ومصادر معلومات متنوعة في سبيل تحقيق أهداف التعلم". وهناك مفهوم حديث وواسع لمصطلح بيئة التعلم، يجعل بيئة الصف جزءاً منها وتمتد بحيث تخرج من حدود الصف الدراسي إلى كافة مصادر التعليم بالمجتمع المدرسي بل تتعدى حدود المدرسة إلى البيئة المحلية والمجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ ، وذلك حتى تتم عملية التعلم على أفضل نحو ممكن (راشد، ٢٠٠٦، ص ١٥).

يتضح من هذا المفهوم الحديث الواسع لبيئة التعليم الصفية أنها تشمل كافة الأماكن والمواقف ومحكات الخبرة التي يمكن أن يتعلم منها الطالب المعلومات أو المهارات أو القدرات أو الميول والاهتمامات أو الاتجاهات والقيم المستهدفة.

وتوصف بيئة التعلم من وجهة النظر البنائية (Constructivism) بالمعتقدات التي يبنيها الأفراد في موقف اجتماعي عن كل من فرص التعلم والمدى الذي تلعب فيه الشروط الاجتماعية والفيزيقية كمحددات للتعلم (Lorsbach &Tobin, 1995).

وبذلك تتشكل البيئة الصفية من أبعاد مادية وأخرى نفسية واجتماعية، وقد حددت المعايير الوطنية الأمريكية لتعليم العلوم (National Research Council (NRC), 1996, P: 6) خصائص الأبعاد المادية في جوانب الوقت والمساحة والمصادر على النحو الآتي:

كفاية الوقت للاستقصاءات الممتدة، مواقف تعليمية مصححة بصورة مرنة وداعمة للاستقصاءات، توفر مصادر كافية من المواد والأدوات والأجهزة داخل الصف، استخدام مصادر خارجية (خبراء ومختصون)، وإشراك الطلبة في تصميم جوانب البيئة المادية.

كما حددت هذه المعايير صفات البيئة النفسية الاجتماعية للبيئة الصفية على النحو الآتي:

احترام أفكار الطلبة ومهاراتهم، وخبراتهم، توافر فرص للطلبة لتقرير محتوى إطار عملهم، وتحمل مسؤولية تعلم أفراد المجموعة، دعم التعاون بين الطلبة، تيسير الحوارات القائمة على فهم مشترك لقوانين الحوار العلمي، نمذجة المعلم للمهارات والاتجاهات والقيم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح مما سبق أن بيئة الصف تتضمن عناصر متعددة، تؤثر ويتأثر كل منها بالآخر، وتتمثل هذه العناصر في: المعلم وتفاعله مع الطالب وأدائه داخل الصف، والمتعلم بوصفه الطرف الآخر، والتي قامت من أجله العملية التعليمية كلها، ومن بين هذه العناصر أيضاً، الزمن المخصص للحصة الدراسية، والإمكانات المادية المختلفة، فالتعلم يتطلب دعماً مستمراً حتى تتكون له نتائج مثمرة . ويمكن القول إن التعريف الذي أشار إليه قطامي وقطامي (٢٠٠٥) يمكن أن يكون منطلقا لفهم البيئة الصفية، وبحثها في هذه الدراسة لشموليته ودقته.

بيئة الصف المادية Physical Environment:

يعتبر الطلبة العنصر الأهم في العملية التعليمية، ولكن البيئة المادية والتي تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم من الأمور الهامة في زيادة الفاعلية والإنتاجية، حيث أصبح تنظيم بيئة التعلم من المهارات أو الكفايات الأساسية التي تدخل ضمن قياس وتقويم أداء المعلم.

إن تنظيم بيئة التعلم لايتطلب الكثير من الجهد أو التكلفة ، ولكنه يحتاج إلى فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل، بالإضافة إلى حسن التخطيط بحيث يتم استغلال كل جزء على شكل ركن من أركان الغرفة الصفية دون زحمها بأشياء لا ضرورة لها (Kariacou, 1986).

ومن العناصر التي يفترض توافرها لكي يكون الصف بيئة مناسبة للتعلم والتفاعل والنمو(قطامي وقطامي، ٢٠٠٥، ص ٧٩) ما يأتي:-

١. الإضاءة الكافية: بحيث تتنوع الإضاءات، وأن يؤخذ في الاعتبار توافر النوافذ التي تمد الصف بالإضاءة الكافية للشعور بالحيوية والنشاط.
٢. التهوية الجيدة والتدفئة: بحيث يتم توفير الدورة الهوائية المناسبة، وإدخال الهواء النقي، وتجنب النوافذ المباشرة لدورة الهواء، حيث يتجنب الطلبة لفحات الهواء، والمعيار المناسب للتهوية هي وصول الطالب لما يحتاجه من الهواء النقي غير الملوث.
٣. الأثاث: يترتب الأثاث والمقاعد بصورة مناسبة بدون اكتظاظ وازدحام، وأن تعد المقاعد وفق اعتبارات الطفل النمائية الصحية والمناسبة لعمر وحجم الطلبة في الأعمار التي يمرون بها، ومراعاة الأنشطة التي يتم تنفيذها من قبل الطلبة والمعلمين في الغرفة الصفية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتشـير دراسـات في مجال أثر البيئة المادية للصـف في سلوك الطلبة إلى أن طلبة المرحلة الأساسية الذين اشتملت غرفهم الصـفية على صـور سـعيدة وشـيقة أظهروا تركيزاً أكبر أثناء تأدية المهمات التعليمية مقارنة بزملائهم في الصـفوف الأساسية التي اشتملت على صور حيادية. (Wheeler, 1994).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص البيئة الصفية:

يقترح دويل (Doyle, 1986) ست خصائص للصف الدراسي تجعل من الموقف الصفي موقفاً معقداً وهي على النحو الآتي:

١. تعدد المحاور Multidimensionality: تمتاز غرفة الصف بأنها متعددة الأبعاد والمحاور، فهي مزدحمة بالأفراد والمهمات وضغط الوقت.

٢. التزامن Simultaneity: أي حدوث أشياء كثيرة في نفس الوقت.

٣. اللحظية Immediately: تحدث الأنشطة بسرعة داخل غرفة الصف ومن الصعب التخطيط المسبق لردة الفعل المناسبة.

٤. صعوبة التوقع Unpredictability: لأن كثيراً من الأحداث التي تظهر داخل غرفة الصف وليدة اللحظة ومفاجئة، فإنه يصعب على المعلم التوقع أو التنبؤ بها ، وبما يمكن أن يحدث داخل غرفة الصف.

٥. انعدام الخصوصية Lack of Privacy: أي أن الطلبة يلاحظون الطريقة التي يعالج فيها المعلم المواقف الطارئة، ويلاحظون مدى عدالة المعلم، وهل هناك تحيزات.

٦. التاريخ History: فالصفوف لها تاريخ أو أحداث سابقة إذ تتوقف تصرفات معلم أو طالب معين إلى حد كبير على الأحداث السابقة مع ذلك الصف.

ويحدد سابون (Sapon-shecin, 1999) خمس خصائص وميزات للمجتمعات التعليمية الآمنة:

١- الأمان: فالبيئة الآمنة تسمح بالنمو والاكتشاف. والبيئة التربوية هي تلك البيئة التي يشعر الطالب فيها بالأمان كي يبدو كما هو في الواقع وأن يجرب ويخاطر ويغامر ويطلب المساعدة والدعم ويشعر بالفرح والابتهاج بإنجازاته كما وتساعده وتحميه من التشتت والشغب اللذين يتدخلان في العملية التعليمية ويؤثران عليها.

٢- التواصل المفتوح: هناك تواصل صريح ومفتوح في البيئة المترابطة حيث يتم تشجيع أشكال التواصل الشفوي والمكتوب والفني واللالفظي ، ففي البيئات الآمنة تؤخذ حاجات الطلاب والفروق الفردية بينهم بعين الاعتبار ، فيشارك الطلبة بحرية فيما يقع من أحداث وبما يحتاجونه ، وفي التعبير عن قلقهم. وبما أن لجميع الطلبة الحق بالشعور بالأمان، يجب تشجيع هذا التواصل للتصدي ومواجهة هذه المخاوف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- الحب المتبادل: يشجع الطلبة في البيئات الصفية الآمنة على التعرف على زملاء صفهم ومجتمعهم وتقديم الفرص المناسبة لهم للتفاعل مع بعضهم بعضاً، كما ويتم منحهم فرصا واستراتيجيات أخرى لتعلم الإدلاء بآراء طيبة تجاه زملائهم.

٤- الأهداف المشتركة: البيئات التعاونية هي تلك التي يعمل الطلاب فيها سويا للوصول إلى هدف مشترك، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق المشاريع الصفية الجماعية حيث يعمل الطلبة على تحقيق هدف من الأهداف عن طريق التفاعل والدعم المشترك.

٥- الترابط والثقة: يشعر الطلبة في بيئات التعلم الآمنة بأنهم جزء من الكل فهم يعرفون أنهم مطلوبون وأعضاء مهمين في المجموعة، كما ويدركون أن الآخرين يعتمدون عليهم لبذل أفضل جهودهم. فالثقة والترابط يعنيان المشاركة بالأشياء بأفراحها وأتراحها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريف بيئة التعلم الآمنة:

يعرّف قطامي (٢٠٠٧، ص ٣) بيئة التعلم الآمنة على أنها "تلك البيئة التي تمكّن الطلبة من أن يستشعروا الأمن، والحرية، والديمقراطية، والحب، والدفء حتى يحدث التعلم".

وتنجح كثير من المدارس في توفير الأمن المادي للطلبة، لكنها تفشل في توفير الأمن النفسي وإعطاء الطلبة الشعور بأن غرفة الصف هي مكان مريح وآمن (هارون، ٢٠٠٣).

إن بيئة التعلم التي تتسم بالأمن، والتي يتوقع الطلبة فيها أن يتعلموا تعتبر مكاناً ميسراً لعملية التعلم، أما إذا كان المناخ الصفي مهدداً بالنسبة للطلبة، فإن تحصيلهم ودافعيتهم تضعف وتنخفض، كما وتعتبر الغرفة الصفية بيئة اجتماعية، تحدث فيها الكثير من التفاعلات والأنشطة المختلفة (Peterson, 1992).

وقد وصف بيترسون (Peterson) العناصر الأساسية لإقامة غرفة صفية مثالية وآمنه، فكان من ضمنها:إقامة الحفلات، إقامة الشعائر والطقوس الدينية، والاهتمام بالفعاليات الطلابية. ويقول: "إن الهدف الأساسي الواجب تحقيقه في بداية السنة أو الفصل الدراسي هو أن نجعل الأطفال يتعاونون ويعملون ضمن مجموعات عمل ويتفاعلون مع بعضهم بعضاً، حيث يكون الأطفال في البداية مهتمين بخصوصياتهم، ولكن مع ترسيخ القيم الداعية إلى الاهتمام في غرفة الصف، تبدأ العلاقات والروابط والاهتمامات الاجتماعية تترسخ مع بعضهم بعضاً أولاً بأول (Peterson, 1992).

لقد أصبحت البيئة التعليمية تصمم لمساعدة الطلبة على الشعور بالأمان والاحترام والتقدير من أجل تعلم مهارات جديدة. فالقلق والخوف والتوتر هي مفردات لا تتماشى وتتجانس مع العملية التعليمية، لا بل إنها تجعل من التعليم والتعلم عملية صعبة للغاية، فالصفوف الناجحة هي تلك الصفوف التي يشعر فيها الطلبة بالتشجيع والمساندة في تعلمهم وبالرغبة في ركوب المخاطر والتحدي ليمارسوا إنسانيتهم مع بعضهم بعضاً والاستعداد للتعامل مع احتمالات جديدة، ومع ازدياد تنوع الطلاب في قاعات الصف واختلافهم أصبحت الحاجة لتكوين بيئات صفية داعمة ومشجعة أكثر أهمية، وعلى المعلمين اعتبار بناء تلك البيئات أولوية عليا ، إذا كان علينا تكوين صفوف تضم طلاباً مختلفين ومتنوعين ، مرحباً بهم ، ولهم تقديرهم وقيمتهم في البيئة الصفية ، لكي يمكن الشروع في بناء بيئة صفية شاملة للتعلم. (Baloche, 1998).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى فورستر ورينهارد (Forrester &Reinhard, 2000) إن بيئات التعلم الآمنة تتضمن العناصر التالية:

١. غياب التهديد Absence of threat.

٢. تقديم محتوى Meaningful content.

٣. توافر خيارات متعددة Choices.

٤. توافر وقت كاف Adequate Time.

٥. وفرة بالمثيرات Enriched Environment.

٦. التشاركية Collaboration.

٧. توافر تغذية راجعة مباشرة Immediate Feed back.

٨. الإتقان/ التطبيق Mastery/ Application.

وقد عُني تريكت وموس(Tricket and Mooss, 1973) ببناء بروفيلا نفسيا (Profile) للبيئة الصفية الآمنة، وقد حددا فيه تسعة أبعاد أساسية يمكن عن طريقها تقويم البيئة النفسية الآمنة ويمكن ذكرها كالتالي:

١- الانهماك والمشاركة: وتتضمن مدى إقبال الطلبة على المشاركة في الأعمال الصفية التعليمية وانهماكهم أو انشغالهم بها.

٢- الانتماء: العلاقات الاجتماعية التي تقوم بين الطلبة، ومدى ميلهم للمشاركة في أعمال جماعية وقبولهم للتعاون أو التبادل.

٣- دعم المعلم وتفاعله: مدى مساعدة المعلم لطلاب الصف، وثقته بهم والوزن الذي يعطيه لآرائهم وأفكارهم.

٤- المنافسة: مدى اهتمام الطلبة بالمنافسة للحصول على الدرجات والتفوق داخل غرفة الصف.

٥- توجيه المهام: درجات تأكيد المعلم والطلبة على الأنشطة الصفية، والالتزام بأداء الواجبات المنوطة بهم لتحقيق الأهداف المحددة لهم.

٦- النظام والتنظيم الصفي: مدى الالتزام باللوائح الصفية والقوانين والتعليمات الصادرة ومدى التزام المعلم بها كذلك لتوفير جو صفي تعليمي مناسب.

٧- وضوح النظم: مدى التأكيد على الالتزام بالقواعد، ودور المعلم في تحقيق ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

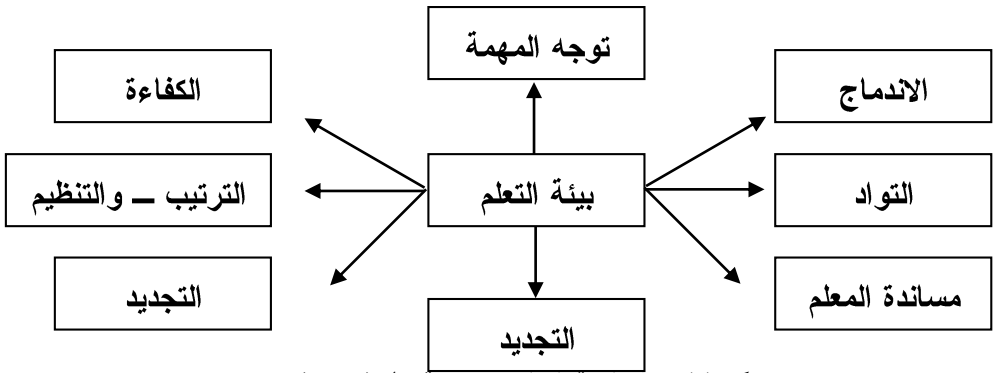
٨- ضبط المعلم وسيطرته: مدى تحكم المعلم وقدرته على السيطرة والتحكم في زمام الأمور في الصف وباستخدام عمليات الثواب والعقاب لإلزام الطلبة بالقواعد والتعليمات.

٩- تجديد المعلم وميله إلى الإبداع: التنوع في النشاطات الصفية وتشجيع التفكير الإبداعي في جو صفي يسمح بذلك.

كما وصف كل من فريزو فيشر (Fraser & Fisher, 1983) بيئة التعلم النفسية والاجتماعية من خلال إدراك الطلبة والمعلمين لبيئة الصف المدرسي، ووصفا تلك البيئة في الأبعاد التالية:

- توجه المهمة Task Orientation: تعكس المهام التي يقوم بها المعلم داخل الصف الدراسي مثل شرح الدرس ومناقشة الطلبة.
- الكفاءة Competence: ويقصد بها قدرة المعلم والطلاب على أداء المهام الخاصة بهم داخل الصف الدراسي.
- الترتيب والتنظيم: وتعني وضوح التعليمات وفهمها من قبل الطلبة.
- التجديد Innovation: وتعني اتباع المعلم الأساليب الحديثة في التدريس ومحاولة استخدام أساليب شائعة.
- الاندماج Involvement: ويقصد به مدى تكامل الطلبة مع المعلم في الصف الدراسي.
- التواد Affiliation: ويقصد به تعارف الطلبة على بعضهم داخل الصف الدراسي.
- مساندة المعلم Teacher Support: ويقصد به مدى الاهتمام الشخصي للمعلم بالطلاب ومساندته لهم.

ويمكن توضيح ذلك بالشكل التخطيطي التالي:



شكل (١) وصف لبيئة التعلم من وجهة نظر فيشر وفريز.

(Fraser & Fesher, 1983. p: 201)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تتطلب بيئة التعلم الآمنة مراعاة المعلم لحاجات المتعلم النفسية في ظل الممارسات التربوية التالية: احترام المعلم آراء الطلبة، تقديره للطلبة وفق إمكاناتهم واستعداداتهم وقدراتهم،تقدير إنجازاتهم التعليمية مهما كانت، احترام ذواتهم المختلفة، إتاحة الفرص أمامهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، إتاحة الأجواء الديمقراطية في الصف والمدرسة، وإتاحة الظروف التي تنمي الديمقراطية لدى الطلبة أينما حلوا (توق ، وعدس، وقطامي، ٢٠٠١).

ويمكن القول إن معيار بيئة التعلم الآمنة هو تأكيد التوجه نحو تحقيق الأهداف التعليمية كما هو الأمر في أية مؤسسة تهدف إلى تحقيق نسبة الربح المرجوة والاعتناء بكل العوامل التي تهيئ لذلك (Davis, 1983).

أهمية البيئة التربوية الآمنة:

تكمن أهمية البيئة التربوية الآمنة في أنها تهيئ النظرة الإيجابية للذات، ويحترم فيها المتعلم قدراته وإمكاناته وهي: البيئة التي تضمن النجاح لكل متعلم، كما أنها توفر الثقة في تعزيز تعلم المتعلم وزيادة احتمالات تكراره، بحيث تجعل التعلم سهلاً، وتوفر تغذية راجعة تصحيحية وتعزيزية، وتقويمية آمنة، وتمكن المعلم من تقويم أداء المتعلم وتزوده بمعلومات إيجابية عن الأداء (قطامي، ٢٠٠٧).

وتشير الأبحاث إلى أن الطالب لا ينمو نمواً سليماً إلا إذا توافرت له بيئة تربوية غنية وآمنة، مليئة بالمثيرات والمنبهات التي تتحدى طاقاته وقدراته، والتي تعمل على تنمية قدراته الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية، والطالب ينمو في ظل خبرات تربوية مقصودة، يكتسب أثناءها العديد من الخبرات التي توجّه نشاطه وجهة تؤدي إلى تحقيق وجوده كإنسان، ذلك أن الفشل في حياة الطفل المستقبلية يرجع إلى العديد من الأسباب التي من أهمها أنه لم يتهيأ له البيئة التربوية المناسبة كي ينمو بالصورة الكاملة المتكاملة التي تمكنه من الحياة كإنسان (شحاتة، ١٩٩٧، ص. ١١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المناخ الصفي:

تعرض مفهوم المناخ الصفي كجزء مهم من البيئة الصفية إلى الكثير من الدراسات التي أشارت إلى مفهومه، وخصائصه، وطرق وصفه وقياسه فقد أشار جود (Good, 1989) إلى المناخ الصفي بأنه جميع شروط البيئة النفسية، والاجتماعية لغرفة الصف، التي تشمل الاتجاهات والعلاقات الشخصية بين مجموعات الطلبة، وبين الطلبة والمعلمين، ويتألف من التفاعلات التي تجري بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة والمعلم، وبين الطلبة والمواد التعليمية وبين المعلم والمباحث التعليمية (الفريجات، ١٩٩٥).

يُعدّ توفير المناخ الصفي الملائم، الذي يسوده جو قائم على علاقات تفاعلية ودية وإيجابية بين المعلم والطلبة من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى، متطلباً أساسياً سابقاً لإنجاز أي هدف تعليمي مهما كانت طبيعته، فإذا خلت غرفة الصف من الانضباط والنظام وغابت عنها العلاقات الاجتماعية الإنسانية، أصبحت مصدر توتر وإزعاج للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، ومن هنا كانت نظرة المربين إلى أن قدرة المعلم على توفير هذه العلاقات والمناخ الصفي الملائم من أهم محكات فاعلية المعلم ونجاحه في تحقيق أهداف التعلم (الخليلي، ٢٠٠٦).

ووفق هذا المناخ، يضمن المعلم للطلبة أن يستقبلوا الخبرات التعليمية والأحداث الصفية بموضوعية وعقل متفتح، وفي هذا الجو يتقدم الطلبة ليواجهوا التحديات الجديدة باستطلاع، وحماس وتزداد احتمالية التعلم والتحصيل (Ormod, 1995).

وهناك عدد من العوامل التي تحتل أهمية كبيرة، في توفير مناخات صفية فاعلة تزيد من تعلم وتعليم الطلبة، ومن هذه العوامل:

- تماسك الصف.
- الديمقراطية.
- وضوح الأهداف والتعليمات.
- التنظيم والمنافسة (البشير، ١٩٩٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما ويشير المناخ التعليمي الصفي إلى الجو العام الذي يسود غرفة الصف. وبطبيعة الحال لا يقتصر ذلك على المناخ المادي، بل يتعدى ذلك إلى المناخ النفسي- الذي يسود غرفة الصف، نتيجة للعلاقات الاجتماعية الناشئة بين المعلم والطلبة أنفسهم، وبين الطلبة أنفسهم في إطار المهمات التعلمية والتعليمية التي تجري في غرفة الصف، باتجاه تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة والمخططة (بلقيس، ١٩٨٧).

إن المناخ الصفي هو أحد العوامل الرئيسة المؤثرة في نتاج التعلم حيث إن المناخ الصفي قد يرتبط بمثيرات سارة، فيسعى التلميذ إلى الاستمتاع بها واستمرارها، وبذلك يحبب إليه التعلم، وتصبح صورة الصف في ذهنه صورة سارة لأي خبرة تعليمية، وبذلك يعمم هذه الخبرة بأن أي تعلم يؤدي إلى نتائج سارة، أما إذا ارتبطت غرفة الصف في ذهن المتعلم بخبرة عقابية مؤلمة، فسوف يصل إلى تشكيل روابط مؤلمة للصف الذي تقدم فيه خبرات مؤلمة، وبالتالي يعمم التلميذ هذه الخبرة، فيكره أي خبرة تعليمية، ويعمم ذلك على المكان الذي تقدم فيه هذه الخبرات فتتطور الاتجاهات السلبية نحو المدرسة (قطامي، ١٩٨٩).

لذلك فإن من خصائص الصف الذي يسوده جو التعزيز الإيجابي، هو جو إيجابي يسوده المديح والتشجيع، والتعاون، ويقل فيه الشعور بالقلق واللوم، والانتقاد، بينما التعزيز السلبي والعقاب يجعلان الطالب يسعى نحو الفرار من نتائج مؤلمة ومنفرة، محاولاً تجنب الفشل والخوف، والخبرات القاسية والقلق (Mc Cown, et ,al, 1996).

والمعلم معني بتوفير البيئة المدعمة المتسامحة، التي تقدر فيها قدرات الطالب وخصائصه، والثقة، والأمن، وسحب مشاعر الخوف والفشل، وعدم الأمن أو التهديد، وهذا كله يقوي التعزيز البناء الذي يطور جواً نفسياً اجتماعياً نامياً ومتطوراً للإفادة مما يقدم من خبرات، وتجنب الاتجاهات السلبية تجاه الذات والمدرسة، والخوف من الامتحان والتجريب للمعرفة والأفكار التي تطرح ضمن المنهاج أو المعلومات التي يطرحها المعلم في الصف. (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠، ص ٢٨١).

وفيما يأتي بعض الممارسات الصفية التي تسهم في توفير مناخ إيجابي يساعد الطلبة على الاندماج في الموقف التعليمي، وبالتالي يسهم في إدارة الصف وإطالة وقت التعلم الفعال:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١. تجنب أن يسود المناخ الدفاعي في غرفة الصف، والذي تظهر سلوكات مثل: الجو الصفي غير المتسامح، والسلوك المتعالي للمعلم والسلوك المتشدد والمتعصب، وعدم الاهتمام بمشكلات الطلبة والسيطرة على أفكار الطلبة ومشاعرهم، وسيادة نمط الإدارة التسلطية وغياب الإدارة الديمقراطية، وسيادة الجو التنافسي غير النظيف.

٢. تجنب الترتيب غير المنظم للمواد والأجهزة والوسائل.

٣. العمل على إزالة الأسباب التي تؤدي إلى النزاعات داخل غرفة الصف.

٤. امتلاك القدرة على توظيف التواصل وأنماطه وأشكاله وأدواته بفاعلية (أبو جادو، ٢٠٠٠).

من العرض السابق للأدب النظري المتعلق بالبيئة الصفية، يرى الباحث أن اعتبار البيئة الصفية ومتغيراتها في التخطيط للتعلم تجعل عملية التعلم عملية مفيدة وسارة، وذلك من خلال تطوير محتوى الغرفة الصفية الفاعلة، والتي تشير إلى جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف مما يتعلق بتدبير الشؤون والظروف المختلفة، التي تجعل من التعلم فيها أمراً ممكناً في ضوء الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً. ويمكن التأكيد على تشاركية المسؤولية بين المعلم والطالب في تكوين بيئة صفية ناجحة وهذا ما أشار إليه لابيلي (Labelle, 2000) ، الذي يرى بأن على المعلم وطلبته العمل معاً لإنتاج أفضل منتج ممكن داخل بيئة صفية صنعوها معاً.

ثانياً: التفاعل الاجتماعي: *Social interaction*

يلعب النمو الاجتماعي دوراً هاماً في مرحلة الطفولة، ويؤثر على تكيف الفرد ليس فقط في هذه المرحلة بل في كل مراحل الحياة، ويتعلم الأفراد مهارات اجتماعية هامة خلال تفاعلاتهم مع الأقران، وتمنحهم هذه العلاقات والتفاعلات الدعم الضروري عندما يكونون في مواقف جديدة أو صعبة، كما يؤثر الأمان العاطفي، والاندماج في البيئة الاجتماعية، وقبول قيم المجتمع على قدرة الطفل على التفاعل مع الآخرين ، وعلى تطوير صداقات مع الأقران (Helper, 1994)، ويتطلب تطوير علاقات اجتماعية إيجابية معرفة وتطبيق العديد من المهارات التي تصبح أكثر تعقيداً عندما ينتقل الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة. ويتقن العديد من الطلبة هذه المهارات، فيحبهم الآخرون ويظهرون مهارات اجتماعية إيجابية ويشتركون في نشاطات اجتماعية عديدة، ولسوء الحظ قد يعاني طلبة آخرون من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشـاكل متوسـطة إلى شـديدة في علاقاتهم مع الأقران، ويظهر هؤلاء الطلبة بعض المهارات الاجتماعية المناسـبة، ولكنهم عادة يسـتخدمون السـلوك غير الملائم وغير الناضـج مما يجعلهم عرضة للرفض الاجتماعي (الخطيب والبستنجي، ٢٠٠٦).

وبهذا يعد التفاعل الاجتماعي أسـاس نماء شـخصية الفرد الاجتماعية وأساس تشكيلها، والوسيلة الأساسية للتعلم والتكيف، وأداة تنظيم المجتمعات الإنسانية وانتقال حضارتها من جيل إلى جيل (مرعي وبلقيس، ١٩٨٤). ويعتبر التفاعل أساس كل نظام اجتماعي، فعندما يلتقي فرد ما بفرد آخر ويتعامل معه، فإن كلا منهما يؤثر في الآخر، ويعمل على تعديل سـلوكه، مع إيمان كل واحد منهما بأن لصديقه العادات والقيم والاتجاهات والآراء والأفكار الخاصة به، يتصرف في ضوئها وعلى هديها، ويشـتمل التعديل المتبادل للسـلوك بين الأفراد على اتصالات رمزية عن طريق اللغة أو الإشارات التي يمكن أن تتم ليس عن طريق التعامل وجها لوجه فحسـب بل باسـتخدام الخطابات والرسـوم والكتب ومن الموسـيقى أيضـاً. ونتيجة لذلك فإن بعض علماء الاجتماع قاموا بتعريف التفاعل الاجتماعي على أنه التأثير المتبادل للسـلوك الإنسـاني عن طريق الاتصال الرمزي بين الأشخاص (إبراهيم وسعادة، ٢٠٠٨).

وقد لاحظ هلبر (Helper, 1994) أنه إذا تم رفض الطالب من قبل أقرانه، يصـبح من الصـعب جداً عليه تطوير علاقات إيجابية، وذلك لأن الأقران سيقومون بتجاهله حتى لو استخدم مهارات اجتماعية مناسبة.

وبالتالي لا يملك هؤلاء الطلبة فرصـاً كافية للنمو الاجتماعي الإيجابي. وللنمو الاجتماعي الضـعيف في الطفولة آثار سلبية خطيرة وقد تمتد حتى سن الرشد، وتشمل هذه الآثار مشاكل أكاديمية وسلوكية في المدرسة. كما أن هناك علاقة بين المهارات الاجتماعية الضعيفة والسلوك الجانح، فعلى الرغم من عدم وجود أدلة واضحة، إلا أنه من الممكن أن يؤثر النمو الاجتماعي الضـعيف في مرحلة الطفولة على النمو الانفعالي والنمو الشـخصي والتكيف الوظيفي في مرحلة الرشـد (Parker & Asher, 1987).

وتجدر الإشـارة هنا إلى أن العملية التي يلاحظ فيها الطفل غيره ويسـتجيب لهم نتيجة لملاحظاتهم واسـتجاباتهم له تسـمى بعملية التفاعل الاجتماعي، حيث إن الملاحظة تؤدي إلى اسـتجابة وتؤدي الاسـتجابة إلى ملاحظة واستجابة من الطرف الآخر، وبعد ذلك يخرج هذا الطفل إلى مجتمع اللعب ثم إلى المدرسة والمجتمع عامة ويتفاعل بطريقة أو بأخرى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مع الآخرين عن طريق تبادل الأفكار والمشاعر والمعتقدات، ويكتسب شخصيته الاجتماعية من خلال هذه العملية (جلال، ١٩٨٥).

وبهذا يمكن القول إن التفاعل الاجتماعي يعد جزءاً هاماً من العملية الاجتماعية بشكل عام وأساساً لعملية التنشئة الاجتماعية حيث يتعلم الفرد والجماعة أنماط السلوك المختلفة والاتجاهات التي تنظم العلاقات بين الأفراد والجماعات في إطار الثقافة والقيم والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها (مرعي وبلقيس، ١٩٨٤). ويشكل التفاعل الاجتماعي المنطلق الأساسي لأي حياة اجتماعية، ومن غير التفاعل تفقد الحياة الاجتماعية جوهر وجودها، كما أنه يتم وفقا لمنظومة من المعاني والأفكار والمفاهيم وقدرة الفرد على تبادلها مع الآخرين عن طريق اللغة، كما أنه لا يتم في فراغ بل في سياق اجتماعي، وفي إطار الحاجة إلى الآخرين (سالم، ٢٠٠١).

ويتم التفاعل الاجتماعي عن طريق الاتصال الذي يتضمن بدوره العديد من الرموز، فعندما يتقابل عدد من الأفراد وجها لوجه في جماعة يبدأ الاتصال والتفاعل بينهم عن طريق اللغة والرموز والإشارة، وتكوّن الثقافة التي يعيش فيها الفرد والجماعة نمط هذا التفاعل، كما يعد الاتصال شرطاً أساسياً من شروط حدوث التفاعل الاجتماعي، فلا يمكن حدوث أي نوع من التفاعل دون اتصال، وعلى هذا الأساس فإن عملية الاتصال هي عملية اجتماعية أساسية تتناول علاقة الفرد بالآخرين من أجل الحصول على المنفعة والمصالح المشتركة (نصر الله، ٢٠٠١).

ويعتبر التفاعل الاجتماعي مفهوماً أساسياً واستراتيجيا في علم النفس الاجتماعي، لأنه أهم عناصر العلاقات الاجتماعية وبالتالي التنشئة الاجتماعية، ويتضمن التفاعل الاجتماعي مجموعة توقعات من جانب كل المشتركين فيه.

تعريف التفاعل الاجتماعي:

هناك تعريفات متعددة للتفاعل الاجتماعي منها:

- تعريف (حلمي): التفاعل الاجتماعي التقاء سلوك شخص مع شخص آخر أو مجموعة أشخاص في عملية متبادلة تجعل كل منهما معتمداً على سلوك الآخر، يكون سلوك كل منهما استجابة لسلوك الآخر ومنبها لهذا السلوك في الوقت نفسه (حلمي، ١٩٧٨، ص ٢٣٠).
- تعريف (عقل): التفاعل الاجتماعي هو العمليات الإدراكية، الوجدانية والنزعة المتبادلة بين فاعلين اجتماعيين سواء أكان هؤلاء الفاعلون الاجتماعيون شخصين أم جماعتين صغيرتين أم فرداً أم جماعة صغيرة أو فرداً أو جماعة كبيرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتم تبادل هذه العمليات في موقف اجتماعي معين، ويكون سلوك أحد الفاعلين مثيراً لسلوك الفاعل الآخر (عقل، ١٩٨٨، ص ٩٣).

- تعريف (سوانسون Swanson): المشار إليه في أبو جادو (٢٠٠٠) التفاعل الاجتماعي العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم بعضاً عقلياً ودافعياً وفي الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك (أبو جادو، ٢٠٠٠، ص ٨٧).
- تعريف (وحيد): التفاعل الاجتماعي هو التنبيه والاستجابة المتبادلان للأشخاص في موقف علاقة اجتماعية، يحدث حينما يصبح شخصان أو أكثر في اتصال ـ احتكاك ـ مباشر أو غير مباشر (وحيد، ٢٠٠١، ص ٢٢٣).
- تعريف (جلال): التفاعل الاجتماعي عبارة عن علاقة متبادلة بين فرد أو أكثر، يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر، أو يتوقف سلوك كل منهم على سلوك الآخرين إذا كانوا أكثر من فردين (الخطيب، وعبد والنتشة، ٢٠٠٣، ص ٥٧).

ومن خلال التعريفات السابقة للتفاعل الاجتماعي، نستخلص ما يلي:

إن التفاعل الاجتماعي عملية أساسية، لا غنى عنها، تحدث بين طرفين أو أكثر، يدركان بعضهما بعضاً، ويتشاركان في هذا التفاعل والذي يتم من خلاله عملية الاتصال، سواء أكان ذلك الاتصال مباشراً أم غير مباشر، كما أنه يقوم على التنبيه والاستجابة، والتأثير والتأثر المتبادلين بين أطراف التفاعل، وهو عملية اجتماعية مستمرة، وهو الإطار العام للمشاعر والأحاسيس والسلوك الإنساني.

أهمية التفاعل الاجتماعي:

تعتبر عملية التفاعل الاجتماعي أساساً لعملية التنشئة الاجتماعية حيث يتعلم الفرد والجماعة أنماط السلوك المتنوعة، والاتجاهات التي تنظم العلاقات بين أفراد وجماعات المجتمع الواحد، في إطار القيم السائدة والثقافة والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها (مرعي وبلقيس، ١٩٨٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص التفاعل الاجتماعي:

يتميز التفاعل الاجتماعي بعدة خصائص نذكر منها ما يلي:

- يتجه التفاعل الاجتماعي نحو هدف معين، حيث يشترك الفرد مع الجماعات المرجعية لإشباع ميوله واتجاهاته.

- يقوم كل فرد عن طريق التفاعل الاجتماعي بدوره ومسؤوليته فالأب له دوره ومسؤوليته في الأسرة، وقد يكون موظفاً له دوره أيضا في مهنته أو عضواً في نادٍ أو جمعية أو فرقة.

- يعطي التفاعل الاجتماعي الفرصة للأفراد كي يتميز كل منهم بفرديته الخاصة وشخصيته المستقلة عن الآخرين.

- تعد اللغة من أهم وسائل التفاعل الاجتماعي من أجل استمرار الهوية الثقافية، فمن المعروف أن الاختلاف بين الشعوب في القيم والعادات والتقاليد يصاحب الاختلافات في اللغة، لأن اللغة هي الأداة التي يستخدمها الفرد في التعبير عما بداخله وتمكنه من فهم الآخرين. (الكندري، ١٩٩٢).

وقد أشار الرشدان (١٩٩٩) إلى خصائص أخرى للتفاعل الاجتماعي تتلخص بأن التفاعل يعد وسيلة الاتصال الأساسية بين أفراد الجماعة، إذ يتم التفاهم بينهم عن طريقه، وأنه يتميز بالأداء وبالتوقع ، من خلال توقع استجابة الشخص الآخر المشارك بعملية التفاعل، وأن التفاعل بين الأفراد يؤدي إلى ظهور التمايز بين أفراد الجماعة وإلى ظهور زعامات أو قيادات أو مهارات فردية فيها.

وأضاف ناصر (١٩٩٢) إلى الخصائص السابقة أن التفاعل الاجتماعي يحافظ على تنظيم الجماعة، خاصة إذا كان التفاعل إيجابياً، فإذا اختل توازن المجتمع فإن التفاعل بين الجماعة يحفظها من الانهيار فهو عملية تعاونية فيها عطاء من الفرد للمجتمع ومن الجماعة للجماعة وفي حالة ركود التفاعل الاجتماعي يظهر مثل هذا الخلل، لذا لا بد من استمرارية التفاعل في المجتمع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أسس التفاعل الاجتماعي:

وفي مجال التفاعل الاجتماعي لا بد من الإشارة إلى الأسس أو المرتكزات التي يرتكز عليها، ومن هذه الأسس:

١. **الاتصال (Communication): يرى الكثير من العلماء أن الاتصال هو الأساس في كل علاقة اجتماعية، فلا يوجد تفاعل بين فردين دون أن يتم اتصال بينهما، وإذا كان الاتصال مجدياً وذا فاعلية أصبحت خبرة التفاعل ذات معنى مشترك حيث يمكن القول أن الاتصال المستمر بين الناس يزيد من قوة محبتهم لبعضهم بعضا بوجود الاحترام المتبادل (حبيو، ١٩٩٩)، خاصة أن الاتصال المستمر له دور كبير في تحريك الدافعية لدى الأفراد من أجل تحقيق التجاذب والتفاعل بينهم.**

٢. **التوقع (Expectation): يعني التوقع "التأهب الفعلي للاستجابة لمنبه ما" (الكندري، ١٩٩٢، ص ١٢٣) ولذا فنحن نتوقع استجابات معينة من الآخرين تبعاً لتصرفاتنا أو سلوكنا طبقا لما نتوقعه من الآخرين. وهكذا يمتاز التفاعل الاجتماعي بالتوقع بين الأفراد.**

٣. **إدراك الدور (Role – Perception): الإنسان له دور يقوم به، وهذا الدور يفسر من خلال السلوك وقيامه بالدور، فسلوك الفرد يفسر من خلال قيامه بالأدوار الاجتماعية المختلفة أثناء تفاعله مع غيره طبقا لخبرته التي يكتسبها وعلاقاته الاجتماعية، فالتعامل بين الأفراد يتحدد وفقا للأدوار المختلفة للأفراد، وبحكم دوره الذي يقوم به ونشاطه الذي يمارسه، فهو يكون طرفا في علاقة تبادلية مع الآخرين، فمثلاً يمكن أن يكون للفرد أكثر من دور واحد في آن ووقت واحد (أبو جادو، ٢٠٠٠، ص ٩٢).**

٤. **التفاعل الرمزي (Symbolic Interaction): يتم الاتصال والتفاعل ولعب الأدوار بفاعلية عن طريق الرموز ذات الدلالة المشتركة لدى أفراد الجماعة، مثل الرموز ذات الدلالة المعينة بين الأفراد كتعبيرات الوجه وحركة اليدين والابتسامة والاحتضان أو الهمس في آذان البعض بكلمات معينة (الرشدان، ٢٠٠٥، ص ٢٠٤).**

٥. **التقييم (Evaluation): إن عملية تقييم الفرد لسلوكه ولسلوك الآخرين وعلاقتهم ببعضهم بعضا من خلال أفعالهم ودوافعهم، تعتبر من الأسس والوسائل التي تتكامل بها عملية التفاعل الاجتماعي (الكندري، ١٩٩٢).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شروط التفاعل الاجتماعي:

التفاعل الاجتماعي هو تفاعل بين أفراد وأفراد لا بين أفراد وأشياء لأن الأشياء لا تستطيع أن ترد الاستجابة أو أن تتجاوب. ولا يمكن حدوث التفاعل الاجتماعي ما لم يوجد شرطان أساسيان:

أولهما: الاتصال الاجتماعي: ويعني أن يقترب فرد أو جماعة من فرد أو جماعة عبر المسافات الطبيعية عن طريق الوسائل التي تحمل الانطباعات المختلفة، وكذلك عن طريق وسائل الاتصال الحديثة كالهاتف ، والتلغراف، والراديو ووسائل المواصلات والاتصال المختلفة.

ثانيهما: التواصل: ويعني استمرار الاتصال لفترة طويلة من الزمن (الرشدان، ٢٠٠٥، ص ٢٠٠).

إن شرط حدوث التفاعل الاجتماعي هو توفر موقف اجتماعي ويتكون الموقف الاجتماعي عادة من أطراف التفاعل ووسائطه وعناصرها المادية في مكان وزمان معينين (مرعي وبلقيس، ١٩٨٤).

مراحل التفاعل الاجتماعي:

تمر عملية التفاعل الاجتماعي بمراحل متعددة هي:

١- مرحلة التعارف: يحاول كل فرد فيها اكتشاف مكانته من الطرف الآخر ومدى التشابه والتوافق بينهما.

٢- مرحلة التفاوض والمساومة: يحاول كل طرف فيها إبراز شخصيته ومزاياه من خلال وسائط التفاعل المفضلة لديه، كما يحاول تحديد نوع العلاقة التي يفكر في إقامتها مع الطرف الآخر.

٣- مرحلة التوافق والالتزام: يحاول فيها كل طرف أن يقتنع بمزايا الطرف الآخر وإقامة علاقة معه.

٤- مرحلة الإعلان عن تثبيت العلاقة وتعزيزها: إذ يلتزم كل طرف بخط العلاقة التي تم التوصل إليها وتحقيقها عن طريق التفاعل (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٣).

إن هذه المراحل إذا ما تم مقابلتها مع ما يتم بين المعلم والطالب من تفاعل، وتطبيق مراحلها على هذه العلاقة نلاحظ التشابه في هذه المراحل، حيث يبدأ المعلم والطالب علاقتهما بالتعارف واكتشاف بعضهم بعضا ومحاولة معرفة مدى التشابه والتوافق بينهما ومن خلال تحديد نوع العلاقة التي يرغب ويفكر في إقامتها مع الطرف الآخر، حيث يبرز دور وسلطة المعلم ويكونه له السلطة الأقوى في هذه المرحلة والتي تبنى عليها المرحلة التالية، والتي يحاول فيها الطرفان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوافق والالتزام والاقتناع بمزايا الطرف الآخر، ومن ثم تثبت العلاقة ويلتزم كلا الطرفين بنمط العلاقة التي تم التوصل إليها من خلال التفاعل وتكرار هذا التفاعل واستمراريته.

ويقسم بيلز التفاعل الاجتماعي كما ورد في (زهران، ١٩٧٧) إلى ست مراحل على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: التعرف Recognition:

وهي مرحلة الاهتمام النسبي بمشكلات التعرف، أي الوصول إلى تعريف مشترك للموقف وتحديد المشكلة أو الموضوع قيد البحث.

المرحلة الثانية: التقييم Evaluation:

وهي مرحلة الاهتمام بمشكلات الأسس التي تقوم في ضوئها البدائل أو الحلول المختلفة المطروحة أو التعبير عنها.

المرحلة الثالثة: الضبط Control:

وهي مرحلة الانتقال إلى مشكلات الضبط، أي محاولات الأعضاء التأثير في بعضهم بعضاً.

المرحلة الرابعة: اتخاذ القرارات Decision Making:

وتتضمن هذه المرحلة التوصل إلى قرار نهائي أو نتاجات محددة.

المرحلة الخامسة: ضبط التوتر Tension Control:

وتتضمن هذه المرحلة مواجهة المشكلات الناشئة عن التفاعل والتحكم بها حرصا على نجاح الجماعة في تحقيق أهدافها.

المرحلة السادسة: التكامل Integration:

وتتضمن هذه المرحلة صيانة تكامل الجماعة والمحافظة على تماسكها مما قد يكون أصابها خلال التفاعل وما رافقه من أنانية أو سلبية أو عدوان .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وسائل التفاعل الاجتماعي:

تتم عمليات التفاعل الاجتماعي عبر وسائط مختلفة متنوعة يمكن تصنيفها في اتجاهين رئيسين هما:

١- وسائل التفاعل اللفظية Verbal Interaction Media:

تعتبر اللغة من الوسائل الهامة للتفاعل الاجتماعي، حيث تضم اللغة الكلام المحكي أو المسموع بأشكاله المختلفة، ويتأثر هذا الوسيط بالصوت والنبرة والسرعة، والوقت والصمت والألفاظ والمعاني والأفكار، والمناخ العادي والنفسي السائدين وفرص التبادل والتفاعل (مرعي وبلقيس، ١٩٨٤).

٢- وسائل التفاعل غير اللفظية Non-Verbal Interaction Media:

الاتصال هو العملية التي بوساطتها يقوم الإنسان بنقل آرائه ومشاعره إلى الآخرين عن طريق الكلمات المكتوبة أم المنطوقة، وهناك وسائل اتصال أخرى، تضم كل ما هو غير لفظي وبشكل مثير للاستجابات السلوكية مثل الأصوات غير الكلامية، تعابير الوجه والملابس والألوان والابتسامة أو الاحتضان للذين نحبهم، وكذلك لغة الإشارات بالنسبة للبكم والصم التي تفتقر إلى العنصر اللفظي (الكندري، ١٩٩٢).

أنماط التفاعل الاجتماعي:

قسم بيلز أنماط التفاعل إلى اثني عشر نمطاً مقسمة على أربعة مجالات على النحو التالي:

المجال الأول: النواحي الاجتماعية الانفعالية ـ الاستجابات الإيجابية:

ويتضمن هذا المجال ثلاثة من أنماط التفاعل التي حددها بيلز وهي:

١.إظهار التماسك، رفع شأن الآخرين، تقديم العون والمساعدة المكافأة.

٢.إظهار الارتياح، علامات تخفيف التوتر، الضحك، وإظهار الرضا.

٣.الموافقة، إظهار القبول، الفهم والطاعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثاني: النواحي المتصلة بالعمل ـ محاولات الإجابة:

ويتضمن هذا المجال أيضا، ثلاثة أنماط للتفاعل الاجتماعي هي:

١. تقديم المقترحات، إعطاء التوجيهات، التعبير عن استقلال الآخرين.

٢. إبداء الرأي، التحليل، التعبير عن المشاعر والرغبات.

٣. إعطاء تعريف للموقف، إعطاء المعلومات، الإعادة، التوضيح والتأكيد.

المجال الثالث: النواحي المتصلة بالعمل ـ الأسئلة:

ويتضمن هذا المجال أيضا، ثلاثة أنماط للتفاعل الاجتماعي هي:

١. طلب تعريف للموقف، طلب المعلومات والتكرار والتأكيد.

٢. طلب الرأي والتحليل والتعبير عن المشاعر.

٣. طلب الاقتراحات، والتوجيهات، والطرق الممكنة للعمل.

المجال الرابع: النواحي الاجتماعي الانفعالية ـ الاستجابات السلبية:

ويتضمن هذا المجال أيضا ثلاثة أنماط للتفاعل الاجتماعي هي:

١. عدم الموافقة، الصد، التمسك بالشكليات، حجب المساعدة.

٢. إظهار التوتر، طلب المساعدة، الانسحاب من الميدان.

٣. إظهار العدوان، الانتقاص من قدر الآخرين، تأكيد الذات (مليكه، ١٩٨٩).

نتائج التفاعل الاجتماعي:

تنجم عن التفاعل الاجتماعي الناجح مجموعة من النتائج هي:

١- نمو الشخصية: تنمو شخصية الفرد وترتفع إلى مستوى ثقافة الجماعة التي تتفاعل معها، ساعية إلى الوصول والاقتراب من الشخصية القومية المطلوبة.

٢- التعلم: باحتكاك الفرد مع الجماعة التي يعيش بينها يكتسب الأنماط السلوكية المختلفة والمهارات التي يحتاج إليها في حياته ضمن المجتمع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- الانتماء: يتوصل الفرد من خلال معايشته المستمرة للجماعة التي يعيش بينها إلى حب الأرض والوطن الذي يسكنه، والاعتزاز بقيم الجماعة والانتماء إليها.

٤- صقل الثقافة: يحتك الفرد بأفراد جماعته، وأفراد الثقافات الأخرى مؤثراً فيها ومتأثراً بها، وبذلك تصقل ثقافته ويتحسن كثير من عناصرها.

٥- التكيف: عندما يحتك الفرد مع أفراد مجتمعه خلال مراحل حياته يتعرف على عاداتهم وتقاليدهم وقيمهم وأنشطتهم الحياتية ويتشرب هذه الأنماط، فتصبح جزءاً من شخصيته ويصل إلى حالة التكيف والتلاؤم معهم دون أن يشعر بالغربة.

٦- الراحة النفسية: يتفاعل الفرد مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه يأخذ منهم ما يحتاجه من أسباب العيش، ويقدم لهم كل ما يقدر عليه من خدمات، فيشعر بحبهم له والراحة النفسية في تعامله معهم.

٧- الإنتاج: عندما يصل الفرد إلى الراحة والطمأنينة مع أفراد مجتمعه فإنه يبذل قصارى جهده في سبيل رفعة مجتمعه وتقدمه وزيادة إنتاجه وإسعاد مواطنيه رداً لبعض الجميل (الرشدان، ١٩٩٩).

العوامل المؤثرة في تفاعل الجماعة:

حدد بيلز أربعة عوامل تؤثر في تفاعل الجماعة وحركتها نحو أهدافها وهذه العوامل هي:

١. شخصيات الأفراد المشتركين في عمليات التفاعل وأدوارهم التي يقومون بها.

٢. الخصائص المشتركة بينهم، التي تكون جزءاً من الثقافة العامة التي يعيشون فيها، والثقافة الخاصة التي ينتمون إليها.

٣. التنظيم العلائقي للجماعة، أي ما يتوقعه الأفراد بعضهم من بعض فيما يتصل بعلاقاتهم الاجتماعية، ومراكزهم وأدوارهم.

٤. طبيعة المشكلة التي تواجهها الجماعة، وما ينشأ عنها من أحداث تتغير وتتطور بتفاعل الجماعة (أبو جادو، ١٩٩٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نظريات التفاعل الاجتماعي:

يؤكد علماء الاجتماع أن التفاعل الاجتماعي لا يتم بمفاهيم تجريدية يتضـــمنها المجتمع مثل الاقتصـــاد والدولة، ولكنـه يحدث كعملية حركية بين الناس الذين يتفاعلون عن طريق التعبير عن أدوارهم الاجتماعية التي تتكون من نماذج السلوك الذي يحيط بالوظائف الاجتماعية (الغزوي، ١٩٩٢).

وقد ظهرت نظريات عديدة تؤكد على النشاطات اليومية في المجتمع وأشكال التبادل التفاعلي بين الأفراد، وفسرت هـذه النظريات عملية التفاعل الاجتماعي وكيفية حدوثها وتأثيراتها المختلفة من خلال التأثر والتأثير المتبادلين والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد في حياتهم اليومية.

ومن العلماء الذين فسروا عملية التفاعل الاجتماعي العالم الأمريكي سكنر (Skinner) وهو رائد النظرية السلوكية (Behavioral Theory) الذين فسرـوا التفاعل الاجتماعي حسـب نظرية الاسـتجابة والتعزيز كما جاء في مرعي وبلقيس (١٩٨٤)، فسـلوك الأفراد يشكل مثيراً لاستجابة الآخر (مثير، استجابة، مثير) والإنسان يميل بطبعه إلى تكرار الاستجابة التي تعزز، ونتيجة التعزيز يتعلم الفرد أنماط السـلوك التي تصبح جزءاً من شخصيته، ويلعب التعزيز دوراً أساسياً في تنشيط عمليات التفاعل الاجتماعي وتكوين الاتجاهات والعلاقات الاجتماعية. ويشـير أصـحاب هذه النظرية إلى أن عملية النماء الاجتماعي هي حصـيلة تعلم أنماط السـلوك المختلفة التي تم تعزيزها وتتابع تكرارها إلى أن أصـبحت جزءاً من شـخصية الفرد أو الجماعة.

أما نيوكومب (New Comb) فيفسرـ عملية التفاعل الاجتماعي حسـب نظرية التشـابه والتوازن (Similarity and Balance Theory) ففي تجربة أجراها على مجموعة من التلاميذ الذكور أحضرـهم ليعيشـوا معاً فصـلاً دراسـياً في سـكن داخلي لملاحظة كيفية تكون علاقات المحبة والتفضـيل وعلاقات عدم المحبة والنفور، وجد أنه بمرور الزمن وزيادة تعارف التلاميذ تشـكلت صـداقات حول موضـوع (من التلاميذ الجيدين، ومن التلاميذ السـيئين) ووجد أيضـا أن علاقات الصـــداقـة تكونـت بفعل الاتفاق أو عدم الاتفاق على هذه الجملة، حيث خرج بنتيجة مفادها أنه حينما يتواجد فردان يتشـــابهـان بـالأفكـار والاتجـاهـات ويزود كل منهما الآخر بالإثابة فإن ذلك يؤدي إلى تعزيز التفاعل الاجتماعي فيحدث التجاذب الذي ييسر عمليات التفاعل الاجتماعي بينهما، أما حين يتواجد فردان غير متفقين بالقيم والأفكار والاتجاهات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فتنشأ بينهما علاقة غير متوازنة وتصبح إعادة التوازن مرهونة بتغير واحد أو أكثر من العناصر المتفاعلة المرتبطة بالعلاقة (عقل، ١٩٨٨).

كذلك فسر سامبسون (Sambson) كما ورد في (زهران، ١٩٧٧) التفاعل الاجتماعي بنظريته في التواتر والتوازن (Strain and Balance Theory) التي تتشابه إلى حد ما مع نظرية نيوكومب (New Comb) بالتشابه والتوازن بل إن الفرد يميل بطبعه إلى إصدار الأحكام المشابهة لأحكام من يحب ومخالفة أحكام من لا يحب، وقد استنتج من خلال تجاربه المختلفة أن الفرد يثبت صحة أحكامه وآرائه عن طريق تمثلها عند أناس آخرين في مجتمعه وخاصة من يحب أو يميل إليهم، ويسعى الأفراد إلى الابتعاد عمن يخالفهم في الأحكام لأن ذلك يتيح لهم أن يظلوا معتقدين بأحكامهم لا يغيرونها، واستنتج أيضا أن القيم تعد أساسا هاما من أسس التشابه والاختلاف، وهي مؤثرة جداً في حالات التوتر والتوازن، وأن المواقف المتوترة تعد أرضاً خصبة لتغيير الآراء .

أما عالم الاجتماع الأمريكي بيلز Bales المذكور في حبيو (١٩٩٩) فقد أنشأ نطاقاً لتحليل التفاعل الاجتماعي من خلال نظريته في أنماط التفاعل (Categories Theory) مستنداً إلى قائمة من الأنماط السلوكية (اللفظية وغير اللفظية) عند حدوث المنافسة الجماعية حول مشكلة معينة ويريد أعضاء الجماعة الوصول إلى حل من خلال طرح مجموعة من الاقتراحات، وقد استطاع بيلز أن يتوصل إلى نظرية تتضمن نطاقاً محدداً يساعد على دراسة أنماط ومراحل التفاعل الاجتماعي وتحليلها وتفسيرها ، من أجل تحسين وضع هذا التفاعل وتطويره ، وإعادة تنظيمه، ليصبح أكثر قدرة على تحقيق غاياته.

أما فلدمان (Fledman) المشار إليه في ياسين (١٩٨١) فقد فسر التفاعل الاجتماعي بنظريته التي ترتكز على خاصيتين أساسيتين هما: الاستقرار والتآزر السلوكي بين أعضاء الجماعة أو الجماعات الأخرى وقد دلت نتائج الدراسة التي أجراها فلدمان (Fledman) على ٦١ جماعة من جماعات الأطفال على أن التكامل الاجتماعي له ثلاثة أبعاد:

البعد الأول: التكامل الوظيفي

ويقصد به النشاط المتخصص المنظم الذي يحقق متطلبات الجماعة من حيث تحقيق أهدافها وتنظيم علاقتها الداخلية والخارجية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعد الثاني: التكامل التفاعلي

أي التعامل بين الأشخاص من حيث التأثير والتأثر أو علاقات المحبة المتبادلة.

البعد الثالث: التكامل المعياري

ويقصد به التكامل الذي يتعلق بالمعايير أو القواعد المتعارف عليها والتي تضبط سلوك الأفراد في الجماعة.

عمليات التفاعل الاجتماعي

عمل علماء الاجتماع على إبراز صور التفاعل الاجتماعي المختلفة التي تمثلت في عمليات التعاون والتنافس والصراع والتوفيق أو المصالحة، وأخيراً الاحتواء.

أما التعاون، فيمثل أهم صورة من صور التفاعل الاجتماعي، فهو مطلوب من الأفراد في الأعمال البسيطة منها والمعقدة لاعتماد كل منها على بعضها بعضا فالإنسان كما ذكر ابن خلدون قديماً "مدني الطبع" لا يستطيع العيش بمفرده بل يحتاج لإشباع حاجاته من أن يضع يده في أيدي الآخرين لصنع الكثير مما يحقق طموحاتهم جميعاً.

ويمثل التنافس صورة أخرى من صور التفاعل الاجتماعي، وغالبا ما يحدث بين شخصين أو جماعتين أو دولتين أو أكثر من أجل الوصول إلى هدف واحد لا يمكن للجميع المشاركة فيه.

أما الصورة الثالثة من صور التفاعل الاجتماعي فهي عبارة عن الصراع أو الصدام، الذي يمثل محاولة متعمدة لمقاومة الآخرين وقهر إرادتهم، ويكون الهدف لدى المتصارعين مرغوبا فيه، ولا يمكن لجميعهم المشاركة فيه، تماماً كما هو الحال في عملية المنافسة، ولكن بدلاً من التنافس الشريف بين الطرفين، يحاول كل فريق هنا إلحاق الهزيمة بالفريق الآخر الذي ينافسه على هذا الهدف.

وقد تؤدي عملية التنافس وعملية الصراع إلى ظهور صورة أخرى من صور التفاعل الاجتماعي تتمثل في عملية التوفيق أو الصلح أو المهادنة، التي غالبا ما تعقد بين شخصين أو عائلتين أو مجموعتين أو عشيرتين أو دولتين، لأن الصراع أو التنافس في الغالب لا يؤدي إلى انتهاء الأمر لصالح أي فريق، مما يجعلهما يحبذان الدخول في صلح أو هدنة.

أما الصورة الأخيرة من صور التفاعل الاجتماعي فتتمثل في عملية الاحتواء التي يتم عن طريقها تجميع الأفراد والجماعات حول الأهداف والقيم والأعراف والتقاليد (العادلي، ١٩٨٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التفاعل الصفي Classroom Interaction:

يشكل موضوع التفاعل الصفي مرتكزاً مهماً من مجموعة المرتكزات التي يقوم عليها أي نظام تعليمي، حيث إن المدرسة مطالبة بأن تعمل على التكيف الاجتماعي والثقافي للنشء ليصبح هؤلاء الأفراد أعضاء عاملين ناجحين ومشاركين في نهضة مجتمعهم، وهي مطالبة أيضا بتوسيع دائرة معارفهم وثقافتهم ليستطيعوا القيام بالأدوار التي تنتظرهم في الحياة العامة.

وبما أن الصف هو عبارة عن نظام فرعي من أنظمة التفاعل داخل المدرسة فإن على المدرسة إعداد الطلبة داخل قاعة الصف للقيام بأدوارهم في المجتمع الحقيقي خارج أسوار المدرسة (الديسي، ٢٠٠٤).

لذلك بدأت المجتمعات تتطلع إلى المدارس لكي تتبنى أهدافاً أكثر واقعية تلبية لحاجاتها المختلفة في تطوير فاعلية الطلبة وتحسين صحتهم النفسية، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم وإعمال الذهن والتفكير في هموم المجتمع وقضاياه وحاجاته، والمبادرة الاجتماعية والذهنية في المواقف التي يواجهونها في المدرسة وخارجها (قطامي، ٢٠٠٤).

وفي هذا المجال يؤكد قطامي والشيخ (١٩٩٢) أن التفاعل الصفي يستند بوصفه ممارسة تربوية يقدرها التربويون، ويدفعون المعلمين للإفادة منها بوصفها نتيجة لما توصل إليه الباحثون، إلى فرضية عامة مفادها: "إن الأفراد إذا ما اجتمعوا في مكان تربطهم صفة ما أو علاقة فإنهم يميلون إلى أن يتواصلوا بإحدى أدوات التواصل اللفظي أو الجسدي بهدف الوصول إلى حالة تبادل للأفكار أو المشاعر لتحقيق حالة تكيف".

وتتضمن هذه الفرضية العامة أن الأفراد أينما تجمعوا تسودهم علاقة ويميلون إلى التواصل والتفاعل لفظياً بالكلمات أو الإشارات أو الإيماءات الجسدية، وتهدف حالة التواصل والتفاعل إلى نقل ما يدور في أذهانهم من أفكار، وما يتطور لديهم من انفعالات تجاه موقف أو قضية للأفراد الآخرين أمامهم ، أو من يلتقون بهم، وهدفهم من كل ذلك تحقيق حالة من الانسجام أو حالة من التكيف.هذا وتمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل بين المعلم وطلبته، وبين الطلبة أنفسهم، ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم فقد احتل هذا الموضوع مركزاً مهماً في مجالات الدراسة، والبحث التربوي وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات، يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية (أبو جادو، ٢٠٠٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية التفاعل الصفي:

يمكن تحديد أهمية التفاعل الصفي على النحو التالي:

١. يساعد التفاعل الصفي على التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين الطلبة أنفسهم مما يسهم في تطوير مستويات أفكارهم، وينضجها لتتلاءم مع المرحلة النمائية التي يمرون بها.

٢. كما أن التفاعل الصفي يزيد حيوية الطلبة في الموقف التعليمي.

٣. يساعد الطلبة على تطوير اتجاهات إيجابية نحو الآخرين ومواقفهم وآرائهم فيستمعون للرأي الآخر ويحترمونه.

٤. يهيئ التفاعل الصفي للطالب فرصاً للتدريب على الانتقال والتخلص تدريجياً من تمركز تفكيره حول ذاته والسير نحو ممارسته عضويته الاجتماعية مما يساعده على التقدم نحو الفرص التي يمارس فيها استقلاله في الرأي والقرار.

٥. يتيح التفاعل الصفي فرصا أمام الطلبة للتعبير عن أبنيتهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض الأفكار حول أي موضوع أو قضية صفية (قطامي والشيخ، ١٩٩٢).

هذا ويسهم التفاعل الصفي في تحقيق الأهداف التالية:

١. تواصل وتبادل الأفكار بين المعلم والمتعلمين أنفسهم مما يساعد في زيادة خبراتهم ونمو قدراتهم العقلية.

٢. تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي المناسب لحدوث التعلم الفعال.

٣. ينمي مهارات الضبط الذاتي لدى المتعلمين.

٤. ينمي القيم والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بالإضافة إلى تنمية الجوانب الانفعالية.

٥. تنمية قدرات المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وآرائهم (الزغول والمحاميد، ٢٠٠٧، ص٣٣).

وعزى الزيود، وهندي، وعليان، وكوافحة (١٩٨٩) أهمية التفاعل الصفي في العملية التعليمية إلى المزايا الآتية:

- يساعد على التواصل، وتبادل الآراء والأفكار بين الطلبة مما يسهم في تطوير مستويات تفكيرهم.

- يزيد من حيوية الطلبة ونشاطهم في الموقف التعليمي، ويبعد عنهم حالة الصمت والسلبية ويحولها إلى حالة تتسم بالإيجابية، والتعاون وتبادل وجهات النظر.

- يساعد الطلبة على تطوير اتجاهات إيجابية كضبط النفس وتحمل المسؤولية والاستماع إلى الآخرين والانتفاع بأفكارهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يتيح فرصـاً أمام الطلبة للتعبير عن أبنيتهم المعرفية، والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الإدلاء بآرائهم، وعرض أفكارهم.

- يقدم فرصـا مناسـبة للتعبير عن قرارات الطلبة، وإمكاناتهم الذهنية وعرضـها كما هي في الحياة اليومية العادية.

- يهيئ بيئة ديمقراطية متسامحة، ومشجعة على التعليم والتعلم.

وظائف التفاعل الصفي:

يؤدي التفاعل الصفي إذا ما أحسن تنظيمه الوظائف الآتية:

أولاً: اسـتشـارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف من حيث، الشـكل والمضمون والكشف عن مدى احتياجهم لأهداف الموقف ومضامينه، وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون إعاقات وإحباطات.

ثانياً: تحقيق المشـاركة الفعالة في ألوان النشـاط المدرسي وتوجيه خُطى المتعلمين نحو الأهداف المرصودة وإشاعة جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية والنفسية.

ثالثاً: تعزيز التعلم وأنماط السـلوك المرغوب فيها، ومسـاعدة الطلبة على الاحتفاظ به ونقله، وتوظيفه في مواقف أخرى بثقـة وحريـة ، وتحسـين اتجاهات الطلبة ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسـة. وتنمية علاقات إنسـانية واجتماعية إيجابية، بين جميع عناصر العملية التربوية.

رابعـاً: تقويم التعلم وتوجيـه خطـاه نحو تلبيـة احتياجات المتعلم وإتباعها وحفظ النظام والانضـباط الصـفي وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب (أبو جادو، ٢٠٠٠).

يذكر مرعي، ونشـواتي، وحسـان (١٩٨٦) أن اسـتخدام التفاعل الصـفي اسـتخداماً فاعلا، يمكن أن يؤدي وظائف تعليمية وتربوية فاعلة وتتمثل هذه الوظائف والأدوار فيما يلي:

١- الإعلام: يتمثل في إعطاء المعلومات والأفكار والحقائق من خلال الإلقاء والمحاضرة.

٢- التوجيه والإرشـاد: يتم من خلال إصـدار التعليمات والتوجيهات واسـتخدام النقد البناء ومن خلال توفير المناخ النفسي الإيجابي المشجع على التعلم بالثناء وتقبل المشاعر، والتزويد بالتغذية الراجعة الهادفة والبناءة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- التهذيب: وذلك من خلال التعليمات والنقد واستخدام المعايير العامة في رفض السلوك أو تقبله وفي رفض المشاعر وتقبلها.

٤- الحفز واستثارة دافعية الطلبة للتعليم: وذلك من خلال توضيح الأهداف والتعزيز وامتداح سلوك الطلاب المرغوب فيه وتقبل أقوالهم ومشاعرهم بتقييم وموضوعية، كما تستخدم الأسئلة بأنواعها لحفز الطلبة واستثارة دوافعهم للتعلم.

٥- تنظيم التعلم واستثارة التفكير: وذلك من خلال حسن توظيف الأسئلة بأنواعها المختلفة التجميعية والمتمايزة أو التفريقية.

٦- التقويم: أي إصدار الأحكام على سلوك الطلبة من خلال الأداء الصفي ويشمل التقويم طرح الأسئلة على الطلبة الأمر الذي يتطلب منهم إصدار أحكام على أعمالهم وأعمال الآخرين.

٧- التخطيط: ويتم ذلك عن طريق إطلاع الطلبة على الخطة الدراسية وطلب رأيهم في عناصرها في بداية الدرس، كما ويتم ذلك عن طريق مناقشة في آرائهم وأفكارهم التي تتصل بالموضوع.

مظاهر التفاعل الصفي:

حدد تسوي (Tsui, 1995) مظاهر التفاعل الصفي كالآتي:

١. أسئلة المعلم.
٢. التغذية الراجعة للمعلم وتعامله مع الأخطاء.
٣. تفسيرات المعلم.
٤. المدخلات المعدّلة والتفاعل.
٥. سلوك إدارة الحصة وإدارة الكلام.
٦. كلام الطلبة.

وأشار (Tsui, 1995) بأن على المعلم أن يعي صعوبات التعلم والتعليم الصفية، كما يجب عليه أن يعي جميع مظاهر التفاعل الصفي التي تم ذكرها لأنها تؤثر في مشاركة الطلبة وتعلمهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحليل عملية التفاعل اللفظي:

وضـع فلاندرز (Flanders, 1970) نظاماً صـنف من خلاله عمليات التفاعل اللفظي في عشرـ نقاط موزعة على ثلاثة مجالات على النحو الآتي.

أولاً: كلام المعلم غير المباشر:

ويشمل ذلك الجوانب الآتية:

١. قبول المشاعر: يتقبل مشاعر الطلبة ويوضحها، دون إحراج لهم، وقد تكون هذه المشاعر إيجابية أو سلبية.
٢. الإطراء والتشجيع: يمتدح المعلم أعمال الطلبة أو سلوكهم ويشجعهم.
٣. قبول أفكار الطلبة واستخدامها: يستمع لأفكار طلبته ويضيف إليها، ويعدلها إذا اقتضى الأمر.
٤. طرح الأسـئلة: وتكون الأسـئلة حول محتوى الدرس، وهي على شـكل تسـاؤلات بالدرجة الأولى من أجل إثارة استجابات الطلبة.

ثانياً: كلام المعلم المباشر:

ويشمل ذلك الجوانب الآتية:

١. إلقاء الدرس (المحاضرة): يعطي حقائق أو آراء حول محتوى الدرس أو طريقته، معبراً عن آرائه الخاصـة، أو طارحاً أسئلة بلاغية تخرج عن معنى السؤال، ولا يتوقع المعلم لها جوابا.
٢. التوجيهات والتعليمات: وهي عبارة عن أوامر، أو تعليمات، أو طلبات يتوقع أن يلتزم بها طلبته.
٣. الانتقـاد وتبرير السـلطة: العبارات التي تهدف إلى تغيير نمط سـلوكي غير مرغوب فيه، إلى آخر مرغوب فيه، مثلاً: توبيخ الطلبة.

ثالثاً: كلام الطالب:

ويشمل ذلك الجوانب الآتية:

١. استجابة الطالب: كلام الطالب إجابة عن أسئلة المعلم.
٢. مبادرة الطالب: يطرح الطالب أفكاره أو يستفسر عن شيء بدافع ذاتي.
٣. الصمت أو الارتباك أو التشويش: ويدل ذلك على انقطاع التواصل بين المدرس والطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويقترح أبو جادو (٢٠٠٠) مجموعة من الأنماط الكلامية المرغوب فيها والتي ينتظر أن يكثر المعلم من استخدامها:

١- مخاطبة الطلبة بأسمائهم مع مراعاة الدقة في ذلك.

٢- استخدام العبارات اللطيفة في مخاطبة الطلبة.

٣- تعزيز استجابات الطلبة ومبادراتهم الناجحة لاستخدام أساليب التعزيز المختلفة.

٤- استخدام النقد البناء في توجيه سلوك الطلبة وآرائهم.

٥- التصرف بمرح وارتياح وإعطاء الطلبة الوقت الكافي للإصغاء والاستجابة.

٦- الاستماع الواعي لاستجابات الطلبة وأسئلتهم وآرائهم.

٧- تقبل مشاعر الطلبة وإيضاحها دون إحراج لهم، سواء أكانت هذه المشاعر إيجابية أم سلبية.

ويتضح دور المعلم أيضا في تعليم الطلبة مهارات الاتصال الصفي ومنها:

١. توضيح الأساليب التي يستطيع الطالب استخدامها لتحسين مهارات الاتصال.

٢. توجيه الطلبة للتركيز على مهارات الاستماع الجيد.

٣. تعليم الطلبة مهارات النقاش الجماعي.

٤. تشجيع المعلم للطلبة للحصول على توجيه فردي عند مواجهتهم لصعوبات في الاتصال (هارون، ٢٠٠٣، ص ٣٦٤).

وللمعلم دور كبير في التواصل الفعال من خلال قدرته على إدارة التفاعل الصفي وتنظيمه لتحقيق تعلم فعال وتحقيق النجاح الكامل في مهماته التعليمية ـــ التعلمية الصفية والذي يستند إلى مدى امتلاكه كفايات التواصل، وقدرته على توظيف اللغة بأشكالها المختلفة اللفظية وغير اللفظية في غرفة الصف في استثارة دافعية الطلبة للتعلم، وزيادة اشتراكهم في النشاطات التعليمية، وتعزيز تعلمهم ومساعدتهم على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه، وإن فهم المعلم نظرية التفاعل الصفي وتبنيها وإتقان استراتيجيتها تمكنه من تحقيق الأهداف المتوقعة من العملية التربوية داخل المدرسة، ويوصف المعلم الفعال بأنه المعلم الذي يتقن التدريس أو تنظيم تعلم الطلبة بتنفيذ استراتيجية التفاعل اللفظي وينجح في تدريب الطلبة على التفكير المستقل والمبادرة (Ellis, 1982).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عوامل التفاعل الصفي:

هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التفاعل من بينها عناصر التنظيم الصفي، وصلتها القوية في التحصيل الدراسي، وفاعلية العملية التعليمية، وقد أورد نشواتي (١٩٨٥) مجموعة من العوامل التي تؤثر في التفاعل الصفي منها: البيئة الصفية من حيث حجم الصف، والتكوين النفسي والاجتماعي للصف، وأنماط التواصل الصفي.

أما الزيود وآخرون (١٩٨٩) فقد حددوا أربعة عوامل تؤثر في التفاعل الصفي وبالتالي في التعليم الصفي وهذه العوامل هي:

الدافعية، والاستعداد، والتدريب، ونمط الإدارة الصفية.

أنماط التفاعل الصفي:

إن عملية إيصال المعلومات، من المهارات المرغوب فيها إلى الطلبة، تشكل هدفاً رئيساً من أهداف العملية التربوية، ويصعب تحقيق هذا الهدف ما لم يتوافر مناخ صفي، يسود فيه نمط تواصلي فعال.

أما أشكال التفاعل الصفي السائدة فيبينها نشواتي (١٩٨٥) على النحو الآتي:

١. تفاعل المعلم والطالب: إن تمايز المعلمين واختلافهم من حيث الفعالية، وقدرتهم على التفاعل مع الطلبة في غرفة الصف، يؤدي إلى اختلاف طلبتهم في التحصيل، وحتى ينجح المعلم في عملية التعليم لا بد أن يحدث تفاعل بينه وبين الطلبة.

٢. تفاعل الطالب ـــ الطالب: إن عملية التفاعل الصفي وأثرها في أداء الطلبة ليست مقصورة على تفاعل المعلم والطالب، بل هناك نوع من التفاعل يقوم بين الطلبة أنفسهم، لا يقل أهمية عن تفاعل المعلم والطالب، من حيث أثره في إنشاء العلاقات الاجتماعية، والصداقات، والنمو الاجتماعي، حيث تؤدي جماعة الأقران أربع وظائف هامة في حياة الطالب:

- تتيح للطالب ممارسة علاقات يكون فيها على قدم المساواة مع الآخرين.
- تجعل الطالب يحتل مكانة متميزة بين زملائه، ويكون محوراً لاهتماماتهم.
- توفر للطالب معلومات غير رسمية لا تقدمها المناهج المدرسية.
- تكسبه الشجاعة والثقة بالنفس من خلال التأييد والدعم من قبل أقرانه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالمقابل، تكون العلاقات بين الأقران أحياناً نواتج غير متوقعة أو غير مرغوبة وخاصة ما يسببه بعض الأقران من ممارسات سلوكية عدوانية في المدرسة (العتيبي، ٢٠٠٧).

يتضح مما سبق أن نجاح عملية التعليم والتعلم يعتمد بدرجة كبيرة على التفاعل الذي يجري داخل الصف بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم ويمكن القول بأن التفاعل مرآة التطوير، وحتى يحدث هذا التفاعل لا بد من مراعاة العوامل التي تؤدي إليه مثل البيئة الصفية، وشكل التواصل ونمط الإدارة الصفية والدافع والاستعداد والتدريب.

٣. الدافعية للتعلم Learning Motivation:

تشكل الدافعية ملتقى اهتمام جميع العاملين في العملية التربوية من طلبة ومدرسين ومرشدين تربويين وكل من له علاقة أو صلة بالعملية التعليمية، حيث لاقت الدافعية اهتماماً كبيراً من قبل العديد من المهتمين في مجال علم النفس بشكل عام وعلم نفس الدوافع بشكل خاص وقد تناولت جميع نظريات الشخصية في علم النفس مفهوم الدافعية ودوره في تحريك السلوك الإنساني وتوجيهه إضافة لدور الدافعية في بناء الشخصية وما تلعبه من دور رئيس في عملية التعلم والتعليم (Lefrnacois, 1988).

كما ويمكن تفسير كثير من السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد كما أن قيام الفرد بأعمال معينة مرهون بنوعية الدافعية لديه، فالدافعية تؤثر في مجالات كثيرة في سلوكنا وانتباهنا وإدراكنا الحسيـ وتفكيرنا وتعلمنا وتذكرنا ونسياننا وعملنا وعلاقتنا الاجتماعية وكذلك في كرهنا وحبنا للناس، وتؤثر الدوافع اللاشعورية في سلوك الإنسان غير الواعي بها فيقوم بسلوك معين وهو لا يدري لماذا قام به، ومن هنا ظهرت أهمية معرفة الدوافع التي تساعد على فهم السلوك الذي صدر من الفرد (قطامي، ١٩٨٩).

وتتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية حتى خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية من هنا فإن الدافعية تعد من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي، ولها آثار هامة على تعلم الطالب وسلوكه، وتشمل هذه الآثار توجيه السلوك نحو أهداف معينة، وزيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم، وزيادة قدرته على معالجة المعلومات وبالتالي تحسن الأداء (Ormrod, 1995).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن الدافعية عملية إثارة ومساندة السلوك الموجه نحو هدف، وهي كالتعلم لا تلاحظ مباشرة ولكن يستدل عليها من المؤشرات السلوكية مثل الألفاظ، واختيار مهمة ما، والنشاطات الموجهة نحو هدف معين. إن الدافعية مفهوم تعليلي يساعد على فهم سبب تصرف الناس بطريقة ما. وعلى الرغم من حدوث بعض أنواع التعلم البسيط في غياب الدافعية،إلا أنها تلعب دوراً هاماً في التعلم، حيث تجعل الطلبة ينهمكون في نشاطات تسهل التعلم (Schcunk, 2000). ولقد اتفق علماء النفس بشكل عام على أنه لا بد من وجود دافع لكي يحدث التعلم الإنساني سواء أكان هذا الدافع شعورياً أو غير شعوري، وفي حالة عدم وجود دافع لن يكون هناك سلوك ومن ثم لن يحدث التعلم (زيدان، ١٩٨٤).

تعريف الدافعية:

ينظر للدافعية على أنها القوة التي تحرك السلوك وتوجهه وتستدرجه لتحقيق الأهداف، وهي كمفهوم تعتبر من المفاهيم غير القابلة لعملية الملاحظة بشكل مباشر، وإنما يستدل عليها من خلال عدد من السلوكات الصادرة عن الأفراد التي تنم عن وجود مستوى مرتفع من الدافعية كالانتباه والحماس والمشاركة الإيجابية من جانب الطالب في الأنشطة الأكاديمية التي تأخذ حيزاً داخل الصف أو خارجه، ومن الإعداد المثمر للامتحانات والتكيف الإيجابي لمواقف التعلم والتعليم (Eggen &Kauchak, 1997).

تعرف الدافعية بأنها العمليات النفسية التي تؤدي بنا إلى أشياء معينة والتي تدفع الناس إلى ما يقومون به، والعديد من الأفكار بشأن دور وأهمية الدافعية في التربية تميل إلى وصفها على أنها شكل من أشكال القيمة الشخصية التي يمكنها التأثير المباشر على المتعلم، ولعل أفضل الطرق لفهم الدافعية هو في رؤيتها ليس كقيمة واحدة، بل كعملية تلعب دورها كلما كنا في نشاط معين (Long, 2000). كما أن مصطلح الدافعية يشير إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية، أما الحاجة فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي عند انحراف الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة لخطط بقاء الفرد عند الوضع المتزن والمستقر. أما الهدف فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويشبع الدافع بالوقت نفسه (توق وآخرون، ٢٠٠٢).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما الكوافحة (٢٠٠٤) فيرى أن الدافعية حالة داخلية نجدها عند كل الأفراد تؤدي هذه الحالة إلى استثارة سلوكهم وتعمل على الاستمرار على هذا السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين. وبناء على ما تقدم، يعرف الباحث الدافعية على أنها طاقة داخلية لدى الفرد لا بد من وجودها لحدوث السلوك.

وظائف الدافعية:

تلعب الدوافع، دوراً هاماً في عملية التعلم وفي موقف التعلم ويمكن تحديد أربع وظائف للدوافع في التعلم وهي:

١. الوظيفة الاستثارية. Arousal Function

٢. الوظيفة التوقعية. Expectancy Function

٣. الوظيفة الباعثية. Incentive Function

٤. الوظيفة العقابية. Punishment Function (Kegan &Segal, 1998)

وقد ذكر الزيود وآخرون (١٩٨٩) ثلاث وظائف للدافعية:

أولاً: تحرر الطاقة الانفعالية في الطالب وتثير نشاطا معينا لديه وتحفزه على بذل الطاقة المخزونة لديه.

ثانياً: تجعل الطالب يستجيب لموقف معين، ويهمل المواقف الأخرى وتجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف، لأن الدافعية مرتبطة بتحقيق هدف معين، لذا فإن الطالب سيركز على الموضوع إذا تحركت دافعيته تجاهه.

ثالثاً: تجعل الطالب يوجه نشاطه وجهة معينة فيشبع الحاجة الناشئة عنده، ويزيل التوتر الكامل لديه حتى يصل إلى هدفه، فالوصول للهدف يؤدي إلى الرضا وإلى زوال المؤثرات التي حركت الدافعية في البداية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نظريات الدافعية: Theories of motivation

من أبرز النظريات التي عالجت مفهوم الدافعية عند الإنسان، النظرية التحليلية والمعرفية والإنسانية والسلوكية، وسوف تُعرض كل منها على حدة.

أولاً: نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد رائد هذه النظرية أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوعة بدافعين غريزيين هما: دافع الجنس ودافع العدوان، كما تطرح النظرية مفهوم الدوافع اللاشعورية التي تفسر الكثير من أنماط السلوك الإنساني التي يصعب عزوها إلى سبب واضح أو دافع ظاهر معروف كما تؤكد هذه النظرية على أهمية الخبرات المبكرة التي يتعرض لها الطفل في مراحل نموه الأولى وانعكاس هذه الخبرات على السلوك المستقبلي له.

وطبقا لنظرية فرويد يحدث نوع من التفاعل بين خبرات الطفولة المبكرة والرغبات اللاشعورية المكبوتة الناجمة عن دافعي الجنس والعدوان، حيث يقوم الآباء بمنع الأطفال من التعبير الحر عن السلوك المحدد بهذين الدافعين، الأمر الذي يجبر هؤلاء الأطفال على كبت هذا السلوك في اللاشعور. ويمكن التعبير عن الحاجات والرغبات والدوافع المكبوتة بأشكال سلوكية أخرى مقنعة لتتناسب مع المجتمع والناس (نشواتي، ١٩٨٥).

ويفترض المنحى التحليلي أن الفرد مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة والسعادة، لذلك فإن مواقف التعلم تثير دافعية الطلبة إذا ما حققت لديهم السرور، مما يدفعهم للاستمرار فيه والسعي وراء النجاح والإنجاز (قطامي، ١٩٩٣).

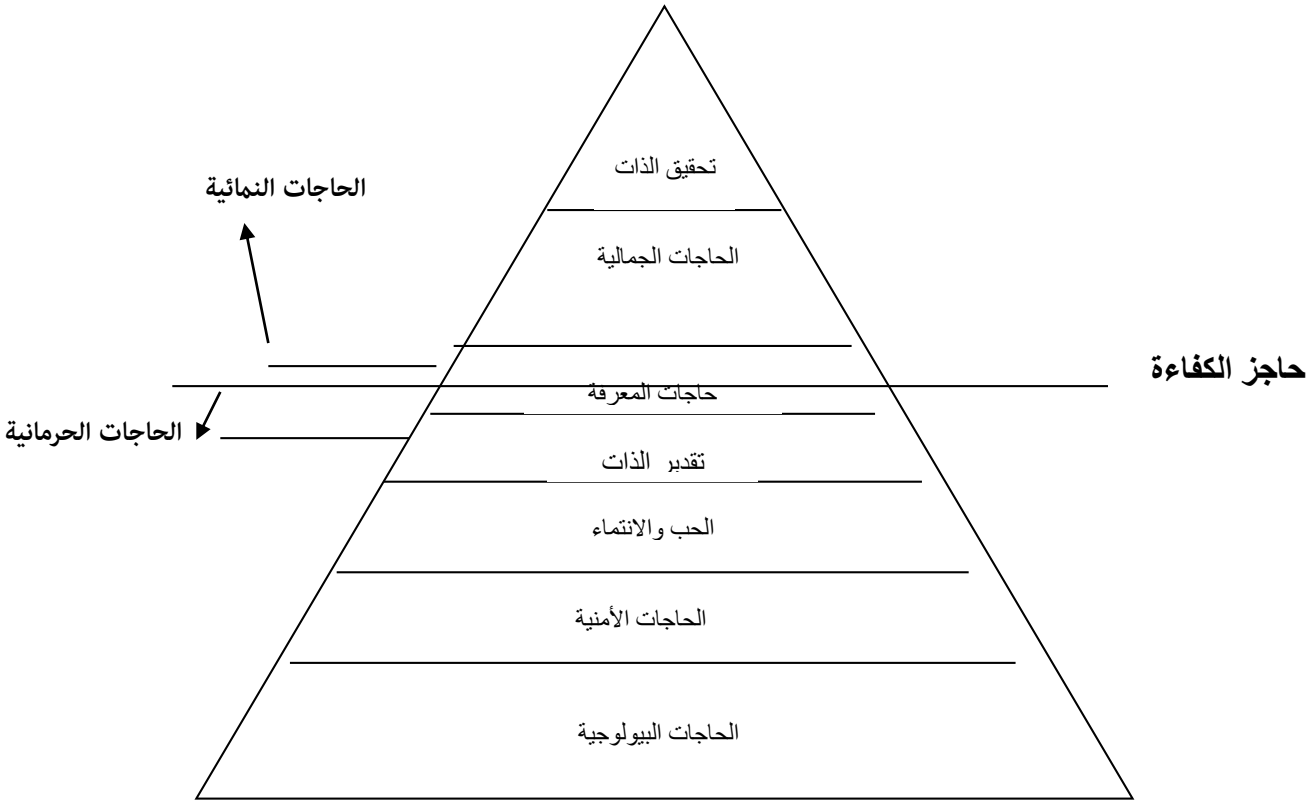
ثانياً: النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أن الدافعية تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية بحيث يصدر عن الفرد سلوكاً أو نشاطاً، استجابة لهذه المثيرات، ويؤكد ب.ف سكنر Skinner أن خبرات الفرد بنتائج السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات اللاحقة، وأن حصول الفرد على المعززات أو المكافآت على سلوكاتهم يستثير لديه الدافعية للحفاظ على هذه السلوكات وتكرارها، فعلى سبيل المثال ـــ عندما يتم تعزيز الطفل على سلوك ما كنطق كلمة ما، فإنه يثير لديه الدافعية لتكرار مثل هذا السلوك، ويرى سكنر أن التعزيز ربما يتطور ليصبح ذاتياً، حيث يقوم الفرد بسلوك ما لإشباع حاجات ودوافع لديه دون تأثير خارجي كالطالب الذي يقوم بمطالعة بعض الكتب والمؤلفات ليس من أجل اجتياز امتحان فحسب، وإنما للمتعة أو التسلية أو حب المعرفة (الزغول والهنداوي، ٢٠٠٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النظرية الإنسانية:

يقترح ماسلو (Maslow, 1970) وجود هرم للحاجات لدى الإنسان تمتد من حاجات ذات مستوى منخفض للبقاء إلى حاجات ذات مستوى مرتفع كالمعرفة والفهم، وأخيراً تحقيق الذات والذي يقصد به ماسلو الاستخدام الأمثل لأقصى طاقات الفرد وقدراته الكامنة ، ويوضح الشكل (٢) نموذج هرم ماسلو للحاجات.



وقد أطلق ماسلو على الحاجات الأربع التي تقع في قاعدة الهرم (البقاء والأمن، والانتماء، وتقدير الذات) الحاجات الحرمانية (Deficiency needs) وعندما يتم إشباع هذه الحاجات، تنخفض الدافعية لتحقيقها، بينما أطلق على الحاجات الثلاث الأخرى التي تقع في قمة الهرم (المعرفة والفهم، والجمالية وتحقيق الذات) الحاجات النمائية (Being needs)، وعندما يتم إشباع هذه الحاجات العليا جزئيا فإن دافعية الفرد تزداد للبحث عن إشباع جديد إذ أن تلك الحاجات العليا دائمة الإلحاح على الفرد وهذا ما يفسر استمرار الدافعية وعلى العكس من ذلك فقد يكتفي الفرد بالإشباع الجزئي للحاجات الدنيا فعلى سبيل المثال، عندما تكون ناجحا في الجهود التي تبذلها من أجل المعرفة والفهم فإنك ستحاول بشكل أكبر للبحث عن معرفة وفهم جديدين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تؤكد المدرسة الإنسانية في تفسيرها للدافعية على المصادر الداخلية للدافعية مثل الحاجة إلى تحقيق الذات، والنزعة الفطرية التحقيقية، أو الحاجة إلى الإصدار الذاتي. إن العامل المشترك بين النظريات الإنسانية هو الاعتقاد بأن الناس مدفوعون بشكل مستمر لإشباع حاجات فطرية لديهم ولتحقيق إمكاناتهم الكامنة.

وهكذا ترى المدرسة الإنسانية أنه لاستثارة الدافعية عند الطلبة يجب العمل على تشجيع إمكاناتهم الداخلية مثل إحساسهم بالاقتدار وتقدير الذات والاستقلال وتحقيق الذات (Rogeres &Freiberg, 1994).

النظريات المعرفية Cognitive Theories:

تتحدث النظريات المعرفية المفسرة للدافعية إلى التأكيد على كيفية فهم الأحداث وتوقعها من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم. وطبقاً للنظرية المعرفية في تفسير مفهوم الدافعية: ينظم السلوك المدفوع الهادف من خلال هذه المعارف التي تقوم على أساس الماضي في علاقته بالظروف الحالية، كما يشمل ذلك التوقعات الخاصة بالمستقبل (Atkinson, 1987) وتؤكد النظرية المعرفية على أن الإنسان كائن إرادي عقلاني يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ القرارات المناسبة والسلوك على النحو الذي يراه مناسبا، وبهذا فهي تؤكد على المصادر الداخلية والتوقعات والاهتمامات والخطط التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها من خلال السلوكات التي يقومون بها. وتبعا لذلك فهي ترى أن الأفراد نشيطون ومثابرون وفعالون وتوجد لديهم دوافع وحاجات تتمثل في السعي لفهم البيئة التي يعيشون فيها والسيطرة عليها (الزغول والهنداوي، ٢٠٠٤).

ومن النظريات المعرفية المفسرة لمفهوم الدافعية نظرية التنافر المعرفي لفستنجر Festinger، التي تفترض أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه وما نكرهه وأهدافنا وأشكال سلوكنا). كما أن لدى كل واحد منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر، كأن نعتقد مثلاً في ضرر التدخين في الوقت الذي ندخن فيه بشراهة، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه (ملحم، ٢٠٠١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن النظريات المعرفية أيضـــا نظرية الفرد(Attribution theory) والتي انطلقت في تفســـيرها للدافعية من تسـاؤل الفرد عن أسـباب نجاحه وفشـله، وغالبا ما يعزو الطلبة نجاحهم وفشـلهم إلى واحد أو أكثر من الأسباب التالية: القـدرة، والجهـد، والمزاج، وصـــعوبة المهمة ، وتحيز المدرس والحظ. ويرى واينر (Wiener, 1992)، وهو من أبرز علماء النفس التربوي المسـئولين عن أحكام الصلة بين نظرية العزو والتعلم المدرسي، أنه يمكن تصنيف الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه وفشـله إلى ثلاثة أبعاد هي: مصدر الضبط واستقراره، وقابليته للسيطرة ،ويعتقد واينر (Weiner, 1992) أن لهذه الأبعاد الثلاثة تضـمينات هامة للدافعية، على سـبيل المثال : يرتبط مصـدر الضـبط (داخلي ـــ خارجي) بمشاعر تقدير الذات، فإذا كان عزو النجاح أو الفشـــل يعود إلى عوامل داخلية فالنجاح يؤدي إلى الشـــعور بالزهو والافتخار، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية بينما يؤدي الفشل إلى انخفاض في تقدير الذات، ويرتبط بعد الاستقرار (مستقر ـــ غير مستقر) بالتوقعات حول المسـتقبل فمثلاً عندما يعزو الطالب فشـله إلى عوامل مسـتقرة مثل صعوبة المادة، فإنه يتوقع أن يفشل في هذه المادة في المسـتقبل. إن عزو نتائج التعلم إلى عوامل غير مستقرة مثل المزاج أو الحظ فإنه يتوقع أو يأمل حدوث تغيرات في المستقبل عندما يواجه مهاماً مشابهة وأخيراً يرتبط بعد قابلية السيطرة بالانفعالات مثل الغضب أو العطف أو الخجل أو الثناء، فمثلاً إذا فشـــل الطالب في عمل يمكن السـيطرة عليه ربما يشـعر بالخجل أو الذنب، بينما إذا نجح ربما يؤدي ذلك إلى الشـعور بالزهو والاعتزاز، وربما يؤدي الفشـل في مهمة غير قابلة للسـيطرة إلى الغضـب نحو شخص ما، أو المؤسسة، بينما يؤدي النجاح إلى الشعور بالحظ والامتنان .

ومن بين النظريات المفسرة للدافعية نظرية التوقع ـــ القيمة Expectancy ـــ حيث طور أتكنسون Atkinson نظريـة في دافعيـة التحصـــيـل يؤكـد فيهـا على أن ميل الأفراد لتحقيق النجاح أو الإنجاز يتوقف على تفاعل ثلاثة عوامل تتمثل في:

١- دافع تحقيق النجاح مقابل تجنب الفشل.

٢- مستوى إدراك الفرد لتحقيق النجاح تبعاً لصعوبة أو سهولة المهمة.

٣- القيمـة النســـبيـة للمهمـة مقارنة بالمهمات الأخرى، حيث يتوقف باعث الفرد للقيام بمهمة ما على مدى أهميتها له.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويفترض أتكنسون أن الدافعية عبارة عن ناتج مضروب القيمة بالتوقع:

(الدافعية = القيمة × التوقع) . في هذه النظرية ركز أتكنســون على مجموعة العوامل التي تؤدي إلى الدافعية المرتفعة للإنجاز لدى الأفراد وتلك المرتبطة بتجنب الفشل. (Dubois Alverson, Staley, 1979).

الدافعية للتعلم *Learning Motivation*:

تعد الدافعية للتعلم إحدى القضايا المهمة التي تعنى بالطلبة في الموقف الصفي إذ إن التسرب من المدرسة وتدني التحصيل، والمشكلات الصفية السلوكية وسلبية الاتجاهات نحو التعلم تتسبب في معظمها عن تدني دافعية الطلبة للتعلم بالإضافة إلى بعض ممارسات المعلمين.

وتســهم المدرســة بما تقدمه من خبرات ومواقف تعلمية وتعليمية، وما تهيئ للطالب من تفاعلات مختلفة مع المواد التعليميـة، ومع الرفـاق، ومع خبرات منظمة وغير منظمة إســهاماً فاعلا في إثارة دافعية التعلم لدى الطلبة، وهي تحرص أيضـا ـــ بما تقدمه من خبرات ـــ على اسـتمرار احتفاظ الطلبة بتلك الدافعية للتعلم حتى يتحقق لهم التحصيل والإنجاز، ومن شـأن هذه الأمور أن تهيئ لهم فرصـا مناسـبة لأن يطوروا ذاتاً أكاديمية تساعدهم على النجاح في تعاملهم وعلاقاتهم مع زملائهم، ومن أجل توفير كل ذلك تُعنى المدرسـة بتوفير نوعية تعليمية ملائمة تسـتشير الطلبة للاندماج في هـذه المواقف التعليميـة التعلميـة ، ويعنى التربويون عناية خاصــة بالعوامل والخبرات والظروف التي تعمل على إثارة دافعية التعلم لدى الطلبة وتوجيهها واستمرارها (قطامي، ١٩٩٣).

لقـد حظي تعريف الـدافعيـة للتعلم بـاهتمام عـدد من البـاحثين ، حيث الذين نظروا للدافعية للتعلم بصــورة عمومية على أنها الرغبة في المشاركة بعملية التعلم، إضافة إلى أنهم أبدوا اهتماماً

بالأسباب والأهداف التي تكمن وراء مشاركة الأفراد أو عدم مشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية.

إلا أن البـاحث اختار التعريف الذي أورده توق وآخرون (٢٠٠٣، ص ٢١١) والذي يشــير إلى أن الدافعية للتعلم "حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشـاط موجه والاسـتمرار في هذا النشـاط حتى يتحقق التعلم".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن الـدافعيـة طـاقـة كـامنـة لا بد من وجودها لحدوث التعلم، بل لتطويره وتنميته لدى الطلبة وعندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدي إلى رفع مســتوى الأداء وتحســينه واكتســاب معارف ومهارات جديدة ومعقدة، واســتخدام اسـتراتيجيات تعليمية متطورة، وتبني طرق فعالة في معالجة المعلومات، التي يحصل عليها الطالب أثناء العملية التربوية (Petri &Govern, 2004).

مما تقدّم، يعرّف الباحث دافعية التعلم على أنها نزعة الطالب للبحث عن نشــاطات ذات معنى ، واســتخلاص الفوائد الأكاديمية التي تتضمنها والرضا عن التحصيل وعدم الخوف من الفشل.

العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

لقد ذكر أوكولو (Okolo, 1995) عدة عوامل تؤثر في دافعية التعلم وهي:

١. ضبط المتعلم (Learner Control): تتم عملية ضبط المتعلم من خلال توفير الخيارات للطلبة لإنجاز وظائفهم الدراســية، ومن خلال التقارير المكتوبة والمحاضرات الشــفوية والامتحانات وكذلك من خلال توفير الخيارات للطـالـب في الاختبارات وطريقة تصــحيح الاختبار مراعيا بذلك خلفية الطالب العلمية وقدراته ومهاراته التي يستطيع القيام بها عند إعطائه الخيارات. وعلى المعلم أن يساعد الطالب في اتخاذ القرار الصحيح.

٢. المكافآت (Rewards): وتستخدم المكافآت عندما لا يكون لدى الطالب رغبة في تعلم موضوع معين ويتم ذلك باسـتخدام المكافآت البسـيطة والفعالة بنفس الوقت والابتعاد عن المكافآت بطريقة تدريجية عندما تتحسـن رغبة الطالب بالمادة التي كانت رغبته فيها معدومة.

٣. اهتمامات الطالب (Students Interest): على المعلم أن يقرّب المادة الدراســية لاهتمامات الطلبة عند شرح المواد الـدراســيـة، وذلـك من خلال بدء الدرس بمقدمة مشــوقة لتحفيز اهتمامات الطلبة وتقديم الفعاليات الدراسـية كمسـائل وألغاز أو مشكلات وعلى الطلبة حلها، ومراعاة احتواء المادة الدراسية والفعاليات الدراسية على أسـئلة تتحدى تفكير الطلبة بحيث يكون مسـتوى التحدي مناسـباً، وتغيير درجة التحدي حسـب الحاجة، هذا بالإضافة إلى تقريب المواد الدراسية لخلفية الطالب واهتماماته الشخصية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤. بنية الغرفة الصفية (Classroom Structure): على المعلم أن ينوع في أساليب التعليم، وأن يستخدم طرقاً مختلفة لتقييم المستوى الأكاديمي للطلبة، ويمكن للمعلم أن يقوم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات استناداً إلى الواجب وطبيعة المادة الدراسية، مدركا بأن تنظيم المجموعات الطلابية في غرفة الصف يختلف باختلاف الطلاب وطبيعتهم إما على شكل مجموعات ثنائية أو مجموعات صغيرة أو جزء من الصف أو كل الصف واستخدام طريقة التعليم الجماعي في غرفة الصف. وتوضيح قوانين غرفة الصف والأمور المطلوب مراعاتها واحترامها، وتعليق ما يتوقعه المدرس من الطلاب في لوحة الإعلانات داخل غرفة الصف.

٥. مبادرات الطالب واعتماده على نفسه (Self – Efficiency and Attributions): ويتم ذلك من خلال مشاركة الطالب في وضع أهداف العملية التربوية وتشجيعه على الإسهام في وضع الخطط الدراسية والوسائل المطلوب إتباعها في العملية الدراسية. هذا بالإضافة إلى حفزه على تدوين درجاته ومتابعة تطوره في الصف بنفسه ومساعدة المدرس له عند الضرورة وتجنب المدح الكثير خاصة عند أداء الوظائف البسيطة.

ويشير النشواتي (١٩٨٥) إلى أن أهم العوامل التي تسهم في استثارة دافعية الطلبة هي استثارة اهتماماتهم وتوجيهها عن طريق استخدام مثيرات ووسائل لفظية وغير لفظية واستثارة حاجاتهم إلى النجاح وتمكين الطلاب من صياغة أهدافهم وتحقيقها، وتوفير مناخ تعليمي غير مقلق.

أما أبو لبده (١٩٩٦، ص ١٧٠) فيعتبر أن استثارة الدافعية يمكن أن تكون بعدة طرق منها: إثارة فضول الطلبة وحب الاستطلاع، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية، وعرض قصص هادفة وحل صعوبات التعلم لدى الطلبة، وربط التعلم بالعمل.

كما حدد علماء النفس التربوي عدداً من العوامل المسئولة عن استثارة دافعية الطلبة للتعلم مثل معتقدات الطلبة حول كفايتهم الأكاديمية، والأهداف التي يتوجهون نحوها أثناء تعلمهم، وقيمهم الأكاديمية (Eccles. et. al, 1998).

يرى بروفي (Brophy, 1986) بأنه لن تنجح إجراءات الدافعية إذا لم تتوافر أربعة شروط أساسية، وحال توافر هذه الشروط فهناك العديد من الإجراءات التي تساعد الطلبة على اكتساب الثقة وإعطاء قيمة للتعلم وتحقيق الاندماج مع المهمة. وهذه الشروط هي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: يجب أن تكون غرفة الصف منظمة وخالية من المشتتات والفوضى.

ثانياً: على المعلمين التحلي بالصبر وإعطاء الدعم بدلاً من العقاب والنقد والإحراج والنظر إلى الأخطاء كفرص للتعلم.

ثالثاً: يجب أن تتضمن المهمة قدراً من التحدي المعقول والمنطقي فإذا كان العمل سهلاً جداً أو صعباً جداً فتنخفض دافعية الطلبة.

رابعاً: يجب أن تكون المهمة أصيلة.

كما ويؤكد دين (Dean, 1996) أن من أساليب إثارة الدافعية للتعلم عند الطلبة ما يلي:

النشاط: فمن الضروري استخدام أنشطة تعلمية إيجابية في المحتوى، خلال الدرس، من أجل استمرارية نشاط المتعلم، وإثارة دافعيته للتعلم، وهذا يجب أن يشمل الناحيتين الجسمية والعقلية، المرح (السرور)، الاختيار، التفاعل الاجتماعي، التسامح (التساهل) بالأخطاء، القياس، التغذية الراجعة، التحدي، والتقدير.

وقد قام هوتستين (Hootstein, 1998) ببناء نموذج لتنمية الدافعية عند الطلبة الأطفال ذوي الدافعية المتدنية، وقد أطلق عليه نموذج (Rise) لتنمية دافعية التعلم، وأتت التسمية من خلال الأحرف المفتاحية للشروط الأربعة الواجب توافرها لزيادة دافعية التعلم، والشروط هي:

١- مواضيع ذات علاقة. (Relevant Subject matter)

٢- تعليم ممتع. (Interesting instruction)

٣- متعلم لديه رضا. (Satisfied learner)

٤- توقعات النجاح. (Expectations of success)

ويذكر جنسن (Jensen, 1998 b) أن حالة تدني الدافعية عند الطلبة غالباً ما تكون مؤقتة لديهم، وسببها يعود إلى وجود ارتباطات سابقة في الدماغ، يتعلق السبب الثاني بالوقت الحاضر والبيئة. ومن الأمثلة على ذلك: التعرض لأساليب تعلم غير مناسبة، وقلة المصادر، وقلة الخيارات، يتعلق العامل الأخير بالمستقبل، حيث يشمل عدم وجود أهداف واضحة ومحددة جيداً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجيات الدافعية:

أوردت أبو شـــقير (٢٠٠١) في دراســـة لهـا حول أثر برنـامج تـدريبي في تنميـة دافعيـة التحصـــيل الدراسي، عدة اســـتراتيجيات منها:إســـتراتيجية وضـــع الأهداف الأدائية للمتعلمين، إســـتراتيجية الثقة بالنفس، إســـتراتيجية العزو الداخلي، إستراتيجية تحمل المسؤولية، إستراتيجية التعزيز، وإستراتيجية التغذية الراجعة.

ويذكر كيلر (Keller, 1983) أن لدافعية التعلم أربعة أبعاد هي:

أولاً: الاهتمام ويشير إلى إمكانية استثارة فضول الطلبة واستمراريته مع الزمن.

ثانياً: العلاقة والترابط بين المادة الدراســـية وحاجات الطلبة وحياتهم: ويشـــير الترابط بين المادة وحاجات الطلبة وحياتهم إلى رؤيتهم في أن التدريس يلبي حاجات وأهدافاً شخصية.

ثالثاً: التوقع، ويشـــير إلى شـــعور الطلبة بأنهم يســـتطيعون أن يكونوا ناجحين في الدرس من خلال انضـــباطهم الشخصي.

رابعاً: الرضا أو القناعة: ويشير إلى الدافعية الداخلية للطلبة واستجاباتهم للمكافآت والمعززات الخارجية.

لقد حدد رايان وستيلر (Ryan &Stiller, 1991,p: 115) خصائص المعلم الذي يتصف بالقدرة على إثارة دافعية الطلبة الداخلية للتعلم ومنها:

-المعرفة المناسبة عن خصائص وحاجات كل طالب.

-الاهتمام بنمو وتطور كل طالب في الصف.

-الاتزان والحزم واعتبار القوانين، والحدود، وتوفير المصادر اللازمة.

-ديمقراطي.

-يسامح المسيء وينسى الإساءة.

-يحترم محاولات كل طالب وأداءه.

-تشجيع الطلبة على دراسة المادة بالتجريب والاختبار ومواجهة الغموض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن القول إن معرفة دافعية الطلبة في التعلم الصفي المدرسي وما يرتبط به من عوامل مثل مستوى الإنجاز وأثر الدافعية في زيادته أو تدنيه، ومدى تأثر كل ذلك بجنس الطلبة ومعرفة أثر مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية الذي يطوره الطلبة أثناء أدائهم الصفي وأثناء تفاعلهم مع أقرانهم، ومع المهمات المدرسية الأخرى، على استمرارية ورفع دافعيتهم وزيادة حماسهم للاندماج في هذه المواقف يمكن أن تترتب عليه مجموعة من النواتج، إذ إن هذه العوامل يمكن أن تزيد من تحصيلهم الدراسي الذي يعتبر أحد أكثر العناصر تأثراً ،وتساعد في تكيف الطلبة مع قوانين المدرسة، والتعليمات والأنشطة الصفية ومع المعلمين والزملاء (Woolfolk, 1990). لذلك فإن تقصي هذه العوامل التي يمكن أن تسهم في دافعية التعلم لدى الطلبة تساعد في تعريف التربويين والمعلمين وأولياء الأمور بهذه الأمور، مما يمكن أن يزيد من تفعيل دور المدرسة وإنجاز الأهداف التي يرصدها المجتمع والتي يريد تحقيقها في أبنائه، كذلك يمكن أن يزيد فاعلية المعلمين في تهيئة الظروف التي تسهم في نجاح تحقيق الطلبة لقدراتهم الأكاديمية، ورفع مستويات طموحهم المتمثلة في مستويات الإنجاز التي يسعون للوصول إليها (Brophy, 1998).

يتضح مما سبق أن الدافعية من المواضيع التي حازت على اهتمام العديد من التربويين، وهي من أهم المجالات المطروحة في المجال التربوي، فهي تشكل اهتماماً كبيراً للتربويين في عصرنا الحاضر وخاصة علماء النفس، وذلك لما لمسوه من أثرها الفعال في إمكانية تغيير مسارات كثيرة من الطرق والوسائل التعليمية المؤثرة بشكل إيجابي على المتعلم والعملية التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة:

لم يتم العثور على أي دراسة سابقة تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاثة معاً، إلا أنه تم العثور على دراسات تناولت العلاقة بين متغيري بيئة الصف والدافعية للتعلم، ولذا فسيتم عرض دراسات تناولت بيئة التعلم الآمنة والمناخ الصفي، وأخرى تناولت التفاعل الاجتماعي، وثالثة تناولت دافعية التعلم، ثم التطرق إلى الدراسات التي تناولت علاقة بيئة الصف بدافعية التعلم.

١- الدراسات التي تناولت بيئة التعلم الآمنة:

فيما يأتي عرض للدراسات التي تناولت بيئة التعلم الآمنة حسب التسلسل الزمني الذي أجريت فيه، من الأقدم إلى الأحدث، بدءا بالدراسات العربية ثم الأجنبية:

أولا: الدراسات العربية:

دراسة الخليفي (١٩٩٥). هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على واقع البيئة التعلمية كما تدركها طالبات المرحلة الثانوية والإعدادية بدولة قطر، وعلاقة هذه البيئة التعلمية بالتحصيل الدراسي، استخدمت الباحثة مقياس موس وتريكيت (Moss & Tricket, 1973) المكون من (٩٠) بنداً تندرج تحت (٩) أبعاد وقامت الباحثة بترجمته وتطويره لما يناسب البيئة القطرية تكونت عينة الدراسة من (٥٥٢) طالبة من طالبات المرحلتين الثانوية والإعدادية. كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات المرحلة الدراسة في كل أبعاد البيئة التعلمية عدا بعد وضوح النظام، ففي بعد الاندماج كانت الفروق لصالح صفوف الأول الإعدادي والثاني الإعدادي والثاني الثانوي، كما كشفت عن أن المشاركة والانغماس في العمل المدرسي وأداء الواجبات تزداد في المرحلة الإعدادية، وتقل في المرحلة الثانوية، وأما في بعد الانتماء فكانت الفروق لصالح الأول الإعدادي، مقارنة بالصف الأول الثانوي، وفي بعد دعم المعلم كانت الفروق لصالح الصف الأول الإعدادي مقارنة بكل الصفوف الأخرى وفي بعد المنافسة كانت الفروق لصالح الصف الأول الإعدادي مقارنة بالصف الثالث الثانوي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي بعد توجيه المهام كانت الفروق لصـــالح الصـــف الثالث الثانوي مقارنة بالصـــف الثالث الإعدادي وفي بعد النظام والتنظيم كانت الفروق لصـالح الأول الثانوي مقارنة بالصـفوف الأخرى وفي بعد ضـبط المعلم كانت الفروق لصالح الثاني الثانوي مقارنة بالثالث الثانوي وفي بعد التجديد كانت الفروق لصـالح الأول الإعدادي مقارنة بالصـف الأول الثانوي كما كشـــفت عن وجود فروق ذات دلالة تبعاً لمتغير التخصـــص، علمي /أدبي في المرحلة الثانوي في بعدي: الانتماء، والتجديد لصالح العلمي، وأنهن أكثر التزاماً بالنظم والقواعد المدرسية كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الصـف في المرحلة الإعدادية لصالح الصف الأول الإعدادي في أبعاد: الانغماس، والانتماء، ودعم المعلم، والمنافسة وتوجيه المهام ووضوح النظم والتجديد.

كما كشـفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصـائية تبعاً لمتغير مسـتوى الصـف في المرحلة الثانوية في أبعاد الانتماء لصالح الثاني الثانوي، وفي بعد دعم المعلم لصـالح الأول الثانوي وفي بعد المنافسـة وبعد توجيه المهام، وبعد ضـبط المعلم لصالح الثاني الثانوي.

دراسة باخوم (١٩٩٦) بعنوان "إدراك تلاميذ المرحلة الإعدادية لبيئة التعلم وأثره على التحصيل". هدفت إلى التعرف على المكونـات العمليـة لبيئـة التعلم كما يدركها تلاميذ المرحلة الإعدادية وعلاقة ذلك بالمتغيرات: التحصـــيل، الموقع الجغرافي للمدرسـة (ريف، حضر)، الجنس، الصف الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) تلميذاً وتلميذة من مدرستي الأقباط الإعدادية والإنجيلية الإعدادية للبنات بمدينة المينا كعينة للحضـــر ومن مدرســـة جبل الطير الإعدادية المشـــتركة كعينة للريف. وقد اسـتخدم الباحث (مقياس إدراك بيئة التعلم) من إعداد اينتويسـتلي وآخرين (١٩٨٩) وقام الباحث بتقنينه على البيئة. وقد تم حســاب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصــفية وكذلك باســتخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ، أما صـدق الأداة فقد كان بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية (صدق التجانس الداخلي). توصلت الدراســـة إلى أن بيئة التعلم المدركة تتكون من خمســـة عوامل هي: مهام المعلم، المهام المدرســـية، الاســـتمتاع بالمهام المدرسـية، الاندماج في الأنشـطة المدرسـية، الصداقات. وقد تبين أن هناك فروقاً بين الجنسين - في ضوء الفرق الدراسية – في مهام المعلم، الاسـتمتاع بالمهام المدرسـية، الاندماج في الأنشـطة المدرسـية، في حين لم تكن الفروق دالة بين الجنسين في الفرقة الثالثة في عاملي: المهام المدرسية، الصداقات المدرسية، كما يمكن أن تسهم المتغيرات التالية: مهام المعلم، المهام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسية، الاستمتاع بالمهام المدرسية، الاندماج في الأنشطة المدرسية. في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الإعدادية.

دراسة الجولاني (١٩٩٨) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر تزويد المعلمين بمعلومات عن طبيعة البيئة الصفية التعليمية الراهنة والمفضلة من وجهة نظر طلبة الصف التاسع الأساسي، وأثر ذلك على تطور المعلمين المهني استخدمت الباحثة مقياس البيئة الصفية Environment scale (Classroom) بصورتيها الراهنة والمفضلة على شعبتي الصف التاسع (أ، ب) في إحدى مدارس القدس كما استخدمت أسلوب دراسة الحالة، حيث قابلت معلمتين تعلمان اللغة العربية والإنجليزية في شعبتين مختلفتين من شعب الصف التاسع في إحدى مدارس القدس كما شاهدت الباحثة (١٥) حصة لكل معلمة على مدى شهرين وذلك أثناء محاولة المعلمتين لتغيير البيئة الصفية التعليمية في صفيهما باتجاه ما

تفضله الطالبات: وقد كان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

- تطمح الطالبات في الشعبتين في بيئة صفية أفضل من الراهنة، وذلك في كل أبعاد مقياس البيئة الصفية بلا استثناء ولكن بنسب متفاوتة والتي يرغب في تحسينها بشكل كبير وهي أبعاد (الاندماج والانتماء والتنظيم).

دراسة الشمري (٢٠٠٢) هدفت الدراسة إلى التعرف على أسلوب التعلم والتفكير ومستوى البيئة الصفية النفسية والاجتماعية بالإضافة إلى الفروق والعلاقات فيها لدى طلبة الجامعات السعودية. استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام باختيار عينة مكونة من (٣٦٠) طالباً من ثلاث جامعات سعودية ، وبواقع (١٢٠) طالباً من كل جامعة، كما قام باستخدام مقياس أسلوب التعلم والتفكير الذي استخدمه نذير عناقرة (١٩٨٨) ومقياس البيئة الصفية النفسية والاجتماعية الذي استخدمه الشيخ علي (١٩٩٤).

أظهرت النتائج أن مستوى البيئة الصفية النفسية لدى طلبة الجامعات السعودية هو مستوى ملائم، ولم يتم إيجاد أي فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك المستوى تعزى إلى متغيرات الجامعة والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في حين كانت هناك فروق دالة إحصائياً في ذلك المستوى تعزى لمتغير الكلية ولصالح طلبة الكليات الإنسانية على حساب طلبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كليات العلمية ودلت النتائج أيضاً على أن هناك علاقة طردية دالة إحصائية ما بين أسلوب التعلم والتفكير ومستوى البيئة الصفية النفسية والاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة ذوي التحصيل المرتفع.

دراسة غرايبة (٢٠٠٣) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شمال الأردن كما يتصورها أعضاء مجالس الآباء والمعلمين والمشرفين التربويين، وبيان اثر الوظيفة على مدى توافر هذه العناصر، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية عنقودية طبقية، حيث أصبحت عينة الدراسة تمثل (٢٨٤) عضو مجلس بلدي وتمثل ما نسبته ٥٠% من عينة الدراسة و (٤٧) مشرفاً تربوياً.

قام الباحث بتطوير استبانه لقياس عناصر المدرسة الفعالة حيث وزعت الفقرات على (٦) مجالات هي: القيادة الإدارية الفعالة والمعلم الفعال والتفاعل مع المجتمع المحلي والمناخ التنظيمي الإيجابي والتسهيلات المدرسية والتقويم أوضحت ما يلي:

١. حصلت عناصر المدرسة الفعالة على درجة توافر كبيرة ودرجة توافر متوسطة من وجهة نظر أعضاء المجلس، حيث حصلت المجالات (القيادة، الإدارية الفعالة، المعلم الفعال). على درجة توافر كبيرة، حصلت المجالات الأخرى (التفاعل مع المجتمع المحلي، المناخ التنظيمي المدرسي الإيجابي، التسهيلات المدرسية، التقويم) على درجة توافر متوسطة.

٢. حصلت عناصر المدرسة الفعالة على درجة توافر متوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين، حيث حصلت جميع المجالات الستة على درجة توافر متوسطة.

دراسة العيساوي (٢٠٠٤) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم البيئة التعليمية الفيزياوية في الجامعات الأردنية والتعرف على المواصفات المكونة لها باعتبارها إحدى العناصر الأساسية في المنظومة التعليمية وتحديد مستوى جودتها من وجهة نظر هيئة التدريس والطلبة واقتراح نموذج لهذه البيئة يقوم على المعايير والمواصفات التدريسية والتصحيحية في ضوء واقع البيئة التعليمية الفيزياوية، واستناداً إلى تقدير درجات الجودة - ولتحقيق هدف الباحث فقد اختيرت عينة من مستخدمي هذه البيئة، مكونة من أعضاء هيئة التدريس وطلبة السنوات الأخيرة، أخذت بالطريقة الطبقية النسبية العشوائية وتكونت من (٤٧) عضو هيئة تدريس و(179) طالباً من تخصصات التربية والعمارة والتصميم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الداخلي في أربع جامعات تمثل اثنتان منها من أقدم الجامعات الخاصة وهما جامعة عمان الأهلية وجامعة البترا. أظهرت النتائج ما يلي: لم يحصل أي مجال من مجالات البيئة التعليمية الفيزياوية على مستوى الجودة، وتبين أن مستوى درجات جودة مجالات البيئة التعليمية قد تراوحت بين مستويات الجودة المعتدلة والضعيفة.

دراسة السبيعي (٢٠٠٣) هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين مفهوم الذات للطلاب وعلاقته باتجاهاتهم نحو المدرسة في بيئتين صفيتين مختلفتين: الأولى كانت عادية بينما الثانية كانت غنية بالمثيرات التعليمية في مدارس قطر، شملت عينة الدراسة (٩٣) طالباً مقسمين إلى مجموعتين.

واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة، عدة أدوات منها: مقياس مفهوم الذات للأطفال ومقياس الاتجاه نحو المدرسة، ودرجة التحصيل للطلبة، ولتحقيق هدف الدراسة، استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية (المتوسطات الحسابية والدرجات الوسيطية واختبار (ت) للفروق بين المتوسطات، T-test ، تحليل الانحدار المتعدد(Multiple Regression) وظهرت النتائج التالية:

- تزداد الاتجاهات الايجابية نحو المدرسة في البيئة الفيزيقية الغنية عنها لدى الطلاب في البيئة الفيزيقية العادية.
- يتوافر لطلاب البيئة الفيزيقية الفنية مفهوم الذات أكثر مما هو عليه لدى أقرانهم ممن يتعلمون داخل بيئة تعلم عادية.
- لم يظهر فروق جوهرية بين طلاب البيئتين الفيزيقيتين للتعلم في التحصيل.

دراسة السبيعي (٢٠٠٤) هدفت إلى التعرف على اتجاهات التلاميذ نحو كل من المدرسة وبيئة الصف لطلبة المدارس الإعدادية (الأساسية) في بيئتين دراستين مختلفتين - وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) طالباً من طلبة الصف الثالث الإعدادي (التاسع الأساسي) من الجنسين، من بينهم (٨٧) طالباً من طلبة المدارس العامة (الحكومية) و (٤٧) طالباً من طلبة المدارس الخاصة: أكاديمية قطر والمدرسة الأمريكية، واستخدمت الباحثة: مقياس الاتجاهات المدرسية، ومقياس بيئة الصف الدراسي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أوضحت الدراسة النتائج التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تتشـــابـه إتجـاهـات طلبة المدرســـة العامة (الحكومية) مع طلبة المدارس الخاصـــة، نحو معلميهم ورفاقهم ومدارسهم، بينما كان طلبة المدارس الخاصة أكثر إيجابية في الاتجاه نحو المادة من طلبة المدارس العامة.
- كانت الإناث أكثر انتماء ومناقشـــة في بيئة صـــفهن من أقرانهن من الذكور والمعلم والنظام والتنظيم ووضـــوح النظم والقوانين والتجديد.

دراســـة (الرشـــيدي والصـــالحي،٢٠٠٥) هدفت إلى الكشـــف عن اتجاهات المعلمين للمناخ المدرسي في المدارس الثانوية بالكويت ولتحقيق هدف الدراسـة، صـمم الباحثان استبانه مكونة من (٢٧) فقرة وزعت على(٦٣٣) معلما، أظهرت النتـائج أن المعلمين يعتقـدون بـأن المناخ المدرسي ليس شـــيئاً في المدارس التي شـــملتها العينة، وأن هناك اختلافات في اتجاهات المعلمين راجعة إلى الجنس والجنسية ومنطقة التعليم.

دراسة المحتسب (٢٠٠٥) هدفت إلى تقصي مستوى إدراك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن لبيئة التعلم الصفية وفيما إذا كان هذا الإدراك يختلف باختلاف المسـتوى الدراسي للطلبة وجنسـهم ودرجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية، شملت عينة الدراسـة على (٧٣٣) طالباً وطالبة واسـتخدمت أداتين، الأولى، اسـتبانه بيئة التعلم البنائية المطورة لأغراض الدراسة والثـانية اختبار المعرفة بالنظرية البنائية، وتم حســـاب متوســـطات علامات فئات الطلبة حســـب متغيرات الدراســـة وانحرافاتها المعيارية، كما أجرى اختبار تحليل التباين الثلاثي (٢ × ٢ × ٣).

أظهرت الدراسـة مسـتوى متوسط لإدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى إدراك الطلبة عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للمسـتوى الدراسي لصـالح الأول الثانوي وللجنس لصـالح الإناث، ولدرجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية.

دراسة الخليلي (٢٠٠٦) هدفت الدراسة إلى كشف تأثر مستوى تحكم الطفل بمهاراته الحركية الدقيقة في كونه يتعلم في بيئة صـفية تطبق نظام أركان التعلم أو في بيئة صـفية تطبق النظام التقليدي للصـف العادي في الروضـة حيث يتم التعلم في حصص وفق جدول دراسي لنظام الأسبوع وما إذا كان هذا التأثير يختلف باختلاف مرحلة الطفل العمرية اتبع في تنفيذها منهج البحث السببي المقارن، حيث لم يتدخل الباحث في تقرير المجموعات التي تطبق نظام بيئة الأركان ، أو التي تطبق النظام التقليدي، أي أنه لم يتدخل التجريبي بل استخدام المجموعات بحكم وجودها كما هي. تألفت عينة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسة من (٣٦٩) طفلاً تروحت أعمارهم ما بين أربع وست سنوات يدرسون في (٢٠) روضة من رياض الأطفال في مملكة البحرين منهم ١٦٦ طفلاً يدرسون في (٩) رياض تطبق نظام بيئة الأركان، (٢٠٣) أطفال يدرسون في (١١) روضة تطبق النظام التقليدي للبيئة الصفية، تم استخدام مقياس كراتي ومارتن (Kraty & Martin) لقياس مستوى نمو الطفل في المهارات الحركية الدقيقة. دلت النتائج من تحليل بيانات الدراسة على تفوق أطفال الرياض التي تتبع نظام بيئة الأركان على نظرائهم في الرياض التي تتبع نظام البيئة التقليدي للصف العادي في مستوى نمو المهارات الحركية الدقيقة في مختلف الفئات العمرية (أربع سنوات وخمس سنوات وست سنوات).

دراسة النوايسة (٢٠٠٧) هدفت إلى تطوير أنموذج للبيئة الصفية التعليمية للدراسات الاجتماعية قائم على مهارات التفكير النافذ في ضوء المعايير المعاصرة، وقياس فاعليته في تنمية تلك المهارات لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) طالباً من مدرسة جعفر بن أبي طالب الثانوية ومدرسة مؤتة الثانوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث اختبار كاليفورنيا (٢٠٠٠) لمهارات التفكير النافذ المعدل للبيئة الأردنية وتم التأكد صدق وثبات الاختبار، وذلك بهدف قياس فاعلية الأنموذج في تنمية مهارات التفكير النافذ لدى الطلبة وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الأنموذج في تنمية مهارات التفكير النافذ.

ولقد عثر الباحث على العديد من الدراسات ذات العلاقة ببيئة التعلم التعلم الآمنة والتي تناولت المناخ الصفي بشكل مباشر على اعتبار أن المناخ الصفي يشير إلى جميع الشروط البيئية النفسية والاجتماعية التي تنتج أنماطاً معينة من المشاعر والاستجابات عن الطلبة والمعلمين (Good, 1973).

وفيما يلي عددٌ من الدراسات التي تناولت المناخ الصفي:

دراسة الأحمد (١٩٩٢) هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص العامة للمناخ الصفي في صفوف المدارس الثانوية في مدينة عمان من وجهة نظر الطلبة، كما هدفت إلى الكشف عن الترابطات بين خصائص المناخ الصفي وعدد من المتغيرات التي تميز صفوف المرحلة الثانوية: نوع المدرسة (حكومية / خاصة)، وجنس المدرسة (ذكور/إناث)، ومستوى الصف الثانوي وفرع الدراسة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (١٦٢٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة مقياس البيئة الصفية لموس وتريكيت بعد أن طورته لما يناسب البيئة الأردنية، وهو مكون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من تسعة أبعاد هي: الانهماك (الاندماج) والانتماء، ودعم المعلم، والتوجه نحو المهمة، والمنافسة، والنظام والتنظيم ووضوح التعليمات، وضبط المعلم، والإبداع.

أظهرت النتائج أن جميع خصائص المناخ الصفي للصفوف الثانوية كانت متوسطة في إيجابيتها وأن أكثرها إيجابية كانت خصائص: المنافسة ووضوح التعليمات ودعم المعلم والانتماء، وأن أقلها إيجابية كانت خصائص: النظام والتنظيم، والانهماك والإبداع والتجديد.

كما أظهرت أن متوسطات خصائص المناخ الصفي في الصفوف الثانوية تختلف إجمالاً باختلاف: نوع المدرسة، وجنسها، وفرع الدراسة الثانوية، ولم يظهر أي فرق دال إحصائياً بين المتوسطات يعزى إلى مستوى الصف. كما أظهرت أن المناخ الصفي كان أكثر إيجابية في المدارس الخاصة منه في المدارس الحكومية أكثر إيجابية منه في مدارس الذكور في جميع الخصائص: الانتماء، ودعم المعلم والتوجه نحو المهمة، والمنافسة، ووضوح التعليمات، وأن المناخ الصفي في الصفوف العلمية كان أكثر إيجابية منه في الصفوف الأدبية في خصائص: الانهماك، ودعم المعلم، والتوجه نحو المهمة والمنافسة، والنظام والتنظيم.

دراسة الشيخ على (١٩٩٤) هدفت الدراسة إلى تشخيص المناخ الصفي السائد في صفوف المدارس الثانوية في مدينة عمان من وجهة نظر الطلبة في كل من:

المدارس الخاصة والمدارس الحكومية، والكشف عن الفروق بينها، وتقرير أي المناخين أكثر إيجابية.

تكونت عينة الدراسة من (١٦٨٤) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية واستخدمت الباحثة مقياس المناخ الصفي الذي يتألف من مجالين رئيسيين من المجال المادي والمجال المعنوي، واشتمل المجال المعنوي على الأبعاد التالية دعم المعلم، علاقة المعلمين بالطلبة وعلاقة الطلبة بالمعلمين، والاندماج، والانتماء والعلاقات الشخصية، وطرائق التدريس والتنظيم، ووضوح التعليمات والتوجه نحو الهدف. كشفت الدراسة عن النتائج التالية: تبين أن مستوى المناخ الصفي السائد في المدارس الحكومية والخاصة هو مستوى متوسط، وأن هذا المستوى يتغير تبعاً لمتغيرات الجنس والصف التخصص الدراسي، وإن لم يكن هذا التغير شاملاً لجميع مجالات المناخ الصفي، كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستويات المناخ الصفي تبعاً لمتغير نوع المدرسة في مجال البيئة المادية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التنظيم والتوجه نحو الهدف تبعاً لمتغير المدرسة ولصالح المدارس الخاصة، أما في بعد الاندماج وعلاقة المعلمين بالطلبة، فالفروق فيها لصالح المدراس الحكومية، كما تبين أن هناك فروقاً في مستويات المناخ الصفي تبعاً لمتغيرات: الجنس، ومستوى الصف والتخصص الدراسي.

دراسة البشير (١٩٩٥) هدفت الدراسة من (٦٦٤) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس المناخ الصفي المعدل ويتألف من ستة أبعاد هي: الاندماج، والانتماء ودعم المعلم، وتوجه المهمة نحو الهدف، والتنظيم، ووضوح التعليمات. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر اختلاف المناخ الصفي في التحصيل، حيث تبين أن تحصيل الطلبة يزداد عند الانتقال من فئة المناخ الصفي الدنيا إلى الفئة الوسطى، ومنها إلى الفئة العليا، كما أشارت إلى وجود فروق دالة تعزى لأثر كل بعد من أبعاد المناخ الصفي في التحصيل، في حين لم تكشف عن وجود فروق دالة تعزى إلى أثر التفاعل بين الجنسين وأبعاد كل من الانتماء وتوجه المهمة نحو الهدف ودعم المعلم في التحصيل.

دراسة الحوسني (١٩٩٧). هدفت التعرف على المناخ الصفي كما يراه طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختلاف ذلك باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم استخدام مقياس المناخ الصفي الجامعي لـ تونسن وزملائه. (The college classroom environment scale cc ES). ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المناخ الصفي بأبعاده الستة في جامعة السلطان قابوس مرض للأداء الأكاديمي، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن أبعاد المناخ الصفي مجتمعة قد أسهمت بمقدار(0.03) من التباين الكلي في التحصيل الدراسي عند طلبته جامعة السلطان قابوس. أما بالنسبة لكل بعد على حدة فقد أشارت النتائج أن هذه الأبعاد لا تسهم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي أما بالنسبة لمدى إسهام كل بعد من أبعاد المناخ الصفي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي فقد تبين أن هذه الأبعاد لم تسهم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي عند كل من الذكور والإناث، أما متغير التخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعددة أن الأبعاد الستة للمناخ الصفي مجتمعة قد أسهمت بمقدار (٠,٠٣) من التباين الكلي لتحصيل لطلبة القسم الأدبي .

أما بالنسبة لمدى إسهام كل بعد من أبعاد المناخ الصفي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي فقد تبين أن هذه الأبعاد لم تسهم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي عند كل من طلبة القسم العلمي وطلبته القسم الأدبي، وقد أظهرت أيضاً أن معاملات الارتباط ما بين المناخ الصفي والتحصيل الدراسي لا تختلف باختلاف الجنس كما أظهرت نتائج معاملات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الارتباط وقيمة (ز) للفروق بين معاملات الارتباط أن كلاً من بعد المناخ المركز على التعليم وبعد المناخ غير الودي والتحصيل الدراسي عند طلبة التخصص الأدبي أعلى منه عند طلبة التخصص العلمي. في حين أن معاملات الارتباط بين باقي أبعاد المناخ الصفي في التحصيل الدراسي لا تختلف باختلاف التخصص الأكاديمي.

دراسة نور (٢٠٠٢) . هدفت إلى استقصاء أثر المناخ الصفي في التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف التاسع في مادة الاجتماعات في محافظة بيت لحم تكونت عينة الدراسة (٢٦٤) طالباً وطالبة موزعين على (١٢) مدرسة من المدارس الحكومية والخاصة ومدارس الوكالة في محافظة بيت لحم وقد تم اختيار هذه المدارس بطريقة طبقية عشوائية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس المناخ الصفي الذي يتألف من ستة ابعاد (الاندماج، الانتماء، دعم المعلم، التوجه نحو الواجبات، التنظيم، وضوح التعليمات). وقامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات الأداة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى بعض أبعاد المناخ الصفي في التحصيل.

دراسة قرقز (2003) هدفت الدراسة إلى اقتراح نموذج المناخ الصفي في دروس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن، بعد التعرف على واقع المناخ الصفي في هذه المدارس، اعتمد الباحث مقياس موس وتركت كأساس يعتمد عليه وطور أداة تتلاءم مع المناخ الصفي في البيئة الأردنية ودروس التربية الإسلامية مستمدة من إدراك طلبة مجتمع الدراسة ومعلميه. تَكون هذه المقياس من (٧٢)فقرة، من نوع نعم، لاِ موزعة في (٩) أبعاد هي: بعد الانهماك والانتماء ودعم المعلم، وعلاقة المعلم بالطلبة، وتعميق الإيمان، وطرائق التدريس ووضوح التعليمات، والنظام والتنظيم، والتقاعد الصفي.

ولوصف المناخ الصفي اختيرت عينة عشوائية مكونة من (١٦) شعبة بالاختيار العشوائي العنقودي، مثلت مجتمع الشعب في مديرية تربية لواء الكورة / محافظة إربد من حيث جنس طلبة المدرسة وفرع الدراسة الثانوية، ومستوى الصف، وشكلت عينة الشعب المختارة ما نسبته (١٤%) من جملة الشعب الثانوية في مديرية تربية لواء الكورة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أعطي المقياس لعينة من الطلبة حجمها (٣٢٠) طالباً وطالبة اختيرت بالطريقة العشـوائية البسـيطة، بواقع ٢٠ طالباً / طالبة للشعبة الواحدة، وشكلت عينة الطلاب والطالبات ما نسبته ١١% من مجموع مجتمع الدراسة.

أظهرت النتائج أن خصـائص المناخ الصـفي للصـفوف الثانوية كانت عالية في إيجابياتها في ثلاثة أبعاد هي: التفاعل الصـفي وتعميق الإيمان، ودعم المعلم، بينما كانت معتدلة في إيجابياتها في باقي الأبعاد، وكانت ضـعيفة في بعد طرق التدريس.

دراسة زياد، (٢٠٠٤) هدفت الدراسـة إلى الكشـف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والمناخ الصفي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة بفلسطين والاختلاف في الدافعية والمناخ الصـفي، تبعاً لمتغيرت الجنس ونوع المدرسة والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني عشرـ في المدارس العربية الحكومية والخاصـة في منطقة الناصرة من العام الدراسي ٢٠٠٣- ٢٠٠٤ اختيرت بالطريقة العشـوائيبة الطبقية، وشـكلت عينة الدراسـة ما نسـبته (٣,٢٣%) من مجتمع الدراسـة. ولتحقيق أهداف الدراسـة قام الباحث بتطوير مقياس لدافعية الإنجاز كما قام باسـتخدام مقياس البيئة الصـفية لموس وتريكيت (١٩٨٧) المكيف للبيئة الأردنية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا : الدراسات الأجنبية:

دراسة ديبسون (Debson, 1983) هدفت التعرف على مصادر الضغوط النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وعلاقتها بالشعور بالقلق وارتباطها بالجنس، وجرت الدراسة على عينة مؤلفة من (١٢٠) طالباً وطالبة في مدارس المرحلة الثانوية في شمال إنجلترا، أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم مصادر الضغوط النفسية لدى أفراد العينة تمثلت في الواجبات البيتية، وبيئة الصف، والبيئة الاجتماعية والعلاقة مع الأصدقاء، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى القلق لدى الطلبة مع إحساسهم في الزيادة بالضغوط الخارجية بخاصة الضغوط الأكاديمية المتعلقة بالمدرسة. كما أظهرت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الضغوط النفسية.

دراسة رفيف وريزيل (Raviv, Reisel, 1990) هدفت المقارنة بين إدراك المعلمين وإدراك الطلبة لبيئة الصف الراهنة والمتوقعة، وتم تطبيق الدراسة على (٧٨) صفاً من صفوف السادس الابتدائي في إسرائيل، وتم استخدام مقياس البيئة الصفية (CES) المطول والمكون من تسعة أبعاد وتسعين بنداً، وقد أظهرت النتائج تشابهاً بين إدراك المعلمين وإدراك الطلبة، وبشكل بارز بما يخص الصفوف المفضلة أو المتصورة أكثر من البيئة الصفية الراهنة ، حيث كان إدراك كل من المعلمين والطلبة للبيئة الصفية الراهنة مختلفاً.

دراسة مابوندا (Mabunda, 1997). هدفت إلى معرفة وجهات نظر الطلبة الأفارقة الدارسين في الجامعات والكليات الأمريكية حول المناخ الاجتماعي والنفسي- داخل قاعات التدريس. وقد تم اختيار مجموعة عشوائية من بعض الجامعات والكليات العليا في الولايات المتحدة الأمريكية والتي يدرس فيها طلبة أفارقة، بلغ عددها (٧٨) طالباً وطالبة وقد تم استخدام مقياس موس (Moss) للمناخ الصفي. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود وجهة نظر إيجابية عامة نحو المناخ الصفي الاجتماعي والنفسي، ولكن بالنظر إلى الأبعاد الأخرى للمقياس بينت النتائج أن هناك نظرة سلبية فيما يتعلق بالانتماء، فالطلبة الأفارقة يحتاجون إلى مزيد من التفاعل الصفي والاجتماعي والانتماء لإنهم يشعرون بنوع من العزلة أو التفرقة التي تهدد أمنهم النفسي داخل الصف.

دراسة جوردن (Gordon, 1998) هدفت إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي والمثابرة مع وصف الذات وعادات الاستذكار وإدراك بيئة المدرسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تكونت عينة الدراسة من (٢١٤) طالباً من طلاب الصفين السابع والثامن في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد أظهرت النتائج أن مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي والمثابرة كانت ارتباطاتهم دالة مع بيئة المدرسة.

دراسة ديبرا (Debra, 1998) هدفت إلى التعرف على تأثير بيئة الكلية التعليمية في تطوير مهارات التفكير الناقد وأثر ذلك على الطبة وتفاعلاتهم الاجتماعية، وتألفت عينة الدراسة من (١٠٥٤) طالباً في السنة الرابعة، وقد أجريت أربعة مسوحات للتعرف على خصائص واتجاهات الطلبة وخبراتهم واستخدام اختبار البراعة الأكاديمية في الكلية من خلال نموذج التفكير الناقد الذي اشتمل على خمسة محاور هي: الخلفية الشخصية، البيئة العامة للكلية، بيئة الكلية الخاصة، التفاعل الاجتماعي، وتوفر الفرص. وقد أظهرت النتائج أن إدراك الطلبة لبيئة الكلية التعليمية يركز على دورها الإيجابي في التحصيل الأكاديمي وفي التفكير الناقد وتأثير سلبي على التوازن المهني ومدى تأثير الزملاء على القدرات العقلية بفعل التفكير الناقد، كما أثر التفكير الناقد إيجابياً على التفاعل الاجتماعي.

دراسة واكسمان ويونقل (Waxman & Huang, 1997) هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة بين المدارس الفعالة وغير الفعالة بناء على السلوك الصفي للطالب ودافعية الطلبة وتصوراتهم حول البيئة التعليمية الصفية. وقد أجريت مشاهدة على الطلبة في (٤) مدارس فعالة و (٤) مدارس غير فعالة من التي كانت تخدم الطلبة الأمريكان السود طيلة السنة الدراسية ، لوحظ أن الطلبة في المدارس الفعالة كانوا في الغالب:

١. يعملون على مواقف ضرورية.
٢. يتفاعلون مع المعلمين.
٣. يؤدون وظائف كتابية.

تبين أن لدى طلبة المدارس الفعالة دافعية أعلى للتحصيل ومفهوم أكاديمي أعلى، وتوجه أكبر نحو المهمة، ووضوح في القواعد وطموحات أكثر من طلبة المدارس غير الفعالة.

دراسة تورانلي ورفاقه (Turanli, 1999) هدفت حول تقويم الطلبة الأتراك في المدارس الإعدادية (الأساسية) لمدى تنظيم المعلم للبيئة الصفية، وتكونت العينة من (١٦١) طالباً وتم توزيع الاستبانة واشتملت على (٣٢) عبارة في ثلاثة أبعاد وهي البعد العاطفي والأساليب التدريسية والإدارة الصفية، وأظهرت الدراسة أهم الأدوار التي يقوم بها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعلم في إدارة الصف منها الجانب الحماسي والدافعية أثناء التدريس وتزويد الطلبة بالواجبات المنزلية، واستخدام إستراتيجية طرح الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة وتنظيم البيئة الصفية وإدارة الوقت والتعرف على احتياجات الطلبة واهتماماتهم وتشجيعهم للتعلم والقدرة على تحديد الأهداف التعليمية بوضوح.

دراسة جرفت (Griffith, 2000) هدفت إلى معرفة آراء الطلاب وأولياء الأمور حول المناخ المدرسي في المدارس الأمريكية. أجريت الدراسة على عينة موسعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وأولياء أمورهم ضمت (٢٥٥٥٧) طالباً و (٢٣١٠٧) ولي أمر من (١٢٢) مدرسة ابتدائية واستخدم فيها الاستبانة، حيث احتوت استبانه الطلاب على (٢٣) بنداً مقسمة إلى خمسة محاور: العلاقة ما بين الطالب والمعلم، والنظام والانضباط، تعاون إدارة المدرسة، التدريس داخل الصف . خرجت الدراسة بالعديد من النتائج المهمة منها آراء الطلاب وأولياء الأمور حول المناخ في المدرسة، تتشابه في كثير من المحاور، كما أن حجم المدرسة وعدد الطلبة فيها لم يكن له تأثير يذكر في تقيم الطلاب وأولياء الأمور للمناخ الصفي والمدرسي في هذه المدارس.

دراسة سوليفان (Sulivan, 1999) هدفت إلى اختبار العلاقة بين أبعاد غرفة الصف الدراسية ومفهوم الذات الأكاديمي، ودعم المعلم، والانتماء إلى غرفة الصف. تكونت عينة الدراسة من (٤٤٣) طالباً تم اختيارهم من (٢٠) صفاً من صفوف الرابع الأساسي وحتى الصف السادس، وقد أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال بين أبعاد الغرفة الصفية ومفهوم الذات الأكاديمي، إلا أن الارتباطات بين مفهوم الذات ودعم المعلم والانتماء إلى غرفة الصف كانت ذات دلالة إحصائية.

دراسة باير (Byer, 1999 a) هدفت إلى قياس العلاقة بين إدراكات الطلبة للمناخ الاجتماعي لغرفة الصف وانتماء الطلاب لغرفة الصف في صفوف الدراسات الاجتماعية بالمدارس المتوسطة، تكونت عينة الدراسةمن (١٨٥) طالباً من طلاب الصف الثامن المسجلين في فصول تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية بالمدارس المتوسطة في الميسيسبي، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠٥ بين إدراكات الطلاب للمناخ النفسي- الاجتماعي لغرفة الصف وكذلك بين إدراكات الطلبة للانتماء للغرفة الصفية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة بيكر (Baker, 1998) هدفت الكشـف عن المحتوى الاجتماعي للرضـا والقناعة المدرسـية بين الطلبة الأمريكيين من أصـل أفريقي ذوي الدخل المتدني، حيث تكونت عينة الدراسـة من (١٢٩) طالباً ثم دراسة متغيرات المناخ الاجتماعي الصـفي، وحـالـة الكبـت والإحبـاط والإسـناد والمعونة الاجتماعية، ونمطية الحياة الأسرية، واليأس، والبؤس السـيكولوجي، والمفهوم الذاتي والأكاديمي للرضـا والقناعة المدرسـية لديهم، حيث توصـلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن المجتمع المدرسي الحنون والمتعاطف كانت من أكبر المؤشرات لرضا وقناعة الطلبة.

دراسـة كوربينين (Korpinen, 2000) هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم وبيئة الصف لمجموعتين من الطلبة، (١٩٩٦) اسـتوني، (١٦٥) فنلندي، من المراهقين أثناء عامهم الأخير بالتعليم الشـامل وقد أوضـحت النتائج أن الطلبة الفنلنديين كانوا أكثر اتجاهاً إيجابياً نحو التعليم ونحو بيئة الصـف من الطلبة الأسـتونيين كما أشـارت النتائج إلى أن الإناث كن أكثر اتجاهاً إيجاباً من الذكور نحو بيئة الصف.

دراسـة رولاند (Ruland, 2000) هدفت إلى فحص علاقة بيئة الصـف بالنمو في التفكير الناقد، وقد شـملت مجموعة من الخصائص، الاستقصاء الحوار والمناقشة والتعليم التعاوني، وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٤٢) طالباً وطالبة من طلبة جامعة نيويورك، وقد خضـع جميع الطلبة لاختبار قبلي في التفكير الناقد، تم تصميمه على غرار مقياس واطسن – جلسر- لقياس التفكير الناقد وقد شارك جميع الطلبة في دراسة أربعة مساقات منها حلقة دراسية تم تصميمها بأسلوب الحوار والمناقشـة وهدفه تنمية مهارات التفكير الناقد وقد أعيد الاختبار بعد فصـل كامل، وقد أظهرت الدراسـة وجود فروق ذات دلالة إحصـائية تعزى لطريقة الحوار والمناقشـة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية تعزى للجنس في القدرة على التفكير الناقد.

دراسـة (Reinisch, 2006) هدفت الدراسة الاستماع إلى الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي الدنيا والإفادة من مدركاتهم لبيئة التعلم الصـفي. اسـتغرقت هذه الدراسـة أكثر من أربعة شـهور، وشـملت الدراسـة ٢٥ طالباً من مرحلة التعليم الـدنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم عرض آرائهم وأفكارهم حول عناصر بيئة الصـف، مثل النباتات، السـمك، الألوان، الإضـاءة، الموسيقى ومشغل الرسم، في بقاء هذه العناصر في صفوفهم أو إزالتها. جمعت المعلومات عن ذلك من خلال الملاحظات، والمقابلات، والوثائق. دلت إجابات الطلاب على ضرورة توفر هذه العناصر في البيئة الصفية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأن البيئة الصـــفية الغنية تلعب دوراً قوياً في تطور الطفل المعرفي والاجتماعي، والعاطفي، كما أن هناك علاقة إيجابية بين البيئة الصفية الفعالة وسلوك الطالب.

دراســة باترك (Patrick 2007) هدفت إلى الكشــف عن إدراك المراهقين للبيئة الاجتماعية الصــفية، من خلال طلبة الصف الخامس الأساسي وعددهم (٦٠٢) طالباً، وتم التركيز على عناصر البيئة الاجتماعية وهي دعم المعلم، الاحترام المتبادل، دعم الطالب، التفاعل الصفي، وارتباط ذلك بالمعتقدات الدافعية الشخصية (الأهداف الأكاديمية المتقنة، الكفاءة الاجتماعيـة)، بينـت النتائج أن دعم المعلم، ودعم الطالب، والتفاعل كانت على ارتباط بالمعتقدات الدافعية، أما عنصر الاحترام المتبادل لم يكن ذا دلالة.

٢. الدراسات التي تناولت التفاعل الاجتماعي:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات العلاقة، بدءا بالدراسات العربية فالدراسات الأجنبية، مع مراعاة التسلسل التاريخي لهذه الدراسات:

أولا: الدراسات العربية:

دراســة الكفاوين (١٩٩٤) اســتهدفت تقصي أنماط العلاقات الاجتماعية (تعاونية وتنافســية) الســائدة لدى الجماعات الصـفية وعلاقتها بالتحصـيل الدراسـية عند عينة من طلبة الصـف السـابع الأساسي، وقد تم اختيار أفراد عينة الدراســة بطريقة عشــوائية تألفت من ٤٠٠ طالب وطالبة منهم (١٨٧٩ طالباً و (٢١٣) طالبة من مدارس منطقة عمان الثانية في الصف السابع الأساسي. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء أداة قياس اعتمدت الأدب النفسي والتربوي المتوافر في المجال وخصـائص المجموعة العربية التي يمثلها طلاب عينة الدراسـة وقد توفرت في أداة القياس الخصـائص السـيكومترية المناسبة لاعتماد نتائجها وقياس نمط العلاقة بين الطلاب في الصف السابع. بينت النتائج تفوق أداء الإناث على أداء الذكور وكان متوسـط تحصيل الإناث (٨٣,٨٧) عموماً وكان عددهم (٢١٣) طالبة مقارنة بمتوسط تحصيل الذكور البالغ (٧٥,٣٥) وعددهم (١٨٧) طالباً، وكذلك أظهرت النتائج تفوق المجموعة المتعاونة على المجموعة المتنافسة بغض النظر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عن جنسهم حيث كان متوسط تحصيل المجموعة المتعاونة والبالغ عددهم (٢١٤) مساوياً لـــ (٨٦,٤) في حين كان متوسط المجموعات المتنافسة والبالغ عددهم (١٨٦) مساوياً لـ (٧٢,٤٥).

دراسة عويدات (١٩٩٦) وقد استهدفت هذه الدراسة استقصاء سلوك المعلمين وتفاعلهم مع الطلبة الذين شكلوا نحوهم اتجاهات إيجابية أو سلبية، ومدى إدراك الطلبة لاتجاهات المعلمين نحوهم من خلال سلوكهم الصفي الملاحظ وقد تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (٣٥) شعبة مدرسية منها (١٠) شعب من الصف الثاني الأساسي و (١٥) شعبة من الصف الثالث الأساسي و (١٠) شعب من الصف الرابع الأساسي في محافظات عمان، الزرقاء، البلقاء، ومأدبا، وقد تمت مقابلة معلمي ومعلمات هذه الشعب وسألوا أسئلة تكشف عن اتجاهاتهم نحو طلبة معينين (المحبوب، الواعد، المهمل، المرفوض) ثم تم رصد سلوك المعلمين وتفاعلهم مع الطلبة المعنيين، وتم سؤال الطلبة عن مدى إدراكهم لاتجاهات المعلمين نحوهم ومدى إدراك زملائهم لسلوك المعلم.

وقد أشارت نتائج الملاحظة الصفية إلى أن المعلمين يتفاعلون بشكل مرتفع مع الطلبة الذين يحملون نحوهم اتجاهات إيجابية (المحبوب، الواعد) في حين يتراجع هذا التفاعل في النوع والكم مع الطلبة الذين يحملون نحوهم اتجاهات سلبية (المرفوض، المهمل)، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلبة يدركون اتجاهات المعلمين نحوهم من خلال سلوكهم وتفاعلهم في غرفة الصف، كما أظهرت نتائج الدراسة أن معاملات الارتباط بين سلوك المعلم في غرفة الصف وإدراك هذا السلوك من قبل الطلبة كانت إيجابية وذات دلالة إحصائية.

دراسة حبيو (١٩٩٩) وقد هدفت إلى تعرف دور عمليات التفاعل الاجتماعي داخل الصف في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الإعدادي في مدينة دمشق بسوريا، إذ بلغت هذه العينة (٣٣٦) طالباً و (٣٣٤) طالبة موزعين على (١٥) مدرسة تم اختيارها عشوائياً، وللتوصل إلى نتائج الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانه موجهة للطلبة وأخرى موجهة للمعلمين. وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة وثيقة بين عمليات التفاعل الاجتماعي داخل الصف وبين التحصيل الدراسي، حيث بينت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين عمليات التفاعل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لصالح عمليات التعاون والمنافسة، كما بينت أن العلاقة بين عملية الصراع وتحصيل الطالب هي علاقة سلبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة بكر (٢٠٠٠) هدفت إلى الكشف عن نمط العلاقات الاجتماعية السائدة بين الطلبة والهيئة التدريسية في كل من الجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية، ولاختبار فرضيات هذه الدراسة قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من طلبة الجامعة الأردنية، وجامعة عمان الأهلية بلغت (٦١٥) طالباً وطالبة واستخدمت استبانه طورتها مستفيدة من دراسة أعدها العمري (١٩٩٤) تناولت أبعاد: العدالة، الاحترام، التعاون، الاهتمام، وبعد توزيع الاستبانة على عينة الدراسة وتلقي الاستجابات قامت بتحليل النتائج وخرجت بنتيجة مفادها أن العلاقات الاجتماعية السائدة بين طلبة الجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية هي علاقات تسودها قيم العدالة، الاحترام، الثقة، التعاون والاهتمام، مع أنها وجدت بعض الفروق ذات الدلالة في بعدي الاحترام والتعاون حسب متغير الجنس لصالح الذكور وفي بعدي الاحترام والثقة لصالح طلبة الجامعة الأردنية.

دراسة الناطور (٢٠٠١) هدفت إلى التعرف على علاقة استخدام الإنترنت بكل من التحصيل الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي وعادات الدراسة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. استخدمت الباحثة أداة من إعدادها تكونت من جزأين الجزء الأول لقياس التفاعل الاجتماعي، واشتمل على أربع عشرة فقرة، والثاني لقياس عادات الدراسة وتضمن إحدى عشرة فقرة، وذلك بعض عرض تلك الفقرات على عدد من المحكمين للتحقق من مدى تمثيلها للسمات المراد قياسها ومن أجل التأكد تمت صياغة كل فقرة من فقرات الأداة، وتم حساب معامل الثبات، الجزء الأول من الأداة الخاص بالتفاعل الاجتماعي (٠,٧٤). بلغت عينة الدراسة (٢٠٠) طالبٍ وطالبة من طلبة جامعة اليرموك والعلوم والتكنولوجيا ممن يتواجدون في مقاهي الإنترنت في شارع الجامعة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في التفاعل الاجتماعي لدى أفراد الدراسة تعزى لعدد ساعات استخدامهم للإنترنت، إذ كلما زاد عدد ساعات استخدام أفراد الدراسة للإنترنت زاد التفاعل الاجتماعي لديهم.

دراسة أبو شيخة (٢٠٠٢) هدفت إلى الكشف عن بعض أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وأثرها في بناء المعرفة العلمية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي وقد تم اعتماد التسجيل الصوتي لما يدور بين أفراد المجموعة ومن ثم تفريغ التسجيل وتقسيمه إلى مقاطع حوارية ثم تصنيفها في أنماط رئيسة وأخرى فرعية مع تسجيل الزمن الذي استغرقه كل مقطع حواري، ومن خلال تفريغ المقاطع الحوارية المسجلة أمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنماط رئيسية هي: التفاعل حول المعنى والتفاعل حول الإجراء والتفاعل حول الدور مع وجود أنماط فرعية لكل نمط ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من التفاعل دارت حول المعنى حيث بلغت النسبة المئوية لهذا النمط (٥٧,٦%) ، بينما وجد نمط التفاعل حول الإجراء بنسبة ٣١,١٥% ونمط التفاعل حول الدور بنسبة بلغت (١١,٤٣%) وقد عزيت الفروق في النسب المئوية بين الأنماط المختلفة إما إلى طبيعة النشاط أو إلى طبيعة الطالبات أنفسهن من حيث المرحلة العمرية أو المستويات العقلية.

خلصت الدراسة إلى أبرز النتائج الآتية: إن أنماط التفاعل الاجتماعي الصفي السائدة في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة من وجهة نظر كل من المعلمين والطلبة ونتائج الملاحظة الصفية المباشرة جاءت على الترتيب: النمط التعاوني، الديمقراطي، النمط التسلطي، النمط السائب، الترسلي. كما أشارت النتائج إلى أن النمط التفاعلي التعاوني / الديمقراطي أكثر شيوعاً في المدارس الخاصة مما هو في المدارس الحكومية، بينما النمطان التسلطية والسائب / الترسلي أكثر شيوعاً في المدارس الحكومية مما هو في المدارس الخاصة، ثم طرح أنموذج مقترح للتفاعل الاجتماعي الصفي المدارس الثانوية في الأردن في ضوء نتائج الدراسة، وتكون هذا الأنموذج من المقدمة والأحداث وطريقة البناء، الأمور التي يجب على المعلم مراعاتها، الأمور التي يجب على المعلم تجنبها في التفاعل مع الطلبة، مدعمات الأنموذج.

دراسة أبو مغلي (٢٠٠٥) هدفت التعرف على تطور الصداقة لدى الطلبة الأردنيين في الفئة العمرية (١٠-١٦) سنة من حيث عدد الأصدقاء المقربين، وعلاقة الصداقة بالتكيف النفسي- الاجتماعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٩٨) طالباً وطالبة منهم ٢٥٧ طالباً و ٢٤١ طالبة.

أظهرت نتائج الدراسة أن عدد الأصدقاء المقربين للذكور أكبر من الإناث وأن هناك فروقاً كذلك بين الأعمال، إذ ظهر أن المراهقين في المراهقة المبكرة يشكلون صداقات وعلاقات اجتماعية أوسع مما يفعل أطفال الطفولة المتأخرة والمراهقة الوسطى.

دراسة اسعيد (٢٠٠٥) هدفت الكشف عن العمليات التفاعل الاجتماعي في المدرسة وعلاقتها بالاستقلالية الذاتية لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٠٥) طلاب وطالبات ، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة الذي تألف من جميع طلبة المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء، والبالغ عددهم (٢٠٩١٤) طلاب وطالبات، ولأغراض جمع البيانات تم تصميم استبانه خاصة لهذا الغرض وقد تم تحليل النتائج باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، ومعاملات الارتباط،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما تم اســـتخـدام اختبار (ت) للفروق بين معاملات الارتباط. وقد أظهرت نتائج الدراســـة أن عملية التعاون جاءت في المرتبـة الأولى بين عمليات التفاعل الاجتماعي ثم عملية المنافســـة تلتها عملية الصرـاع كما بينت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بدرجة من الاستقلالية تتراوح بين فوق متوسطة إلى مرتفعة.

كـذلـك أظهرت النتـائج أن هنـاك علاقـة ذات دلالـة إحصـــائية بين كل عملية من عمليات التفاعل الاجتماعي والاســتقلالية الذاتية للطالب، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين كل من التعاون والمنافسـة والصراع من جهة والاستقلالية الذاتية من جهة أخرى تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص (أكاديمي، مهني).

دراسـة عبيدات (٢٠٠٦) هدفت الدراسـة إلى قياس أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صــعوبات التعلم في مديرية تربية لواء بني كنانة. وتكونت عينة الدراســة من (١٤٨) طـالبـاً وطـالبـة منهم (٧٢) طـالباً و (٧٦) طالبة موزعين على (١٤) مدرســـة منها (١٠) للذكور و (٤) مدارس للإناث.

واســـتخدم الباحث مقياس المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صـــعوبات التعلم وقد تم التأكد من صـــدق وثبات المقياس وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات درجات الذكور ومتوسـطات درجات الإناث من الطلبة ذوي صعوبات تعلم على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

دراسـة العتيبي (٢٠٠٧) هدفت هذه الدراسـة إلى الكشـف عن الضـغوط النفسـية والعلاقات الاجتماعية لدى المراهقين في المدارس الخاصــة المختلطة وغير المختلطة وتطوير برنامج يســاعد في تحســين قدرة المراهق على التعامل مع الضغوط وتنمية العلاقات الاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية طبقية تكونت من (٦٦٩) طالباً وطالبة أي ما نســبته ٥% من مجتمع الدراســة وقامت الباحثة بتطوير أداتين للبحث وهو مقياس الضــغوط النفســية للمراهقين ومقيـاس العلاقـات الاجتماعيـة لـدى الطلبـة المراهقين في المدارس الخاصـــة بالمختلطة وغير المختلطة. كما تم التحقق من صـدق الأداتين بعد عرضـهما في صـورتيهما الأولية على (١٠) محكمين، وتم حسـاب ثبات الأداتين باسـتخدام إعادة الاختبار Test – retest ، وتم تطبيق أدوات الدراسة على العينة لاكتشاف الضغوط النفسية ودرجة العلاقات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاجتماعيـة لـدى المراهقين، أمـا بالنســبة للعلاقات الاجتماعية فقد أظهرت النتائج وجود علاقات اجتماعية لدى الطلبة المراهقين في المدارس المعنية في الدراسة.

ثانيا:الدراسات الأجنبية:

دراسـة هالي وآن (Haley, Ann, 1989) هدفت إلى بحث العلاقات الصـفية في صـفوف العلوم، ووصـف أثر أعضاء الصـف والمنهاج على أنماط التفاعل الاجتماعي، وقد تكونت عينة الدراسـة من طلبة الصـف السـابع في مادة العلوم، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن الفسحات في الوقت تؤدي غرضاً اتصالياً.
- إن النشــاط في الوقت الإضــافي والذي يتمثل بالأفكار والأســئلة يثير الرغبة والدافعية وبالتالي يعطي الفرصــة للطلاب للقيام بالمشاركة ، كما أن هذه الفسحات تربط بين المعلم والطالب وبين الطالب والطالب وبين الطالب والمحتوى بـالإضــافـة إلى أنهـا تغني الحس الجماعي لـدى الطلاب والمعلمين الـذين يعتبرون جزءاً من أنمـاط الاتصال.

دراســة نايمر (Neimeyer, 1990) هدفت إلى بحث أثر النشــاطات العاطفية في التفاعل الاجتماعي بين الطلبة، وفي زيادة معدلات التفاعل الاجتماعي للطلاب الذين تلقوا معاملة سيئة، ولقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، وأشارت النتائج أن للنشــاطات العاطفية أثراً في زيادة معدلات التفاعل الاجتماعي في مواقع التدريب للطلاب كما لوحظ تزايد فوري لمعدلات التفاعل الاجتماعي خلال مواقع التمثيل الحر (اللعب الحر) بالإضافة إلى تزايد معدلات التفاعل الاجتماعي للطلاب الذين تمت معاملتهم بخشونة.

دراسة لوننج (Lanning, 1993) هدفت إلى معرفة تأثير التعلم التعاوني في التفاعلات الاجتماعية اللفظية والتحصيل ضــمن نموذج لتغيير المفاهيم في مادة العلوم للصــف العاشر وتكونت عينة الدراســة من (٣٦) طالباً وطالبة في الصــف العاشر، وتم تصـميم مادة العلوم العامة للطلبة الذين فشـلوا سـابقا في مادة العلوم، للصـف التاسـع أو واجهوا مشكلات تعليميـة فيهـا وتم تقســيم الطلبة عن طريق الحاســوب قبل بداية العام الدراسي إلى فصــلين أحدهما تم فيه تطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني والآخر درس فيه الطلبة بالطريقة التقليدية والذين يمثلون الطريقة التقليدية، وتم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تطوير أداتين للقياس بهذه الطريقة هما: الأداة الأولى: عبارة عن اختبار لفهم المبادئ: وتم تطويره لقياس تحصيل الطلبة في فهم المبادئ المقدمة في المقرر الدراسي كله وقدم هذا الاختبار كاختبار قبلي وبعدي.

الأداة الثانية: عبارة عن اختبار للتفاعل اللفظي الصـــفي، تم تطويرها لتصـــنيف التعبيرات اللفظية التي يتم تداولها بين الطلبة في مجموعات العمل، وتم اسـتخدام آلتي تصـوير لتسـجيل نتائج التفاعل بين الطلبة أثناء عملهم في المجموعات ، كشـفت نتائج الدراسـة على أن الطلبة الذين تعلموا من خلال التعلم التعاوني أظهروا نتائج أفضل في التحصيل استخدموا تفاعلاً اجتماعياً لفظياً أكثر، ومرتبطاً بزيادة التعلم.

دراســة أوكبالا (Okpala, 1996)، هدفت إلى تفحص الفروق المتعلقة بالجنس في التفاعل الصــفي الاجتماعي لطلبة الصـف الخامس في شمال كارولينا في أميركا، تكون مجتمع الدراسة من (٥٦٨) طالباً وطالبة في إحدى المدارس، وقد تم اختيـار عينـة تكونـت من (١٣) طـالبـاً وطالبة في إحدى المدارس، وقد تم اختيار عينة تكونت من (١٣) طالباً و (١٠) طالبات، واســتخدمت الباحثة أداة الملاحظة الصــفية للتفاعل اللفظي في مادتي التربية الوطنية والعلوم ولمدة أســبوعين متتاليين. توصلت الدراسة إلى أن المعلمين أحياناً يعاملون طلبتهم باختلاف وذلك لأنهم يحضرون إلى قاعة الدرس ولديهم فكرة مسـبقة أن لدى الطلبة فروقاً - واحتياجات وقدرات وأمزجة مختلفة كما توصـلت الدراسـة إلى أن المعلمين يميزون بين طلبتهم دون وعي أو تعمـد وذلـك لصـــالح الإناث، كما أن طريقة ترتيب المقاعد داخل قاعة الدرس، وأماكن جلوس الطلبة أثرت على مستوى تفاعلهم مع معلميهم وعلى مستوى مشاركتهم في النشاطات الصفية.

دراســة ياســا (Yassa ١٩٩٧) وهدفت هذه الدراســة النوعية ، إلى اختبار إدراك الطلبة في المرحلة الثانوية عن اشــتراكهم في الـدرامـا الإبـداعية وتأثير ذلك على تفاعلهم الاجتماعي ، وقامت الباحثة بجمع وتحليل وتفســير البيانات باســتخدام تقنيات البحث النوعي وأجرت مقابلات وملاحظة مركزة لجمع المعلومات من المجموعة التي تم اختيارها من خلال عينـة هادفة وهي عبارة عن طالبين وأربع طالبات بالإضــافة إلى ثلاثة معلمين، وقد أظهرت نتائج هذه الدراســة ازدياد نسـبة البصيرة والتعقل في التوجهات والسلوكات التي يمارسها أفراد عينة الدراسة (الذين درسوا الدراما والتمثيل). خلال ممارسـاتهم اليومية، علاوة على أن هذه الدراسـة كشفت عن أن دراسة الدراما تعزز التفاعل الاجتماعي في العديد من الحالات، وقد أوصت الدراسة بإدخال الدراما بشكل واسع في المناهج والمقررات الدراسية مثل: التاريخ، الدين، العلوم الصحية، والدراسات الاجتماعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراســة جوردن وميتيس (Jordan & Metais, 1997) هدفت إلى تطوير المهارات الاجتماعية من خلال تطبيق برنامج تدريب لمدة عشرة أسابيع في التعلم التعاوني في صف تراوح عمر طلابة بين (١٠-١٢) سنة ودرب الطلاب على مهارات المشاركة والإقناع وإدارة الوقت وقد عمل الطلاب بداية على شكل أزواج ثنائية وفيما بعد في مجموعات أكبر، وأظهرت النتائج أن مهارات الطلاب الاجتماعية قد تطورت، وأن أداءهم في الواجبات قد تحسن وأن الطلاب الذين كانوا منعزلين أصبحوا على علاقة وثيقة مع زملائهم ومعلمهم، كما لوحظ تأثيرٌ إيجابي في الطلاب ذوي السلوكات الصعبة وعززت النتائج الاهتمام بالتعلم التعاوني كوسيلة لتطوير المهارات الاجتماعية للطلاب وتعزيز السلوك الأكاديمي.

دراسة توبنس (Toupence, 2000) هدفت إلى اكتشاف إمكانية تطوير مهارات القيادة لدى عينة مؤلفة من (٦٠) طالباً وطالبة، من خلال المشاركة في برامج المخيمات الصفية للشباب كنتيجة للتفاعل بين التعليم والبيئة في عمليات التفاعل الاجتماعي، وتتعلق المعلومات في هذه ، بخمسة مجالات بحث تم جمعها من المخيمين ومستشاري التدريب وأعضاء طاقم العاملين في المخيمات وتم استخدام منهج المسح لمهارات القيادة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن تجارب التخييم تزيد من نسبة إدراك الذات لدى الشباب الذين شاركوا في برامج المخيمات ولدى مستشاري التدريب ولأفراد العاملين في المخيمات، كما أظهرت النتائج أن محاولة اتخاذ القرار ومنها تقدير الذات تم إدراكها بشكل أفضل، وظهرت أيضاً فروق بين المخيمين والمدربين والعاملين في المخيم في مستوى تطور مهارات التفاعل الاجتماعي لصالح المخيمين.

دراسة إيكرز وهاردمان (Ackers & Hardman, 2001) هدفت إلى بحث التفاعل الصفي في المدارس الأساسية في كينيا عام ١٩٩٨م ، وقد قام الباحثان بتحليل (١٠٢) حصة لغة إنجليزية ورياضيات وعلوم، مصورة بالفيديو وباستخدام المشاهدات المنظمة وتحليل الخط الزمني وتحليل المحادثات وقد أظهرت النتائج سيطرة أسلوب التلقين، الأمر الذي يحول دون حصول الطلاب على فرص للتساؤل أو لدراسة الأفكار التي تنظم أسلوبهم في التفكير ولهذه النتائج دلالات مهمة بالنسبة لتحسين نوعية التفاعلات الصفية في المدارس الأساسية في كينيا ولتدريس المعلمين لزيادة الفعالية للتفاعل الصفي بين المعلمين والطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة نورمان وريتشارد (Norman, Richard son, 2001) هدفت إلى الكشف عن أهمية الذكاء الانفعالي في نجاح العملية التربوية وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الانفعالي يشكل أساساً للمهارات والعلاقات الاجتماعية لدى الطلاب في المرحلة الأساسية، التي تشكل مرحلة مهمة لنجاح مسارهم التربوي، كما أظهرت الدراسة أن تنمية الذكاء الانفعالي عند الطلاب يحسن مهاراتهم الاجتماعية للتفاعل ويزيد عن تفاعلهم في حصص العلوم أثناء تدريسهم بالأسلوب التعاوني.

دراسة آرفاجا (.Arvaja, 2002) هدفت إلى تقصي- أنماط التفاعلات الاجتماعية في المجموعات الصغيرة أثناء عملها في كتابة التقارير لمشروع علمي في المدرسة وشاركت في المشروع تجارب مخبريه ، وقراءة الأدبيات السابقة ، وتحليل وكتابة النتائج البحثية وتم جمع البيانات التجريبية من خلال التصوير بالفيديو والمقابلات في بيئات صفية حقيقة ، وقد كشفت الدراسة عن ظهور أربعة أنماط تفاعلية تمثلت بنمط المشاركة غير النقدية في المعرفة، نمط المعرفة الناقدة، نمط سيطرة القائد، والنمط الإرشادي.

دراسة تنر (Tanner, 2002) هدفت إلى تطوير قدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ليصبحوا قادرين على تحقيق الأهداف التعليمية والاجتماعية المنشودة، وتهدف أيضاً إلى تحديد الفرق بين الأسلوب التعاوني الذي يقوم به الطالب بنفسه والتعليم التعاوني الذي تخطط له المجموعة وهل يؤثر هذا التنوع بتحديد المسؤولية على أداء الطلبة أو على التفاعل الاجتماعي أو تقبل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أو الطلبة العاديين، وبعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة التي تكونت من (٢٠) طالباً في جامعة ألاباما الأمريكية ظهرت نتائج هذه الدراسة بعدم وجود فروق هامة في أداء المجموعتين (الأسلوب التعاوني الذي يكون على مسؤولية الفرد والتعليم التعاوني الذي تخطط له المجموعة).

دراسة كون وكيم (Kwon & Kim, 2003). هدفت إلى تفحص التفاعل الصفي لحصة اللغة الإنجليزية على النشاطات، وأنماط التفاعل الصفي السائدة والتي تسهل أو تعيق القدرة على التواصل بين الطلبة، استخدمت أداة الملاحظة الصفية لوصف وتحليل مظاهر التفاعل الصفي السائدة في الفصول الأساسية، تكونت عينة الدراسة من (١٨) طالباً و (١٤) طالبة. من أهم نتائج هذه الدراسة أن النمط الرابع للتفاعل الصفي، النمط متعدد الاتجاهات والمناقشة الجماعية، تزيد من كفاءة التواصل بين الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية، أما سيطرة المعلم والمواضيع المحددة والمناقشة السلبية فإنها تقلل من فرص التواصل بينهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة وتيلر (Wittler, 2003) هدفت إلى تطوير أداة للمساعدة في تعريف علاقة الألفة بين طلاب مادة الزراعة ومعلميهم في مدرسة ثانوية وقد استخدمت الدراسة الأسلوبين الكمي والنوعي لدراسة العلاقة ولقد تم تطوير الأداة باستخدام جمل من ثلاث أدوات موثوقة وسمي مقياس علاقة الألفة. طبق هذا المقياس على طلاب إحدى المدارس الثانوية في ولاية ميسوري، وقد قام الطلاب بتعبئة المقياس بطريقة ليكرت كما قاموا بالإجابة على جمل مفتوحة من خلال وصف علاقاتهم مع معلم مادة الزراعة، ونتج عن ذلك الاتساق الداخلي ومعامل الثبات سبيرمان براون بنسبة ٨٩% وألفا كرونباخ بنسبة ٨٦% كما استنتجت هذه الدراسة أن بنية الأداة تساعد في تعريف العلاقة بين طلاب مادة الزراعة ومعلميهم باستخدام التحليل العاملي والبنية المفردة ذات الـ (١٦) فقرة وسمي القرب الاجتماعي والذي يضم خصائص المعلم مثل الحنان والإخلاص والأمانة والاحترام واللطف والرعاية والتقبل الاجتماعي والأصالة في حين ركز الجزء النوعي من هذه الدراسة على تعليقات الطلاب المكتوبة وعلى محاكاة مفاهيم القرب الاجتماعي.

دراسة رافيشا (ravisha, 2003) هدفت إلى فحص أثر العمر والجنس في التفاعل بين الأصدقاء ونشاطاتهم وعلاقة هذه النشاطات بالصحة النفسية، تألفت العينة من (٧٤) طالباً وطالبة من الصف الرابع و (٩٨) طالباً وطالبة من الصف الثامن و (٨٠) طالباً وطالبة من الصف الثاني عشر، واستخدم الباحث استبياناً حول مدى ممارسة الأصدقاء مع بعضهم لعشرين نشاطاً حول الأمور الرياضية والأكاديمية والاجتماعية، وتأثير ذلك في الإشباع النفسي والتنافس والتحصيل والتكيف المدرسي ونوعية الصداقة، وأظهرت نتائج المشاركين في كل النشاطات اختلافاً وبشكل ملحوظ من حيث الصف والجنس، حيث قلت ممارسة النشاطات في الصف الثاني عشر، وبالنسبة لاختلاف الجنس تبين أن الذكور أكثر مساندة ومشاركة في النشاطات الأكاديمية والاجتماعية مع صديقاتهن ، كذلك أشارت النتائج إلى وجود ترابط ملحوظ بين مشاركة الأصدقاء وإسنادهم في النشاطات الرياضية والأكاديمية والاجتماعية وبين صحتهم النفسية.

دراسة ستاك ونيكنز (Stak & Nikens, 2005) هدفت الكشف عن أثر العلاقات الاجتماعية بين الأصدقاء في تكوين الميول العلمية لدى المراهقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦١) طالبة و (١٦٣) طالباً من طلبة المدارس الثانوية والوسطى في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تكوين العلاقات الاجتماعية بين الرفاق ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع في المدارس الثانوية من شأنه أن ينمي الميول العلمية لدى المراهقين وأظهرت وجود

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فروق ذات دلالة إحصائية في مدى اكتساب المراهقين الميول العلمية من أقرانهم باختلاف الجنس، كما أبرزت تأثير العلاقات الاجتماعية على الإناث بشكل أكبر من الذكور.

دراسة ليو وإلكر (Liu & Elicker, 2005) هدفت الدراسة إلى وصف الحياة اليومية للأطفال والمدرسين في برنامج حضانة الصين وذلك لفهم كيف أن العلاقة التفاعلية بين الطفل والمعلم تؤثر على كلا الطرفين ، انطلق البحث من افتراض أساسي وهو طبيعة التفاعل بين المعلم والطالب. دلت النتائج على أن السلوك التفاعلي بين المعلم والطالب كان يمثل علاقة تكاملية بين الطرفين، وظهرت أيضاً بعض الاختلافات في السلوك التفاعلي للكبار والصغار مع معلميهم. وأشارت النتائج أن على المعلمين تهيئة فرص التفاعل بين الأطفال.

دراسة (Tamah, 2007) هدفت الدراسة بيان نماذج التفاعل الصفي للمتعلمين الجدد، كما وتهدف الدراسة إلى وصف الطريقة التي يبدأ بها المتعلمون إثارة النقاش والاستجابة، وتقييم المبادرات الطلابية أثناء التعليم، خمسة صفوف من المرحلة الأساسية في مدرسة سربايا في أندونيسيا تم إشراكها في هذه الدراسة. قام الباحث بإخفاء مسجل لتسجيل مناقشات الطلاب الصفية، وملاحظة استقلالية هؤلاء الطلاب أثناء التفاعلات الصفية. أشارت النتائج أن المتعلمين الصغار قادرون فعل أشياء باستقلالية ضمن المجموعات تماماً كما يفعل البالغون، وأن هؤلاء المتعلمين الصغار يمكن تشجيعهم لزيادة مقدراتهم لبناء المعرفة لديهم من خلال التفاعلات الصفية الهادفة.

٣. الدراسات التي تناولت دافعية التعلم:

سيتم عرض بعض الدراسات ذات العلاقة، بدءاً بالدراسات العربية، فالدراسات الأجنبية، مع مراعاة التسلسل التاريخي لهذه الدراسات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا:الدراسات العربية:

دراسة أحمد (٢٠٠٠) بعنوان: "العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة من المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى" حيث تكونت عينة الدراسة من (٩٠٠) فرد ذكور وإناث موزعين على ٣ عينات هي عينة الطلبة (٧٠٠) طالب وطالبة، وعينة أولياء الأمور وتتكون من (١٠٠) أب وأم. وقد أشارت النتائج إلى العوامل المؤثرة في الدافعية من منظور كل من الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين نورد منها ما يختص بالعوامل المرتبطة بالطالب:

١. من منظور الطلاب: الرغبة في التفوق، شعور الطالب بالنجاح في دروسه ، وقدرة الطالب على فهمها، وحصول الطالب على الحوافز والمشجعات ومدى تناسب التقدير الذي يحصل عليه الطالب مقابل جهده.

٢. من وجهة نظر المعلمين: عدم بذل الجهد الكافي أثناء الدراسة، حصول الطالب على الحوافز، الحالة النفسية للطالب، قدرة الطالب على فهم الدروس، رغبة الطالب في التفوق.

٣. تطابق وجهة نظر أولياء الأمور مع أبنائهم بشأن العوامل المؤثرة في دافعية أبنائهم فيما يخص العوامل المرتبطة بالطالب.

دراسة قطامي (٢٠٠٠) هدفت إلى معرفة أثر الجنس (ذكور، وإناث) والصف الدراسي (الثامن، العاشر) ومستوى تحصيل الطلبة (منخفض، مرتفع) في مستوى دافعية طلبة منطقة الأغوار الوسطى في الأردن على مستوى الدافعية الداخلية نحو التعلم عندهم. تألفت عينة الدراسة من (٣٢٤) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس الدافعية للتعلم الصفي، بوصفه مادة لقياس مستوى الدافعية الموجهة نحو التعلم، وجد قطامي فروقاً مهمة بين متوسطات درجة الدافعية نحو التعلم بين الفئات المختلفة لأفراد العينة وفق تصنيفهم على تلك المتغيرات، وكانت تلك الفروق تميل لصالح طلبة الصف العاشر من ذوي التحصيل العالي، وكان الذكور أدنى من الإناث في مستوى الدافعية نحو التعلم، ولم يكن هنالك أثر لتفاعل هذه المتغيرات في دافعية الطالب نحو التعلم.

دراسة القرارعة (٢٠٠٣) هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء اثر طريقة التدريس باستخدام الوسائط التعليمية المتعددة ومستوى التحصيل السابق والجنس في التحصيل العلمي في مادة الكيمياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافعية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعلم لديهم. قام الباحث بجمع بيانات الدراسة باستخدام الأدوات الثلاث وهي برنامج تعليمي محوسب متعدد الوسائط لعدد من المواقف التعليمية واختبار تحصيلي بلغ معامل ثباته (٠,٨٦) ومقياس دافعية التعلم الذي بلغ معامل ثباته (٠,٨٢). وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة موزعين في أربع شعب من الصف التاسع الأساسي في مدارس الطفيلة الحكومية. أظهرت الدراسة النتائج التالية:

١. تفوق أثر طريقة التدريس باستخدام الوسائط التعليمية المتعددة (المجموعة التجريبية في التحصيل العلمي في مادة الكيمياء ودافعية التعلم للطلبة على الطريقة التقليدية).

٢. تفوقت الإناث على الذكور في التحصيل العلمي، لكن دافعيتهم للتعلم كانت متكافئة.

٣. تفوق الطلبة مرتفعي التحصيل على الطلبة منخفضي التحصيل في التحصيل العلمي ودافعية التعلم، مع أن الوسائط التعليمية المتعددة، قد أفادت الطلبة منخفضي التحصيل في النتاجات التعليمية.

دراسة بقيعي (٢٠٠٤) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالباً ومن طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة ذكور إربد الإعدادية الخامسة وهي إحدى مدارس وكالة الغوث الدولية ، تم اختيار شعبة من هذا الصف عشوائياً لتكون المجموعة الضابطة (٣٦) طالباً واستخدمت شعبة أخرى من الصف ذاته مجموعة تجريبية (٣٦) طالباً تم تطبيق اختباري التحصيل والدافعية للتعلم قبل تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي الذي صمم لتعليم مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط والمراقبة والتقويم) ثم تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى التدريب على هذه المهارات بواقع (١٨) جلسة تدريبية مدة كل منها (٤٠) دقيقة ولمدة ٦ أسابيع ولم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة للتدريب. أظهرت نتائج الدراسة تكافؤ المجموعتين على الاختبار القبلي في التحصيل والدافعية للتعلم، بينما كشف اختبار (ت) وتحليل التباين المصاحبة على الاختبار البعدي عن وجود أثر للبرنامج التدريبي في التحصيل والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة الشحروري (٢٠٠٦) هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في إثارة الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن ، ولتحقيق ذلك الهدف بنى الباحث برنامجاً تدريبياً استناداً على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية، كما بنى مقياس الدافعية الأكاديمية للتعلم الموجه ذاتياً والذي يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الفاعلية الأكاديمية، واستخدام إستراتيجيات التعلم والاستمرار في الدافعية. استخدم الباحث التصميم شبه التجريبي على عينة مكونة من ٨٠ طالباً وطالبة تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة يتوزعون في فرعين دراسيين (العلمي والإدارة المعلوماتية)، ومعدل دراسي (ممتاز، جيد جداً، جيد)، حيث تم تطبيق القياس القبلي على جميع أفراد الدراسة وطبق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية فقط وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طبق القياس البعدي على جميع أفراد الدراسة مرة أخرى. بينت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية الدافعية الداخلية الموجهة ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية.

دراسة الشمايلة (٢٠٠٦) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتياً لطلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لمديرية عمان الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥. تكونت أفراد الدراسة من مائتين وستة (٢٠٦) طلاب وطالبات من طلبة الصف الثامن والعاشر الأساسي، تم توزيعهم بطريقة شبه عشوائية على ثماني مجموعات متكافئة هي المجموعة التجريبية الأول (ذكور / صف عاشر) المجموعة الضابطة الأولى (ذكور / صف عاشر)، المجموعة التجريبية الثانية (إناث / صف عاشر)، المجموعة الضابطة الثانية (إناث / صف عاشر)، المجموعة التجريبية الثالثة (ذكور / صف ثامن) المجموعة الضابطة الثالثة (ذكور / صف ثامن) المجموعة التجريبية الرابعة (إناث / صف ثامن)، المجموعة الضابطة الرابعة (إناث / صف ثامن). ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي تضمن واحداً وعشرين موقفاً لتطوير الدافعية الداخلية للتعلم، تم التدريب من خلالها على مهارات الدافعية الداخلية للتعلم (الكفاية الذاتية، ومتعة التعلم، والإرادة الذاتية) وذلك في كل جلسة تدريبية، وقد استمر التدريب إحدى وعشرين جلسة مدة كل منها (٥٠) دقيقة، وقد استخدمت الباحثة استبانه التنظيم الذاتي التي أعدها ديان وكونيل (١٩٨٩) بعد تطويرها واستخراج دلالات سيكومترية مناسبة لتلائم البيئة الأردنية، أظهرت نتائج الدراسة تكافؤ المجموعات الثمان على الاختبار القبلي في درجة التنظيم الذاتي، بينما كشف تحليل التباين المصاحب (ANCOVA). وجود أثر دال إحصائي للبرنامج التدريبي على درجة التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لصالح المجموعات التجريبية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في أثر البرنامج التدريبي على درجة التعلم المنظم ذاتياً تعود إلى متغير الصف وذلك لصالح العينات التجريبية للصف العاشر الأساسي، كذلك أظهرت الدراسة فروقاً تعود إلى متغير الجنس وذلك لصالح عينة الإناث.

دراسة المعايطة (٢٠٠٧) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين في مستوى الدافعية للتعلم، والاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالباً وطالبة من الطلبة الملتحقين بطرق المصادر حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وكذلك تم اختيار ٢٧ مدرسة عشوائياً أي بنسبة ٥٩% من مدارس مجتمع الدراسة، وقامت الباحثة باستخدام ثلاثة مقاييس، الأول مقياس الدافعية نحو التعلم، والثاني مقياس المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين، والثالث مقياس الاتجاهات نحو المدرسة قامت الباحثة بإعداده. أظهرت النتائج عدم وجود أثر للمستوى الاقتصادي والتعليمي للأسرة في مستوى الدافعية نحو التعلم، وعدم وجود أثر للمستوى الاقتصادي والتعليمي في مستوى الاتجاهات نحو المدرسة.

دراسة دودين (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى مقارنة الفروق بين الآثار التي يتركها برنامج التسريع وتلك التي تتركها برامج الإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكوراً وإناثاً في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة الدراسة من الطلبة المسرعين الذين كانوا قد تخطوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم وعددهم "واحد وتسعون" طالباً وطالبة من محافظات الشمال والوسط والجنوب، كما تم اختيار عينة من الطلبة الذين يتعرضون لبرامج إثرائية من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز وعددهم (واحد وتسعون) طالباً وطالبة، وبذلك بلغت عينة الدراسة الكلية (١٨٢) طالباً وطالبة وقد قامت الباحثة ببناء مقياس دافعية للتعلم، كما استخدمت مقياس تقدير الذات للأعمار من ١٣ - ١٧ المطور للبيئة الأردنية من قبل الخطيب (٢٠٠٤)، وقد تم التحقق من دلالات صدق وثبات هذين المقاييس ثم تم تطبيقها على أفراد الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تعزى لاختلاف الجنس ، لكن ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

دراسة مبيضين (٢٠٠٧) هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي، واستقصاء أثره واثر الجنس في مستوى الدافعية ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى / محافظة عمان. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمعها من طلبة الصف السابع في مدرسة الأميرة عالية، ومدرسة ضرار بن الأزور للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٥ في محافظة عمان وعددهم (١٢٠) طالباً وطالبة، موزعين عشوائياً إلى مجموعتين الأولى، تجريبية وتكونت من (٦٠) طالباً وطالبة، حيث تعرضت لبرنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي، والمجموعة الثانية ضابطة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة لم يتعرضوا لإجراءات البرنامج. تم تطبيق اختبار الدافعية ومقياس مفهوم الذات على مجموعتين: التجريبية والضابطة كاختبار قبلي، ثم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي تم تطبيق اختبار الدافعية ومقياس مفهوم الذات مرة أخرى على المجموعتين التجريبية والضابطة كاختبار بعدي. أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وذلك على العلامة الكلية لاختبار الدافعية لصالح الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي، في حين لم يكن هناك أثر للجنس، بينما ظهر أثر لتفاعل بين الجنس والمجموعة.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك على العلامة الكلية لمقياس مفهوم الذات لصالح الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي، في حين لم يكن هناك أثر للجنس بينما ظهر أثر للتفاعل بين الجنس والمجموعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

دراسة سبارلين (Sparline, 1988) هدفت إلى تدريب المتعلمين على إستراتيجية التلخيص ومعرفة أثر هذا التدريب على إثارة دافعيتهم للتعلم، من خلال تناولهم (٤٨) متعلماً ومتعلمة من طلبة كلية المجتمع المتوسطة، تم التوصل إلى أن المجموعة التي درب طلبتها على استخدام إستراتيجية التلخيص (تلخيص ما يقرأه المتعلم بين الحين والآخر) فاق أداؤها أداء المجموعة الضابطة، وذلك عند استخدام اختبار من النوع المقالي، قاس مهمات تعليمية محددة، وكانت أكثر تحملاً للمسؤولية والاندماج في المهمة.

دراسة الوار (Elware, 1992) هدفت فحص أثر التدريب على المهارات ما وراء المعرفية (مراقبة الذات والتساؤل الذاتي)، على إثارة الدافعية للتحصيل نحو الأفضل في الرياضيات، من خلال تناوله لعينة من (٥٠) طالباً وطالبة في الصف السادس من ذوي التحصيل المتدني في الرياضيات في أسكتلندا، أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الدافعية للتحصيل والذي تم قياسه بأداة قياس طورت لهذا الغرض ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تعزى لمتغير الجنس.

دراسة نابيل (Nabeel, 1994) هدفت فحص برنامج تدريبي يتضمن عدداً من المهارات ما وراء المعرفية ، ممثلة بمهارات مراقبة الذات وتقييم الذات في إثارة الدافعية للتعلم في الاستيعاب القرائي لمادة اللغة الإنجليزية، تكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وأخضعن لاختبار مستوى في الكفاءة اللغوية والقرائية، ثم جرى توزعين إلى ثلاثة مستويات قرائية منخفضة، متوسط، وعالية. طلب من المتدربات القيام بأنشطة مثل تحديد هدف الكاتب واستخلاص الأفكار ونوع النص، قامت الباحثة بتدريب المجموعة التجريبية للنصوص المعطاة على المهارات ما وراء المعرفية ، فيما لم تتدرب المجموعة الضابطة في قراءتها للنصوص على أي من المهارات السابقة. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين: التجريبية، الضابطة، إذ لم يتحسن تحصيل المجموعة التجريبية نتيجة تدريبهم على المهارات ما وراء المعرفية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة لاندلين (Landline, 1995) هدفت إلى فحص العلاقة بين المهارات فوق المعرفية والدافعية ومركز الضبط والكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٨)طالباً من الصف الثاني عشر من مدينتي (New Found land & new Brunswick) في كندا واستخدم الباحث نموذج Bigg للمعرفة الفوقية كإطار نظري للدراسة ، ويقترح النموذج ثلاثة مداخل للتعلم: المدخل السطحي Surface ، والمدخل العميق Deep، والمدخل التحصيلي Achieving ، كما استخدم الباحث مقاييس المعرفة فوق المعرفية والدافعية ومركز الضبط والفعلية الذاتية لمقارنتها مع المعدل الأكاديمي الحالي للطلبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية هامة بين المهارات فوق المعرفية والدافعية ومركز الضبط، والفاعلية الذاتية، والمعدل التراكمي.

دراسة ريون (Runne, 1997) تناولت هذه الدراسة العوامل المؤثرة في ضعف تحصيل طلبة المدارس الأساسية، وأثر الدافعية والإستراتيجيات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي للتعلم في ذلك، تألفت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من الصفوف الرابع، والسادس، والثامن الأساسية، وفقد قسمت كل مجموعة منها إلى ثلاث فئات تحصيلية (عالية، ومتوسطة، وضعيفة) وقد دلت نتائج الدراسة على أن الطلبة المتفوقين دراسياً كانوا أعلى في درجة الكفاية الذاتية، ويستخدمون التنظيم الذاتي لتعلمهم، ويمتلكون دافعية ذاتية نحو التعلم بقدر أعلى من غيرهم، هذا بالإضافة إلى حصولهم على تقدير أعلى في التحصيل المتدني، فقد أظهرت فئة الصف السادس الأساسي منهم تقدماً أفضل من فئة الصف الرابع الأساسي، وذلك في مجالات الكفاية الذاتية، واستخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، إضافة إلى التوجه المدفوع ذاتياً وتقارير المعلمين لمستوى الدافعية الداخلية أو الذاتية للطلبة، ولكن فئة طلبة الصف الثامن من المجموعة ضعيفة التحصيل قد تراجع مستواها في المجالات السابقة من فئة الصف السادس من مجموعة متدني التحصيل، كما أن مستوى التحصيل الدراسي عند الطلبة الكبار في السن منهم (طلبة الصف الثامن) قد تدنت عن الطلبة الأصغر سناً في الأداء المدرسي (التحصيل).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراســـة ليو (Liu, 1999) هدفت فحص أثر برنامج تدريبي فوق معرفي داعم لتعلم الطلبة على وعيهم ومهاراتهم فوق المعرفية وأدائهم المعرفي وفاعليتهم الذاتية ودافعيتهم نحو التعلم في صـــفين كبيرين من مســـاق إحصـــاء فتقدم في إحدى الجامعات في الشـمال الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استمرت الدراسة (١٢) أسبوعاً، وتكونت عينة الـدراســـة من (٢٤٩) طـالبـاً، وقـد دلت النتائج أن لهذا البرنامج تأثيرات إيجابية على الفاعلية الذاتية والدافعية للتعلم، والوعي فوق المعرفي والأداء المعرفي لدى الطلبة.

دراسة نيجشي (Negishi, 2007) هدفت الدراسة معرفة التوجهات الدافعية لطلاب المدارس الثانوية ومنها المفاهيم الفيزيائية في المحتوى التدريسي- المبني على التساؤل، كما وتهدف الدراسة الكشف عن آثار أنماط التدريس على الدافعية والتعلم لمنطقتي الدراسـة (أمريكا، اليابان) ولفحص التشابه و الاختلافات الثقافية بين طلاب البلدين. كان عدد المشاركين (١٠٨) طلاب (٥٥) أنثى و (٥٣) ذكر و (٩) معلمين فيزياء من الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك (٦١٦) طالباً و (٢٠٣) طـالبـات و (٤١٣) طـالبـاً و (١١) معلم فيزيـاء من اليـابان. اســـتخدم الباحث قائمة قياس المفاهيم الفيزيائية ومقياس التوجهـات الدافعية نحو مادة العلوم، كما تمت ملاحظة ومقابلة ٣ معلمين من كل بلد في صـــفوفهم. أظهرت النتائج أن هنـاك تشـــابهـاً ثقـافيـاً بين البلدين في طرائق التدريس تؤثر على فهم الطلبة للمفاهيم العلمية ، كما وتؤثر على دافعية الطلبة لتعلم تلك المفاهيم.

دراسـة بكنز (Pickens, 2007) هدفت الدراسة إلى فحص أثر مدركات الطلبة والمعلمين على دافعية طلبة العلوم في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية ، ولكشـف الإسـتراتيجيات الدافعية المحددة المسـتخدمة من قبل المعلمين لرفع وتحســين دافعية الطلبة، تمت مقابلة ٤ معلمين علوم وتمت ملاحظتهم في صـــفوفهم، كما تم إعطاء طلابهم مقياس الاتجاهات حول: الدافعية، التعلم، الدافعية في صفوف العلوم، الإستراتيجيات الدافعية. .

دلت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم يحفزون بفعالية الطلبة من خلال ما يلي:

- طرح أسئلة تقودهم إلى الدرس.
- تقديم المادة على شكل عرض تقديمي.
- استخدام النشاطات التعاونية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- جو بيئي خال من التهديد.
- استخدام إستراتيجيات دافعية فعالة.
- تشجيع الطلبة على الحوار الحاد.

دراسة باي (Bye, 2007) هدفت إلى المقارنة بين المكونات الدافعية والفعالة للحياة الأكاديمية لطلبة الجامعات التقليدية وغير التقليدية، قام الباحثون بتعريف طلبة الجامعات التقليدية على أنهم الطلاب من ذوي الأعمار ٢١ سنة فأقل وهم الذين يتبعون طريق طولي غير متقطع خلال النظام التعليمي ، بينما الطلاب غير التقليديين على أنهم أصحاب الأعمار من ٢٨ سنة وأكبر وتعتبر الخبرة ليست ضرورة لهم ، حوالي (٣٠٠) طالب يتراوح أعمارهم ما بين ١٨-٦٠ سنة تم تقييمهم بناء على مقاييس الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم والتأثير الإيجابي.

وقد بين الطلاب غير التقليديين مستويات عالية من الدافعية الداخلية للتعلم أكثر من الطلبة التقليديين، كما أن الدافعية الداخلية المرتبطة بالتأثير الإيجابي تكون موجودة لدى الطلبة غير التقليديين عنها لدى الطلبة التقليديين، بينما كان عامل (العمر، الاهتمام) مؤشراً ذا دلالة إحصائية.

وهناك بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيري البيئة الصفية والدافعية، وهي كالتالي:

٤- الدراسات التي تناولت علاقة بيئة الصف بدافعية التعلم :

دراسة باين (Payne, 1992) هدفت إلى فحص تأثير الدوافع (الدافع الأكاديمي، مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الاجتماعي، وبيئة غرفة التعلم في تقديرات اللغة، والرياضيات لطلبة المرحلة الثانوية من الأمريكان السود تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية من السود ، وأوضحت النتائج أن متغيرات بيئة التعلم كان تأثيرها دالاً وإيجابياً في تقديرات الرياضيات، بينما لم تؤثر في تقديرات اللغة).

دراسة يونغ (Young, 1997) هدفت إلى مقارنة بيئة التعلم الصفية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي في طموح ودافعية الطلبة نحو الدراسة. وقد أجريت الدراسة على (٣٣٩٧) من طلاب (٢٨) مدرسة عليا ريفية ومدنية في غرب أستراليا. وقد أوضحت النتائج أن بيئة الصف تؤثر بدرجة قوية ومباشرة في طموح ودافعية التلاميذ، أما المستوى الاقتصادي والاجتماعي فقد كان تأثيره قوياً ومباشراً في طموح التلاميذ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة ميسترال (Mistral, 1999) هدفت إلى معرفة العوامل التي يمكن أن تسهم في التحصيل الأكاديمي (المناخ المدرسي، وبيئة الصف، لغة التعليمات، ودافعية التحصيل، والأهداف الاجتماعية)، تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) من طلاب الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر المسجلين في دراسة الإسبانية بمدرستين من المدارس العليا بالمدينة تراوحت أعمارهم من (١٤-٢٠). وقد أظهرت النتائج عدم وجود ارتباطات دالة بين التحصيل الأكاديمي، وتلك العوامل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن الإشارة للنقاط التالية:

١. إن هذه الدراسات تنوعت في اهتماماتها، فمنها ما تناول بيئة التعلم، البيئة الصفية، المناخ الصفي، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الأخرى.

٢. إن الدراسات التي تناولت المناخ الصفي ، كانت مرتبطة وبشكل وثيق مع بيئة التعلم الآمنة.

٣. إن الدراسات التي تناولت موضوع التفاعل الاجتماعي ركزت على التفاعل الاجتماعي، العلاقات الاجتماعية، التفاعل الصفي.

٤. إن الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية للتعلم كانت ذات علاقة مباشرة لمفهوم الدافعية للتعلم.

٥. تنوعت بعض الدراسات التي تناولت التفاعل الاجتماعي والدافعية للتعلم حيث تم استخدامها مع الطلبة غير العاديين في مثل هذه الدراسات.

٦. هناك دراسات ركزت على أثر بيئة الصف في الدافعية.

٧. الافتقار إلى دراسات عربية ومحلية تتناول موضوع بيئة التعلم الآمنة.

٨. من خلال عملية المسح للدراسات المحلية (في الأردن)، لم تجر أي دراسة حول مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم، وهذا يعني وجود فجوة في الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع في الأردن، وهذا يقدم مبرراً قوياً لإجراء هذه الدراسة.

ويرى الباحث أن الدراسات السابقة والدراسة الحالية تتفق من حيث موضوعها، فهي تتناول موضوع بيئة التعلم إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوع. كما اختلفت الدراسات السابقة من حيث البيئات التي طبقت فيها، فبعض الدراسات طبق في الوطن العربي ، والبعض الآخر تم تطبيقه في الدول الغربية، أما الدراسة الحالية فقد طبقت في بيئة المملكة الأردنية الهاشمية بمدينة عمان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واختلف حجم عينة الدراسة الحالية عن عينة الدراسات السابقة، وفئة الدراسة الحالية هي طلبة الصف العاشر في حين طبقت معظم الدراسات السابقة على الصفوف الثانوية.

وتتفق الدراسة الحالية في منهجها مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي، كما تتفق مع الدراسات التي استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، كما أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت في تحليل المعلومات الأساليب الإحصائية المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي واختبار مربع كا^{2} ، ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتدرج، تحليل التباين الأحادي. واستخدمت الدراسة الحالية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) T-test ومعامل ارتباط بيرسون.

وقد امتازت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تبحث في مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم وفقاً لمتغيرات الجنس ونوع المدرسة وهي الدراسة الأولى من نوعها في الأردن - حسب علم الباحث - التي تطرقت إلى موضوع بيئة التعلم الآمنة.

كما ويأمل أن تمهد الدراسة الحالية السبيل للاهتمام بالبيئة الصفية في واقعها وصورتها المستقبلية في سائر المراحل الدراسية، وأن تحفز المهتمين بعملية التطوير والتحديث التربوي في بلادنا على دراسة الأثر الذي يمكن أن تحدثه فعلاً التجديدات التربوية المقترحة سواء في مجال المناهج الدراسية أو غيرها، في البيئة الصفية، كما تحفز المهتمين لعملية التعلم والتعليم في بلادنا على دراسة العوامل التي يمكن أن تسهم في تحسين البيئة الصفية، ومواجهة العقبات التي قد تعترضها في أداء دورها على النحو المنتظر في عملية التعلم والتعليم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة المستخدم، ومجتمع الدراسة، وعينتها، وكيفية اختيارها، والأداة المستخدمة لجمع البيانات في هذه الدراسة، وكيفية إعدادها وتطويرها، وإجراءات التأكد من صدقها وثباتها، ووصفاً مفصلاً لإجراءات الدراسة ومتغيراتها، والوسائل الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات واستخراج النتائج وتفسيرها.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي للتوصل إلى إجابة عن الأسئلة المطروحة، حيث ارتأى الباحث تطوير استبانه تتطرق إلى أسئلة الدراسة، حيث تكونت الاستبانة من أربعة أجزاء، للكشف عن مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم، تبعاً لمتغير جنس الطالب ونوع المدرسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية تربية عمان الثانية والمسجلين في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧ ، الذين يقدر عددهم حوالي (١٠٠٤٦) طالباً وطالبة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم. (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٧) ، موزعين على (٢٤) مدرسة حكومية و (٧٢) مدرسة خاصة.

تقع جميعها ضمن لوائي الجامعة ووادي السير، حيث تم استثناء لواء ناعور من الدراسة لندرة المدارس الخاصة فيه. والجدول (١) يبين توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس ونوع المدرسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١)

توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس ونوع الدراسة

اللواء / نوع المدرسة	حكومة		خاصة		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الجامعة	١٣٤٤	١٥٦٦	٢١٤٢	١٨٠٥	٦٨٥٧
وادي السير	١٠٣٤	١١٠٤	٦٢١	٤٣٠	٣١٨٩
المجموع	٢٣٧٨	٢٦٧٠	٢٧٦٣	٢٢٣٥	١٠٠٤٦

عينة الدراسة:

أجريت هذه الدراسة على عينة من الطلبة، تكونت من (٦٧٧) طالباً وطالبة، يدرسون في (٢٠) مدرسة حكومية وخاصة، (تسع مدارس للذكور، و(١١) مدرسة للإناث) (الملحق ٤) تم اختيارها بالطريقة العنقودية العشوائية، وقد روعي في اختيار العينة تمثيلها لمتغيرات الدراسة (جنس الطالب، نوع المدرسة) كما روعي في اختيار العينة تمثيلها للوائي (الجامعة، وادي السير) اللذين تضمها منطقة الدراسة، حيث تم استثناء لواء ناعور من الدراسة لندرة المدارس الخاصة فيه، كما تم استثناء (٥) خمس مدارس من العينة لاختلاف السلطة التي تشرف عليها، والمدارس المستثناة هي:

١- ذكور صويلح الإعدادية
٢- ذكور وادي السير الإعدادية
٣- مدرسة صويلح الأساسية
٤- وادي السير الأساسية

حيث تقع هذه المدارس تحت إشراف وكالة الغوث.

٥- مدرسة فاطمة الزهراء، وتشرف عليها القوات المسلحة الأردنية.

هذا، وقد تم اختيار عينة المدارس والشعب بالطريقة الطبقية التناسبية العشوائية، وفق مايأتي:

١) تم حصر أعداد المدارس الحكومية والخاصة في كل لواء من ألوية الدراسة (الجامعة، وادي السير). ضمن تربية عمان الثانية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢) تم اختيار العينة على أن تكون نسبة الاختيار (١٠%) كعينة من هذه المدارس، وهي نسبة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

٣) تم اختيار مدارس العينة، بالطريقة العشوائية البسيطة.

٤) تم اختيار الشعبة التي تضم أكبر عدد ممكن من الطلبة في المدرسة التي وقع عليها الاختيار لتحقيق هدف الدراسة. والجدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس ونوع المدرسة.

جدول (٢)

أفراد عينة الدراسة موزعين بحسب متغيري الجنس ونوع المدرسة

الجنس / نوع المدرسة	ذكور	إناث	مجموع
حكومة	٧١	١٨٢	٢٥٣
خاصة	٢١٦	٢٠٨	٤٢٤
مجموع	٢٨٧	٣٩٠	٦٧٧

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في الكشف عن مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم،(الملحق ٢) على النحو التالي:

ولغايات جمع البيانات فقد تم استخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس بيئة التعلم الآمنة،مقياس التفاعل الاجتماعي، مقياس الدافعية للتعلم. وقد تكون مقياس بيئة التعلم الآمنة من(٨٦) فقرة توزعت على خمسة مجالات تتعلق بتخطيط الدرس وتنفيذه ، التقويم الصفي، علاقة المعلم بالطلبة، وإدارة بيئة التعلم، بيئة التعلم المادية. أما مقياس التفاعل الاجتماعي فقد تكون من(٤٠)فقرة وتكون مقياس دافعية التعلم من(٣١) فقرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خطوات إعداد الأداة:

لغايات جمع البيانات لهذه الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس، وفيما يأتي عرض لخطوات إعدادها:

أولاً: مقياس بيئة التعلم الآمنة.

للتعرف على مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة، تم إعداد مقياس بيئة التعلم الآمنة كما يأتي:

١)تم الإطلاع على ما توافر من الدراسات المتعلقة بجوانب هذا الموضوع مثل: الدراسات التي تحدثت عن المناخ المدرسي (School Climate)، والمناخ الصفي (Classroom Climate)، وتلك التي تحدثت عن البيئة المدرسية (School Environment) ، أو البيئة الصفية(Classroom Environment). مثل دراسة (تريكيت وموس،١٩٨٧) ، (فيشر وفرازر،١٩٨٣) ، (الأحمد، ١٩٩٢) ، (الشيخ علي، ١٩٩٤) ، (قرقز، ٢٠٠٣) ، (زياد، ٢٠٠٤).

٢)من خلال هذه الدراسات تم تحديد كثير من المتغيرات التي تلعب دوراً في جعل المدرسة وبيئة الصف أكثر جاذبية بالنسبة للمتعلم.

٣)جرى توزيع استطلاع رأي على عينة عشوائية مكونة من أربعين طالباً وطالبة من الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة ويتضمن الطلب منهم ذكر بعض الصفات التي تجعل من المدرسة والغرفة الصفية مناخاً تعليمياً محبباً وجذاباً وآمناً.

٤)وبعد تحليل هذا الإستطلاع تم حصر الصفات التي يرى الطلبة من وجهة نظرهم أنها يمكن أن توفر مناخاً تعليمياً في المدارس الأساسية الأردنية.

٥)قام الباحث بعد ذلك بتجميع ما توافر لديه من معلومات حول عناصر المناخ الصفي، والمدرسي الآمن والمأخوذة من الدراسات العربية والأجنبية المستقاة وكذلك من آراء الطلبة في الإستطلاع الذي وزع عليهم، وبالإعتماد على مقياس البيئة الصفية الذي أعده موس وتريكيت (١٩٨٧) ، حيث تم على إثر ذلك صياغة استبانة احتوت على (٨٦) بنداً موزعة على خمسة مجالات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس البيئة الصفية: Classroom Environment Scale (CES)

Moos & Trickett (1987)

صُـمم لقياس البيئة الصـفية للمرحلة الثانوية، وقد ضـم هذا المقياس تسـعة أبعاد، أمكن تحديدها بجوانب: الانهماك، الانتماء، توجه المهمة التعليمية نحو الهدف، دعم المعلم وتعزيزه، المناقشة، النظام والتنظيم، وضوح التعليمات، ضبط المعلم والتجديد والإبداع.

وقد تم اختيار هذا المقياس لأنه المقياس الوحيد الذي وضع لقياس المناخ الصفي (البيئة النفسية للصف) للمرحلة الثانوية. وقد طوّر كل من موس وتركيت هذا المقياس عن طريق محاولات عدة ناجحة لتحقيق معرفة واقعية للبيئة الصفية، وذلك نتيجة لمقابلات المعلمين والطلبة في المدارس الثانوية. وقد ركزت مقابلات الباحثين على سلوكات الطلبة واتجاهاتهم نحو الصف، وأساليب التعلم ثم قاما بملاحظة أنماط مختلفة من الصفوف لتحديد مواصفات وخصائص معينة ثابتة نسبياً أو متغيرة، وتألف المقياس بصورته النهائية من (٥١) فقرة إيجابية و (٣٩) فقرة سلبية، بحيث تعطى للطالب عند التصحيح العلامة (١) أو (صفراً) على النحو التالي:

الفقرة الإيجابية: نعم (١) ، لا (صفر) والفقرة السلبية: نعم (صفر) ، لا (١).

وقد بلغ معاملات ثبات الأبعاد المختلفة (المقاييس الفرعية في صورتها النهائية المحسوب بطريقة الإتساق الداخلي (KR-20) بين 67. – ٦٨. كما بلغ ثباتها عن طريق الإعادة بين 72- 90

وللمقياس الأصلي ثلاث صور: صورة واقعية تقيس تصورات المعلمين أو الطلبة لخصائص المناخ الصفي في صفوفهم، وصورة مثالية تقيس تصورات المعلمين أو الطلبة للمناخ الصفي المثالي، وصورة متوقعة تقيس توقعات الطلبة للصفوف التي سيلتحقون بها مباشرة بعد إكمالهم الدراسة في صفوفهم الحالية.

وقد تم بناء هذه الاستبانة، بالإفادة من الأدب السابق حول هذا الموضوع واعتماداً على مقياس موس وتريكيت (١٩٨٧)، حيث أن هناك ثلاثة معايير أساسية وجهت عملية التطوير والبناء:

١) تم اختصار عدد المحاور من (٩) إلى (٥).

٢) إستخدام تدريج ليكرت الخماسي للإجابة بدلاً من الإجابة بنعم أو لا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣) عني مقياس موس وتريكيت بالصفوف الثانوية، والدراسة الحالية تهتم بالصفوف الأساسية (الصف العاشر).

٤) تم استبدال العبارات السلبية بعبارات ايجابية تناسب فئة الدراسة.

وبناء على ما سبق احتوت الإستبانة الحالية على خمسة مجالات رئيسة كالآتي:

١) تخطيط التدريس وتنفيذه (أسلوب المعلم): (الفقرات من ١-١٩) ويعني استعداد المعلم مسبقاً لتقديم الحصة الدراسية ، وقدرته على عرض المادة الدراسية بصورة متسلسلة ومنطقية، وربطها بخبرات الطالب وتوجيه الأسئلة المثيرة لتفكير الطلبة، وتشجيعهم في أثناء عرض الدرس وتنويع طرائق التدريس المختلفة بحسب الموقف الصفي.

٢) التقويم الصفي: (الفقرات من ٢٠ إلى ٣٧).

ويعني قدرة المعلم على صياغة أسئلة الاختبار بوضوح، وربطها بالمادة قيد الفحص، وتنويع أشكال الأسئلة ووسائل التقويم الصفي، وتوخي الدقة في التصحيح ، ووضع الدرجات، ومنح تقدير للطالب بناء على مستوى تحصيله الفعلي في المقرر، وشرح أخطاء الطلبة بعد الاختبار.

٣) علاقة المعلم مع الطلبة: (الفقرات من ٣٨ إلى ٥٣).

ويعني تمكن المعلم من الإجابة عن استفسارات الطلبة والتعامل معهم بمرونة وشجاعة وإشاعة أجواء الألفة مع الطلبة، وتقبل آرائهم بصدر رحب والتجاوب مع مقترحاتهم الخاصة بالمقرر، ومراعاة ظروفهم عند تحديد مهام المقرر ومواعيد الاختبارات، وحفزهم على رفع مستوى تحصيلهم في المقرر وإعانته على حل مشكلاتهم الدراسية، واستعداده لقبول أعذارهم.

٤) إدارة بيئة التعلم: (الفقرات من ٥٤ إلى ٦٩).

ويعني التزام المعلم بخطة المادة المدرسية وبدء الحصة الدراسية وإنهائها في الموعد المحدد.والإستغلال الجيد لوقت الحصة الدراسية، وتطبيق مبادئ علم النفس التربوي في معالجة مشكلات الطلبة، واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك الخاطأ عندهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥) بيئة التعلم المادية: (الفقرات من ٧٠ إلى ٨٦)

وتتمثل في مدى اهتمام المعلم بالبيئة المادية للصف، بحيث يهيئ لكل طالب مكاناً مناسباً في الصف، ويسمح له بالحركة النشطة داخل الصف من غير معيقات، ومدى حرص المعلم على نظافة الصف، والتأكد من تهويته وإضاءته والاهتمام كذلك بجمال البيئة الصفية.والملحق (٣) يوضح أبعاد بيئة التعلم الآمنة والفقرات المقابلة لها في المقياس.

أسلوب الإجابة: استخدم الباحث المقياس التدريجي الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق أبداً). وأعطيت هذه الاستجابات على كل فقرة الدرجات التالية للفقرات الإيجابية بالترتيب (٥، ٤، ٣، ٢، ١). ولم يحتو المقياس على فقرات سلبية ، حيث تم تقسيم مستوى مدركات الطلبة للبيئة الآمنة إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي:

- منخفض إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (١-٢,٣٣).
- متوسط إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,٣٤-٣,٦٦).
- مرتفع إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٣,٦٧-٥,٠٠).

وتم التقسيم وفق الآتي: يوجد في الاستبانة خمسة بدائل وهي:

موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٥	٤	٣	٢	١

ولهذه البدائل الخمسة أربع فئات هي: الفئة الأولى(١ - ١,٩٩)، الثانية (٢ - ٢,٩٩)، الثالثة (٣ - ٣,٩٩) الرابعة (٤-٥). فيتم تقسيم عدد الفئات على عدد المستويات الثلاثة للمتوسطات، فتكون النتيجة ٣/٤ = ١,٣٣ وبعملية حسابية

١+ ١,٣٣ = ٢,٣٣ إذن إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (١-٢,٣٣) يكون المستوى منخفضاً

٢,٣٣ + ١,٣٣ = ٣,٦٦ إذن إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,٣٤ - ٣,٦٦) يكون المستوى متوسطاً.

وإذا كان بين (٣,٦٧ - ٥) يكون المستوى مرتفعاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق مقياس بيئة التعلم الآمنة:

عرضـــت قـائمـة عنـاصر بيئة التعلم الآمنة المتضـــمنة في الأداة الملحق (١) على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصـاص في التربية وعلم النفس التربوي، الملحق (٥) وذلك لإبداء آرائهم حول مدى ارتباط كل عبارة في المقياس ببيئة التعلم الآمنة، ومدى شـمولية الأداة لعناصر البيئة الآمنة، وأخذت ملاحظات المحكمين وآراؤهم بعين الحسبان، حيث تم تعديل صـياغة بعض الفقرات وإبدال البعض الآخر فقرات لا تحتمل التأويل المزدوج، وعلى هذا الأسـاس تم بناء الصورة النهائية للأداة المقترحة لقياس مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة، وأرفقت الأداة في الملحق (٢).

ثبات مقياس بيئة التعلم الآمنة.

وللتأكد من ثبات أداة قياس بيئة التعلم الآمنة، تم اسـتخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – retest)، إذا تم توزيع اســتبـانـه بيئـة التعلم الآمنة على عينة أولية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة، وإعطاء رقم سري لكل طالب وطالبة لضمان إجابته في المرة الثانية على الأداة. وقد تم تطبيق الإختبار مرة ثانية على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وتم استخراج معامل الثبات لكل مجال من مجالات بيئة التعلم الآمنة الخمسة، وللمقياس ككل باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (٣) يبين ثبات أداة بيئة التعلم الآمنة بطريقة الإختبار وإعادة الاختبار.

الجدول (٣)

قيم معاملات الثبات لمقياس بيئة التعلم الآمنة وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار باستخدام بيرسون

مقياس البيئة الصفية الآمنة ومجالاته	معامل الثبات
تخطيط التدريس وتنفيذه:	٠,٨٠
التقويم الصفي	٠,٧٩
علاقة المعلم بالطلبة	٠,٨٢
إدارة بيئة التعلم	٠,٩٠
البيئة المادية للتعلم	٠,٨١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: مقياس التفاعل الإجتماعي.

للتعرف على مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة عينة الدراسة، تم إعداد مقياس التفاعل الاجتماعي كما يلي:

١) تعريف التفاعل الاجتماعي تعريفاً إجرائياً قابلاً للقياس والملاحظة.

٢) مسح الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، من أجل اشتقاق الفقرات المعبرة عن التفاعل الاجتماعي بين الطلبة (اسعيد ، ٢٠٠٥، البقور،٢٠٠٤، حبيو ،١٩٩٩) .

٣) بناء على التعريف الإجرائي المحدد للتفاعل الاجتماعي، ومسح الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، واعتمادا على مقياس أسعيد (٢٠٠٥) تمت صياغة (٤٠) فقرة. شكلت المقياس بصورته الآولية.

مقياس اسعيد (٢٠٠٥) للتفاعل الاجتماعي:

صممت اسعيد (٢٠٠٥) استبانة لقياس التفاعل الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية في مدارس الزرقاء في الأردن. تكونت من (٦٠) فقرة يقابلها سلم تقديري للإجابات مكون من (٥) درجات هي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة. وأعطيت على كل فقرة الدرجات التالية: للفقرات الإيجابية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) كما وأعطيت الفقرات السلبية الدرجات التالية بالترتيب (١، ٢، ٣، ٤، ٥). كما قامت اسعيد باستخراج معامل الثبات لمقياس التفاعل الاجتماعي بطريقة كرونباخ ألفا، حيث بلغ (٠,٨٧) واعتبرت هذه القيمة لمعامل الثبات مقبولة لأغراض الدراسة.كما وتحققت من الصدق الظاهري وصدق المحتوى لأداة الدراسة بعرضها على لجنة من المحكمين المختصين.

وهناك مجموعة من المعايير التي وجهت عملية تطوير المقياس، هي:

١) تم تطبيق المقياس على عينة من المدارس الحكومية فقط، في حين شملت الدراسة الحالية المدارس الحكومية والخاصة.

٢) عُني هذا المقياس بالمدارس الثانوية في محافظة الزرقاء ، وقد ركزت الدراسة الحالية على الصفوف الأساسية.

صدق مقياس التفاعل الاجتماعي:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (١٥) محكما من ذوي الاختصاص في ميدان علم النفس التربوي والقياس النفسي (الملحق ٥) ، وأوصى المحكمون بإجراء التعديلات التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ) توضيح عدد من الفقرات مثل (تتسم العلاقات بيني وبين زملائي بالصداقة والاحترام وحسن التقدير، تبادل التهاني بمناسبة الأعياد).

ب) دمج عدد من الفقرات مع بعضها، لأنها تعبر عن شيء واحد، مثل:

(أثق بزملائي وأقدرهم، أزور المريض وأطمئن عليه، أتابع زملائي الغائبين وأسأل عنهم، أشعر بالانتماء الشديد لصفي وزملائي).

ج) التخلص من الفقرات السلبية، حيث تم استبدال الفقرات السلبية التالية: (ألتزم الصمت في المناقشات، أشعر بالكره.....، أتهرب من إقامة العلاقات...، أشعر بأن العلاقات التي تربط الطلبة قائمة على المنفعة، يصيبني التوتر.....، أتعامل مع زملائي بازدراء ، ينحصر تعاملي مع قلة قليلة.....).

د) تعديل صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية مثل: (أجد نفسي متسامحاً).

بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، أصبح المقياس بصورته النهائية يتضمن (٤٠) فقرة، حيث لم يتم حذف أية فقرة ، يقابلها سلم تقديري مكون من ٥ درجات هي:

أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق أبدا. وأعطيت هذه الاستجابات على كل فقرة الدرجات التالية للفقرات الإيجابية بالترتيب (٥، ٤، ٣، ٢، ١) .

كما وتم عرض الصورة النهائية من المقياس على خمسة من المحكمين من ذوي الإختصاص، حيث أجمعوا على ملاءمته بصورته النهائية لغايات الدراسة الحالية. (الملحق رقم ٢).

ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي:

تم استخراج دلالات ثبات المقياس بطريقة الإعادة (الثبات بطريقة الإعادة) حيث طبق المقياس على عينة مؤلفة من (٤٠) طالباً وطالبة من الصف العاشر في المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية عمان الثانية، من غير أفراد عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على العينة نفسها بعد أسبوعين، حيث بلغ معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (٠,٨٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس الدافعية للتعلم:

من أجل تحقيق غرض الدراسة الحالية ، قام الباحث بتطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، معتمداً على ما كتب في البحوث والدراسات الوصفية المماثلة كدراسة كوزيكي وانتوستل (١٩٨٤) ، ودراسة القطامي (١٩٩٣).

مقياس الدافعية نحو التعلم في صورته الأصلية:

تمكن كوزكي وانتوسل (Kozeki & Entwistle, 1984) من تطوير مقياس يحتوي على عدة فقرات هدفت إلى قياس الدافعية للتعلم المدرسي، واعتمد في ذلك على الأدب النظري، والدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال، وعلى المقابلات مع الآباء والمعلمين والطلبة، وشملت معظم السلوكات والاتجاهات المتعلقة بخبرات الطلبة المدرسية والتي تعتبر من الدوافع المدرسية، وتوصل الباحثان في النهاية إلى (٦٠) فقرة لقياس الدافعية نحو التعلم المدرسي، شملت هذه الفقرات المجالات الرئيسة إلى ستة أبعاد فرعية هي (الدفء العاطفي، والمهارات الاجتماعية، والكفاءة ، والميل ، والطاعة ، والمسؤولية).

وتم التأكد من ثبات الاتساق الداخلي وذلك بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا على عينة تكونت من (٨٠٠) طالب هنجاري و(٣٦٥) طالباً بريطانياً ، وتراوحت معاملات الثبات في العينة البريطانية من (51. - 76.) وفي العينة الهنجارية من (67. - 74.) في الأبعاد الستة. تم التأكد من صدق المحتوى للمقياس بالرجوع إلى الدراسات السابقة والمقابلات التي أجريت مع الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور. كما قام قطامي (١٩٩٣) باستخراج دلالة الصدق لهذا المقياس بطريقة الصدق المنطقي إذ تم توزيع القائمة التي تتضمن (٦٠) فقرة، على مدرسي علم النفس في الجامعة الأردنية وطلب منهم تحديد الفقرات التي تقيس الدافعية للتعلم المراد قياسها. وبعد تفريغ الاستجابات تم استبعاد (٢٤) فقرة من أصل (٦٠) فقرة وبقيت (٣٦) فقرة أجمع المحكمون على قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه. وقام قطامي (١٩٩٣) بحساب معامل الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية على المقياس على عينة من الذكور وإناث طلبة الصف العاشر، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.12) و (0.76) ، وقد كانت كلها إيجابية وذات دلالة. بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بين العلامة الكلية على مقياس الدافعية للتعلم ومعدلات المواد المدرسية مثل: العلوم والرياضيات والاجتماعيات واللغة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العربيـة وقـد كـانـت معاملات الارتباط موجبة في مجملها لدى الذكور والإناث وتراوحت بين (0.12) و (0.65). وبـالإضـــافة إلى صـــدق المقياس المعرّب للبيئة الأردنية، قام الباحث باختيار فقرات المقياس الذي أعده قطامي (١٩٩٣) وبعد مراجعة أدب الموضـــوع لمقاييس الدافعية للتعلم مثل دراســـة القرارعة(٢٠٠٣) و البقيعي (٢٠٠٤) والشـــحروري (٢٠٠٦) و بشكل أولي تم انتقاء عدد من الفقرات من المقاييس التي اعتبرت مناسبة، وكانت (٣١) فقرة يعتقد أنها تقيس جوانب هامة في الدافعية للتعلم لأفراد الدراســـة بحيث اشـــتملت على بعض العوامل الخارجية والداخلية ذات العلاقة بـدافعيـة الطلبـة للتعلم. وبعـد ذلك تم عرض هذه الفقرات على عدد من المختصـــين في مجال القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، حيث طلب إليهم إبداء الرأي في فقرات المقياس من حيث:

١) مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً.

٢) مدى شمول الفقرات لمصادر وعوامل التعلم.

٣) مدى ارتباط الفقرة المقيسة بالدافعية للتعلم.

٤) إضافة أية معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة.

وبعـد أن جمع البـاحـث فقرات المقيـاس المحكمـة، قـام بمراجعـة اقتراحـات المحكمين والتعـديلات حول فقرات المقياس الجديدة حيث تم اســتبدال وإضــافة بعض الفقرات، وتم الإبقاء على الفقرات التي إتفق عليها (٨٠ %) من المحكمين، وبهذا أصـبح المقياس مكوناً بصورته النهائية من (٣١) فقرة، يقابلها سلم تقدير مكون من (٥) درجات هي: أوافق بشدة، أوافق، محـايـد، لا أوافق، لا أوافق أبـداً. وأعطيـت هـذه الاســـتجابات على كل فقرة الدرجات التالية للفقرات الإيجابية بالترتيب (٥، ٤، ٣، ٢، ١) (الملحق ٢).

ثبات مقياس الدافعية للتعلم.

تم اســـتخراج دلالات ثبـات مقياس الدافعية للتعلم وذلك بتطبيقه على عينة تجريبية تألفت من (٤٠) طالباً وطالبة (خارج إطار عينة الدراســـة) ، وقد جرى تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على نفس المجموعة في فترة زمنية قدرها (١٤) يوماً وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين حيث وصل (٠,٨٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات الدراسة:

بعد إعداد أدوات الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، واعتمادها بصورتها النهائية (الملحق ٢)، والحصول على كتاب تسهيل المهمة من الجامعة، ومخاطبة وزارة التربية والتعليم، التي بدورها قامت بمخاطبة مديريات التربية ومدارسها عينة الدراسة (الملحق ٦) ، قام الباحث بتوزيع أدوات الدراسة على عينة الدراسة البالغ عددها (٦٧٧) طالباً وطالبة، وجمعها، وقد بلغ عدد الاستجابات التي خضعت للتحليل (٦٧٧) استجابة، أي ما نسبته (١٠٠ %) من الاستبيانات الموزعة وقد تم تفريغ الإجابات وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي وتحليل النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من المتغيرات المستقلة والتابعة والوسيطة وذلك على النحو الآتي: تضمنت هذه الدراسة متغيراً مستقلاً واحداً هو مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة، كما تضمنت الدراسة متغيرين تابعين هما التفاعل الاجتماعي بين الطلبة، ودافعيتهم للتعلم، بالإضافة إلى متغيرين من المتغيرات الوسيطة وهما: جنس الطالب، ونوع المدرسة.

المعالجات الإحصائية:

١) للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب.

٢) وللإجابة عن السؤالين الثاني والثالث تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

٣) وللإجابة عن السؤالين الرابع والخامس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة وفقا لأسئلتها وعلى النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الأداء لمجالات الدراسة، والجدول (٤) يوضح ذلك:

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في جميع المجالات مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الأدراك
2	التقويم الصفي	3.64	0.81	1	متوسط
1	تخطيط التدريس وتنفيذه (أسلوب المعلم)	3.63	0.81	2	متوسط
5	البيئة المادية للتعلم	3.52	0.78	3	متوسط
4	إدارة بيئة التعلم	3.49	0.78	4	متوسط
3	علاقة المعلم بالطلبة	3.46	0.87	5	متوسط
	الدرجة الكلية	3.56	0.69		متوسط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (٤) أن مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن كان متوسطاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.56) بانحراف معياري (0.69)، وفيما يتعلق بالمجالات، فقد جاءت جميعها بمستوى إدراك متوسط، وجاء مجال التقويم الصفي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.64) ، وانحراف معياري (0.81) ، ومجال تخطيط التدريس وتنفيذه (أسلوب المعلم) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.63) ، وانحراف معياري (0.81) ، ومجال البيئة المادية للتعلم المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.52) ، وانحراف معياري (0.78)، ومجال إدارة بيئة التعلم في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.49) ، وانحراف معياري (0.78)، ومجال علاقة المعلم بالطلبة في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.46) ، وانحراف معياري (0.87).

وفيما يأتي عرض للنتائج وفقاً لمجالاتها:

١- مجال التقويم الصفي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من فقرات هذا المجال والجدول (٥) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال التقويم الصفي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الإدراك
36	يستخدم المعلم نظاماً عادلاً وموضوعياً في تقويم أداء طلبته.	3.95	3.45	١	مرتفع
34	يراعي المعلم الفروق الفردية بين طلبته.	3.91	3.18	٢	مرتفع
26	يتابع المعلم واجبات الطلبة ووظائفهم.	3.90	1.26	٣	مرتفع
35	يقوّم المعلم إجابات طلبته دون التعرض لهم بالنقد أو اللوم.	3.85	3.85	٤	مرتفع
27	يشجع المعلم طلبته على ممارسة التقويم الذاتي.	3.84	1.18	٥	مرتفع
37	يوفر المعلم فرصاً لنجاح طلبته في الامتحانات.	3.79	3.87	٦	مرتفع
23	تتصف أسئلة المعلم بالوضوح والدقة.	3.78	1.41	٧	مرتفع
32	يحدد المعلم لطلبته المعايير التي سيتم تقويمهم على أساسها.	3.75	1.30	٨	مرتفع
33	يعدل المعلم بين طلبته في توزيع أسئلة المناقشة الصفية.	3.75	3.68	٨	مرتفع
31	يثني المعلم على الأعمال الجيدة التي يقدمها طلبته.	3.71	1.32	١٠	مرتفع
28	يمارس المعلم التقويم بشكل مستمر أثناء عملية التعليم.	3.67	1.26	١١	مرتفع
20	ينوع المعلم في أساليب تقويم الطلبة.	3.66	1.35	١٢	متوسط
29	يوفر المعلم تغذية راجعة لجهود طلبته.	3.54	1.28	١٣	متوسط
30	يتأكد المعلم دائماً من فهم الطلبة للدرس.	3.52	1.46	١٤	متوسط
25	ترتبط أسئلة المعلم بالدرس.	3.41	1.42	١٥	متوسط
21	يصحح المعلم أوراق الامتحان بدقة.	3.29	1.44	١٦	متوسط
22	يمنح المعلم طلبته تقديرات تتوافق مع مستوى تحصيلهم الفعلي في الدرس.	3.20	1.42	١٧	متوسط
24	يعيد المعلم أوراق الامتحان المصححة في الموعد المحدد.	3.20	1.41	١٧	متوسط
	الدرجة الكلية	3.64	0.81		متوسط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لمستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال التقويم الصفي بلغ (3.64) وبانحراف معياري (0.81)، مما يشير إلى أن مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال التقويم الصفي كان متوسطا، وفقاً للمعيار الذي استخدمه الباحث، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.95- 3.20)، وقد حصلت الفقرة، (٣٦) وهي " يستخدم المعلم نظاماً عادلاً وموضوعياً في تقويم أداء طلبته" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وبانحراف معياري (3.45) وبمستوى مرتفع للإدراك، في حين حصلت الفقرتان (٢٢، ٢٤)، وهما " يمنح المعلم طلبته تقديرات تتوافق مع مستوى تحصيلهم الفعلي في الدرس، يعيد المعلم أوراق الامتحان المصححة في الموعد المحدد.." على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.20)، وبانحرافين معياريين (1.42)،و (1.41) على التوالي وبمستوى متوسط للإدراك.

٢- تخطيط التدريس وتنفيذه (أسلوب المعلم):

وللإجابة عن هذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من فقرات هذا المجال والجدول (٦) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال تخطيط التدريس وتنفيذه: (أسلوب المعلم):مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الادراك
10	يشجع المعلم طلبته على التعلم الذاتي.	4.00	1.28	١	مرتفع
5	يشجع المعلم طلبته على المشاركة الفعالة في الصف.	3.87	1.29	٢	مرتفع
3	يستخدم المعلم تكنولوجيا الحاسوب والانترنت في التدريس.	3.85	1.08	٣	مرتفع
6	يوضح المعلم الأهداف التعليمية للطلبة في بداية الدرس.	3.84	1.28	٤	مرتفع
8	يفسر المعلم الأمور الغامضة المتعلقة بالدرس.	3.83	1.21	٥	مرتفع
15	يشرح المعلم المفاهيم الرئيسة المتضمنة في الدرس.	3.81	1.27	٦	مرتفع
9	ينوع المعلم في طرائق تدريسه.	3.77	1.31	٧	مرتفع
16	يقدم المعلم امثلة واقعية ترتبط بحياة الطلبة.	3.77	2.40	٧	مرتفع
18	يربط المعلم الدرس الحاضر بالدروس السابقة.	3.76	1.36	٩	مرتفع
1	يعرض المعلم موضوع الدرس بشكل مبسط.	3.68	1.20	١٠	مرتفع
7	ينوع المعلم في استخدام الوسائل التعليمية لموضوع الدرس.	3.65	1.32	١١	متوسط
11	يوفر المعلم لطلبته فرصاً للمناقشة الصفية.	3.65	1.31	١١	متوسط
12	يحفز المعلم طلبته على التامل والتفكير الإبداعي.	3.59	1.34	١٣	متوسط
13	يتيح المعلم فرصة التعلم لجميع الطلبة.	3.48	1.29	١٤	متوسط
4	يبدو المعلم واثقاً من نفسه أثناء تقديم الدرس.	3.45	1.28	١٥	متوسط
14	يتسلسل المعلم في عرض موضوع الدرس أثناء الشرح.	3.42	1.47	١٦	متوسط
17	يوزع المعلم انتباهه على جميع طلبته أثناء التدريس.	3.22	1.39	١٧	متوسط
19	يهيْ المعلم طلبته للدرس الجديد.	3.20	1.42	١٨	متوسط
2	يطرح المعلم الأسئلة المثيرة للتفكير في الحصة الصفية.	3.18	1.43	١٩	متوسط
	الدرجة الكلية	3.63	0.81		متوسط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لمستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال تخطيط التدريس وتنفيذه: (أسلوب المعلم) بلغ (3.63) وبانحراف معياري (0.81)، مما يشير إلى أن مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال تخطيط التدريس وتنفيذه (أسلوب المعلم) كان متوسطا، وفقاً للمعيار الذي استخدمه الباحث، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (4.00- 3.18)، فقد حصلت الفقرة (١٠)، وهي يشجع المعلم طلبته على التعلم الذاتي." على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.00) وبانحراف معياري (1.28)، وبمستوى مرتفع للإدراك، في حين حصلت الفقرة (٢)، وهي " يطرح المعلم الأسئلة المثيرة للتفكير في الحصة الصفية." على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.18)، وبانحراف معياري (1.43)، وبمستوى متوسط للإدراك.

٣- مجال البيئة المادية للتعلم:

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من فقرات هذا المجال والجدول (٧) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال البيئة المادية للتعلم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الإدراك
75	يتأكد المعلم من أن درجة حرارة الغرفة الصفية ملائمة صيفاً وشتاءً.	3.80	1.36	١	مرتفع
80	يجعل المعلم المواد التعليمية التي يكثر استعمالها في متناول اليد.	3.74	1.28	٢	مرتفع
70	يحث المعلم طلبته على الاهتمام بترتيب مقاعدهم ونظافتها.	3.73	1.30	٣	مرتفع
73	يرتب المعلم مقاعد طلبته بطريقة تتلاءم وطبيعة مهمة التعلم.	3.70	1.21	٤	مرتفع
71	يسهم المعلم مع طلبته في تجميل وتزيين الصف.	3.67	1.31	٥	مرتفع
74	يخصص المعلم لوحة لعرض أعمال طلبته داخل الصف.	3.62	1.34	٦	متوسط
78	يهيء المعلم لكل طالب مكاناً مناسباً في الصف لحفظ أدواته واجهزته الخاصة به.	3.61	1.28	٧	متوسط
77	يوفر المعلم عدداً كافياً من المقاعد لطلبته.	3.56	1.36	٨	متوسط
76	يتابع المعلم مع إدارة المدرسة أعمال الصيانة اللازمة لصفه.	3.54	1.38	٩	متوسط
79	يجعل المعلم الأماكن التي تكون فيها الحركة نشطة خالية من المعيقات.	3.54	1.36	٩	متوسط
72	يرتب المعلم الأثاث في غرفة الصف بطريقة تسهل حركته وحركة طلابه.	3.53	1.32	١١	متوسط
81	يحافظ المعلم على هدوء القاعة الصفية.	3.46	1.45	١٢	متوسط
83	يرشد المعلم طلبته إلى عوامل الأمن والسلامة في المدرسة.	3.34	1.44	١٣	متوسط
84	يتأكد المعلم من إضاءة الصف.	3.31	1.43	١٤	متوسط
86	يحرص المعلم على نظافة الصف.	3.31	1.47	١٤	متوسط
85	يتأكد المعلم من تهوية الصف.	3.24	1.49	١٦	متوسط
82	يتأكد المعلم من رؤية طلبته له.	3.22	1.55	١٧	متوسط
	الدرجة الكلية	3.52	0.78		متوسط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي، لمستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال البيئة المادية للتعلم بلغ (3.52) وبانحراف معياري (0.78)، مما يشير إلى أن مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال البيئة المادية للتعلم كان متوسطا، وفقاً للمعيار الذي استخدمه الباحث، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.80 – 3.22)، فقد حصلت الفقرة، (٧٥)، وهي " يتأكد المعلم من أن درجة حرارة الغرفة الصفية ملائمة صيفاً وشتاءً.." أعلى متوسط حسابي بلغ (3.80)، وبانحراف معياري (1.36)، وبمستوى مرتفع للإدراك ، في حين حصلت الفقرة (٨٢)، وهي " يتأكد المعلم من رؤية طلبته له.." على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.22) وبانحراف معياري (1.55)، وبمستوى متوسط للإدراك.

٤- إدارة بيئة التعلم:

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من فقرات هذا المجال والجدول (٨) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال إدارة بيئة التعلم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الإدراك
68	يتابع المعلم طلبته الغائبين عن الدوام المدرسي.	3.95	1.07	١	مرتفع
66	يستخدم المعلم الحزم والعدل أثناء التعامل مع طلبته.	3.75	1.25	٢	مرتفع
55	يتجنب المعلم الفكاهة الجارحة والسخرية كوسيلة لضبط النظام.	3.71	1.29	٣	مرتفع
65	يكافئ المعلم طلبته الملتزمين بالنظام المدرسي.	3.69	1.38	٤	مرتفع
54	يستخدم المعلم فترات الصمت كوسيلة لجذب انتباه الطلبة.	3.64	1.37	٥	متوسط
64	يهيئ المعلم طلبته للتعامل مع المواقف الطارئة.	3.57	1.36	٦	متوسط
62	يتجاهل المعلم السلوك غير المرغوب من طلبته.	3.55	1.40	٧	متوسط
63	يتجنب المعلم العقاب البدني لطلبته المخالفين للنظام.	3.52	1.40	٨	متوسط
61	يعزز المعلم استجابات الطلبة.	3.48	1.46	٩	متوسط
69	يصحح المعلم السلوك الخاطئ لطلبته.	3.43	1.33	١٠	متوسط
60	يلتزم المعلم بالمواعيد والوقت.	3.37	1.48	١١	متوسط
56	يتجنب المعلم التهديد كوسيلة لضبط النظام.	3.35	1.43	١٢	متوسط
67	يتقبل المعلم تصرفات طلبته.	3.34	1.48	١٣	متوسط
59	يلتزم المعلم بالقواعد السلوكية المناطة به.	3.29	1.38	١٤	متوسط
58	يوضح المعلم التعليمات الصفية لطلبته.	3.27	1.40	١٥	متوسط
57	يشرك المعلم طلبته في وضع أنظمة للصف.	3.17	1.49	١٦	متوسط
	الدرجة الكلية	3.49	0.78		متوسط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي، لمستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال إدارة بيئة التعلم بلغ (3.49) وبانحراف معياري (0.78)، مما يشير إلى أن مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال إدارة بيئة التعلم كان متوسطا، وفقاً للمعيار الذي استخدمه الباحث، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.95- 3.17) ، فقد حصلت الفقرة (٦٨)، وهي يتابع المعلم طلبته الغائبين عن الدوام المدرسي.." أعلى متوسط حسابي بلغ (3.95)، وبانحراف معياري (1.07)، وبمستوى مرتفع للإدراك، في حين حصلت الفقرة (٥٧)، وهي " يشرك المعلم طلبته في وضع أنظمة للصف.." على أدنى متوسط حسابي (3.17)، وبانحراف معياري (1.49)، وبمستوى متوسط للإدراك.

٥- علاقة المعلم بالطلبة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من فقرات هذا المجال والجدول (٩) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال علاقة المعلم بالطلبة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الأداء
53	يتدخل المعلم لحل النزاعات بين الطلبة.	3.74	1.26	١	مرتفع
41	يعامل المعلم طلبته باحترام.	3.69	1.29	٢	مرتفع
40	يتعامل المعلم بود مع طلبته.	3.65	1.27	٣	متوسط
47	يظهر المعلم المرونة والتفهم في سلوكه نحو طلبته.	3.57	1.39	٤	متوسط
42	ينادي المعلم طلبته بأسمائهم.	3.56	1.25	٥	متوسط
45	يتصرف المعلم بمرح وبشاشة مع طلبته.	3.55	1.29	٦	متوسط
39	يظهر المعلم الثقة بطلبته.	3.52	1.30	٧	متوسط
52	يشارك المعلم طلبته في رحلاتهم المدرسية.	3.52	1.36	٧	متوسط
38	يلقي المعلم التحية على طلبته في بداية الدرس.	3.50	1.24	٩	متوسط
48	يمنح المعلم طلبته شعوراً بالأمان والدفء العاطفي.	3.47	1.36	١٠	متوسط
51	يستخدم المعلم المناقشات الجماعية لحل المشكلات الصفية.	3.43	1.43	١١	متوسط
46	يمارس المعلم الصبر في تعامله مع طلبته.	3.40	1.41	١٢	متوسط
44	يمارس المعلم الصدق والعدالة والموضوعية في تعامله مع طلبته.	3.35	1.36	١٣	متوسط
50	يشجع المعلم طلبته للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.	3.34	1.47	١٤	متوسط
49	يراعي المعلم اهتمامات طلبته.	3.03	1.55	١٥	متوسط
43	يستمع المعلم لما يقوله طلبته باهتمام.	2.95	1.53	١٦	منخفض
	الدرجة الكلية	3.46	0.87		متوسط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي، لمستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال علاقة المعلم بالطلبة بلغ (3.46) وبانحراف معياري (0.87)، مما يشير إلى أن مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن في مجال علاقة المعلم بالطلبة كان متوسطا، وفقاً للمعيار الذي استخدمه الباحث، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.74- 2.95)، فقد حصلت الفقرة (٥٣)، وهي " يتدخل المعلم لحل النزاعات بين الطلبة." أعلى متوسط حسابي بلغ (3.74)، وبانحراف معياري (1.26)، وبمستوى مرتفع للإدراك ، في حين حصلت الفقرة (٤٣)، وهي " يستمع المعلم لما يقوله طلبته باهتمام." على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.95)، وبانحراف معياري (1.53)، وبمستوى منخفض للإدراك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف جنس الطالب؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف جنس الطالب، كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين الجدول (١٠) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (١٠)

نتائج اختبار (t-Test) للفروق بين متوسطات درجات مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف جنس الطالب

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تخطيط التدريس وتنفيذه (أسلوب المعلم)	ذكر	287	3.26	0.76	١١,٠٥٥	*٠,٠٠٠
	أنثى	390	3.90	0.73		
التقويم الصفي	ذكر	287	3.36	0.84	٨,٠٠٣	*٠,٠٠٠
	أنثى	390	3.85	0.73		
علاقة المعلم بالطلبة	ذكر	287	3.20	0.76	٦,٩٨١	*٠,٠٠٠
	أنثى	390	3.65	0.89		
إدارة بيئة التعلم	ذكر	287	3.22	0.72	٨,٢٧٠	*٠,٠٠٠
	أنثى	390	3.70	0.77		
البيئة المادية للتعلم	ذكر	287	3.26	0.71	٧,٨٦٨	*٠,٠٠٠
	أنثى	390	3.72	0.77		
الدرجة الكلية	ذكر	287	3.27	0.64	١٠,١١٣	*٠,٠٠٠
	أنثى	390	3.77	0.65		

* مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف جنس الطالب في المجالات جميعها والدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، استناداً إلي قيم (ت) المحسوبة، إذ كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية عن متوسطات الطلبة الذكور كما يظهر من الجدول السابق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة، كما تم استخدام اختبار "ت"لعينتين مستقلتين ، الجدول (١١) يبين ذلك.

الجدول (١١)

نتائج اختبار (t-Test) للفروق بين متوسطات درجات مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة

المجال	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تخطيط التدريس وتنفيذه (أسلوب المعلم)	حكومية	253	3.51	0.68	٢,٩٨١	*٠,٠٠٣
	خاصة	424	3.70	0.87		
التقويم الصفي	حكومية	253	3.55	0.68	٢,٢٤٥	*٠,٠٢٥
	خاصة	424	3.70	0.88		
علاقة المعلم بالطلبة	حكومية	253	3.15	0.70	٧,٤٧٤	*٠,٠٠٠
	خاصة	424	3.65	0.90		
إدارة بيئة التعلم	حكومية	253	3.32	0.66	٤,٥٥٦	*٠,٠٠٠
	خاصة	424	3.60	0.83		
البيئة المادية للتعلم	حكومية	253	3.50	0.65	٠,٧٢٣	٠,٤٧٠
	خاصة	424	3.54	0.84		
الدرجة الكلية	حكومية	253	3.42	0.52	٤,١٢٣	*٠,٠٠٠
	خاصة	424	3.64	0.76		

* مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة في المجالات التالية: تخطيط التدريس وتنفيذه (أسلوب المعلم)، التقويم الصفي، علاقة المعلم بالطلبة، إدارة بيئة التعلم، والدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، استناداً إلي قيم (ت) المحسوبة، إذ كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح المدارس الخاصة بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن متوسطات طلبة المدارس الحكومية. كما يظهر من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة في مجال البيئة المادية للتعلم، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك علاقة بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة، وتفاعلاتهم الاجتماعية داخل الصف؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ، ودرجة تفاعلاتهم الاجتماعية داخل الصف على مقياس التفاعلات الاجتماعية، والجدول (١٢) يبن ذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (١٢)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في الاردن، ودرجة تفاعلاتهم الاجتماعية داخل الصف

مدركات الطلبة	المتوسط الحسابي	تفاعلاتهم الاجتماعية	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
تخطيط التدريس وتنفيذه	٣,٦٣	٣,٧٢	٠,٥٤	**٠,٠٠٠
التقويم الصفي	٣,٦٤		٠,٥٠	**٠,٠٠٠
علاقة المعلم بالطلبة	٣,٤٦		٠,٤٩	**٠,٠٠٠
إدارة بيئة التعلم	٣,٤٩		٠,٥٢	**٠,٠٠٠
البيئة المادية للتعلم	٣,٥٢		٠,٥٥	**٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	٣,٥٦		٠,٦٠	**٠,٠٠٠

** دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١)

يظهر من الجدول (١٢) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين جميع مجالات مقياس مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في الأردن، والدرجة الكلية للمقياس وبين تفاعلات الطلبة الاجتماعية داخل الصف، استناداً إلى قيم معاملات ارتباط بيرسون إذ كانت جميعا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١). وتشير النتائج في الجدول (١٢) إلى أن العلاقة كانت ايجابية، وهذا يعني انه كلما زادت مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في الأردن أدى ذلك إلى زيادة تفاعلاتهم الاجتماعية داخل الصف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل هناك علاقة بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة، ودافعتيهم للتعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ، ودرجة دافعتيهم للتعلم ، والجدول(١٣) يبن ذلك

الجدول (١٣)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في الأردن، ودرجة دافعيتهم للتعلم

مدركات الطلبة	المتوسط الحسابي	الدافعية للتعلم	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
تخطيط التدريس وتنفيذه:	٣,٦٣	٣,٧٣	٠,٢٥	**٠,٠٠٠
التقويم الصفي	٣,٦٤		٠,٢٠	**٠,٠٠٠
علاقة المعلم بالطلبة	٣,٤٦		٠,٢٦	**٠,٠٠٠
إدارة بيئة التعلم	٣,٤٩		٠,٢٩	**٠,٠٠٠
البيئة المادية للتعلم	٣,٥٢		٠,٢٠	**٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	٣,٥٦		٠,٢٨	**٠,٠٠٠

** دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)

يظهر من الجدول (١٣) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين جميع مجالات مقياس مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في الأردن، والدرجة الكلية للمقياس ، وبين درجة دافعية الطلبة للتعلم استناداً إلى قيم معاملات ارتباط بيرسون إذ كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)، وتشير النتائج في الجدول السابق إلى أن العلاقة كانت ايجابية متوسطة، وهذا يعني انه كلما زادت مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في الأردن أدى ذلك إلى زيادة دافعتيهم للتعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

المناقشة والتوصيات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتفسيرها، وفقا لأسئلتها:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن؟

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في المدارس الأساسية في الأردن بشكل عام كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٥٦) من (٥) درجات ، وبانحراف معياري (٠,٦٩) ، وهي درجة في المستوى المتوسط.

ويبدو أن إدراك مجموعة الطلبة ككل مرضٍ بصورة عامة ، إلا أنه لم يرق إلى مفهوم بيئة التعلم الآمنة، مما يشير إلى الافتقار لفرص كافية لتوفير بيئة تعلم آمنة من قبل جميع المعلمين والمعلمات ولجميع فئات الطلبة، ويمكن رد هذه النتيجة إلى الدور التقليدي للمعلم إذ ليس متوقعا من المعلم الذي لا يمتلك إتجاها معرفيا وإنسانيا في التدريس تصميم بيئة تعلم آمنة على أرض الواقع تتصف ومستوى معرفة الطلبة بخصائصها، وعليه، تقل فرصة توفير مثل هذه البيئة لدى المعلمين التقليديين والذين يمثلون شريحة عريضة من مجتمع المعلمين. ويمكن الإشارة هنا، إلى إمكانية أن يكون اتجاه الطلبة بشكل عام غير محدد نحو المدرسة، مما أثر على استجاباتهم على المقياس، كونهم يعيشون في مرحلة المراهقة التي تحجب عنهم الواقع وتدفع بهم للعيش مع ما هو خيالي. وتشير الدراسات (المحتسب، ٢٠٠٥) أن الطالب في المدرسة المتوسطة (الأساسية) يخبر الكثير من سيطرة المعلم، والتنافس، والمقارنة الاجتماعية، وأشكال التعلم الصفي بأكملها واحتكاك أقل مع المعلم، وفرص أقل لعمل القرارات وإدارة الذات مقارنة مع طالب المدرسة الابتدائية. وفي نفس الوقت، فإن المراهقين يكونون أكثر وعيا وأكثر حرصا على مقارنة أنفسهم مع الآخرين ويتطلبون حرية أكثر في صنع القرارات. إن هذه المواقف تجعل الكثير من المراهقين يكونون تقييمات متدنية للذات واتجاهات سلبية نحو المدرسة والتعلم. (Midgley & Eccles, 1989).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأما التفسير الثاني، أن تكون إجابات الطلبة صادقة، وهذا مؤشر للتربويين بضرورة الاهتمام بتوفير مناخ صفي آمن تتمثل فيه أوجه التفاعل الأكاديمي والاجتماعي والنفسي.

ويفترض أنه كلما زادت خبرة الفرد المدرك بالمثيرات الحسية التي يتعرض إليها، زادت قدرته على التعامل مع هذه المثيرات وتحليلها وفهمها، كما أن توفير بيئة صفية غنية بالمثيرات الحسية المتنوعة والمرتبطة بجميع مهارات الحياة المختلفة لتعمل على توسيع آفاق الإدراك والبنية المعرفية للفرد (الرشيدي والصالحي، ٢٠٠٥).

ويمكن القول إن القصور في التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم للطلبة يؤثر في مستويات إدراكهم للبيئة الصفية الآمنة ، حيث توفر التغذية الراجعة معلومات هامة حول خبرات الإدراك. لذلك فإن محاولات النظام التربوي تطوير مهارات التفكير والتفسير والتحليل المتقدمة يستند إلى التغذية الراجعة التي توفر درجة من الدافعية لتعلم المزيد وتحقيق الفهم والتفسير لما يجري حول الفرد الذي هو أساس التكيف والتوازن.

بالإضافة إلى ذلك فإن الفشل في إشباع الحاجات الأساسية، سيجذب انتباه الطلبة نحو شعورهم لبعد الراحة داخل الصف، مما سيعطل من قدرتهم على إشباع الحاجات العليا الأكثر تعقيدا كالتواصل الاجتماعي وتحديد الهوية وإدراك الواقع وغيرها (Turanli, 1999).

ويعد إنشغال المعلمين في أمور تتعلق بتغطية المنهاج ، أو تحسين مستوى علامات الطلبة أو الحفاظ على الانضباط ، وعدم اهتمامهم بالنواحي السيكولوجية للطلبة، من أحد الأسباب البارزة في التأثير على مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة.

وفيما يتعلق بمجالات بيئة التعلم الآمنة، فقد جاءت جميعها متماثلة في متوسطاتها الحسابية مع المتوسط الحسابي الكلي للمقياس، وكانت بمستوى إدراك متوسط ، كما لم تظهر فروق واضحة بين متوسطات هذه المجالات، مما يدل على صدق إجابات الطلبة على المقياس. فقد أظهرت النتائج أن مجالات بيئة التعلم الآمنة جاءت مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية على النحو التالي:

أولا: التقويم الصفي، وبمتوسط حسابي (٣. ٦٤) وبانحراف معياري (٠. ٨١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن إدراك الطلبة لمجال " التقويم الصفي" من مجالات بيئة التعلم الآمنة، بالدرجة الأولى، قد تبدو نتيجة منطقية حيث يستخدم أغلب المعلمين الامتحانات كوسيلة للتهديد مما يجعل الطالب في قلق دائم ، نتيجة الخوف من الفشل في الامتحانات، فتصبح العلامات الشغل الشاغل للطلبة كما أن بعض المعلمين يصدرون أحكاماً تقييمية للطالب ويطلقون ألقاباً تؤثر عليهم. واتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها كوزما وكنيدي (Kousma & Kennedy, 2004) ، فقد فحصا مصادر الضغوط النفسية كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية، وكشفت النتائج بأن الامتحانات هي أول مصادر هذه الضغوط .

وكذلك دلت دراسة داود (١٩٩٥) إلى أن أكثر مصادر الضغوط النفسية على الطلبة كانت صعوبة المواد الدراسية ثم معاملة المعلم من حيث عدالته في التقويم الصفي. وتشير بعض الدلائل إلى ارتباط نسبة الغياب والتسرب من المدرسة بمعايير الأداء الأكاديمي الجيد المعتمد، والجو الصفي التنافسي، والدرجات المتدنية (Moos & Moose, 1978).

ويرى الباحث أن اهتمام الطلبة الزائد بموضوع التقويم الصفي يعود إلى خوفهم على مستقبلهم، فمعيار النجاح والرسوب في المدرسة الأردنية قائم على نظام الاختبارات المدرسية. كما وقد يجد الطالب في الاختبارات ، إذا أسيء استعمالها لسبب أو آخر، وسيلة لتقويمه كشخص ناجح أو فاشل وليس عملية تربوية تمكنه من معرفة تقدمه أو نجاحه. كما أن عدم تنوع الاستراتيجيات التقويمية وعدم مراعاة الفروق الفردية أثناء التقويم ، يجعل الطلبة في وضع قلق وغير متزن.

أما بالنسبة لكون مجال تخطيط التدريس وتنفيذه (أسلوب المعلم) جاء بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣,٦٣) وانحراف معياري (٠,٨١) ، فهذا يدل على دور المعلم في تكوين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة.

ويعزو الباحث اهتمام الطلبة بأسلوب المعلم باعتباره مؤثرا بطريقة مباشرة وغير مباشرة على شخصية الطلبة، ويظهر أثر المعلم كمثال يحتذى به طلابه، سواء بما يؤتيه من آراء وأفعال أو تصرفات تصبح من مكونات سلوك الطلبة، وبهذا يمكن القول إنه يعتبر أهم تلك العوامل التي تسهم في توجيه المتعلمين وإرشادهم في كافة المواقف التعليمية بحيث يتهيأ لهم الجو الملائم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد وجدت الدراسات في هذا المجال أن الطلبة يتوقفون عن الانتباه لمثيرات التعلم بسبب شعورهم بالملل وغياب الحد الأدنى من التشويق، ويدفع شعور الطالب بالملل أثناء انهماكه في النشاط التعلمي للبحث عن نشاطات أخرى أكثر إثارة وتشويقاً، ومن البديهي أيضاً أن يحجم الطلبة عن الانتباه لنشاطات تعلمية أو الانهماك في تأدية مهام يفرض عليهم فيها استخدام أساليب لا تعجبهم أو توظيف آليات عمل لا تتناسب مع خصائصهم العقلية والشخصية وقد لا تتلاءم مع تفضيلاتهم المعرفية (باخوم، ١٩٩٦). كما أن غياب تخطيط المعلم لدرسه وطريقته في تقديم المواد والنشاطات التعليمية، وعدم توفيره مثيرات متنوعة تحافظ على انتباه الطلبة وتوجهه نحو عملية التعلم، يحصل مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ليست بالمستوى المطلوب (السمدوني، ٢٠٠٤). وقد وجد ونج(Wong,1993) من تحليلة لآراء الطلبة في الصف التاسع الأساسي أن الكثير منهم يعتبر المعلم هو العنصر الحاسم والأهم في البيئة التعليمية الآمنة داخل الصف ، ذلك أنهم يرون فيه صفات إيجابية مثل انه يتصف بالمحافظة على النظام والانضباط داخل الصف، وفي نفس الوقت يهيئ مناخا غير ممل أثناء التدريس .

وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة النوايسة (٢٠٠٧) التي تدل على تحسين وإثراء البيئة الصفية من خلال استخدام أسلوب قائم على مهارات التفكير الناقد، ومع دراسة (Debra, 1998) حيث أظهرت النتائج أن إدراك الطلبة لبيئة الكلية يركز على دورها الإيجابي في تعليم مهارات التفكير الناقد.

ويشير الأدب النظري إلى أن مسؤولية معظم المدارس أصبحت محصورة في تزويد الطلبة بالمعلومات وحشو أذهانهم بأكبر قدر ممكن ، دون الاهتمام بالطريقة التي تقدم بها هذه المعلومات أو بمناخ البيئة التعليمية الذي يعيشه الطلبة والذي يتسم غالبا بممارسات تقليدية عقيمة تؤدي بهؤلاء الطلبة إلى الشعور بالاغتراب وعدم الرضا وانخفاض في المدركات، وضعف الدافعية للتعلم (Clark,1983).

إن هذه البيئة التعليمية الفقيرة يسودها نموذج التعليم المباشر (Direct Instruction Model) الذي يعتمد على الشرح والإلقاء من قبل المعلم والاستماع والحفظ والترديد من قبل الطلبة، لذا فإن المعلم بشكل بيئة التعلم بإحكام وسيطرة والتي تتسم بالضعف وفقر المثيرات ، كما تتسم بالملل الذي يسود معظم الطلبة، حيث لا تتاح الفرصة الكافية لهم لكي ينشطوا ويتفاعلوا ويمارسوا ويجربوا ، وإنما عليهم الإصغاء والتسميع وبالتالي تتصف بيئة التعلم هذه بمعدل نشاط وحيوية أقل للطلبة وبمعدل تحكم وهيمنة أكبر من قبل المعلم، فهي بيئة غير سارة وغير ممتعة. (Coyle, 1986)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد جاءت البيئة المادية للتعلم في الدرجة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٥٢) وانحراف معياري (٠.٧٨). وتعكس هذه النتيجة تأثير البيئة الصفية المادية على سلوك الطلبة وعلى مستوى دافعيتهم وبالتالي على تعلمهم ، حيث إن إدراكهم لبيئة التعلم المادية لم يكن بالمستوى المطلوب، ويعزو الباحث هذه النتيجة لانشغال الطلبة بأمور تجعلهم بعيدين عن تأمل جوانب البيئة المادية ومن الجدير ذكره، أن بيئة التعلم التقليدية تتعرض لتحديات كبيرة مصدرها البيئات الغنية خارج الصف، والتي تشتمل على مثيرات ممتعة ومثيرة، فمثلا قد تستحوذ النشاطات التي تدور خارج غرفة الصف في ساحة المدرسة على انتباه الطلبة بسبب جاذبيتها العالية، ومن الضروري التذكير بأن الطلبة يقارنون وبشكل مستمر بين درجة جاذبية المثيرات التي يتعرضون لها في الغرفة الصفية وخارجها فالتعلم البيتي من خلال برامج الحاسوب فيه درجة عالية من التشويق والإثارة والتي يبحث عنها الطالب في غرفة الصف وكثيرا ما يفشل في إيجادها، ومن السبل التي تجعل الطلبة يشعرون بالأمن النفسي في الغرفة الصفية احتوائها على بعض " النعومة" ويشعر الأطفال والراشدون على السواء بالراحة النفسية عندما تشتمل بيئتهم على عناصر ناعمة تستجيب لهم عند ملامستها أو عند الجلوس عليها، ومن المفيد أيضا الانتباه إلى الألوان المستخدمة في طلاء الجدران وأبواب ومقاعد الغرفة الصفية. فهذه يجب أن تكون هادئة ودافئة ومريحة ، كما وتؤثر البيئة المادية لغرفة الصف في سلوك الطلبة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ثم إن التحكم في البيئة المادية لغرفة الصف لا يهدف فقط إلى تقليل احتمالات ظهور التشويش أو الفوضى بل يتجاوز هذا ويهدف إلى توفير بيئة آمنة ومريحة للطلبة، بيئة صفية تنجح في إشباع حاجاتهم ، وتشتمل على درجات من الجاذبية والتشويق بحيث تنجح أيضا في جذبهم ورفع دافعيتهم (هارون، ٢٠٠٣).

إضافة إلى ما سبق، فإن من المسلم به أن الأفراد ينتجون أفضل في بيئات العمل التي يرتاحون فيها والتي تساعدهم في إشباع حاجاتهم، لذلك فإنه يستوجب على المعلم تنظيم البيئة المادية لغرفة الصف بطريقة تساعده في إشباع حاجاته وتعطيه شعورا بالراحة والرضا. كما وتزداد أهمية توافر الآمن النفسي في الغرفة الصفية في ظل التسارع الكبير للتغيرات الاجتماعية على مستوى الأسرة، الأمر الذي يضاعف حاجة الطالب إلى ملجأ آمن قد لا توفره إلا المدرسة، وتشير دراسات في مجال أثر البيئة الصفية في سلوك الطلبة إلى أن طلبة المرحلة الأساسية الذين اشتملت غرفهم الصفية على صور سعيدة أظهروا تركيزا أكبر أثناء تأدية المهمات التعليمية مقارنة بزملائهم في الصفوف الأساسية التي اشتملت على صور حيادية (Wheeler, 1994).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العيساوي (٢٠٠٤) ، حيث أشار الطلبة بشكل متوسط إلى جوانب البيئة الفيزيقية بالجامعات الأردنية، كما واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة السبيعي (٢٠٠٣) التي أشارت إلى أن اتجاهات الطلبة نحو المدرسة ، تتحسن في البيئة الفيزيقية الغنية بالمثيرات، كما أشارت دراسة (Gordon, 1998) إلى أن هناك ارتباطاً موجباً ودالاً بين إدراك الطلبة لبيئة الصف المادية ومفهومهم لذواتهم. وتأتي مبادرة جلالة الملكة رانيا العبدالله (مدرستي) الداعية لتحسين بيئة التعلم المادية في المدارس الأردنية ، ولزيادة توعية وإدراك الطلبة لبيئاتهم الصفية ، باعتبارها مستقبلهم ومن مسؤولياتهم.

وقد صنف الطلبة مجال إدارة بيئة التعلم بالدرجة الرابعة، وقبل الأخيرة ، وبمتوسط حسابي (٣,٤٩) ، وهذا ناجم عن عدم امتلاك المعلمين لمهارات إدارة الصف الجيدة، وتقصير وزارة التربية والتعليم في عقد دورات خاصة للمعلمين في مجال الإدارة الصفية الناجحة. كما وأن عدم شرح وتوضيح التعليمات والقواعد السلوكية للطلبة من قبل المعلمين منذ بداية العام الدراسي يجعلهم يجهلون مثل هذه التعليمات أو حتى الانتباه إليها. . ويتساهل الكثير من المعلمين بتطبيق قواعد الانضباط الصفي على طلبته، وهذا يولد شعورا لدى الطلبة بعدم جدية مثل هذه التعليمات، كما أن نسبة المعتدين على النظام في المدارس تكاد تكون قليلة جدا، فخبراتهم السابقة بسيطة، وهذا ما يفسر مجيء هذا البعد من أبعاد بيئة التعلم الآمنة بالدرجة الرابعة، وقبل الأخيرة.

أظهرت دراسة توراناي (Turanli, 1999) توقع الطلبة من المعلم أثناء إدارته للصف على النحو التالي :إظهار الجانب الحماسي والدافعية أثناء التدريس، وتخصيص الوقت اللازم لاستقبال أسئلة الطلبة وتقديم التغذية الراجعة، وأهمية تنظيم الوقت والبيئة الصفية، وأن يكون المعلم ذا صلة بمشاعر الطلبة واهتماماتهم ، وأن يحدد أهداف الدرس بوضوح. ففي ضوء دراسة توراناي ، يمكن القول إن عدم قيام المعلم بالجوانب المتوقعة منه في إدارته للصف ، يقلل من إدراكات الطلبة لمستوى فهمهم لبيئة التعلم الآمنة.

وفيما يتعلق بتصنيف الطلبة لمجال علاقة المعلم بالطلبة في المرتبة الخامسة والأخيره وبمتوسط حسابي (٣.٤٦) وانحراف معياري (٠.٨٧) . ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة يدركون العلاقة مع معلميهم بأنها ليست بالمستوى المطلوب ، ويعود ذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لوجود فجوة في التعامل بين الطالب والمعلم وعدم قيام المعلمين باستخدام مهارات تواصل جيدة مع الطلبة حيث تسيطر العلاقة الرسمية بين المعلم والطالب. وهذا من شأنه يعيق التفاعل بين الطرفين، ويجعل جو الصف مشحونا وغير ممتع (Haley, Ann, 1989).

وفي دراسة أجراها هارون (Haroun, 1997) صرح فيها الطلبة، أنهم يسلكون بشكل غير مقبول، عندما يشعرون بالملل أثناء الحصة وفي حصص المعلمين الذين تربطهم بهم علاقة سلبية أو الذين لا يحترمونهم ، وقد عزى الطلبة شعورهم بالملل إلى عدم منحهم فرصة للنقاش والحوار مع المعلم أثناء الحصص الرسمية. وتقل علاقة الطلبة بمعلميهم الذين عاشوا معهم خبرات سابقة سيئة، فتحدد سلوكاتهم وتقل درجة عطائهم داخل الصف.

ويرى شيفر وميلمان (١٩٨٩) أن القلق المدرسي ينجم عن إدراك الطلبة لتهديد ما، مثل فقدان الاحترام من المعلمين، وفقدان الشعور بالأمن والنقد الزائد والإهمال والإحباط المستمر أو تدني تقدير الذات

ويمكن القول إن انشغال المعلم بالتحضير اليومي، وبالمناوبة اليومية، وتكليفه بواجبات إضافية كحضور الاجتماعات، والمراقبة على أداء الطلبة في الامتحانات ، وزيادة عدد الحصص المدرسية ، واكتظاظ أعداد الطلبة داخل الصفوف المدرسية، يسهم كل ذلك في إعاقة التفاعل مع طلبته على النحو المطلوب ، كما أن استخدام المعلمين لإستراتيجية المحاضرة في تقديم المواد الدراسية، وعدم اهتمامهم لاستراتيجيات تدريسية أخرى وعدم فتح باب الحوار والمناقشة وإغفال المعلم لأهمية المشاركة الصفية بحجة عدم تضييع وقت الحصة. كل ذلك يؤثر سلبا في علاقة المعلم بطلابه.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Sullivan, 1999) حيث أشارت إلى أن هناك ارتباطاً دالاً وموجباً بين أبعاد غرفة الصف النفسية ودعم المعلم.

واتفقت النتائج كذلك مع نتائج دراسة (Griffith, 2000) حيث أدرك الطلبة العلاقة ما بين الطالب والمعلم كبعد من أبعاد البيئة الصفية.

وكذلك أشارت دراسة (Patrick, 2007) إلى أن الطلبة المراهقين ركزوا في آرائهم عن البيئة الصفية الاجتماعية على دعم المعلم، الاحترام المتبادل، دعم الطالب والتفاعل الصفي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: مناقشة النتائج المعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف جنس الطالب؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف جنس الطالب في المجالات جميعها، والدرجة الكلية للمجالات مجتمعة استنادا إلى قيم (ت) المحسوبة، إذ كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠٫٠٥) . وكانت الفروق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية عن متوسطات الطلبة الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الطالبات أنفسهن إذ ينظرن إلى عملية التعلم والتعليم بمنظور أكثر جدية وإيجابية مقارنة بالذكور، ويمكن تفسير هذه النظرة في ضوء الوضع المقيد للمرأة في المجتمعات العربية ، بما في ذلك المجتمع الأردني حيث لا تجد لنفسها وسيلة لإثبات وجودها، وللتخفيف من هذه القيود، إلا التحصيل الأكاديمي الذي يفتح أمامها آفاقاً أوسع في الحياة، فتبدو وهي على مقاعد الدراسة أكثر مثابرة، واجتهادا وانخراطا في الأنشطة الصفية وبالتالي أكثر تحسسا لجوانب البيئة الصفية أكثر من الذكور ، خصوصا في مرحلة المراهقة المتزامنة مع نهاية مرحلة التعليم الأساسي (الصف العاشر الأساسي) ، كونهم يجدون فرصا أوفر للانشغال بالعديد من الاهتمامات والمشتتات التي يبدو أنها تبعدهم عن التفكير بشكل جدي مقارنة بالإناث (المحتسب، ٢٠٠٥).

ويبدو أن المدرسة هي المكان الآمن للإناث، فتحاول الطالبة أن تهتم بالبيئة الصفية لضمان الراحة النفسية ، ولتمارس فيها كافة النشاطات التي قد لا تتمكن أن تمارسها في مكان غير المدرسة، كما أن اهتمام الطالبات وحرصهن على نظافة وتجميل صفوفهن ومتابعتهن لأدق تفاصيل البيئة الصفية يجعلهن أكثر إحساسا للبيئة الصفية مما يسهم في تفوق إدراكهن للبيئة الصفية على الذكور. ويضيف ولسون (Wilson) المشار إليه في (الريماوي، ٢٠٠٣) أن الإناث يملن إلى التفوق على الرجال في التعاطف والمهارات اللفظية والاجتماعية والبحث عن الآمان، بينما يتفوق الرجال في الاستقلالية والسيطرة والمهارات الرياضية والعدوانية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما درس ايمر وايفرستون (Emmer & Everston, 1982) اتجاهات المعلمين نحو الطلبة من الذكور والإناث ووجدوا أن الإناث ينظر إليهن على أنهن أهدأ ، وأكثر حرصا وأكثر نضجا وأعلى تحصيلا، وأكثر مثابرة، وأسعد حالا وأكثر جاذبية وأكثر احتمالا للحفاظ على الاتصال العيني (Eye-Contact) وأكثر تعاونا، وأما الذكور فهم أميل لإن يوصفوا بكونهم أكثر عدوانية ونشاطا وعدم انتباه، كما أن حساسية الإناث العالية للمثيرات التي تهدد أمنهن النفسي، كانت أشد من حساسية الذكور لنفس المثيرات، وذلك كما يشير (Gittelman, 1986) بفعل الخبرة المدرسية.

ويمكن القول إن للعادات والتقاليد الشرقية دوراً في جعل الأسرة تمارس سيطرتها على البنات بدرجة أكبر من سيطرتها على الذكور، وبالتالي فإن هذه السيطرة تنتقل إلى المدرسة فنجد الإناث أكثر التزاما وهدوءا داخل الصف (داود، ١٩٩٥)

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحريقي (١٩٩٣) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات (الإناث) بين جميع متغيرات البيئة التعليمية.

وأيدت دراسة عطية (١٩٩٦) نتائج هذه الدراسة حيث وجد عطية فروقا ذات دلالة لصالح الإناث في مدركات الطلبة لمكونات بيئة التعلم.

وأشارت دراسة السبيعي (٢٠٠٤) إلى أن الإناث أكثر انتماء في بيئة صفهن وبالتالي كانت اتجاهاتهن نحو المدرسة إيجابية. واتفقت نتيجة هذه الدراسة أيضا مع دراسة المحتسب (٢٠٠٥) حيث ظهرت فروقٌ دالة في مدركات الطلبة لبيئة الصف لصالح الإناث.

واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة كوربينين (Korpinen, 2000) حيث أشارت النتائج إلى أن الإناث كن أكثر اتجاها إيجابيا من الذكور نحو بيئة الصف.

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل تختلف مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة؟

أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة في المجالات التالية: تخطيط التدريس وتنفيذه : (أسلوب المعلم)، التقويم الصفي، علاقة المعلم بالطلبة، إدارة بيئة التعلم، والدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، استنادا إلى قيم (ت) المحسوبة، إذ كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠٫٠٥) وكانت الفروق لصالح طلبة المدارس الخاصة بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن متوسطات طلبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدارس الحكومية ، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات مدركات الطلبة لبيئة التعليم الآمنة باختلاف نوع المدرسة في مجال البيئة المادية للتعلم، استنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠٫٠٥)

ويمكن تفسير سبب هذا الاختلاف في مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة إلى اهتمام المدارس الخاصة بالأنشطة اللاصفية كالرحلات الميدانية والأعمال التطوعية ، والتي يشعر الطلبة من خلالها بمتعة التعلم وبالتالي يكتسب الطلبة اتجاهات إيجابية نحو المدرسة (الشيخ علي، ١٩٩٤).

ويبدو أن المدارس الخاصة توفر لطلبتها فرصاً أكثر لممارسة حقوقهم الشخصية، كما أنها توفر لهم فرصا للحوار والديمقراطية، وتمكنهم لتحقيق للنجاح، وفي ظل أجواء المدارس الخاصة يغيب التهديد، فالخيارات موجودة والبدائل متوافرة ومرونة النظام التعليمي تساعد الطلبة على تحقيق الأهداف. وقد يستدل من هذا أيضا، أن المدارس الخاصة مقارنة بالمدارس الحكومية تتيح لطلبتها فرصا أكثر للمشاركة الصفية، والانشغال بالدروس والإنجاز الأكاديمي، كما أنها أكثر اهتماما بتنظيم تعلم الطلبة وأكثر حرصا على تطبيق قواعد السلوك الجيد (الأحمد، ١٩٩٢).

وتمتاز المدارس الخاصة بمثيراتها الشيقة والغنية والمتمثلة في تنوع الخبرات التدريسية، واستخدام تكنولوجيا التعليم وتوفر المساحات المناسبة والأمكنة الملائمة للعب والترفيه وقضاء وقت الفراغ. وتنشط المدارس الخاصة في إقامة الاحتفالات والشعائر الدينية داخل أسوار المدرسة، وتقيم كذلك المهرجانات الرياضية الكبيرة، والمؤتمرات العلمية، وتفعل دور اللجان الطلابية والمجالس العلمية، ضمن إمكاناتها المادية، حيث تتشكل مدركات الطلبة عن البيئة المدرسية في ظل هذه الأجواء.

وتجدر الإشارة إلى أن المدارس الخاصة التي شاركت في الدراسة كانت تحظى عادة بسمعة جيدة وتستقطب فئات من الطلبة المحظوظين اجتماعيا واقتصاديا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما تحرص إدارات المدارس الخاصة على توظيف نوعية جيدة من المعلمين، كما أنها تهتم بإنجاز الطلبة في مقابل الأقساط التعليمية المرتفعة التي تحصل عليها منهم، ومثل هذه المدارس تكون على اتصال دائم مع أولياء الأمور وتقديم تغذية راجعة لهم عن أبنائهم. ومما يزيد في تعلم ومدركات طلبة المدارس الخاصة بقائهم لفترة زمنية طويلة داخل المدرسة ، الأمر الذي يزيد من انتمائهم للمدرسة.

أما بالنسبة للبيئة المادية فجاءت متماثلة في المدارس الحكومية والخاصة. ويمكن تفسير ذلك إلى أن مدارس العينة (الحكومية) التي وقع عليها الاختيار، كانت ضمن منطقة عمان الغربية (لواء الجامعة + لواء وادي السير) وتتميز هذه المنطقة بحداثة مبانيها ونظافتها فاستحوذت على اهتمام وزارة التربية والتعليم ، حيث تمت صيانة المباني المدرسية، واستحدث شعب جديدة مزودة بأحدث عناصر البيئة المادية.

كما أن التطوير والتحديث التربوي الذي تشهده المملكة والذي برز حديثا بالاهتمام بتكنولوجيا الحاسوب ، استدعى من وزارة التربية تأمين متطلباته، فأصبحت بيئات المدارس الحكومية تضاهي المدارس الخاصة. لاسيما وأن أغلبها وصفت بالمدارس الريادية.

وتتفق هذه الدراسة مع نتيجة دراسة السبيعي (٢٠٠٣) والتي تشير إلى عدم ظهور فروق جوهرية بين بيئات التعلم الصفية الغنية والفقيرة في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم إلى المدرسة.

رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل هناك علاقة بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة، وتفاعلاتهم الاجتماعية داخل الصف؟

أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠ر٠٥) بين جميع مجالات مقياس مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في الأردن والدرجة الكلية للمقياس، وبين تفاعلات الطلبة الاجتماعية داخل الصف استنادا إلى قيم معاملات ارتباط بيرسون إذ كانت جميعها ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠ر٠٠١) وتشير النتائج إلى أن العلاقة كانت ايجابية متوسطة وهذا يعني أن كلما زادت مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في الأردن أدى ذلك إلى زيادة تفاعلاتهم الاجتماعية داخل الصف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن للمناخ النفسي والاجتماعي في غرفة الصف تأثيرا كبيرا في تماسك أفراد الصف، وتعاونهم وتقبلهم بعضهم لبعض من ناحية، وتقبلهم للمعلم وتعلم ما يقوله من ناحية. فعندما تتوافر بيئة تعلم آمنة، يسودها الاحترام والثقة، فإنها تعمل على زيادة اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو المدرسة فتسود العلاقات الطيبة وتقل الصراعات بين الطلبة، ذلك أن المدرسة تكون قادرة على تحقيق حاجاتهم ورغباتهم التعليمية والاجتماعية (الشمري، ٢٠٠٢).

ويشعر الطلبة في بيئات التعلم الآمنة بأنهم جزء من الكل فهم يعرفون أنهم أعضاء مهمون في المجموعة كما ويدركون أن الآخرين يعتمدون عليم لبذل أفضل جهودهم ، وفي بيئة التعلم الآمنة يشارك الطلبة في أنشطة التعلم التعاوني التي لها عناصر ثلاثة تعتبر حاسمة لنجاحهم. أولها: التفاعلات المباشرة وجها لوجه وثانيها الشعور بالتعاون الإيجابي وثالثهما: الشعور بالمساء له والمسؤولية الفردية، ومن الضروري تعلم الطلبة المهارات الاجتماعية وفهم العمل الجماعي لكي تكون هذه الأنشطة ناجحة (Johnson, et.al., 1994).

ويمكن القول أن مشاركة الطلبة في الأنشطة والمهام التعليمية تتأثر بالنظام السائد في قاعة الصف، ويسود النظام في قاعة الصف عند وجود طلبة راغبين في أن يكونوا جزءا من سلسلة أحداث، فالطلبة في البيئة التعليمية الآمنة يتعاونون لأنهم يدركون فوائد ذلك.

ويشير الأدب السابق في هذا الموضوع إلى أن الطلبة يكونون أكثر احتراما لذواتهم عندما تتوفر الرغبة لديهم في المشاركة والتفاعل مع أقرانهم ومعلميهم ومع الآخرين (Albert, 1990) .وقد دلت الدراسات على أن إشغال الطلبة في أنشطة تعاونية يجعل من المجموعة أكثر ترابطا بعكس الأنشطة التنافسية التي تجعلها مفككة ومهلهلة. كما أن زيادة تكرار التفاعل في داخل المجموعة يجعلها أكثر جاذبية للأعضاء، ويزداد التفاعل عندما يعمل الطلبة مع بعضهم بعضاً في التخطيط للمشاريع التعاونية وتنفيذها وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Byer, 1999a) حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى (٠ر٠٥) بين إدراكات الطلبة للمناخ النفسي الاجتماعي لغرفة الصف وكذلك بين إدراكات الطلبة للانتماء والتفاعل داخل الغرفة الصفية.

وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع ما جاءت به دراسة أوكبالا (Okpala, 1996) التي أشارت إلى تأثير البيئة المادية على درجة تفاعل ومشاركة الطلبة داخل الصف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتقت هذه الدراسة مع دراسة مابوندا (Mabunda, 1997) والتي أشارت إلى أن الطلبة الأفارقة يحتاجون إلى المزيد من التفاعل الصفي والاجتماعي والانتماء لإنهم يشعرون بالعزلة و التفرقة التي تهدد أمنهم النفسي داخل الصف.

وأشارت دراسة كون وكيم (Kown & Kim, 2003) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين أسلوب المعلم المتمثل بالمناقشة الجماعية وبين كفاءة التواصل بين الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية ، وهي بذلك جاءت متفقة مع نتائج الدراسة الحالية.

ويشير الأدب النظري السابق إلى وجود علاقة إيجابية بين استخدام المرح في التدريس وتبادل الحديث مع الطلبة، وإيجاد بيئة تعلم فعالة (Lindberg, 2002) .

خامسا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل هناك علاقة بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ودافعيتهم للتعلم؟

أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠ر٠٥ ≥α) بين جميع مجالات مقياس مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في الأردن، والدرجة الكلية للمقياس، وبين درجة دافعية الطلبة للتعلم استنادا إلى قيم معاملات ارتباط بيرسون إذ كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.١٠٠) وتشير النتائج إلى أن العلاقة كانت إيجابية متوسطة، وهذا يعني أنه كلما زادت مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة في الأردن أدى ذلك إلى زيادة دافعيتهم للتعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على النحو الآتي:

فعندما يسود غرفة الصف مناخا إيجابيا فإنه يعطي الطالب شعورا بالطمأنينة، ويشجعه على إقامة علاقات دافئة مع معلميه وزملائه مما يقوي لديه مشاعر الانتماء، ويسهم مثل هذا المناخ والذي يوفر فرصا للمشاركة لجميع الطلبة، في خلق اتجاهات إيجابية عند الطالب نحو عملية التعلم، فمن المتوقع أن يبدي الطالب تعاونا أكبر مع المعلم ويظهر رغبة أقوى في التعلم عندما يشعر بأن وجوده في غرفة الصف يساعده في إشباع حاجاته النفسية على اختلافها (البيلي وآخرون، ٢٠٠١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن المفيد أن نشير إلى العلاقة التبادلية بين القدرة التحصيلية والانتباه، فالطلبة الذين لا ينتبهون تضعف قدراتهم التحصيلية. ويشير الأدب النظري السابق إلى أن اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تزداد في البيئة الصفية الغنية، وهذا يدل على أن البيئة الصفية الغنية لديها مؤثرات يمكن أن تكون مسهمة في الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة وبالتالي تسهم في زيادة التحصيل، كما أن البيئة الصفية الآمنة تعمل على زيادة فضول الأبناء وتجعلهم يسعون إلى الانتباه بدرجة أفضل وإلى المشاركة الفاعلة التي يمكن أن تسهم أيضا في زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة من جانب ، وتكون تغذيتها الراجعة إلى التحصيل كبيرة، إذ أن غني البيئة الصفية بالمثيرات تثير التشويق. (الحوسني، ١٩٩٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويشير الأدب النظري إلى أثر النجاح والفشل المدرسين في تكوين مفهوم الذات عند المتعلم وإحساسه بكفاءته الشخصية، فالنجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح، والفشل يؤدي إلى مزيد من الفشل ولهذا يجب على المعلم أن يتيح أكثر الفرص مكانا للشعور بالنجاح عند طلابه لأن مثل هذا الشعور يؤدي إلى رفع مستوى طموحاتهم ويمكنهم من الإنجاز الأفضل (قطامي، ٢٠٠٠).

تشير النظرية الإنسانية في الدافعية إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السيكولوجية الأساسية، كالأمن والانتماء وتكوين الصداقات والتقبل والاحترام، للتمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم وتحقيق الذات لذلك فقد يؤدي الفشل في إشباع تلك الحاجات الأساسية، إلى إعاقة حاجات الطالب إلى الانجاز والتحصيل وتحقيق قدراته وإمكاناته على النحو المرغوب فيه، الأمر الذي يفرض على المعلم بناء مناخ صفي تتوافر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات الطلبة للأمن والانتماء واحترام الذات، واستبعاد أية عوامل تهديديه تثير قلق الطلبة أو مخاوفهم، فالتأكيد المتطرف على أهمية النجاح وترتيب الدرجات في ضوء معايير خارجية، والعقوبات الشديدة المترتبة على الفشل ، هي من العوامل المهمة الحاسمة التي تستثير قلق الطلاب ومخاوفهم، وتؤدي بالتالي إلى إحباط دافعيتهم وفشلهم (كفاوين، ١٩٩٤).

ولقد توصل ولسن (Wison, 1983) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي المفتوح والمناخ المدرسي المغلق في دافعية الإنجاز لصالح المناخ المدرسي المفتوح.

ويشير الأدب النظري في هذا المجال أن المعلم الذي يحث الطلبة في جو دافئ حميم، مدعم، يبني الثقة لديهم على العمل والتعلم ، ويشعر فيه الطلبة بالتعبير عن أرائهم ومشاعرهم الصريحة ، ويعرفون أنهم يعملون دون أن تكون مهمة المعلم تهديد الطلبة وإرهابهم من الوقوع في الخطأ أو إطلاق مسمى الفشل عليهم، وفق هذا المناخ، يضمن للطلبة أن يستقبلوا الخبرات التعليمية والأحداث الصفية بموضوعية وعقل متفتح، وفي هذا الجو يتقدم الطلبة ليواجهوا التحديات الجديدة باستطلاع وحماس وتزداد احتمالية التعليم والتحصيل (Ormord, 1995) ، كما وأن الجو الصفي الذي يسوده التهديد والتأنيب ومعالجة الأخطاء هو صف يخلو من بيئة مشجعة على التعلم وموجهة نحوه وإنما هو صف موجه نحو معالجة الصدمات والسلوكات السيئة ولا يجد الطالب المجتهد نحو التحصيل مكانا في مثل هذا الصف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن القول أنه عندما يعمل المعلم على إشاعة بيئة صفية عامة مساندة وآمنة ومتفتحة فإنه يعمل على زيادة رغبة الطلبة وإرادتهم والبدء بمهام جديدة، بطريقة أو أخرى ويتوقع من المعلم أن يشعر الطلبة بأهمية المهام التعليمية من حيث كونها واقعية، وتسهم في تحقيق النجاح وإتاحة الفرصة أمامهم لطلب المساعدة المناسبة إذا اقتضت الحاجة. (المعايطة، ٢٠٠٧)

كما ويمكن أن يكون لتطوير بيئة غرفة الصف وجعلها مكانا مريحا للطلبة، إسهاما في رفع دافعيتهم، وزيادة إحساسهم بالكفاءة والقوة. ولاستثارة دافعية الطلبة يمكن للمعلم أن يشرك طلبته في القرارات المتعلقة بترتيب الغرفة الصفية وتنظيمها كلما كان ذلك ممكنا.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة جوردن (Gordon,1998)، حيث دلت النتائج أن للرغبة والمثابرة ارتباطا إيجابيا دالا مع بيئة المدرسة كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Pyne, 1992) حيث أشارت إلى أن متغيرات بيئة التعلم كان تأثيرها دالا وإيجابيا في اتجاهات وتقديرات الطلبة لمادة الرياضيات. ووجدت دراسة يونج (Young, 1997) ارتباطا إيجابيا لبيئة التعلم الصفية وطموح ودافعية الطلبة نحو الدراسة. وهي بذلك تتفق مع نتيجة الدراسة الحالية.

وتدل أبحاث تركيت وموس (Trickett & Moos, 1973) على أن الطلبة في البيئة التعليمية التي تؤكد على التواد والمساندة من قبل المعلم كانوا أكثر راحة نفسية وأقل توترا حيث زادت دافعيتهم للتعلم وقدرتهم على المشاركة الصفية.

ويمكن القول إن البيئة التعليمية التي تتصف بالمشاركة والتجديد والابتكار والمنافسة والتشجيع على الإنجاز تؤثر على شخصية الطلبة وبصفة خاصة الخصائص الانفعالية والاجتماعية، أي أنها تؤثر على ذكائهم الوجداني.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة، فإنه يمكن بلورة مجموعة توصيات وهي:

١. التعريف بالبيئة الصفية الآمنة لفئة المعلمين من خلال تنفيذ ورش تعليمية هادفة.

٢. الاهتمام من قبل المؤسسات التعليمية بجوانب النمو الاجتماعي والأخلاقي لدى الطلبة من خلال التحقق من مدى وعي المعلم وتمثله للمهارات اللازمة لذلك، وإعداده بشكل جيد في هذا المجال.

٣. العمل على جذب انتباه المتعلمين للتعلم، وإثارة دافعيتهم للتعلم باستخدام مبادئ علم النفس التربوي.

٤. القيام بعملية التقويم المستمر لتصورات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وذلك للتعرف على الصعوبات التي تؤثر في بناء أو تغيير مثل هذه التصورات كلما تقدم هؤلاء الطلبة في سنوات الدراسة.

٥. تضمين بعد البيئة الصفية الآمنة في معايير مهنية المعلمين لدى وزارة التربية والتعليم.

٦. التركيز على النشاطات المنهجية اللاصفية التي تسهم في مزيد من التفاعل الاجتماعي بين الطلبة.

٧. القيام بمزيد من الدراسات في مجال بيئة التعلم الآمنة لفئات أخرى من المعلمين ومن الطلبة، وربطها بمتغيرات أخرى مثل، التحصيل، والاتجاهات، ومستوى الصف الدراسي، أو التحصيل الأكاديمي وكذلك دافعية الإنجاز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكريم.

إبراهيم، عبد الله محمد، وسعادة، جودت أحمد(٢٠٠٨). المنهج المدرسي المعاصر، ط٥ ، عمان: دار الفكر .

أبو الفرج، عبد الرحمن بن علي ، (١٩٧٩). صفة الصفوة – ابن الجوزي- ،ط٢، لبنان: دار المعرفة.

أبو جادو، صالح (٢٠٠٠). علم النفس التربوي، ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح محمد علي (١٩٨٨). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو زيد، سعاد محمد (١٩٨٥). الضغوط النفسية كما يدركها تلاميذ المدرسة الابتدائية: دراسة ميدانية، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية.

أبو شقير، نائلة يوسف (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو شيخة، داود حسن سعيد (٢٠٠٢). أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وأثرها في بناء المعرفة العلمية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو لبدة، عبدالله (١٩٩٦). المرشد في التدريس، دبي: دار العلم للنشر والتوزيع.

أبو مغلي، لينا نبيل عارف (٢٠٠٥). تطور الصداقة لدى الطلبة الأردنيين في الأعمار (١٠ – ١٦) سنة وعلاقتها بالتكيف النفسي والاجتماعي والجنس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الأحمد، حنان جمال (١٩٩٢). المناخ الصفي في صفوف المدارس الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أحمد، نجاح أحمد إبراهيم (٢٠٠٠). العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

باخوم، رأفت (١٩٩٦). إدراك تلاميذ المرحلة الإعدادية لبيئة التعلم وأثره على التحصيل المدرسي. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ٥(١٠). ١٥٧ – ١٩٧.

البشير، أكرم عادل (١٩٩٥). أثر المناخ الصفي في التحصيل لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية لمديرية عمان الأولى، رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

بقيعي، ناظر أحمد (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

بكر، ريم كمال محمد (٢٠٠٠). العلاقات الاجتماعية السائدة بين الطلبة والهيئة التدريسية في كل من الجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

بلقيس، أحمد (١٩٨٧). التفاعل اللفظي الصفي وتوظيفه في إدارة الصف وتنظيم التعلم، مفاهيمه وأصناف الكلام المستخدمة فيه، معهد الأنروا، اليونسكو، عمان.

بلقيس، أحمد (١٩٨٧). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. ط١، لبنان : دار الشروق .

بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق (١٩٨٢). الميسر في سيكولوجية اللعب، عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع .

البيلي، محمد عبدالله والعمادي، عبد القادر عبدالله والصمادي، أحمد عبد المجيد (٢٠٠١). علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط٣، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف (٢٠٠١). أسس علم النفس التربوي، ط١، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .

جروان، فتحي (٢٠٠٥). تعليم الفكر، مفاهيم وتطبيقات، ط٢، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جلال، سعد (١٩٨٥). المرجع في علم النفس الاجتماعي، القاهرة : دار الفكر العربي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجولاني، جواهر عمر أحمد (١٩٩٨). هل يمكن مساعدة المعلمين على التطور المهني من خلال تزويدهم بمعلومات عن البيئة الصفية التعليمية الراهنة والمفضلة لدى الطلبة؟ دراسة حالة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

الحاج، فايز (٢٠٠٣). البيئة التعليمية لمدرسة المستقبل، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة المستقبل، السعودية، جامعة الملك سعود، ص: ٢٢ - ٢٣ تشرين الأول.

حبيو، فداء عبد الكريم (١٩٩٩). دور عمليات التفاعل الاجتماعي داخل الصف في التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق: دمشق. سورية.

حلمي، منيرة (١٩٧٨). التفاعل الاجتماعي ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

الحوسني: يوسف علي عبدالله (١٩٩٨). المناخ الصفي كما يراه طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقته بالتحصيل الدراسي، واختلاف ذلك باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس: عُمان.

الخليفي، سبيكة يوسف (١٩٩٥). البيئة الصفية كما تدركها عينة من طالبات المدارس الإعدادية والثانوية بدولة قطر وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد ١٢، ص: ٥٩٣ - ٦٣٦.

الخليلي، خليل يوسف (٢٠٠٦). مستوى تحكم الطفل بمهاراته الحركية الدقيقة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ط١ ، منشورات جامعة الكويت.

الداهري، صالح حسن (٢٠٠٨). سيكولوجية الإبداع والشخصية، ط١، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

داود، نسيمة علي (١٩٩٥). الضغوط التي يعاني منها طلبة الصفوف من السادس حتى العاشر في المدرسة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات المعدل الدراسي والجنس والصف، دراسات (العلوم الإنسانية) الجامعة الأردنية ٦: ٣٦٧١ - ٣٧٠٥.

دودين، ثريا يونس (٢٠٠٧). دراسة مقارنة بين برامج التسريع والإثراء وقياس أثرها على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات للطلبة الموهوبين في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا:عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الديسي، جابر عبدالله (٢٠٠٤). أنماط التفاعل الصفي السائدة في الصف العاشر الأساسي عند معلمي التربية الوطنية في قصبة الزرقاء وأثرها في اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

راشد، علي (٢٠٠٦). إثراء بيئة التعلم،ط١ ، القاهرة: دار الفكر العربي.

الربيع، فيصل خليل (١٩٩٦). أثر الأمن النفسي وبعض الخصائص الديمغرافية للمعلم في أدائه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد، الأردن.

الرشدان، عبدالله (١٩٩٩). علم اجتماع التربية، عمان : دار الشروق للنشر.

الرشدان، عبدالله زاهي (٢٠٠٥). التربية والتنشئة الاجتماعية، ط١، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .

الرشيدي، غازي والصالحي محسن (٢٠٠٥). اتجاهات المعلمين للمناخ المدرسي في المدارس الثانوية في الكويت. المجلة التربوية، العدد ٧٤: ١٥: ٤٣.

الريماوي، محمد عودة، (٢٠٠٣). علم نفس النمو، ط١، عمان: دار المسيرة، للنشر والتوزيع..

الزغول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقلة (٢٠٠٧). سيكولوجية التدريس الصفي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزغول، عماد عبد الرحيم والهنداوي، علي فالح (٢٠٠٤). مدخل إلى علم النفس، ط١، العين: دار الكتاب الجامعي.

الزق، أحمد (٢٠٠٦) علم النفس، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع .

زكريا، زهير (١٩٨٧). مشكلات الانضباط الصفي المدرسي، بحث تجريبي ميداني، جامعة اليرموك: إربد: ٤ - ٩.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧)، علم النفس الاجتماعي، ط٤، القاهرة : عالم الكتب .

زياد، محمود نمر (٢٠٠٤).العلاقة بين دافعية الإنجاز والمناخ الصفي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية والحكومية والخاصة في منطقة الناصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

زيدان، محمد مصطفى (١٩٨٤)، الدوافع والانفعالات، ط١، عكاظ للنشر والتوزيع، السعودية.

الزيود، نادر فهمي وهندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر وكوافحة، تيسير مفلح (١٩٨٩).التعلم والتعليم الصفي، ط٢، عمان: دار الفكر..

سالم، محمد عوض محمد (٢٠٠١). الحقائق النفسية والمهنية والاجتماعية لمعلم الغد ، مجلة جامعة عدن للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد الرابع ،العدد السابع ، يناير - يونيو.

السبيعي، هدى تركي (٢٠٠٣). أثر البيئة الفيزيقية للصف في مفهوم الذات والتحصيل والاتجاهات نحو المدرسة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٤)، العدد (٢).

السبيعي، هدى عبد الرحمن (٢٠٠٤). دراسة لاتجاهات تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية نحو الأسرة والمدرسة وبيئة الصف في ضوء الجنس ونوع التعليم، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد ١٦، العدد ١ ص: ٢٩٢ - ٢٩٦.

السعيد، أنور (١٩٩٥). إدارة الصفوف، مديرية التربية، الأونروا/ عمان.

اسعيد، دلال عبد السميع إسماعيل (٢٠٠٥). عمليات التفاعل الاجتماعي في المدرسة وعلاقتها بالاستقلالية الذاتية لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

السمدوني، إبراهيم (١٩٩٤). حب الاستطلاع كدالة البيئة النفسية الاجتماعية للأسرة والفصل المدرسي، دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي. المؤتمر الثاني لعلوم البيئة الذي ينظمه المركز القومي للبحوث البيئة، جامعة عين شمس: ص: ٣١٥ - ٣٤١.

السمدوني، السيد إبراهيم (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني، عمان :دار الفكر.

شحاته، حسن (١٩٩٧). أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، ط ٤، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الشـحروري، عماد صـبحي (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في تنمية الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسـالة دكتوراه غير منشـورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

الشـمايلة، نسرـين بهجت (٢٠٠٦). أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتيا لطلبة المرحلة الأساسية العليا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

الشـمري، حجي جريبيع (٢٠٠٢). العلاقة بين التحصـيل الدراسي للطلاب وتخصـصـاتهم في الجامعة وأسلوب تعلمهم مع البيئة الصـفية النفسـية والاجتماعية في الجامعات السـعودية، رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، الجامعة الأردنية: عمان ،الاردن.

الشـهري، علي عبد الرحمن (٢٠٠٣). الصـف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب. رسـالة ماجسـتير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: المملكة العربية السعودية.

الشـيخ علي، فوزية محمد (١٩٩٤). المناخ الصـفي من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الخاصـة والمدارس الحكومية في مدينة عمان، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

شـيفر، شـارلز وميلمان هوارد(١٩٨٩). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها ، ترجمة نسيمة داود ونزيه حمدي ، منشورات الجامعة الاردنية : عمان ، الاردن.

الصرايرة، أسماء (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريب مستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في مستوى التعليم الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة السادس الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

العادلي، فاروق محمد (١٩٨٩). المدخل إلى علم الاجتماع، القاهرة: دار الكتاب الجامعي، ، مصر.

عبيـدات، محمد محمود حسـين (٢٠٠٦). أثر برنامج تدريبي قائم على اسـتراتيجيه التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صـعوبات التعلم في الأردن، رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا:عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العتيبي، نسرين عارف (٢٠٠٧). الضغوط النفسية والعلاقات الاجتماعية لدى المراهقين في المدارس الخاصة المختلطة وغير المختلطة في محافظة العاصمة وتطوير برنامج للتعامل مع الضغوط النفسية وتنمية العلاقات الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

عدس، عبد الرحمن (٢٠٠٥). علم النفس التربوي، نظرة معاصرة، ط٣، ، عمان: دار الفكر.

عدس، محمد عبد الرحمن (١٩٩٥)، الإدارة الصفية والمدرسية المنفردة، ط١،عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٧). نهج جديد في التعلم والتعليم،عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .

عقل، عبد اللطيف (١٩٨٨) علم النفس الاجتماعي، ط٢،عمان: دار البيرق للطباعة والنشر.

عويدات ، عبدالله (١٩٩٦). طبيعة التفاعل الصفي بين المعلم وطلبة بعينهم ممن يحملون نحوهم اتجاهات إيجابية أو سلبية ومدى إدراك الطلبة لهذه الاتجاهات. دراسات، العلوم التربوية، ٢٣(٢) ٢١٥.

العيساوي،ياسن(٢٠٠٤). تقويم البيئة التعليمية الفيزياوية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وبناء نموذج قائم على المعايير التدريسية والتصميمية، أطروحة دكتوراه غير منشورة،جامعة عمان العربية للدراسات العليا:عمان، الأردن.

الغرايبة، إخلاص محمد حمدان (١٩٩٦). أثر الجنس والعمر في الدافعية للتعليم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد، الاردن.

غرايبة، حسن يونس (٢٠٠٣). مدى توافر عناصر المدرسة الفعالة في مدارس شمال الأردن كما يراها أعضاء مجلس الآباء والمعلمين والمشرفون التربويون، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان ، الاردن.

الغزوي، فهمي سليم (١٩٩٢). المدخل إلى علم الاجتماع، ط١،عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

الفريجات، حسين (١٩٩٥). علاقة المناخ الصفي بكل من التحصيل في مادة الرياضيات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مدارس الجنوب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة: الكرك، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القرارعة، أحمد عودة (٢٠٠٣). أثر استخدام الوسائط التعليمية المتعددة في التحصيل العلمي والدافعية للتعلم في مادة الكيمياء لدى طلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل للصف التاسع الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

قرقز، إبراهيم محمود (٢٠٠٣). نموذج مقترح لمناخ صفي في التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف (١٩٨٩). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. ط١،بيروت: دار الشروق ..

قطامي، يوسف (٢٠٠٠). أثر كل من متغير الجنس والصف والتحصيل في دافعية التعلم لدى منطقة الأغوار الوسطى في الأردن، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية (العلوم التربوية). المجلد (٢٧)، العدد (٢): ٣٩٨ – ٤١٣.

قطامي، يوسف (٢٠٠٧). برنامج تهيئة البيئة التربوية للمعلم (البيئة الآمنة)،عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف والشيخ، خالد (١٩٩٢). التفاعل الصفي، مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم بالأردن، العدد المزدوج الثاني الخاص بتدريب المعلمين.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي، ط١،عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠٥). إدارة الصفوف، الأسس السيكولوجية، ط٢،عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

كفاوين ،عطاف محمد اشتيان (١٩٩٤). أنماط العلاقات الاجتماعية السائدة لدى الجماعات الصفية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

الكندري، أحمد محمد مبارك (١٩٩٢). علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة،الكويت: مكتبة الفلاح .

الكوافحة، تيسير مفلح (٢٠٠٤). صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: مصر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاني، أحمد حسين وسنينه، عودة عبد الجواد (١٩٩٠). التعلم والتعليم الصفي، عمان :دار الثقافة للنشروالتوزيع .

اللقاني، أحمد والجمل، علي (١٩٩٦). معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة :عالم الكتب .

مبيضين، زكية فارس (٢٠٠٧). بناء برنامج تدريبي استناداً لمفهوم الذكاء الانفعالي وقياس فاعليته في مفهوم الذات والدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

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

محمد، عودة ومرسي، كمال (١٩٨٦). الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام، ط٢، الكويت.

مرسي، محمد منير (١٩٩٥). الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة:عالم الكتب.

مرعي، توفيق والعلي، نصر- ونشواتي، عبد المجيد وحسان، شفيق (١٩٨٦)، إدارة الصف وتنظيمه، ط١،عمان : مطابع الجمعية العلمية الملكية.

مرعي، توفيق وبلقيس، أحمد (١٩٨٤). الميسر في علم النفس الاجتماعي، ط٢، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

المعايطة، ازدهار حمدو (٢٠٠٧). أثر المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين مستوى الدافعية للتعلم والاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الملحقين بغرف المصادر في المدارس الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠١). سيكولوجية التعلم والتعليم، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مليكة، لويس (١٩٨٩). سيكولوجية الجماعات والقيادة ، الجزء الأول، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

منسي، عبد الحليم محمود (١٩٨٩). بيئة الفصل – الواقعية والمفضلة – كما يدركها تلاميذ ومعلمو الحلقة الثانية في التعليم الأساسي: دراسة مقارنة، ضمن بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة.

موسى، محمد والمصري، وليد (٢٠٠١). دراسة العلاقة بين شخصية طفل الصف الأول الابتدائي وطبيعة الدافعية، مجلة جامعة البعث، سورية، ص: ٢٠٠٧.

ناصر، إبراهيم (١٩٩٢). علم الاجتماع التربوي،بيروت: دار الجيل.

الناطور، أنسام شحادة (٢٠٠١). استخدام الإنترنت وعلاقته مع كل من التحصيل الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي وعادات الدراسة لدى عينة من الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد، الأردن.

نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٥). علم النفس التربوي، ط٢،عمان : دار الفرقان .

نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠٠١). مبادئ الاتصال التربوي والإنساني،عمان : دار وائل للنشر والتوزيع ..

النوايسة، عايش مد الله (٢٠٠٧). تطوير أنموذج للبيئة الصفية التعليمية للدراسات الاجتماعية قائم على مهارات التفكير الناقد في ضوء المعايير المعاصرة وقياس فاعليته في تنمية تلك المهارات لدى الطلبة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا: عمان، الأردن.

نور، سونيا جبرا سليمان (٢٠٠٢) .أثر المناخ الصفي على التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لطلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة بيت لحم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيروت العربية: لبنان.

النووي، الإمام محي الدين (١٩٩٠). رياض الصالحين، ط١، بيروت: المكتبة العصرية للطباعة والنشر.

هارون، رمزي فتحي (٢٠٠٣). الإدارة الصفية، ط١، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

وحيد، أحمد عبد اللطيف (٢٠٠١)، علم النفس الاجتماعي، ط١،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). إحصائيات التعليم للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧ ، إدارة التخطيط التربوي، قسم الإحصاء.

ياسين، عطوف (١٩٨١). مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ط٢، بيروت: دار النهار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع الأجنبية:

Ackers, J; Hardman, Frank. (2001). Classroom interaction in Kenyan primary schools. Compare**: a journal of comparative education,** vol 31. No. 2.

Albert, L. (1996) **A Teacher's Guide To Cooperative Discipline How To Manager Classroom And Promote Self-Esteem**. Circle pines, Mw: American Guidance service.

Arvaja, M. (2002). Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project, **Scandinavian . Journal Of Educational Research**, 46, 161-179.

Atkinson, J. (1987). **Personality. Motivation & Achievement**,. Washington: John Wiley and sons.

Baker, J. (1998): The social context of school satisfaction among Urban – income – African. American Students**. School Psychology Quarterly**, v 13, nl p25-44.

Balcohe, L. A (1998). **The Cooperative Classroom**: **Empowering Learning**. Upper saddle River, NJ: prentice Hall.

Barent, Mc, J. and conners, R. (2001). Leadership Behavior of secondary school principals: What do principals and Teachers say**? Journal Of Personality And Social Psychology**, vol. (4), pp. 127-136.

Brandet, R, (1995). punished by Rewards? A conversation with Alfie kohn. **Educational Leadership 539, 13-16.**

Brophy, J. (1986). On motivating students occasional paper No. 101. East Lansing Michigan: **Institute For Research On Teaching. Michigan State University, ED 276724.**

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Brophy, J. E (1998). **On** Motivating Students, In D. Berliner & B. Rosenshine (eds) **Talks To Teacher**'s, New York , Random House. PP 201-245.

Bye, . D . (2007). Motivation, Interest, And positive Affective in traditional and non traditional under Graduate students. **Adult Education Quarterly**, Vo, 57 Issue 2, P 141-158, 189.

Byer, J. L. (1999a). Measuring the effects of students perceptions of classroom social climate on academic self concept, **paper presented At The Annual Meeting Of The Louisiana Education Research Association (New Orleans, LA, February 17-19, 1999.**

Chandler, L. A. (1981). The source of stress**,** Inventory**. Psychology In The School**,. 31,146-168 .

Charles, C. (2000). **The Synergetic Classroom: Joyful Teaching And Gentle Discipline**. Boston: Allyn & Bacon.

Clark, B. (1983). **Growing Up Gifted** (2nd ed) Columbus, Oh: Charles Merrill's.

Costa (1991). **The School As A Home For The Mind**. **A research book for Teaching Thinking**, Alexandria V. A Association for supervision curriculum and development.

Davis, B. (1983). The role pupils play in the social construction of classroom order. **British Journal Of Sociology Of Education**. Vol. (4).

Dean, R. (1996). Motivation, The Neglected Factor in instruction Design, **Educational Technology**. 36 (3) 45-49.

Debra, L. (1998). Influences of collage Environment on the development of critical thinking skills in college students. **Dissertation Abstracts International.** 5, (4).

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Debson, C. (1983). Reliability and validity of the student stress in inventory (sixth from version), **British Journal Of Educational Psychology**, 17, (4-6) 500-507.

Deci, E. & Ryon, R. (1985). The General Causailty orientation scale: self-determination in personality. **Journal of Research In Personality**, p. 109-134.

Dighton, L. (1971). **The Encyclopedia of Education**, New York: press (pp.103-163).

Doyle, W. (1986). **Classroom Organization and Management. In M.c.wittrock (Ed), Hand Book of Research on Teaching** (3rd ed., pp 392-431) New York: Macmillan.

Dubios, N. Alverson, G. & staley R. (1979). **Educational Psychology and Instruction Decisions.** The Dorsey press Home Wood, 1llionis.

Eccles, J. Midgley, S (1989). Stage – environment Fit: Developmentally appropriate classroom for young adolescents. In. Ames & Ames **(Eds) Research On Motivation In Education:** Vol. 3 Goals and cognitions. Sandiego: Academic press.

Eccles, J. Wigfield, A. & Schiefele, V. (1998). Motivation. In Eisenberg, N. (Ed), **Handbook of Child Psychology**, (5th ED) wiley, New York., Vol3, pp, 1095.

Edmonds, R (1979). Effective school for the Urban poor, **Educational Leadership, 27 (1), 15-27.**

Eggen, P., & Kauchak, D. (1997) **Educational Psychology, Windows on Classrooms Merril, on Imprint of Prentice Hall**. Upper saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Ellis, G, (1982). informal and formal approaches to communicative Language teaching. **ELt. Journal** 36,(2), 73.

Elware, N. (1992) **Changing Conception Of Learning And Research**, **The Experience Of Learning**, Edinborgh, Scotland: Scottish Academic press, 211-236.

Eugene, H. (1981). School climate improvement: Rational and process. **I Illinois School Research & Development**. 18, 1, 8-12.

Everston, C. & Smylie, M. (1995). **Research on classroom Process**: view from two prospective, R. C. P New York.

Flanders, N., (1970): **Analyzing Teaching Behavior**, Massachusetts: Addison - Wesley.

Forester, D. Reinhard, (2000**). The learner's way**: **Brain-Based learning In Action**. Canada, portage & main press.

Fraser, B. & Fisher, D. L (1983). Student Achievement as function of person - Environment fit, Regression surface Analysis, **British Educational Psychology:** 35 (4) 0A.

Gittelman, R. (1986). **Anxiety Disorders of Childhood** , New York. Guilford Press.

Glasser, W. (1990). **The Quality School**: **Managing students with out coercion**, New York.

Glasser, W. (1993). **The Quality School Teacher.** NewYork , Haper perennial.

Glidewel, J. C (1980). Socialization and social structure in the classroom, in L. Hoffman & M. Hoffman, **Review of Child Development Research**, vol, 2, New York. Sage.

Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence**. **Why it can matter more than I Q**, New York, Banton books.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Good, C. (1973) **Dictionary of Education**. New York: Mc Grow Hill, Incpp. 103-539.

Good, C. (1989) **Dictionary Of Education** (third edition) London: Mc, Inc.

Gordan, D. (1998). The relationships among academic self-concept, academic achievement and persistence with self-attribution, study habits, and perceived school environment , **Dissertation Abstracts International** 58/ 12/ p. 45A.

Griffith, J. (2000) school climate as a group evaluation and group consenus; student and parent perceptions of the elementary school environment. **The Elementary School Journal**, 101, (1), 35-61.

Haley, and Ann, E. (1989). Classroom ecology in science class: a description, of interaction patterns in the margins of lessons, **Doctoral Dissertations**, University of Cincinnati.

Haroun, R. (1997**). A case Study Of Whole – School Discipline In** A **Jordanian Secondary School**. Unpublished PHD these, university of Birmingham.

Helper, J. B. (1994). Observing The social interactions of fifth Grade children, A preliminary study. **School Social Work Journal**, 15:1-13.

Hootstein, E (1998). Motivating the Unmotivated child. **Teaching prek 8** vol (29) issue 3. p 58, 2p.

Hyman, I. & Zelikoff, W. (1999): **Psychological Abuse In The School: An Overview. (ERIC).**

Jensen, E. (1998b) . **Teaching With The Brain In Mind** , Alexandria VA: ASCD.

www.manaraa.com

Johnson, D. Johnson, R. & Holubec, E. (1994**). The New Circles Of Learning Cooperation In The Class-Room** , Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Jordan, D, & Metais. (1997) Social skill Training through cooperative Learning., **Educational Research**, 39, 3-21.

Kariacou, C. (1986). **Effective Teaching In Schools**, Oxford: Basil Blackwell Ltd.

Kegan, J. and segal, J. (1998) **psychology: An Introduction** (8th ed) New York ,The Harcourt press.

Keller, J. (1983). **Motivational Design of Instruction. In C.M. Reigelluth (ED) Instructional design theories and models. An Over View Of Their Current Status.** Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Khine, S. and Chiew, C. (2001). Investigation of Trtiary Classroom learning Environment in Singapore**. Educational Research**, 39

Korpinen, E. (2000). Finnish and Estonian adolescent' self-concept and self-esteem at the end of comprehensive schooling, **Scandinavian-Journal of Educational Research**, 44 (1), 27-47.

Koseki, B. and Entwistle, N. (1984). Identifying Dimensions of school Motivation in Britain and Hungary, **British Journal of** Educational **psychology,** vol. 54, 2, pp. 306-307.

Kouzma, N. & Kennedy, A. (2004). Self-reported sources of stress in senior high school students. **Psychological Reports**, 49, 314 – 316.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Kowon, Y. & Kim. H. (2003). An Exploratory study of interaction inside a Korean Elementary English classroom, **Honkong Journal of TEFL**, (15) 103-126.

LaBelle, S. (2000). Work Smarter, not Harder Techniques**: Connecting Education and Careers, 75 (6): 28.**

Laffivee, B. (1992). **Strategies For Effective Classroom Management**, **creating collaborative climate**. Allyn and Bacon. Boston.

Landline J. (1995) Relationship Between Metacogntive Approaches and motivation, locus of control, Self-efficacy, and Academic Achievement , **Dissertation Abstracts International.** 33 (6)

Lanning, R. (1993). Effects of cooperative learning strategies on students verbal interactions & achievement, during conceptual change instruction in 10th grade general science**. Journal of Research in science Teaching. (30) 45-67.**

Lefrnacois, G. (1988). **Phychology For Teaching.** Belmont, Wadsworth, P: 278 .

Lemlech, J. K (1988). **Classroom Management** (2nd ed) , New York: Harper & Row.

Lin, J. (1999). A support system for promoting metacognition large classroom (College students), **Dissertation Abstracts International, 59 (8), P. 2838.**

Lindberg, J. (2002). Commonsense classroom management: surviving September and Beyond in the elementary classroom. **Eric. Ed**.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Liu J. & Elicker & J. (2005). Teacher – child interaction in chinese Kindergartens: An observational analysis, **international. Journal of Early Years Education ,** vol 13, Issue 2, p 12, 9-143.

Long, M. (2000). **The Psychology Of Education**. (1st. ed) Routledge flamer London.

Lorsbach, A. & Tobin, K. (1995). Toward a critical approach to the study of learning environments in science Education, **Journal Of Educational Psychology ,** 25, 19-32.

Mabunda, G. T, (1997). The perception of the social climate of American universities by south African students (college students, Foreign students). **Master Dissertation** , saint Louis university, America.

Maslow, A. (1970). **Motivation And Personality**, 2nd edition, New York: Harper & Row.

MC Cown, R., driscoll, M., Roop. P (1996) **Educational Psychology , A Learning Centered Approach To Classroom Practice**. Boston: Allyn and Bacon.

Mistral, A. (1999). Factors contributing to the academic achievement of Hispanic limited English proficient high school students, **Dissertation Abstracts International**, 60/03, p. 625 A.

Moos, R. & Moos, B. (1978). Classroom social climate and student absences and grad**.** vision, 70 263-269.

Moos, R. H; and Trickett & E. J. (1987**).** Classroom Environment scale Manual , (2nd ed) California: **consulting psychologists press Inc. P. 8, 25, 36.**

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Murphy, J., Weil, M., Mc Greal, T. (1986). The basic practice model of instruction., **The Elementary School Journal**, 87, 83-95.

Myer, D (1998). **Psychology**. 5th ed. New York, Worth publishers.

Nabeel, P. (1994) Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning theory to practice, **Journal of Educational Psychology** 41, 116-126.

National Research council. (NRC).(1996). **National Science Education standards**. Washington DC: National Academy-press.

Negishi, S (2007). A cross – cultural, Multi level study of inquiry – based instruction effects on conceptual understanding and motivation in physics**, Dissertation Abstracts International** AAT 3256009.

Niemeyer, J. (1990). affection activities. Procedures for increasing social interaction Rates for young children who have been Maltreated. **Doctoral Dissertation** , University of Vanderbilt.

Norman, K. & Richardson,. (2001). Emotional intelligence and social skills necessary components of Hands - on learning in science classes. **Journal Of Elementary Science Education,** vol, 13, issue: 2, p No1.

Okolo, c .(1995). **Increasing Achievement Motivation of Elementary school and clinic, Journal Of Instructional Psychology, 30 (5) 79-110.**

Okpala, c. (1996) . Gender – Related differences in classroom interaction, **Journal Of Instructional Psychology**, 36 (4), 275-286.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Ormod, J. (1995**). Educational psychology**: Theory and practice.

Parker, J. , and Asher, s (1987). Peer Relations and later personal adjustment: Are Low-accepted children at Risk? **Psychological Bulletin**, 102: 356-389.

Parker, L. E & Lepper, M. (1992). Effects of fantasy contexts on children's learning and motivation: Making learning more fun. **Journal Of Personality And Social Psychology**, 62, 625-633.

Patrick, h .(2007). Early Adolescents perceptions of the classroom social Environment Motivational Beliefs And Engagement **Journal of Educational Psychology**. Vol. 99 Issue ,p 83-98.

Payne, O (1992). The effects of Motivation and classroom learning environment on black secondary student's verbal and mathematics SAT scores: **Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association, San Francisco, April 20-24.**

Peterson, A. (1997). Aspects of school climate, A review of the literature . **ERS spectrum No.** 3, pp 36-42.

Peterson, R. (1992).**Life In Crowded Place ,** Portsmouth, (1st ed), NH. Heinemann.

Petri, H & Govern, J. (2004). **Motivation Theory**, **Research and application** (5th ed) Australia Thomson-Wadsworth.

Pickens, M (2007): Teacher and student perspectives on motivation within the high school science classroom , **Dissertation Abstracts Internationa**l, AAT 3265517.

www.manaraa.com

Raths, L. Wassermann, S., Jonas, A. and Rothstein, A. (1986). **Teaching For Thinking: Theory Strategies, And Activities For The Classroom**. New York: Teacher's college press, Columbia university.

Ravisha, M. (2003). **Friends Activities And Well-Being In Child Hood And A Adolescence.** Unpublished PhD Thesis Purdue university, Ind. U.S.A.

Raviv, A., Reisel, E. (1990). Teachers and students: two different perspectives! Measuring social climate in the classroom. **American Educational Research Journal**, 27, (1), 141-157.

Reinisch, S. (2006). Children's perceptions of the learning environment and esthetic qualities within their classroom , **Dissertation Abstract**s. **International,** AAT 3255174.

Rogers, C. & Freiberg, H. (1994). **Freedom To Learn** (3rd ed). Columbus, Oh: Charles E. Merrill.

Rogers. C.R (1983). **Freedom to learn for the 80's, London**. charles E. Merrill publishing co.

Roseshine, B. & Stevens, R (1986). Teaching functions. in M. C wittrock (ED), **Handbook of Research on Teaching** , (3rd. pp 376-391). New York: Macmillan.

Ruland, J. (2000). Relationship of classroom Environment to Growth in Critical thinking Ability of first year students, **Dissertation Abstracts International. A 60 (8).**

Runne, (1997). Mediating Factors in the Under-Achievement of school-Aged children: Effects of Motivation, Meta-cognitive strategies, and self-Regulation. **D.A. I-A57/07, p. 2861.**

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Ryan, R: and stiller, J (1991) **The social contexts of internalization. Parent and teacher influences on autonomy.** Motivation and learning in M.L Maehr and P. R. Pintrich (Eds) **Advances In Motivation And Achievemen**t (vol 1). Pp 115-140.

Santrock, J. (1998). **Child Development**, McGraw-Hill company.

Sapon-shevin, M. (1999). **Because We Can Change The World: A Practical Guide To Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities**. Boston: Allyn & Bacon.

Schcunk, D. (2000). **Learning Theories**: **An Educational Perspective**. New Jersey, Prentice – Hall, - Inc.

Sparline, R. (1988). Toward assessment of cognitive and cognitive structures in education international. **Journal Of Educational Research. 31, 22 – 46.**

Stake, J. and Nickens, S. (2005) . Adolescent Girls and boys science peer Relationship and perceptions of the possible self as scientist. A **Journal of Research** 52, 1-2.

Stanley, W. (1991) Teacher competence for social studies in J.P. Shaver (ED)., **HandBook Of Research On Social Studies Teaching And Learning , (**24, 260) New York, Macmillan.

Sullivan, J. (1999). Dimensions of classroom environment as related to students, self-control and academic self-concept , **Dissertation Abstracts International**, 59/ 04, p. 1071A.

Tamah, S. (2007). **Jigsaw Technique In Reading Class Of Young Learners Revealing Students Interaction**. **Journal Of Educational Psychology**, 2 (3).

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Tanner, E (2002**).** Individual accountability in cooperative learning and its effects on learning and social interaction and acceptance of social needs and normally developing students**.** University of south Alabama, **Dissertation Abstracts international**, AAC 3026430.

Toreman, F. (2003). Creative School And Administration. **Educational sciences: Theory and practice**, 3 (1).

Toupence, R. (2000). The effects of residential camping experience on leadership skills development**. Dissertation Abstracts International**, Texas Am university, AAX 9994360.

Tricket, E, Moos, R. (1973). Social environment of Junior high school classroom , **Journal Of Educational Psychology,** 17,211-241.

Tsui, (1995). **Introducing Classroom Interaction** (1st ed) England: pengui in English.

Turanli, A. (1999). Students Behaviors in Elt classes, **Paper Presented At The Annual Meeting At The Nation/ Association Of Research In Science Teaching** (Boston, MA) March 28-31/ 991.

Vernon, F. (1995). **Comprehensive Classroom Management** Boston: Allyn and Bacon.

Waxman, H. & Walberg. H. (1991). Effective **Teaching: Current Research,** California: Mccutchan Publishing Corporation, pp, 80, 96, 102.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Waxman,; Huang, S. (1997). Classroom instruction and learning environment differences between effective and in effective learning – **Urban Education**, vol, 32 issu, p 7, 38 p.

Weiner, B. (1992). **Human Motivation**: **Metaphors, Theories, and research ,** New bury park, CA: Sage.

Wheeler, S. (1994). The right environment. **Research In Education, 52.**78-91.

Wittler, H. (2003). **Development Of An Instrument To Assist In Defining Student And Teacher Relationship Rapport.** Doctoral Dissertation, university of Missouri-Columbia.

Wolfe, P. (2002). Brain Research & Education**:** Fad or foundation, **Retrieved from http://www.patwolfe.com**.

Wong, N. (1993). Psychosocial environments in the Hong Kong Mathematics classrooms. **Journal Of Mathematical Behavior**. 12, 30-309.

woolfolk, A. (1990). **Educational Psychology**, London: prentice-Hall, Inc.

Yassa, **N.** (1997). A study of the effect of drama education on social interaction in high school students**.** Lake Head University (Canada**), Dissertation Abstracts International**, AAC, 33468.

Young, D. (1997). Self-Esteem In Rural schools: Dreams and Aspirations. ED: 429789 Available in the world wide web: **htt://orders.edrs. com/members/sp. Cfm? AN = ED 42978.**

www.manaraa.com

الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق(١)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

سعادة الأستاذ الدكتور ..... المحترم

الجامعـة/ جامعــة .....

التخصص: .....

تحية طيبة وبعد،

يروم الباحث إلى القيام بدراسـة ميدانية لمعرفة مسـتوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم. وذلك اسـتكمالاً لمتطلبات الحصـول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ومعرفة علمية في مجال البحث، فإن الباحث يضـع بين أيديكم هذه الأدوات. ويرجو من حضرتكم إبداء رأيكم وملاحظاتكم فيما ترونه مناسباً من حيث:

١- مدى ملائمة الفقرة لقياس المجال.

٢- مدى وضوح صياغة الفقرة.

٣- التعديلات الضرورية التي ترون إدخالها على الفقرات.

٤- حذف ما ترونه غير مناسب من الفقرات.

شاكراً لكم حسن تعاونكم.

الباحث

ماجـد العسـاف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس بيئة التعلم الآمنـة

أولاً: تخطيط التدريس وتنفيذه: (أسلوب المعلم)

العبـــارات	ملائمة الفقرة	وضوح الصياغة	التعديل المقترح
١. يعرض المعلم موضوع الدرس بشكل مبسط.			
٢. يطرح المعلم الأسئلة المثيرة للتفكير في الحصة الصفية.			
٣. يستخدم المعلم تكنولوجيا الحاسوب والانترنت في التدريس.			
٤. يبدأ المعلم واثقاً من نفسه أثناء تقديم الدرس.			
٥. يشجع المعلم طلبته على المشاركة الفعالة في الصف.			
٦. يوضح المعلم الأهداف التعليمية للطلبة في بداية الدرس.			
٧. ينوع المعلم في استخدام الوسائل التعليمية لموضوع الدرس.			
٨. يفسر المعلم الأمور الغامضة المتعلقة بالدرس.			
٩. يستخدم المعلم السرعة المناسبة أثناء شرح الدرس.			
١٠. ينوع المعلم في طرائق تدريسه.			
١١. يشجع المعلم طلبته على التعلم الذاتي.			
١٢. يوفر المعلم لطلبته فرصاً للمناقشة الصفية.			
١٣. يحفز المعلم طلبته على التأمل والتفكير الإبداعي.			
١٤. يتيح المعلم فرصة التعلم لجميع الطلبة.			
١٥. يتسلسل المعلم في عرض موضوع الدرس أثناء الشرح.			
١٦. يشرح المعلم المفاهيم الرئيسة المتضمنة في الدرس.			
١٧. يقدم المعلم امثلة واقعية ترتبط بحياة الطلبة.			
١٨. يستخدم المعلم كلمات بسيطة لتوضيح المفاهيم والمصطلحات الصعبة.			
١٩. يوزع المعلم انتباهه على جميع طلبته.			
٢٠. يربط المعلم الدرس الحاضر بالدروس السابقة.			
٢١. يقدم المعلم تهيئة حافزة تدفع طلبته للمشاركة بفعالية.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: التقويم الصفي:

العبـــارات	ملاءمة الفقرة	وضوح الصياغة	التعديل المقترح
١. ينوع المعلم في أساليب تقويم الطلبة.			
٢. يتوخى المعلم الدقة في تصحيح أوراق الامتحان ووضع الدرجات.			
٣. يمنح المعلم طلبته تقديراً يتوافق مع مستوى تحصيلهم الفعلي في الدرس.			
٤. تتصف أسئلة المعلم بالوضوح والدقة.			
٥. يعيد المعلم أوراق الامتحان المصححة في الموعد المحدد.			
٦. ترتبط أسئلة المعلم بالدرس.			
٧. يتابع المعلم واجبات الطلبة ووظائفهم.			
٨. يشجع المعلم طلبته على ممارسة التقويم الذاتي.			
٩. يمارس المعلم التقويم بشكل مستمر أثناء عملية التعليم.			
١٠. يوفر المعلم تغذية راجعة لجهود طلبته.			
١١. يتأكد المعلم دائماً من فهم الطلبة.			
١٢. يثني المعلم على الأعمال الجيدة التي تصدر عن طلبته.			
١٣. يحدد المعلم لطلبته المعايير التي سيتم تقويمهم على أساسها.			
١٤. يعدل المعلم بين طلبته في توزيع الأسئلة.			
١٥. يراعي المعلم الفروق الفردية بين طلبته.			
١٦. يقوّم المعلم إجابة طلبته ولا يتعرض لهم بالنقد أو اللوم.			
١٧. يستخدم المعلم نظاماً عادلاً وموضوعياً في تقويم أداء طلبته.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: علاقة المعلم بالطلبة:

العبارات	ملائمة الفقرة	وضوح الصياغة	التعديل المقترح
١. يلقي المعلم التحية على طلبته في بداية الدرس.			
٢. يظهر المعلم الثقة بطلبته.			
٣. يتعامل المعلم بود مع طلبته.			
٤. يعامل المعلم طلبته باحترام.			
٥. ينادي المعلم طلبته بأسمائهم.			
٦. يستمع المعلم لما يقوله طلبته باهتمام.			
٧. يمارس المعلم الصدق والعدالة والموضوعية في تعامله مع طلبته.			
٨. يتصرف المعلم بمرح وبشاشة مع طلبته.			
٩. يمارس المعلم الصبر والحلم في تعامله مع طلبته.			
١٠. يظهر المعلم المرونة والتفهم في سلوكه نحو طلبته.			
١١. يسعى المعلم لمنح طلبته شعوراً بالأمان.			
١٢. يراعي المعلم اهتمامات طلبته.			
١٣. يشجع المعلم طلبته للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.			
١٤. يستخدم المعلم المناقشات الجماعية لحل المشكلات الصفية.			
١٥. يشارك المعلم طلبته في رحلاتهم المدرسية.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعاً: إدارة بيئة التعلم:

العبـــارات	ملائمة الفقرة	وضوح الصياغة	التعديل المقترح
١. يصل المعلم إلى غرفة الصف في الموعد المحدد.			
٢. يستخدم المعلم فترات الصمت كوسيلة لجذب انتباه الطلبة.			
٣. يستخدم المعلم الفكاهة الجارحة والسخرية وسيلة لضبط النظام.			
٤. يلجأ المعلم إلى التهديد كوسيلة لضبط النظام.			
٥. يشرك المعلم طلبته في وضع أنظمة للصف.			
٦. يوضح المعلم التعليمات لطلبته ويتابع تنفيذها.			
٧. يلتزم المعلم نفسه بالقواعد السلوكية المتفق عليها.			
٨. يلتزم المعلم بالمواعيد والوقت.			
٩. يعزز المعلم استجابات الطلبة.			
١٠. يتجاهل المعلم السلوك غير المرغوب من طلبته.			
١١. يستخدم المعلم العقاب البدني لطلبته المخالفين للنظام.			
١٢. يهيء المعلم طلبته للتعامل مع المواقف الطارئة.			
١٣. يكافيء المعلم طلبته الملتزمين بالنظام المدرسي.			
١٤. يستخدم المعلم الحزم والعدل أثناء التعامل مع طلبته.			
١٥. يستخدم المعلم التعزيز السلبي لتعديل سلوك طلبته.			
١٦. يتابع المعلم طلبته الغائبين عن الدوام المدرسي.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامساً: البيئة الفيزيقية للتعلم:

العبـــارات	ملائمة الفقرة	وضوح الصياغة	التعديل المقترح
١. يحث المعلم طلبته على الاهتمام بترتيب مقاعدهم ونظافتها.			
٢. يساهم المعلم مع طلبته في تجميل ونظافة الصف.			
٣. يرتب المعلم الأثاث في غرفة الصف بطريقة تسهل حركته وحركة طلابه.			
٤. يرتب المعلم مقاعد طلبته بطريقة تتلاءم وطبيعة مهمة التعلم.			
٥. يخصص المعلم لوحة لعرض أعمال طلبته داخل الصف.			
٦. يتأكد المعلم من أن درجة حرارة الغرفة الصفية ملائمة صيفاً وشتاءً.			
٧. يتابع المعلم مع إدارة المدرسة أعمال الصيانة اللازمة لصفه.			
٨. يوفر المعلم عدداً كافياً من المقاعد لطلبته.			
٩. يشجع المعلم طلبته على ارتياد مكتبة المدرسة.			
١٠. يشجع المعلم طلبته على زيارة المختبرات العلمية في المدرسة.			
١١. يدرب المعلم طلبته للاشتراك في الاذاعة المدرسية.			
١٢. يهيء المعلم لكل طالب مكاناً مناسباً في الصف لحفظ أدواته واجهزته الخاصة به.			
١٣. يحرص المعلم على تهيئة المساحة المناسبة لكل طالب لأداء المهمة.			
١٤. يجعل المعلم الأماكن التي تكون فيها الحركة نشطة خالية من المعيقات.			
١٥. يجعل المعلم المواد التعليمية التي يكثر استعمالها في متناول اليد.			
١٦. يحافظ المعلم على هدوء القاعة الصفية.			
١٧. يتأكد المعلم من رؤية طلبته له.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٨. يسمح المعلم لطلبته باستخدام دورات المياه عند الحاجة.			
١٩. يتابع المعلم عملية شراء طلابه من المقصف المدرسي.			
٢٠. يرشد المعلم طلبته إلى عوامل الأمن والسلامة في المدرسة.			
٢١. يتأكد المعلم يومياً من الإضاءة والتهوية لصفه.			
٢٢. يتأكد المعلم يومياً من سلامة مياه الشرب في المدرسة.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس التفاعل الاجتماعي

العبـــارات	ملائمة الفقرة	وضوح الصياغة	التعديل المقترح
١. أتبادل التهاني مع زملائي بمناسبة الأعياد.			
٢. أزور المريض من زملائي وأطمئن عليه.			
٣. أفخر بوجود زملاء لي متميزين في الصف.			
٤. تربطني علاقات ودية مع زملائي في الصف.			
٥. تتسم العلاقات بيني وبين زملائي بالصداقة والاحترام وحسن التقدير.			
٦. أتعاون مع زملائي في كثير من الأعمال المدرسية.			
٧. أعمل على بناء علاقات إيجابية بيني وبين زملائي.			
٨. أعمل مع زملائي كفريق لحل المشكلات التي تواجهنا.			
٩. أخدم زملائي الطلبة كلما لزم ذلك.			
١٠. أساعد زملائي فيما يحتاجونه.			
١١. أستعين بزملائي في شرح الدروس الغامضة.			
١٢. أحرص على نظافة صفي.			
١٣. يلمس زملائي حبي الصادق لهم.			
١٤. أشعر بالسعادة بين زملائي.			
١٥. أعرف أسماء طلبة الصف بشكل جيد.			
١٦. أشترك مع زملائي في عملية اتخاذ القرار الذي يهمنا.			
١٧. أحترم زملائي الطلبة.			
١٨. أشارك في الأنشطة الصفية التي أرغبها.			
١٩. أشعر بأن لي أصدقاء في المدرسة.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٠. أعمل على إقامة علاقات تعاونية مع زملائي.			
٢١. أحتفل مع زملائي الطلبة بمناسباتي الشخصية.			
٢٢. أشعر بالكره تجاه طلبة الصف.			
٢٣. أنفذ أنشطة تعارف مع الطلبة.			
٢٤. أتدخل لحل الصراعات التي تنشأ بين زملائي الطلبة.			
٢٥. أتميز بانضباطي الداخلي في الصف.			
٢٦. ألتزم الصمت في المناقشات الجماعية.			
٢٧. أتبادل مع زملائي الطلبة الآراء والأفكار.			
٢٨. أتهرب من إقامة علاقات مع زملائي الطلبة.			
٢٩. أشعر بأن العلاقات التي تربط الطلبة قائمة على المنفعة.			
٣٠. يصيبني التوتر إزاء تعاملي مع زملائي في الصف.			
٣١. أتعامل مع زملائي بازدراء وسخرية.			
٣٢. ينحصر تعاملي مع قلة قليلة من الطلبة في الصف.			
٣٣. أجد نفسي متسامحاً مع زملائي إزاء أخطائهم.			
٣٤. أثق بزملائي وأقدرهم.			
٣٥. أتابع زملائي الغائبين وأسأل عنهم.			
٣٦. أعامل زملائي في الصف كما أحب أن يعاملونني.			
٣٧. أتحدث باستمرار مع زملائي بأحاديث ودية.			
٣٨. أشعر بالانتماء الشديد لصفي وزملائي.			
٣٩. أتمتع بمهارات تعاونية مع زملائي الطلبة.			
٤٠. أتعاطف مع زملائي الطلبة.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس الدافعية للتعلم

العبـــارات	ملائمة الفقرة	وضوح الصياغة	التعديل المقترح
١. أدرس لإرضاء الآخرين.			
٢. أشعر بالملل من الروتين اليومي الدراسي.			
٣. أعتمد على نفسي في اختيار الأنشطة المدرسية وممارستها.			
٤. أكره بعض المواد الدراسية بسبب أسلوب المعلم.			
٥.أثابر على الدراسة لتحقيق النجاح.			
٦. أصيغ أهدافي للتعلم مسبقاً.			
٧. أهتم بما يقدم لدي من خبرات داخل المدرسة وخارجها.			
٨. أسجل الملاحظات الصفية باستمرار.			
٩. أحضر كل المواد اللازمة للتعلم الصفي.			
١٠. أثابر على إنهاء المهمات التعلمية الصفية في وقتها المحدد.			
١١. أستوعب القوانين والتعليمات الصفية والمدرسية وألتزم بها.			
١٢. أواظب على الدوام المدرسي.			
١٣. أبادر في الإسهام في الأنشطة الصفية.			
١٤. أتحدث بإيجابية عن خبراتي المدرسية.			
١٥. تزداد رغبتي في ترك المدرسة يوماً بعد يوم.			
١٦. أثير الفوضى أثناء الحصص الدراسية.			
١٧. أنجز الواجبات المدرسية التي يكلفني بها المعلم.			
١٨. أستطيع تحقيق فعل ما أريد إذا عزمت.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٩. أتعاون مع زملائي داخل الصف وخارجه.			
٢٠. أفضل الأسئلة المثيرة للتفكير داخل الحصة.			
٢١. أتجنب الفشل في أداء المهات.			
٢٢. أعمل جيداً على أداء الأعمال المدرسية بشكل مستقل عن التعلم.			
٢٣. أختار أعمالاً متوسطة الصعوبة لأنفذها.			
٢٤. أفضل الحصول على مكافآت كبيرة في المستقبل.			
٢٥. يعيقني الفشل في أداء المهمة عن القيام بمحاولات لاحقة.			
٢٦. أقوم بطرح أسئلة ذكية خلال الحصة الصفية.			
٢٧. أدرك حقيقة أن التعلم مفيد لي في حياتي المستقبلية.			
٢٨. أسهم في النقاش الصفي اليومي المتعلق بموضوع الدرس.			
٢٩. أنفذ أعمالاً إضافية تثري موضوع الدرس.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

أخواني الطلاب...أخواتي الطالبات:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،

يقوم الباحث بدراسة بعنوان " مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

آملاً منكم التعاون والصراحة والموضوعية في الإجابة عن فقرات الاستبانة المرفقة علما بأن سلم الإجابة يتكون من خمسة أبعاد هي (أوافق بشدة،أوافق،محايد،لا أوافق ، لا أوافق أبدا)

ملاحظات:

- **الرجاء الإجابة عن جميع الفقرات .**
- **إن ما يدون من إجابات يستخدم لغايات البحث العلمي.**

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث ماجد العساف

اسم المدرسة .....

نوع المدرسة حكومية ☐ خاصة ☐

جنس الطالب ذكور ☐ إناث ☐

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس بيئة التعلم الآمنـة

أولاً: تخطيط التدريس وتنفيذه: (أسلوب المعلم)

العبـــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق أبداً
١. يعرض المعلم موضوع الدرس بشكل مبسط.					
٢. يطرح المعلم الأسئلة المثيرة للتفكير في الحصة الصفية.					
٣. يستخدم المعلم تكنولوجيا الحاسوب والانترنت في التدريس.					
٤. يبدو المعلم واثقاً من نفسه أثناء تقديم الدرس.					
٥. يشجع المعلم طلبته على المشاركة الفعالة في الصف.					
٦. يوضح المعلم الأهداف التعليمية للطلبة في بداية الدرس.					
٧. ينوع المعلم في استخدام الوسائل التعليمية لموضوع الدرس.					
٨. يفسر المعلم الأمور الغامضة المتعلقة بالدرس.					
٩. ينوع المعلم في طرائق تدريسه.					
١٠. يشجع المعلم طلبته على التعلم الذاتي.					
١١. يوفر المعلم لطلبته فرصاً للمناقشة الصفية.					
١٢. يحفز المعلم طلبته على التأمل والتفكير الإبداعي.					
١٣. يتيح المعلم فرصة التعلم لجميع الطلبة.					
١٤. يتسلسل المعلم في عرض موضوع الدرس أثناء الشرح.					
١٥. يشرح المعلم المفاهيم الرئيسة المتضمنة في الدرس.					
١٦. يقدم المعلم أمثلة واقعية ترتبط بحياة الطلبة.					
١٧. يوزع المعلم انتباهه على جميع طلبته أثناء التدريس.					
١٨. يربط المعلم الدرس الحاضر بالدروس السابقة.					
١٩. يهيئ المعلم طلبته للدرس الجديد.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: التقويم الصفي:

ثالثاً: علاقة المعلم بالطلبة:

العبـــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق أبداً
٣٨. يلقي المعلم التحية على طلبته في بداية الدرس.					
٢٢. يمنح المعلم طلبته تقديرات تتوافق مع مستوى تحصيلهم الفعلي في ٣٩. يظهر المعلم الثقة بطلبته. الدرس.					
٤٠. يتعامل المعلم بود مع طلبته.					
٢٣. تتصف أسئلة المعلم بالوضوح والدقة.					
٤١. يعامل المعلم طلبته باحترام.					
٢٤. يعيد المعلم أوراق الامتحان المصححة في الموعد المحدد.					
٤٢. ينادي المعلم طلبته بأسمائهم.					
٢٥. ترتبط أسئلة المعلم بالدرس.					
٤٣. يستمع المعلم لما يقوله طلبته باهتمام.					
٢٦. يتابع المعلم واجبات الطلبة ووظائفهم.					
٤٤. يمارس المعلم الصدق والعدالة والموضوعية في تعامله مع طلبته.					
٢٧. يشجع المعلم طلبته على ممارسة التقويم الذاتي.					
٤٥. يتصرف المعلم بمرح وبشاشة مع طلبته.					
٢٨. يمارس المعلم التقويم بشكل مستمر أثناء عملية التعليم.					
٤٦. يمارس المعلم الصبر في تعامله مع طلبته.					
٢٩. يوفر المعلم تغذية راجعة لجهود طلبته.					
٤٧. يظهر المعلم المرونة والتفهم في سلوكه نحو طلبته.					
٣٠. يتأكد المعلم دائماً من فهم الطلبة للدرس.					
٤٨. يمنح المعلم طلبته شعوراً بالأمان والدفء العاطفي.					
٣١. يثني المعلم على الأعمال الجيدة التي يقدمها طلبته.					
٤٩. يراعي المعلم اهتمامات طلبته.					
٣٢. يحدد المعلم لطلبته المعايير التي سيتم تقويمهم على أساسها.					
٥٠. يشجع المعلم طلبته للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.					
٣٣. يعدل المعلم بين طلبته في توزيع أسئلة المناقشة الصفية.					
٥١. يستخدم المعلم المناقشات الجماعية لحل المشكلات الصفية.					
٣٤. يراعي المعلم الفروق الفردية بين طلبته.					
٥٢. يشارك المعلم طلبته في رحلاتهم المدرسية.					
٣٥. يقوّم المعلم إجابات طلبته دون التعرض لهم بالنقد أو اللوم.					
٥٣. يتدخل المعلم لحل النزاعات بين الطلبة.					
٣٦. يستخدم المعلم نظاماً عادلاً وموضوعياً في تقويم أداء طلبته.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣٧. يوفر المعلم فرصاً لنجاح طلبته في الامتحانات.					

رابعاً: إدارة بيئة التعلم:

العبـــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق أبداً
٥٤. يستخدم المعلم فترات الصمت كوسيلة لجذب انتباه الطلبة.					
٥٥. يتجنب المعلم الفكاهة الجارحة والسخرية كوسيلة لضبط النظام.					
٥٦. يتجنب المعلم التهديد كوسيلة لضبط النظام.					
٥٧. يشرك المعلم طلبته في وضع أنظمة للصف.					
٥٨. يوضح المعلم التعليمات الصفية لطلبته.					
٥٩. يلتزم المعلم بالقواعد السلوكية المناطة به.					
٦٠. يلتزم المعلم بالمواعيد والوقت.					
٦١. يعزز المعلم استجابات الطلبة.					
٦٢.يتجاهل المعلم السلوك غير المرغوب من طلبته.					
٦٣. يتجنب المعلم العقاب البدني لطلبته المخالفين للنظام.					
٦٤.يهيئ المعلم طلبته للتعامل مع المواقف الطارئة.					
٦٥.يكافئ المعلم طلبته الملتزمين بالنظام المدرسي.					
٦٦.يستخدم المعلم الحزم والعدل أثناء التعامل مع طلبته.					
٦٧.يتقبل المعلم تصرفات طلبته.					
٦٨.يتابع المعلم طلبته الغائبين عن الدوام المدرسي.					
٦٩.يصحح المعلم السلوك الخاطئ لطلبته.					

خامسا:بيئة التعلم المادية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس التفاعل الاجتماعي

العبـــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق أبداً
٧٠.يحث المعلم طلبته على الاهتمام بترتيب مقاعدهم ونظافتها.					
٧١.يساهم المعلم مع طلبته في تجميل وتزيين الصف.					
٧٢.يرتب المعلم الأثاث في غرفة الصف بطريقة تسهل حركته وحركة طلابه.					
٧٣.يرتب المعلم مقاعد طلبته بطريقة تتلاءم وطبيعة مهمة التعلم.					
٧٤.يخصص المعلم لوحة لعرض أعمال طلبته داخل الصف.					
٧٥.يتأكد المعلم من أن درجة حرارة الغرفة الصفية ملائمة صيفاً وشتاءً.					
٧٦.يتابع المعلم مع إدارة المدرسة أعمال الصيانة اللازمة لصفه.					
٧٧.يوفر المعلم عدداً كافياً من المقاعد لطلبته.					
٧٨.يهيئ المعلم لكل طالب مكاناً مناســباً في الصــف لحفظ أدواته وأجهزته الخاصة به.					
٧٩.يجعل المعلم الأماكن التي تكون فيها الحركة نشطة خالية من المعيقات.					
٨٠.يجعل المعلم المواد التعليمية التي يكثر استعمالها في متناول اليد.					
٨١.يحافظ المعلم على هدوء القاعة الصفية.					
٨٢.يتأكد المعلم من رؤية طلبته له.					
٨٣.يرشد المعلم طلبته إلى عوامل الأمن والسلامة في المدرسة.					
٨٤.يتأكد المعلم من إضاءة الصف.					
٨٥.يتأكد المعلم من تهوية الصف.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٨٦.يحرص المعلم على نظافة الصف.					

العبـــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق أبداً
١. أتبادل التهاني مع زملائي بمناسبات الأفراح.					
٢. أزور المريض من زملائي مطمئناً عليه.					
٣. أفخر بوجود زملاء لي متميزون في الصف.					
٤. تربطني علاقات ودية مع زملائي في الصف.					
٥. تتسم العلاقات بيني وبين زملائي بروح الصداقة.					
٦. أتعاون مع زملائي في كثير من الأعمال المدرسية.					
٧. أعمل على بناء علاقات إيجابية بيني وبين زملائي.					
٨. أعمل مع زملائي كفريق لحل المشكلات التي تواجهنا.					
٩. أخدم زملائي الطلبة كلما لزم ذلك.					
١٠. أساعد زملائي فيما يحتاجونه.					
١١. أستعين بزملائي في شرح الدروس الغامضة.					
١٢. أحرص على نظافة صفي.					
١٣. يلمس زملائي حبي الصادق لهم.					
١٤. أشعر بالسعادة بين زملائي.					
١٥. أعرف أسماء طلبة الصف بشكل جيد.					
١٦. أشترك مع زملائي في عملية اتخاذ القرار الذي يهمنا.					
١٧. أحترم زملائي الطلبة.					
١٨. أشارك في الأنشطة الصفية التي أرغبها.					
١٩. أشعر بأن لي أصدقاء في المدرسة.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٠. أعمل على إقامة علاقات تعاونية مع زملائي.					
٢١. أحتفل مع زملائي الطلبة بمناسباتي الشخصية.					
٢٢. أشعر بالود تجاه طلبة الصف.					
٢٣. أنفذ أنشطة تعارف مع الطلبة.					
٢٤. أتدخل لحل الصراعات التي تنشأ بين زملائي الطلبة.					
٢٥. أتميز بانضباطي الداخلي في الصف.					
٢٦. أشارك في المناقشات الجماعية الصفية.					
٢٧. أتبادل مع زملائي الطلبة الآراء والأفكار.					
٢٨. أقيم علاقات ودية مع جميع طلبة الصف.					
٢٩. أشعر بأن العلاقات التي تربطني بالطلبة ناجمة عن المحبة.					
٣٠. تعاملي مع زملائي الطلبة يجلب لي السرور.					
٣١. أعامل زملائي الطلبة معاملة حسنة.					
٣٢. أتواصل مع مختلف فئات الصف..					
٣٣. أتسامح مع زملائي الطلبة إزاء أخطائهم.					
٣٤. أثق بزملائي الطلبة.					
٣٥. أطمئن على زملائي الغائبين عن الدوام المدرسي..					
٣٦. أعامل زملائي في الصف كما أحب أن يعاملونني.					
٣٧. أتحدث باستمرار مع زملائي بأحاديث ودية.					
٣٨. أشعر بالانتماء الشديد لصفي.					
٣٩. أتمتع بمهارات تعاونية مع زملائي الطلبة.					
٤٠. أتعاطف مع زملائي الطلبة.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس الدافعية للتعلم

العبـــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق أبداً
١. أدرس رغبة في التعلم.					
٢. أشعر بالسعادة داخل المدرسة.					
٣. أختار الأنشطة المدرسية التي تناسبني.					
٤. أفضل بعض المواد الدراسية بسبب أسلوب المعلم.					
٥.أثابر على الدراسة لتحقيق النجاح.					
٦. أحدد أهدافي للتعلم مسبقاً.					
٧. أهتم بما يقدم لدي من خبرات داخل المدرسة وخارجها.					
٨. أسجل الملاحظات الصفية باستمرار.					
٩. أحضر كل المواد اللازمة للتعلم الصفي.					
١٠. أثابر على إنهاء المهمات التعلمية الصفية في وقتها المحدد.					
١١. أستوعب القوانين والتعليمات الصفية والمدرسية.					
١٢. أواظب على الدوام المدرسي.					
١٣. أبادر في الإسهام في الأنشطة الصفية.					
١٤. أتحدث بإيجابية عن خبراتي المدرسية.					
١٥. أقضي أوقاتاً طويلة في المدرسة.					
١٦. أسيطر على انفعالاتي أثناء الغضب.					
١٧. أنجز الواجبات المدرسية التي يكلفني بها المعلم.					
١٨. أستطيع تحقيق فعل ما أريد إذا عزمت.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٩. أتعاون مع زملائي داخل الصف وخارجه.					
٢٠. أفضل الأسئلة المثيرة للتفكير داخل الحصة.					
٢١. أتجنب الفشل في أداء المهات.					
٢٢. أعمل جيداً على أداء الأعمال المدرسية بشكل مستقل عن المعلم.					
٢٣. أختار أعمالاً متوسطة الصعوبة لأنفذها.					
٢٤. أفضل الحصول على مكافآت كبيرة في المستقبل.					
٢٥. ألتزم بالقوانين والتعليمات الصفية والمدرسية.					
٢٦. يمنحني النجاح على أداء المهمات ثقة لنجاحات أخرى.					
٢٧. أقوم بطرح أسئلة ذكية خلال الحصة الصفية.					
٢٨. أدرك حقيقة أن التعلم مفيد لي في حياتي المستقبلية.					
٢٩. أسهم في النقاش الصفي اليومي المتعلق بموضوع الدرس.					
٣٠. أنفذ أعمالاً إضافية تثري موضوع الدرس.					
٣١. أكافئ نفسي عند إنجاز مهمة ما.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٣)

محاور (أبعاد) بيئة التعلم الآمنة والفقرات المقابلة لها في المقياس

المحور (البعد)	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
تخطيط الدرس وتنفيذه (أسلوب المعلم)	١٩	١ - ١٩
التقويم الصفي	١٨	٢٠-٣٧
علاقة المعلم بالطلبة	١٦	٣٨-٥٣
إدارة بيئة التعلم	١٦	٥٤-٦٩
البيئة المادية للتعلم	١٧	٧٠-٨٦

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٤)

قائمة بأسماء المدارس عينة الدراسة

الرقم	المدرسة	النوع	السلطة المشرفة	اللواء	عدد أفراد الشعبة
١	ذوقان الهنداوي	ذكور	حكومة	الجامعة	٣٠
٢	وادي السير الثانوية	ذكور	حكومة	وادير السير	٤١
٣	المعارف الأهلية	ذكور	خاصة	الجامعة	٣٤
٤	المملكة الأهلية المتطورة	ذكور	خاصة	الجامعة	٢٥
٥	العمرية الثانوية	ذكور	خاصة	الجامعة	٣٥
٦	الريادية الأولى	ذكور	خاصة	الجامعة	٣٢
٧	الاتحاد الثانوية	ذكور	خاصة	الجامعة	٢٥
٨	الأمير حمزة ابن الحسين	ذكور	خاصة	وادي السير	٣٠
٩	العالمية الثانية	ذكور	خاصة	وادي السير	٣٥
١٠	أم طفيل الثانوية	إناث	حكومة	الجامعة	٤١
١١	خلدا الثانوية	إناث	حكومة	الجامعة	٤٥
١٢	أم حبيبة	إناث	حكومة	وادي السير	٥٠
١٣	الجندويل	إناث	حكومة	وادي السير	٤٦
١٤	الدر المنثور	إناث	خاص	الجامعة	٣١
١٥	النخبة	إناث	خاص	الجامعة	٢٤
١٦	الرضوان	إناث	خاص	الجامعة	٣٣
١٧	الكلية العلمية للبنات	إناث	خاص	الجامعة	٣٠
١٨	الأردنية الدولية	إناث	خاص	الجامعة	٢٥
١٩	مدارس القمة	إناث	خاص	وادي السير	٢٨
٢٠	العالمية الأولى	إناث	خاص	وادي السير	٣٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٥)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
١	أ.د يوسف قطامي	علم نفس تربوي	الجامعة الأردنية
٢	أ.د شذى العجيلي	علم نفس تربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
٣	د. أسماء الجعافرة	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
٤	د. عاطف شواشرة	علم نفس تربوي	الجامعة العربية المفتوحة
٥	أ.د محمد الريماوي	علم نفس نمو	الجامعة الأردنية
٦	د. رغدة شريم	علم نفس نمو	الجامعة الأردنية.
٧	د. يحيى الصمادي	قياس وتقويم	الجامعة الأردنية
٨	د. عبدالله الهباهبة	قياس وتقويم	الجامعة البلقاء التطبيقية
٩	د. خطاب أبو لبدة	قياس وتقويم	المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية
١٠	د. عبدالحافظ الشايب	قياس وتقويم	جامعة آل البيت
١١	أ.د سلامة طناش	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية.
١٢	د. عاطف مقابلة.	إدارة تربوية	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
١٣	أ.د عدنان الجادري	مناهج وأساليب تدريس	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
١٤	أ.د رؤوف العاني	مناهج وأساليب تدريس	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
١٥	أ.د سامي ملحم	إرشاد تربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٦)

الكتب الرسمية

جامعة عمان العربية للدراسات العليا
Amman Arab University For Graduate Studies
كلية الدراسات التربوية العليا

معالي الأستاذ الدكتور خالد طوقان المحترم
وزير التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي
عمان : المملكة الاردنية الهاشمية

2007/9/1م

معالي الأستاذ الدكتور طوقان

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب ماجد حمدان العساف ، المسجل في برنامج الدكتوراه في تخصص (علم النفس التربوي)، بدراسة حول" مدركات الطلبة لبيئة التعلم الامنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم" وتتضمن الدراسة قيام الطالب بتوزيع استبانة على الطلبة في المدارس التابعة لمديرية تربية عمان الثانية والتعليم الخاص. وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه، ارجو التكرم بتوجيه من ترون لتسهيل مهمة الطالب المذكور.

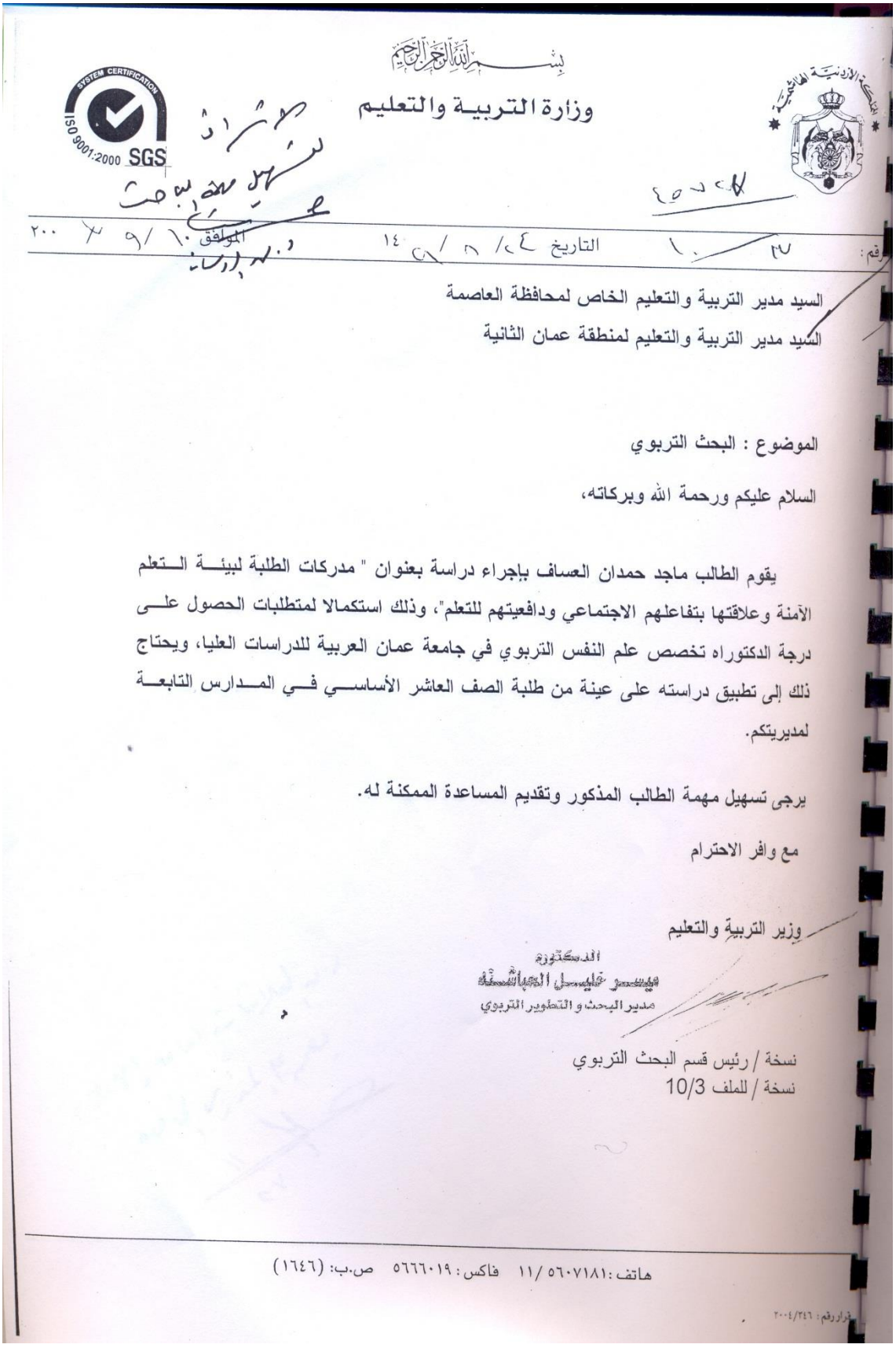
وبهذه المناسبة انوه بجهود وتعاون وزارة التربية والتعليم الموقرة مع جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق الإحترام،،

الرئيس
سعيد التل

عمان - المملكة الأردنية الهاشمية - هاتف : ٥٥١٦١٢٤ (٦ ٩٦٢) - فاكس : ٥٥١٦١٠٣ (٦ ٩٦٢) - ص.ب : (٢٢٣٤) رمز بريدي : (١١٩٥٣)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التربية والتعليم

ISO 9001:2000 SYSTEM CERTIFICATION SGS

الرقم: ٢٧ ١٠ / التاريخ ١٤ / ٥ / ٢٠٠٤ الموافق ٩ / ٣ / ٢٠٠٠

السيد مدير التربية والتعليم الخاص لمحافظة العاصمة

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يقوم الطالب ماجد حمدان العساف بإجراء دراسة بعنوان " مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ويحتاج ذلك إلى تطبيق دراسته على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له.

مع وافر الاحترام

وزير التربية والتعليم

الدكتورة

ميسر خليل الهباشة

مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي

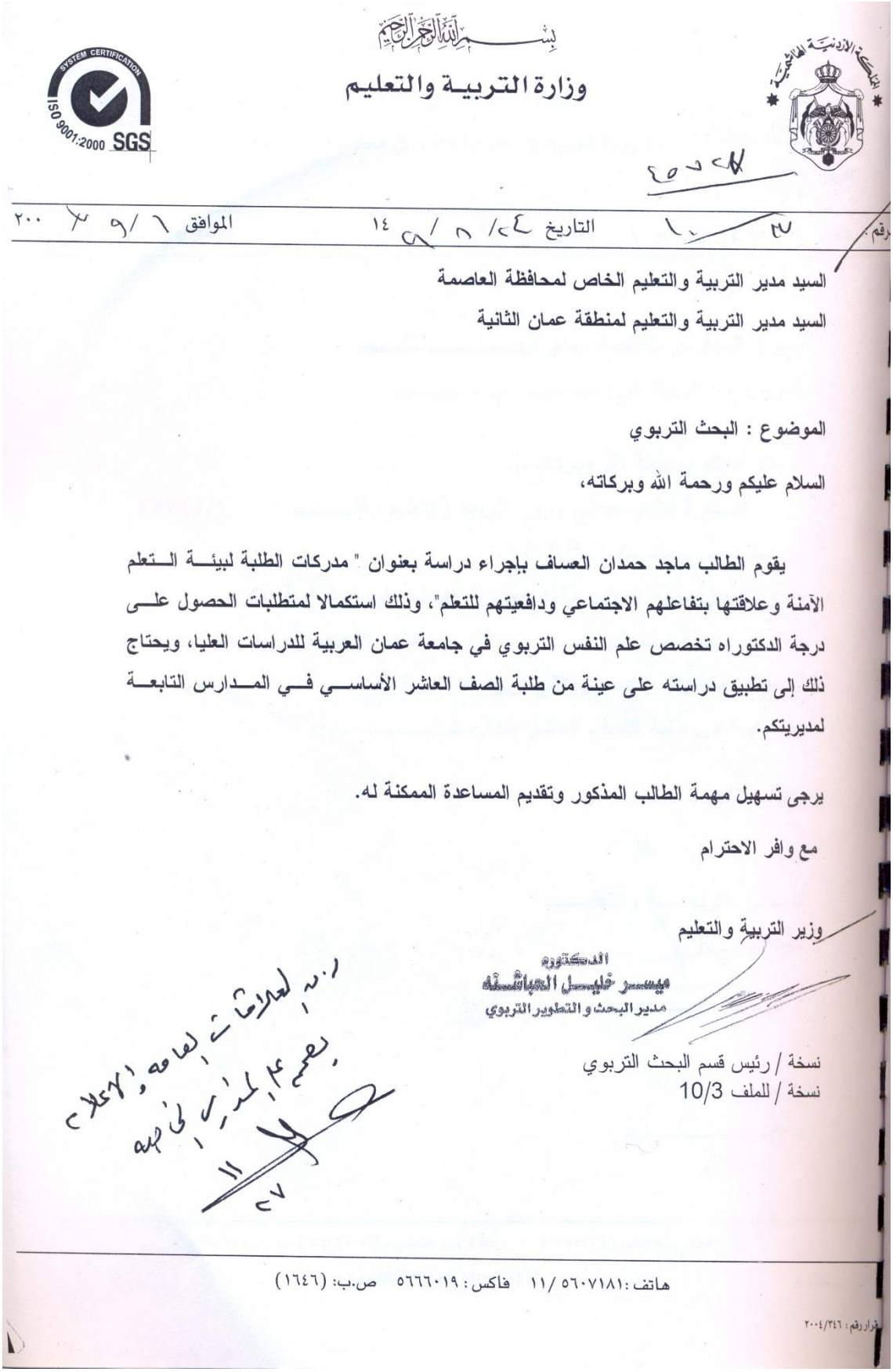
نسخة / للملف 10/3

هاتف: ٥٦٠٧١٨١ / ١١ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ص.ب: (١٦٤٦)

قرار رقم: ٢٠٠٤/٢٤٦

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com



بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التربية والتعليم

ISO 9001:2000 SYSTEM CERTIFICATION SGS

٤٥٧٨

الرقم: ٢٥ ١٠ التاريخ ١٤/ ٥/ ٢٠٠٤ الموافق ٩/ ٦/ ٢٠٠٤

السيد مدير التربية والتعليم الخاص لمحافظة العاصمة

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يقوم الطالب ماجد حمدان العساف بإجراء دراسة بعنوان " مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ويحتاج ذلك إلى تطبيق دراسته على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له.

مع وافر الاحترام

وزير التربية والتعليم

الدكتورة

ميسر خليل الحباشنة

مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي

نسخة / للملف 10/3

هاتف: ٥٦٠٧١٨١/ ١١ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ص.ب: (١٦٤٦)

قرار رقم: ٢٠٠٤/٣٤٦

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة

الرقم خ ت / ١٨٦٩٠/١ التاريخ ١٤٢٧/١١/١٨ الموافق ٢٠٠٦/١١/٢٧

مديري المدارس الخاصة ومديراتهـــــــــــا

الموضوع : البحث التربـــــــــــــــوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

إشـــارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقـــــم ٤٥٧٢٧/١٠/١٧ تاريـــــــــــخ ٢٠٠٧/٩/١،

أرجو تسهيل مهمة الطالب ماجد حمدان العساف بإجراء دراسة بعنوان " مدركات الطلـبة لبيـئة الـتعلم الآمـنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم " استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة تخصص علم النفس التربوي ، على عينة من طلبة الصف العاشر بمدارسكـــــــــــم .

واقبلوا الاحـــــــــترام ،

مديـــر التربيـــة والتعليـــم

عبـد المجيـد العبـادي

نسخة/الملف العـــــــام .

عمان - هاتف : (٤٦٣٩٣١٠ - ٤٦٤٠٠٢٣) فاكس : (٤٦٤٩٦٠٢) ص. ب : (٨٣٠٠)

www.moe.gov.jo

قرار رقم ٢٠٠٥/٢٨٧

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية

صُنّاع المعرفة
مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة

الرقم : ٧ / ٣ / ٤٠٧٧٥ التاريخ ١٨ / ١١ / ٢٠٠٨ الموافق ١٤٢٩ / ١١ / ٢٨

مديري المدارس ومديراتها

الموضوع : **البحث التربوي**

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته ،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية و التعليم رقم ٣/١٠/٤٥٧٢٧ تاريخ ٢٠٠٧/٩/١٠

يقوم الطالب / **ماجد حمدان العساف** بإجراء دراسة بعنوان " **مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة و علاقتها بتفاعلهم الاجتماعي و دافعيتهم للتعلم** " ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة **الدكتوراة** ، تخصص **علم النفس التربوي في جامعة عمان العربية للدراسات العليا** ، و يحتاج ذلك إلى تطبيق دراسته على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارسكم .

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور و تقديم المساعدة الممكنة له .

و اقبلوا الاحترام ،،،

/ مدير التربية والتعليم

شفيق عبد الحميد الرواشدة
مدير الشؤون التعليمية والفنية

- نسخة / مدير الشؤون الإدارية و المالية
- نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية
- نسخة / رئيس قسم التدريب و التأهيل و الإشراف التربوي
- نسخة / كاتب الإشراف
- نسخة / الديوان

د.ع ١١/٢٨

الشميساني - خلف المستشفى التخصصي - ت : (٤٦٤٦٣٠٤) فاكس : (٤٦٣٧٨٤٤) ص.ب : (٩٦٥٠ جبل اللويبدة)

قرار رقم ٢٠٠٥/٢٨٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com