التفاعل الصفي لدى تلاميذ الطور الثانوي

أ. مداحي العربي. جامعة غليزان
أ. بن مريجة مصطفى. جامعة مستغانم
أ. قبايلي تواتي. جامعة مستغانم

تاريخ الإرسال:2021/10/20 تاريخ القبول: 2021/11/15

ملخص:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة الفروق في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضى) بين الذكور والإناث لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، على عينة قوامها 756تلميذا وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية بواقع 311 ذكرا و 445 أنثى، واستخدم لهذا الغرض مقياس التفاعل الصفي لويبلز(Wubbels,1991) حيث أسفرت المعالجة الإحصائية عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي (التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضى) بين الذكور و الاناث. أما في بعد (القيادة) فإن الفرق كان دالا إحصائيا بين الذكور والإناث، ولصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: التفاعل الصفي.

Abstract:

This research aims to study the differences in class interaction (leadership, understanding, assistance and friendship, dissatisfaction) between boys and girls students in secondary scool, on a sample of 756 students and students who were randomly chosen by 311boys and 445 girls, and used for this purpose Wubbels (1991) Class Interaction Scale, where statistical treatment resulted in a statistically significant difference in class interaction (leadership) and in favor of girls, and the absence of statistically significant differences in dimensions (understanding, assistance and friendship, dissatisfaction) between boys and girls

key words: class interaction.

مقدمة:

تعتبر عملية التفاعل الصفي من أهم عوامل نجاح كل عملية تعليمية، حيث أكد جون ألاسكا ان المقررات التي يتناولها طلبة المجموعة الواحدة في مدارس عديدة داخل البلد الواحد تكون واحدة، وكذلك الكتب والوسائل والأنشطة والحجرة والأثاث لكن النتائج من هذه المدارس تكون مختلفة، وهذا الاختلاف يتضح فيما اكتسبوا من معارف وخبرات ومهارات وقيم واتجاهات وما أضيف لشخصياتهم من سمات، وهذا يعود إلى عملية التفاعل داخل الصف والتي تمثل العلاقات المتبادلة بين عناصر العملية التعلمية وما يسود داخل الصف من علاقات الود والتفاهم بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلمين من جهة أخرى.

وفي ذات السياق يرى غينوث (Guinoth) أن جانبا مهما في بيئة التعلم هو المناخ الاجتماعي العاطفي في الصف، ويتمثل موقفه في أن المشكلات التأديبية ستنخفض بشكل ملحوظ إذا خلق المدرسون جوا من الهام لمشاعر الطلاب، وتركيزه للمدرسين هو أنه ينبغي عليهم أن يتعاملوا بإيجابية مع عواطف الطلبة وأن يدركوا أن أنماط تواصلهم تؤثر بصورة قوية على تقديرهم لذواتهم، فهو يذكر المدرسين بأن الطلاب بشر ينبغي أن يعاملوا باحترام. لذا فإن عملية التفاعل الصفي ضرورية وحيوية

إشكالية الدراسة:

يحظى موضوع التفاعل الصفي باهتمام العديد من العلماء والباحثين وذلك بهدف تحسين مخرجات العلمية التعليمية والقضاء على المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية كالفشل الدراسي والتسرب المدرسي، كثرة الغياب وانخفاض مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة، وذلك لا يتأتى إلا من خلال توفير الجو الصفي آمن يراعي حاجيات المتعلمين وميولهم وتجسيد ديمقراطية التعلم المبني على أساس الحوار والمناقشة وتقبل الرأي الآخر، كما يجب أن تتناسب مخرجات العملية التعلمية مع متطلبات سوق العمل والذي من شأنه أن يخلق لدى المتعلم نوعا من الارتياح والطمأنينة نحو مستقبله والرضى عما يكتسبه من معارف وخبرات تؤهله لذلك، وفي ذات السياق يرى كامبر وبلونغ (kember et bledng ,2003) أن دافعية الطلاب وأدائهم يتحسنان عندما يتم تعديل أسلوب التعلم، بحيث يلائم ميولهم، وتوصي الدراسة بتحمل التربويين مسؤولية فهم تنوع طلابهم، وتنويع استراتيجيات التعلم بهدف التكيف مع ميول الطلاب. (kember et bleding, 2003, 376) عن (حاج موسى،2015)[1]

وقام ألان ليوري ومجموعة من الباحثين (Alain Lieury et al, 1997) بدراسة تناولت الصفين الثالث والرابع الثانويين في التعليم الزراعي حول حقوق المستهلكين والمؤسسات التي تضمن هذه الحقوق، حيث هدفت إلى تحسين الدافعية بإيجاد مواقف تعني التلاميذ

العمل في مجموعات صغيرة، تحليل المواقف، لعب ادوار، عمل لوحات، وصف يتبع النظام التقليدي في التعليم مستخدمين استمارة قبلية واستمارة بعدية لقياس فعالية البرنامج المتبع، شملت كل استمارة أسئلة مفتوحة وأسئلة ذات خيارات متعددة. وقد توصل الباحثون إلى أن مجموعة التلاميذ الذين طبق عليهم أسلوب التربية الناشطة أكثر كفاءة وأكثر اهتماما بالعمل، ذلك يعكس الدافعية الداخلية، ليستنتجوا بان دخول التلاميذ في تمارين والطلب منهم القيام بمبادرات في اختيار لعب الأدوار أو عرض لوحات، كان يخلق لديهم دافعية اكبر ويعطيهم الشعور الايجابي بالكفاءة التي تترافق مع فعالية أفضل في التحصيل الدراسي.[2]

ويرى باندورا (Bandura,1997) أن العوامل الاجتماعية والمعرفية وما يحدث من تفاعل بينهما له دور كبير في عملية التعلم، حيث أن ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مهارته المعرفية والسلوكية والاجتماعية هو بمثابة خريطة الطريق للأداء الناجح في مهمة ما. ويؤكد أن الفاعلية الذاتية تعد المحرك الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد لأن السلوك الإنساني يعتمد أساسا على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية الضرورية للتفاعل الناجح في المواقف الحياتية.[3]

وتشير دراسة شيركوف وزملاؤه (Chirkov et al ,2007) أن الأفراد من ذوي تقرير المصير يكونون من ذوي دافعية التحصيل العالية، و يكونون أكثر نجاحا في دراستهم ويشعرون بأنهم أفضل سيكولوجيا ولديهم رفاهية ذاتية أي خبرات انفعالية ايجابية عالية، وهم أكثر اهتمام بالتعلم من غيرهم.[4]

من خلال ما سلف ذكره فإن عملية التفاعل الصفي تختلف من فرد لآخر باختلاف أنماط شخصياتهم وحاجيات كل منهم وميوله واتجاهاته نحو مدرسة ومعلميه وثقته بنفسه وبما يمتلكه من قدرات تساعده على مواجهة ما يعترضه من مشكلات تعرقل مساره الدراسي، وهذا ما يدفعنا للبحث في هذا الموضوع لمحاولة الكشف عما إذا كان هناك فروق في عملية التفاعل الصفي بين الذكور والإناث، لذا فإن موضوع بحثنا يتمحور في الإجابة عن الإشكالية التالية:

هل هناك فروق دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بين الذكور والإناث؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات:

1 هل يوجد فرق دال إحصائيا في التفاعل الصفي (القيادة) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بين الذكور والإناث.

2 هل يوجد فرق دال إحصائيا في التفاعل الصفي (التفهم) لدى تلاميذ مرحلة بين الذكور والإناث.

3 هل هناك فرق دال إحصائيا في التفاعل الصفي (المساعدة والصداقة) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بين الذكور والإناث.

4 هل يوجد فرق دال إحصائيا في التفاعل الصفي (عدم الرضى) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بين الذكور والإناث.

فرضيات البحث: بناء على الإشكالية المطروحة فإن الفرضية تكون على النحو التالي:

توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي(القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بين الذكور و الإناث.

و للتحقق من إثبات أو نفي هذه الفرضية يجب التحقق مما يلي:

-1 يوجد فرق دال إحصائيا في بعد التفاعل الصفي (القيادة) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بين الذكور والإناث.

2 يوجد فرق دال إحصائيا في بعد التفاعل الصفي (التفهم) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بين الذكور والاناث .

3 هناك فرق دال إحصائيا في بعد التفاعل الصفي (المساعدة والصداقة) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بين الذكور والإناث.

4 هناك فرق دال إحصائيا في بعد التفاعل الصفي (عدم الرضى) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بين الذكور والإناث.

التعاريف الإجرائية:

التفاعل الصفي: هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ أو التلميذة على مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels, 1991) ترجمة الباحثين بمساعدة مجموعة من الأساتذة

تعريف التفاعل الصفي:

أ- تعريف فارعة حسن: بأنه أنواع الكلام الشائعة الاستخدام داخل الصف.[5]

ب- تعريف سوانسون Swanson :

العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليًا ودافعيًا في مستوى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك.

ج- تعريف ميريل Merril :

بوصفه سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين كائنين إنسانيين أو أكثر.[6]

د- ويرى نشواتي (1985) والقلا وناصر (1995) بان التفاعل الصفي يمثل جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل، فهو عبارة عن مجموعة من الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في غرفة الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية

المتعلمين نحو التعلم ويتضمن كذلك عملية إيصال الأفكار والمشاعر والانفعالات لهؤلاء المتعلمين.[7]

هـ- تعريف ديوي Dewey وهمبر Humber (1966):

أشار ديوي Dewey وهمبر Humber (1966) إلى أن التفاعل الاجتماعي يحدث في إطار مرجعي تتألف لبناته من الفرد والبيئة وموضوع التفاعل، ويمكن القول بان التفاعل الاجتماعي هو الاستجابات المختلفة المتولدة التي يتبادل الأفراد إحداثها في اتصال بعضهم بالبعض الأخر وما تسفر عنه من تعديلات في سلوكياتهم

ويتضح هذا في سلوك التلاميذ أثناء وجودهم في حجرة الدراسة وهم يجلسون ويستمعون، ينتبهون ويرفعون أيديهم، يكتبون ويجيبون ويقيمون إجابات زملائهم وغير ذلك من السلوكيات المرتبطة بتوجيهات المعلم وتعليماته.[8]

يمثل التفاعل الصفي جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيًا ونفسيًا لتحقيق تعلم أفضل، فهو عبارة عن مجموعة من الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في غرفة الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين نحو عملية التعلم، ويتضمن أيضا عملية إيصال الأفكار والمشاعر والانفعالات لهؤلاء المتعلمين .

هذا ويسهم التفاعل الصفي في تحقيق التواصل وتبادل الأفكار بين المعلم والمتعلمين أنفسهم مما يساعد في زيادة خبراتهم ونمو قدراتهم العقلية وتهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي المناسب لحدوث تعلم فعال. كما ينمي مهارات الضبط الذاتي والقيم والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بالإضافة إلى تنمية الجوانب الانفعالية لدى المتعلمين وقدراتهم على التعبير عن أفكارهم وآرائهم.[9]

أنواع التفاعل الصفي:

يشمل التفاعل الصفي نوعين من التفاعل:

1-التفاعل الصفي اللفظي :

تلعب اللغة (الكلام) دوراً أساسياً في عملية التعلم، حيث لا يمكن حدوث تعلم دون وجود اتصال لفظي بين طرفي العملية التفاعلية المعلم والمتعلم وهذا ما يسمى التفاعل الصفي اللفظي، حيث يرى الموسوي (1989) بأنه حجر الزاوية في أي تعليم صفي وللكيفية التي يكون عليها هذا التفاعل بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم أثر كبير في تحقيق أهداف التعلم

ولمعرفة طبيعة التفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والمتعلم بشكل دقيق وموضوعي ظهر أسلوب تحليل التفاعل الصفي الفظي، والذي يقوم أساساً على تحويل ألفاظ الكلام المتبادل بين المعلم والمتعلم داخل حجرة الصف إلى أرقام ونسب والتي من خلالها يتم تقييم أداء المعلم

وتطويره، ومدى استجابة المتعلمين خلال الموقف التعليمي ويعتمد أسلوب التفاعل اللفظي داخل الصف على طريقة الملاحظة باعتبارها أداة لجمع البيانات وقياس السلوك التدريسي ومن أهم بطاقات الملاحظة بطاقة فلاندرز (Flanders) ، والتي طورها حمدان (1986) إلى أداة حمدان لتحليل التفاعل اللفظي والتي وصفها بأنها ملائمة لطبيعة التفاعل الصفي في المجتمعات العربية أكثر من بطاقة فلاندرز (Flanders) إلا أنهما تتفقان في تحليل التفاعل الصفي اللفظي والذي يشمل ثلاثة أصناف:

1حديث المعلم

2 حديث المتعلم

3 الصمت والفوضى: وهو انقطاع التواصل بين المعلم والمتعلم أو التدخل في عملية التعلم، والذي لا يستطيع الملاحظ أن يصنفه فيما إذا كان كلام المعلم أو المتعلم.

وقسم فلاندرز (Flanders) سلوك المعلم من حيث التأثير إلى قسمين هما:

أ- التأثير غير المباشر: ويشمل الفئات التالية

أ-1- تقبل المشاعر: يتقبل المعلم ما يشعر به متعلموه ويعترف بان له الحق في التعبير عن مثل هذا الشعور ,ولا يعاقبهم عليه، ويستعمل المعلم في هذا الموقف عبارات تدل على قبول شعور طلابه، وتشمل هذه الفئة كذلك عبارات يعبر من خلالها الطالب عن مشاعره في مواقف سابقة، وتشير إلى شعور بالفرح أو الاستياء في الوقت الحاضر أو تنبؤ بأحداث ستحدث مستقبلا سواء كانت أحداث سارة أو مؤلمة.[10]

أ-2- الثناء والتشجيع: وتشمل عض الدعايات التي يقصد بها إزالة التوتر مثل قول المعلم هذا عمل جيد، أو قوله أعجبتني هذه الفكرة أما التشجيع فيتضمن العبارات كقوله "حدثنا أكثر عن فكرتك، استمر".

أ-3- قبول الأفكار: في هذه الفئة يتقبل المعلم أفكار المتعلمين وليس ما يعبرون عنه من مشاعر، فيلخص المعلم فكرة المتعلم أو يوضح ما قاله.

أ-4- توجيه الأسئلة: وتتضمن أسئلة المعلم التي يتوقع إجابة المتعلمين عنها أو لا يتوقع الإجابة عنها مثل قول المعلم "لماذا تركت مقعدك؟" فهنا يطلب المعلم من المتعلم العودة إلى مكانه.

ب- التأثير المباشر: وينقسم إلى:

ب-1- الشرح والتلقين: حيث يقوم المعلم بتقديم معلومات او حقائق أثناء إلقاء الدرس أو محاضرة، وقد تتخلله إبداء ملاحظات أو أسئلة لطلب توضيح أو الشرح أو التفسير.

ب-2- إعطاء التوجيهات: في هذه الفئة يقدم المعلم توجيهات وأوامر للمتعلمين ويتوقع منهم تنفيذها والالتزام بها.

ب-3- النقد وتبريرات السلطة: وتتضمن ما يوجهه المعلم من عبارات نقد قصد تغيير سلوك المتعلمين في الاتجاه المرغوب فيه كما تشمل أيضا عبارات توضيحية لسلطته, ودفاعه عن نفسه وتبريرات لمواقفه وأفكاره.

-3الصمت والفوضى: يسجل في هذه الفئة فترات التداخل بين كلام المعلم وكلام المتعلمين حيث يصعب على الملاحظ تحديد الفواصل بين أنواع الحديث، كما يسجل أيضا لحظات الصمت أو السكون التي لا يتحدث فيها المعلم أو المتعلم.

إلى أن التفاعل اللفظي Flanders وتوصل فلاندرز في الصف هو الذي يحدد مواصفات مواطني المستقبل لذلك المجتمع، فالمعلم التسلطي يشجع طلبته على الخنوع، والمعلم الديمقراطي يشجع الطلبة على الحوارية، ويزيد من رغبتهم وميولهم نحو مادة الدراسة. وأن المعلم المباشر يكون طلبته أقل تحصيلاً وأكثر خوفاً ووجلاً من الطلبة الذين يتعلمون عند معلم غير مباشر. (رفيدي وصافي، 2001) عن (ربيحة محمد عليان وآخرون).[11]

-2 التفاعل الصفي غير اللفظي:

يعتبر التفاعل الصفي غير اللفظي نوع من أنواع التواصل المهم جدا وعلى درجة من الأهمية نفسها مع أهمية التفاعل أو التواصل اللفظي ومن وسائل الاتصال غير اللفظي:

1 تغيرات الوجه: ان الوجه المبتسم يعطي المتعلم شعورا بالأمل والتشجيع والاهتمام بما يقوله أو يفعله على خلاف الوجه العبوس الذي يعكس عدم الاهتمام والرفض.

2 الدعابات والضحك: تساعد المتعلم على الاسترخاء والوثوق بالمعلم وتخلق أجواء دافئة ومريحة للتعلم.

3 التواصل بالنظر: التواصل بالعين مع المتعلم والاقتراب منه بشكل تدريجي وعدم التحديق فيه، خاصة أولئك التلاميذ المتسمين بالخجل الذين يحتاجون لوقت اكبر لاستعادة ثقتهم بأنفسهم وبالآخرين.

4 الصمت: احترام رغبة المتعلم في اختيار مشاركته، وتجنب حث التلاميذ على التحدث رغما عنهم، وإعطائهم الوقت الكافي لإشراك الآخرين في خبراتهم.[12]

وصف المقياس المستخدم:

مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels et al, 1991) وهو عبارة عن استمارة مكونة من 48 بندا، تنحصر في 8 أبعاد وهي كالآتي:

2 التفهم: ويتكون من البنود المرقمة كما يلي: 2، 6، 10، 14، 18، 22 .

3 التأكد: ويتكون من البنود المرقمة كما يلي: 3، 7، 11، 15، 19، 23.

4 اللوم و التوبيخ: ويتكون من البنود المرقمة كما يلي: 4، 8، 12، 16، 20، 24.

5 المساعدة والصداقة: ويتضمن البنود ذات الأرقام: 25، 29، 33، 37، 41، 45.

6 المسؤولية والحرية: ويتكون من البنود المرقمة كما يلي: 26، 30، 34، 38، 42، 46.

7 عدم الرضى: ويتضمن البنود المرقمة كما يلي: 27، 31، 35، 39، 43، 47.

8 الحزم والصرامة: يتكون من البنود المرقمة كما يلي: 28، 32، 36، 40، 44، 48.

طريقة إعطاء الأوزان:

تمت طريقة إعطاء الأوزان بتتبع تدرج الدرجات، حيث انه في البنود الموجبة تعطى الفقرات المكملة أ، ب، ج، د، هـ الدرجات: 1، 2، 3، 4، 5 على التوالي. وفي البنود السالبة فإنه تعطى الفقرات المكملة أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي، وبذلك تكون أدنى درجة يحصل عليها الفرد هي 48 وأعلى درجة هي 240.

الخصائص السيكومترية للمقياس المستخدم:

أ–الثبات:

لحساب معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفاعل الصفي تم الاعتماد على طريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل ألفا كرومباخ لكل بعد من أبعاد المقياس مع المقياس ككل، حيث تم التوصل إلى معاملات الثبات التالية:

الجدول رقم (1) يوضح حساب معامل ألفا لكرومباخ لأبعاد مقياس التفاعل الصفي لويبلز(Wubbels et al,1991)

الأبعاد	معامل الثبات
القيادة	0,72
التفهم	0,68
التأكد	0,21
اللوم والتوبيخ	0,28
المساعدة والصداقة	0,74
المسؤولية والحرية	0,16
الحزم والصرامة	0,31
عدم الرضى	0,73

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (1) أن الأبعاد (التأكد، اللوم والتوبيخ، المسؤولية والحرية، الحزم والصرامة) بلغ معامل الثبات قيما ضعيفة تراوحت ما بين 0,16 و0,31 مما أدى بالباحث إلى الاستغناء عن استخدامها في هذه الدراسة أما الأبعاد (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضى) فقد بلغت معاملات الثبات قيما جيدة تراوحت ما بين 0,68 و0,74 وهي قيم جيدة تفي بالغرض لاستخدامها في الدراسة الأساسية.

ب– الصدق:

استخدم الباحث للتأكد من صدق المقياس صدق المحك، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية والتي حصلوا عليها على مقياس التفاعل الصفي ودرجاتهم في تحصيلهم الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0,40 وهي قيمة تدل على ارتباط جيد، وهذا ما يؤكد صدق المقياس.

الدراسة الأساسية :

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، حيث بلغت عينة الدراسة الأساسية 756 تلميذا وتلميذة، بواقع 311 ذكرا بنسبة مئوية قدرها 41,14% و445 أنثى بنسبة مئوية قدرها 58,86 .%

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث لمعالجة البيانات المتحصل عليها في هذه الدراسة حزمة الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss 20 وهذه الأساليب تمثلت فيما يلي:

الاحصاء الوصفي: ويتمثل في

1 التكرارات

2 النسب المئوية

3 المتوسط الحسابي

4 الانحراف المعياري

الاحصاء الاستدلالي: ويتمثل في

1 اختبار دلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

عرض النتائج:

أ– اختبار فرضية الدراسة :

تنص هذه الفرضية على أن هناك فروقا دالة إحصائيا في التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضى) بين الذكور والإناث .

أ– بالنسبة لبعد (القيادة):

الجدول رقم (2) يوضح حساب الفرق في القيادة بين الذكور والإناث.

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	434	20,70	4,086	2,255	دال عند 0,05
ذكر	301	19,97	4.570		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (2) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 في القيادة بين الذكور والإناث.

ب – بالنسبة لبعد (التفهم):

الجدول رقم (3) يوضح حساب الفرق في التفهم بين الذكور والإناث

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	438	20,42	4,783	1,802	غير دال
ذكر	307	19,78	4,823		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (3) عدم وجود فروق دال إحصائيا في التفهم بين الذكور والإناث.

ج – بالنسبة لبعد (المساعدة والصداقة):

الجدول رقم (4) يوضح حساب الفرق في المساعدة والصداقة بين الذكور والإناث

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	435	18,06	4,504	1,794	غير دال
ذكر	303	17,45	4,718		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (4) عدم وجود فرق دال إحصائيا في المساعدة والصداقة بين الذكور والإناث

د – بالنسبة لبعد (عدم الرضى):

الجدول رقم (5) يوضح حساب الفرق في عدم الرضى بين الذكور والإناث

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	436	20,59	4,954	1,79	غير دال
ذكر	296	19,93	4.877		
	307	19,78	4,823		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (5) عدم وجود فرق دال إحصائيا في عدم الرضى بين الذكور والإناث.

تفسير النتائج:

يتضح من خلال الجداول السابق رقم (2، 3، 4، 5) وجود فرق دال إحصائيا في التفاعل الصفي (القيادة) بين الذكور والإناث وعدم وجود فروق دالة احصائيا في التفاعل الصفي (التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضى) بين الذكور والاناث. وعليه فإن الفرضية العامة لم تتحقق ما عدا في بعد القيادة .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة موركس وإيركوت (Morkos et Erkot . 1984) حول السمات التي يحبذها الطلبة في أساتذتهم كالقدرة على اتخاذ القرارات والمهارات في التدريب والمرونة في المعاملة والتي كشفت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث.

وتتشابه النتيجة المتوصل إليها مع دراسة فواز عقل (2008) التي هدفت إلى التعرف على درجة توفر عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الإنجليزية كما يراه طلبة الثانوية في مدينة نابلس والتي أسفرت عن نتيجة مفادها عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الإنجليزية.[13]

كما تتفق هذه النتيجة مع ما كشف عنه أولاد حيمودة وشيبوط (2018) من خلال دراستهما حول التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث توصلا الى نتيجة مفادها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التفاعل الصفي بين الذكور والاناث.[14]

وتؤيد دراسة منصوري (1996) النتيجة المتوصل إليها خاصة في بعد القيادة، حيث أقر في دراسته حول سلوك المعلم وانجاز المتعلم بوجود فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث وقد استدل على ذلك بأن إناث العينة أبدين تأثرا كبيرا بشخصية المعلم، وأن الإناث أكثر تأثرا بالمظاهر وأسرع تفاعلا معها، وهن حريصات أكثر على المحافظة على ماء الوجه والظهور بمظهر لائق.[15]

وتختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع الدراسة التي قام بها فريق عمل (2010) حول قياس درجة المعلمين النشط في العملية التعلمية على عينة قوامها 9550 تلميذا في الطورين الأساسي والثانوي باستخدام بطاقة فلاندرز للملاحظة، حيث كشفت نتائجها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس انخراط المتعلمين النشط في العملية التعلمية تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور.[16]

ويعزو الباحث النتيجة التي توصل إليها إلى وحدة المرحلة العمرية وخصائص هذه المرحلة والتي يسعى من خلالها المراهق إلى إثبات ذاته وتعزيز روح الانتماء إلى الجماعة، كما أنه خلال عملية التفاعل الصفي تذوب الفروق الجنسية بين المتعلمين، بحيث ينصب اهتمامهم وهدفهم الوحيد في بناء التعلمات والوصول الى الهدف التعلمي باختيار أنسب الطرائق التعليمية الكفيلة بتحقيق ذلك وبالتالي الشعور بنوع من السعادة والارتياح مما يؤدي بهم الى تعزيز الثقة بالنفس وتقدير الذات داخل الصف وتحقيق انتمائهم الاجتماعي.

خاتمة:

عالجت هذه الدراسة موضوعا مهما سلطت فيه الضوء على عملية التفاعل الصفي وقدمت نتائج في غاية الأهمية للباحثين في هذا المجال، خاصة أن غالبية الدراسات السابقة اعتمدت على آراء الموجهين أو المدرسين أنفسهم ولم يؤخذ برأي التلميذ في مثل هذه المواضيع، حيث ركزت على دراسة الفروق في عملية التفاعل الصفي بين الذكور والإناث، كما قدم إجابات عما يصادفه القائمون في هذا المجال من

مشكلات خلال المواقف التعلمية، كما ننوه بضرورة التنويع في استراتيجيات التعلم بما يتوافق مع القدرات العقلية المعرفية للمتعلمين ويشبع حاجات النفسية ويراعي الفروق بينهم.

قائمة المراجع:

1- أحمد حاج موسى، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية الثالثة، مجلة الآداب، جامعة البعث، العدد111، 2015.

2- أسعد وطفة وجاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، دار الشهاب الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 2004.

3- أنور رياض عبد الرحيم وآخرون، علم النفس التربوي دينامية التفاعل في حجرة الدراسة، 1996.

4- أولاد حيمودة جمعة وشيبوط لخضر، التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 6، العدد 1، 2018.

5- ربيحة، محمد عليان و آخرون ، درجة انخراط المتعلمين النشط في العملية التعلمية التعليمية، المؤتمر العالمي للدراسات العليا في مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية. فلسطين، رام الله، 2011.

6- طلال بن حسين الحارثي، تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي، دراسة تكميلية لنيل درجة الماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2010.

7- عليان ربيعة محمد ويوسف فضيلة محمد وخليل غانم يوسف يونس وكيلاني مي سامي نزال ومعالي جميل علي، درجة انخراط المتعلمين النشط في العملية التعلمية التعليمية، المؤتمر العالمي للدراسات العليا في مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية والهندسية. جامعة النجاح الوطنية، الضفة الغربية، فلسطين.

8- عماد عبد الرحيم الزغول وشاكر عقله المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007.

9- فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، منشورات الخليج العربي. 1984.

10- فواز عقل، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية. المجلد 22 (1)، 2008.

11- محمد، حسن العمايرة (2007) المشكلات الصفية. الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

12- مريم سليم، علم نفس التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، 2003.

13- منصوري عبد الحق، سلوك المعلم وانجاز المتعلم، دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر، 1996.

14- Bandura A, Self-efficacy the exercise of Control, Freeman, New York, 1997.

[1] أحمد حاج موسى، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية الثالثة، مجلة الآداب، جامعة البعث، العدد111، 2015.

[2] مريم سليم، علم نفس التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، 2003، 506

4فاضل جبار جودة وسلمى عبيد محمد(2014) تقرير المصير و الخبرة العاطفية و علاقتهما بالكفاح التحصيلي لدى طلبة الجامعة، مجلة البحوث النفسية و التربوية، العراق، جامعة بغداد العدد(43)، 94

[3] Bandura A, Self-efficacy the exercise of Control, Freeman, New York, 1997, 22

[5] فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، منشورات الخليج العربي. 1984، 15

[6] أسعد وطفة وجاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، دار الشهاب الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 2004، 24

[7] عماد عبد الرحيم الزغول وشاكر عقله المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007، 32

[8] أنور رياض عبد الرحيم وآخرون، علم النفس التربوي دينامية التفاعل في حجرة الدراسة،دار الشرق، قطر، الدزحة، 1996، 91.

[9] عماد عبد الرحيم الزغول وشاكر عقله المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007، 33

[10] طلال بن حسين الحارثي، تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي، دراسة تكميلية لنيل درجة الماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2010، 29.

[11] ربيحة محمد عليان وآخرون، 2011 ،3.

[12] محمد حسن العمايرة، 2007، 85-86.

[13] فواز عقل، مجلة جامعة النجاح للأبحاث و العلوم الإنسانية. المجلد 22 ، 2008، العدد 1، 72-94.

[14] أولاد حيمودة جمعة وشيبوط لخضر، التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 6، العدد 1، 2018، 19-33.

[15] منصوري عبد الحق، سلوك المعلم وانجاز المتعلم، دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر، 1996.

[16] عليان ربيعة محمد ويوسف فضيلة محمد وخليل غانم يوسف يونس وكيلاني مي سامي نزال ومعالي جميل علي، درجة انخراط المتعلمين النشط في العملية التعلمية التعليمية، المؤتمر العالمي للدراسات العليا في مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية والهندسية. جامعة النجاح الوطنية، الضفة الغربية، فلسطين، .2011