متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية

أطروحة دكتوراه

مقدمة الى مجلس كلية التربية للبنـات – جامعة بغداد –

وهي جزء من متطلبات درجة دكتوراه فلسفة في

علم النفس التربوي

من

بشرى حسين علي نصيف الجميلي

بأشراف

أ . د . حسين نوري الياسري

١٤٢٨ هـ ٢٠٠٧ م

بسم الله الرحمن الرحيم

إنما أمره إذا أراد شيئا أن يقول له كن

فيكون ﴿ ٨٢ ﴾ فسبحان الذي بيده ملكوت كل شيء

وإليه ترجعون ﴿ ٨٣ ﴾

صدق الله العظيم

سورة يس ، اية (٨٢ ، ٨٣)

الإهـــــــــــــداء

الى الذي كنت أتمنى ان يطيل الله عمره

كي يرى ثمرة غرسه .....

والدي طيب الله ثراه

الى التي وفرت لي من حبها وحنانها

ما ساعدني على إنجاز هذا العمل المتواضع ....

والدتي أطال الله عمرها

الى من عدنَهم اللهَ عوناً لي ..... أخوتي

اعترافاً بالجميل

الى روح ابن أختي ..... هاشم

الى الذي قاسمته الآمال والآلام طول مدة دراستي

ابن أختي حسين

اهدي هذا الجهد المتواضع

بشرى

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير اللغوي

اشهد بان إعداد هذه الأطروحة الموسومة ((متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية)) التي قدمتها الطالبة (بشرى حسين علي نصيف) ، قد جرى تحت أشرافي من الناحية اللغوية في كلية التربية للبنات بجامعة بغداد ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه في علم النفس التربوي .

التوقيع :-

اللقب العلمي والاسم :-

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير العلمي

اشهد بان إعداد هذه الأطروحة الموسومة ((متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية)) التي قدمتها الطالبة (بشرى حسين علي نصيف) ، قد جرى تحت أشرافي من الناحية العلمية في كلية التربية للبنات بجامعة بغداد ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه في علم النفس التربوي .

التوقيع :-

اللقب العلمي والاسم :-

شكر وتقدير

الحمد الله رب العالمين ، عدد خلقه ، وزنة عرشه ، ومداد كلماته ، وأفضل الصلاة والسلام على اشرف الخلق سيدنا محمد (ﷺ) وعلى آل بيته الطيبين الطاهرين وصحبه أجمعين ومن يتبع هداهم الى يوم الدين .

يسرني ان أتقدم بالشكر والعرفان الخالصين للأستاذ الفاضل الدكتور (**حسين نوري الياسري**) لتفضله بقبول الأشراف على أطروحتي هذه ، ولما قدمه من توجيهات علمية ، وما بذله من جهود علمية ساعدت في إنجاز هذا البحث المتواضع ، وأدعو الله ان يوفقه ويدفع عنه كل سوء .

وأتقدم بالشكر الجزيل للأساتذة أعضاء لجنة السمنار (**الحلقة الدراسية**) الذين أسهموا في بلورة مقترح البحث وهم :- (**الدكتورة ليلى يوسف الحاج ناجي ، والأستاذ الدكتورة سميرة موسى البدري ، والأستاذ المساعد الدكتورة ليلى احمد عزت النعيمي ، والأستاذ المساعد الدكتور جواد المالكي**) .

ويطيب لي ان أتقدم بوافر الاحترام والامتنان الى كل من :- (**الأستاذ الجليل الدكتور إبراهيم الكناني ، والأستاذ الدكتور شاكر مبدر ، والأستاذة المساعدة خولة القيسي ، والمدرس الدكتور طالب القيسي**) .

ومن دواعي سروري ان أتقدم بالشكر والامتنان الى (الدكتور **علي مهدي كاظم في سلطنة عمان**) لما أرسله من مصادر علمية ودراسات قيمة أغنت البحث وساعدت في إنجازه .

ووافر شكري وعرفاني الى زميلة الدراسة وأختي المدرس المساعد (**إستبرق مجيد علي**) والزميل المدرس المساعد (**نبيل عبد الغفور**) لما قدموه من مساعدة معنوية ، ومساعدة علمية .

وعذراً لكل من مدّ يد العون ولم اذكره في هذا المقام ، وختاماً ، احمد الله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه ، وصلَّ اللهم على الدليل إليك المصطفى محمد (ﷺ) وعلى اله الأخيار الأبرار وصحبه أجمعين .

الباحثة

ثبت المحتويات

الموضـــوع	الصفـحة
الآية القرآنية	
أقرار المشرف	
أقرار الخبير اللغوي	
أقرار الخبير العلمي	
أقرار لجنة المناقشة	
الإهداء	
شكر وتقدير	
مستخلص الأطروحة باللغة العربية	
ثبت المحتويات	
ثبت الجداول	
ثبت الأشكال	
ثبت المخططات	
ثبت الملاحق	
الفصل الأول :- التعريف بالبحث	٢ – ٢٩
مشكلة البحث	٥
أهمية البحث	٦ – ١٥
أهداف البحث	١٥ – ١٦
حدود البحث	١٦
مصطلحات البحث	١٧ – ٢٩
الفصل الثاني :- الخلفية النظرية	٣١ – ٩٦
المحور الأول :- البيئة الصفية	٣١ – ٧٧
المحور الثاني :- الضغوط النفسية	٧٧ – ٩٦

ثبت المحتويات

الموضـــوع	الصفـحة
الفصل الثالث :- دراسات سابقة	٩٨ – ١٣٠
أولاً :- دراسات تناولت البيئة الصفية	٩٨ – ١١٨
- دراسات عربية	٩٨ – ١١١
- دراسات أجنبية	١١١ – ١١٥
- مناقشة دراسات سابقة في البيئة الصفية	١١٥ – ١١٨
ثانياً :- دراسات تناولت الضغوط النفسية	١١٩ –
- دراسات عربية	١١٩ – ١٢٥
- دراسات أجنبية	١٢٥ – ١٢٧
- مناقشة دراسات سابقة في الضغوط النفسية	١٢٧ – ١٣٠
الفصل الرابع :- إجراءات البحث	١٣٢– ١٨٦
إجراءات البحث	١٣٢ – ١٧٩
- مجتمع البحث	١٣٢– ١٣٣
- عينة البحث	١٣٣ – ١٣٥
- أدوات البحث	١٣٥ – ١٧٩
١- أداة قياس المناخ المادي داخل الصف	١٣٥ – ١٤٥
٢- أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف	١٤٥ – ١٥٤
٣- أداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف	١٥٤ – ١٦٥
٤- أداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف	١٦٥ – ١٧٩
٥- أداة قياس الضغوط النفسية	١٧٩
مؤشرات الصدق	١٧٩ – ١٨٣
أ- الصدق الظاهري	١٧٩
- التطبيق الاستطلاعي	١٧٩

ثبت المحتويات

الموضـــوع	الصفـحة
ب- التحليل الإحصائي للفقرات	١٨٠
- القوة التمييزية للفقرات	١٨١ - ١٨٢
- معامل الاتساق الداخلي	١٨٢ - ١٨٣
الثبـــات	١٨٣
١- إعادة الاختبار	١٨٣
٢- معادلة الفاكرونباخ	١٨٣
- الخطأ المعياري	١٨٣ - ١٨٤
التطبيق النهائي	١٨٤ - ١٨٥
الوسائل الإحصائية	١٨٥- ١٨٦
الفصل الخامس :- عرض النتائج	١٨٨ - ٢٥٣
- عرض النتائج	١٨٨ - ٢٥٣
الفصل السادس :- مناقشة النتائج	٢٥٥ - ٢٧٥
- مناقشة النتائج	٢٥٥ - ٢٧٣
- الاستنتاجات	٢٧٣
- التوصيات	٢٧٤
- المقترحات	٢٧٤ - ٢٧٥
المصـادر	٢٧٧ -
أولاً :- المصادر العربية	٢٧٧ - ٢٩٣
ثانياً :- المصادر الأجنبية	٢٩٤ - ٢٩٩
الملاحق	٣٠١ - ٣٤٦
مستخلص البحث باللغة الإنكليزية	٢ - ١٢

ثبت الاشكال

عنوان الشكل	الصفـحة
مراحل عملية التعرض للضغوط من وجهة نظر " لازاروس	٨٦

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفـحة
١	مراحل متلازمة التكيف العامة	٩٣
٢	توزيع مجتمع المدارس (مجتمع البحث) بحسب النوع والجنس موزعة على المديريات العامة للتربية في مدينة بغداد بجانبيها (الرصافة / الكرخ)	١٣٢
٣	توزيع إعداد الطلبة (مجتمع البحث) بحسب الجنس والتخصص موزعة على المديريات العامة للتربية في مدينة بغداد بجانبيها (الرصافة / الكرخ)	١٣٣
٤	توزيع أفراد عينة البحث من الطلبة على وفق الجنس والتخصص على المديريات العامة للتربية في بغداد (الرصافة / الكرخ)	١٣٤
٥	آراء الخبراء حول صلاحية فقرات أداة قياس المناخ المادي داخل الصف	١٣٦
٦	يمثل عينة التطبيق الاستطلاعي لأداة المناخ المادي لتعرف مدى وضوح التعليمات وفهم العبارات	١٣٧
٧	عينة التحليل الإحصائي بحسب الجنس والتخصص موزعة على المديريات العامة للتربية في مدينة بغداد وبجانبيها (الرصافة / الكرخ)	١٣٨
٨	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا للمناخ المادي داخل الصف	١٤٠
٩	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لأداة قياس المناخ المادي في داخل الصف	١٤٢
١٠	توزيع أفراد عينة الثبات بحسب مديريات التربية والمدارس والجنس والتخصص الدراسي	١٤٣
١١	عينة الاستبانة الاستطلاعية لأداة قياس المناخ المادي داخل الصف بحسب مديريات التربية والمدارس التابعة لها وجنس أفراد العينة	١٤٧
١٢	آراء الخبراء حول صلاحية فقرات اداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف	١٤٨

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١٣	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا من أفراد عينة بناء أداة المناخ الاجتماعي داخل الصف بمجاليه (علاقة الطلبة بمدرسيهم) و (وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض)	١٥٠
١٤	قيم معاملات الارتباط بين درجات فقرات أداة قياس (علاقة الطلبة بمدرسيهم) داخل الصف	١٥٢
١٥	قيم معاملات الارتباط بين درجات فقرات اداة قياس (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) داخل الصف	١٥٢
١٦	آراء الخبراء حول صلاحية فقرات أداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف	١٥٧
١٧	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا للنمط الحازم	١٥٨
١٨	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا للنمط التسلطي	١٥٩
١٩	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا للنمط السائب	١٦٠
٢٠	نتائج معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للنمط الحازم	١٦٢
٢١	نتائج معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للنمط التسلطي	١٦٢
٢٢	نتائج معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للنمط السائب	١٦٣
٢٣	أرقام الفقرات في كل دور من ادوار المدرسين داخل الصف ونسبة اتفاق الخبراء على كل فقرة ، ودرجة مربع كاي لكل منها	١٦٨
٢٤	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا لأداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف	١٧١
٢٥	معاملات ارتباط درجات فقرات دور خبير التدريس بالدرجة الكلية للمجال	١٧٥
٢٦	معاملات ارتباط فقرات دور مثير الدافعية بالدرجة الكلية للمجال	١٧٥
٢٧	معاملات ارتباط فقرات دور الإداري بالدرجة الكلية للمجال	١٧٥
٢٨	معاملات ارتباط درجات فقرات دور منظم البيئة المادية بالدرجة الكلية للمجال	١٧٦
٢٩	معاملات ارتباط فقرات دور المرشد بالدرجة الكلية للمجال	١٧٦
٣٠	معاملات ارتباط فقرات دور الضبط وحفظ النظام بالدرجة الكلية للمجال	١٧٦

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة

٣١	معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار ومعادلة الفاكرونباخ والخطأ المعياري لادوار المدرسين كلاً على انفراد	١٧٨
٣٢	آراء الخبراء حول صلاحية فقرات أداة قياس الضغوط النفسية	١٨٠
٣٣	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا لاداة قياس الضغوط النفسية	١٨١
٣٤	معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للضغوط النفسية	١٨٣
٣٥	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات أفراد العينة جميعاً على مقياس (المناخ المادي) داخل الصف	١٨٨
٣٦	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الذكور والإناث على (المناخ المادي داخل الصف)	١٨٩
٣٧	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (المناخ المادي) داخل الصف	١٩٠
٣٨	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على مجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم)	١٩١
٣٩	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات (الذكور – الإناث) على مجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم)	١٩٢
٤٠	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي الاختصاصين (العلمي والأدبي) على مجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم)	١٩٣
٤١	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض)	١٩٤
٤٢	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات (الذكور – الإناث) على مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم ببعض)	١٩٥
٤٣	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة للتخصصين (العلمي والأدبي) على مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم ببعض)	١٩٦
٤٤	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة لأفراد العينة جميعاً على (النمط الحازم)	١٩٦
٤٥	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات (الذكور – الإناث) للنمط الحازم	١٩٧
٤٦	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على النمط الحازم	١٩٨
٤٧	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة لدرجات أفراد العينة جميعاً على النمط التسلطي	١٩٩

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة

٤٨	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على النمط التسلطي	٢٠٠
٤٩	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على النمط التسلطي	٢٠١
٥٠	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على النمط السائب	٢٠١
٥١	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على النمط السائب	٢٠٢
٥٢	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على النمط السائب	٢٠٣
٥٣	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على (دور خبير التدريس)	٢٠٤
٥٤	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على (دور خبير التدريس)	٢٠٥
٥٥	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (دور خبير التدريس)	٢٠٦
٥٦	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على (دور مثير الدافعية)	٢٠٧
٥٧	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على (دور مثير الدافعية)	٢٠٨
٥٨	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (دور مثير الدافعية)	٢٠٩
٥٩	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على (دور الإداري)	٢٠٩
٦٠	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على (دور الإداري)	٢١٠
٦١	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (دور الإداري)	٢١١
٦٢	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على (دور منظم البيئة المادية)	٢١٢
٦٣	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على (دور منظم البيئة المادية)	٢١٣
٦٤	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (دور منظم البيئة المادية)	٢١٤

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة

٦٥	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة لدرجات أفراد العينة جميعاً على (دور المرشد)	٢١٤
٦٦	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على (دور المرشد)	٢١٥
٦٧	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (دور المرشد)	٢١٦
٦٨	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على (دور الضبط وحفظ النظام)	٢١٧
٦٩	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على (دور الضبط وحفظ النظام)	٢١٨
٧٠	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (دور الضبط وحفظ النظام)	٢١٩
٧١	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات أفراد العينة جميعاً على (الضغوط النفسية)	٢٢٠
٧٢	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الذكور والإناث على (الضغوط النفسية)	٢٢١
٧٣	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (الضغوط النفسية)	٢٢٢
٧٤	قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على مقاييس متغيرات البيئة الصفية ، ومقياس الضغوط النفسية	٢٢٥
٧٥	قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة في مقاييس متغيرات البيئة الصفية ، ومقياس الضغوط النفسية	٢٢٩
٧٦	قيم معاملات الارتباط لدرجات الطالبات الإناث من أفراد العينة على مقاييس متغيرات البيئة الصفية ، في مقياس الضغوط النفسية	٢٣٣
٧٧	قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة على مقاييس متغيرات البيئة الصفية ، ومقياس الضغوط النفسية	٢٣٧
٧٨	قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي في مقاييس متغيرات البيئة الصفية ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية	٢٤١
٧٩	القيم الزائية لدلالة الفرق في معاملات الارتباط بين متغيرات البيئة الصفية والضغوط النفسية بحسب متغير الجنس	٢٤٥
٨٠	القيم الزائية لدلالة الفروق في معاملات الارتباط بين متغيرات البيئة الصفية والضغوط النفسية بحسب متغير التخصص	٢٤٨
٨١	مصفوفة معاملات الارتباطات بين المتغيرات المستقلة في المتغير التابع (الضغوط النفسية)	٢٤٩

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة

٨٢	إسهام المتغيرات المستقلة في درجات المتغير التابع (الضغوط النفسية)	٢٥٠
٨٣	معاملات الانحدار للمتغيرات المستقلة في درجات (الضغوط النفسية)	٢٥١

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١	استبانة مفتوحة	٣٠١
٢	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على وفق الجنس والتخصص موزعة على مديريات التربية العامة في مدينة بغداد بجانبيها (الرصافة / الكرخ)	٣٠٢
٣	استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات أداة قياس المناخ المادي داخل الصف	٣٠٣
٤	تسلسل الخبراء المحكمين وفق الدرجة لعلمية والحروف الأبجدية	٣٠٥
٥	عينة التحليل الإحصائي للفقرات	٣٠٦
٦	مقياس المناخ المادي داخل الصف بصورته النهائية	٣٠٧
٧	استبانة استطلاعية	٣٠٩
٨	استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف	٣١٠
٩	مقياس المناخ الاجتماعي اخل الصف بصورتها النهائية	٣١٣
١٠	استبانة استطلاعية	٣١٥
١١	استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات اداة قياس انماط معاملة المدرسين لطلبتهم	٣١٦
١٢	مقياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف بصورته النهائية	٣٢٢
١٣	استبانة استطلاعية	٣٢٧
١٤	استبانة آراء لجنة المحكمين في مدى صلاحية فقرات اداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف	٣٣٠
١٥	مقياس ادوار المدرسين داخل الصف بصورته النهائية	٣٣٧
١٦	استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات اداة قياس الضغوط النفسية	٣٤٢
١٧	مقياس الضغوط النفسية بصورته النهائية	٣٤٥
١٨	كتب تسهيل مهمة	٣٤٧

مستخلص البحث :-

يُعد **علم النفس البيئي** من العلوم الحديثة ، إذ تعود بدايته الى العام (١٩٦٨) مع ظهور كتاب " **علم النفس البيئي** " (**Ecological Psychology**) ، فضلاً عن مجموعة من المسببات التي ساعدت على ظهوره منها :-

١- تعاظم مشكلات البيئة في المجتمعات النامية .

٢- زيادة الجدل حول دور كل من الوراثة والبيئة في صناعة السلوك الإنساني ، فقد أزداد التسأول حول " سبب ارتفاع نسبة التخلف العقلي في المناطق الملوثة ؟ وهل التخلف العقلي نتيجة الوارثة أم البيئة في هذه المناطق ؟ .

٣- ظهور بعض الدراسات التي حاولت الربط بين البيئة المادية (الفيزيقية) ، وبعض المتغيرات النفسية في منتصف خمسينيات القرن الماضي ، ولكن لم تقنن إلا في السبعينيات . على سبيل المثال ، الفرضية القائلة " ان الأحياء الفقيرة والمتخلفة هي مسرح للجريمة " . وعليه فان احد تعريفات علم النفس البيئي هو " العلم الذي يدرس العلاقة بين البيئة المادية (الفيزيقية) والسلوك الإنساني " .

٤- فشل الرؤى الأحادية في معالجة مشكلات البيئة / السلوك ، مما اضطر علماء النفس الأخذ بالرؤى المتعددة والمتمثلة بعوامل عدة مثل العامل الاقتصادي والاجتماعي والتربوي ....الخ في تفسير السلوك الإنساني ، والعلاقة بين البيئة والسلوك الإنساني .

وبذلك فقد ساعد علم النفس البيئي في تفسير هذه العلاقة نظرياً وتطبيقياً بين سلوك الفرد وخبرته وبين البيئة المحيطة به ، (عسكر والأنصاري ، ١٩٨٩ : ٣٥) . ومن هنا كانت الدعوة التي تتبناها جماعة علم النفس البيئي أمثال " تيلسون وبروشنكي وموس " (Moos , 1974 ; Proshansky , 1974 ; Ittelson , 1972) لدراسة الفرد والبيئة والتفاعل بينهما . وعليه فان فهم السلوك يتطلب الاهتمام بكافة المتغيرات الفردية والبيئية .

وقد ميز العلماء أمثال " كوفكا (Koffka , 1962) بين **البيئة الجغرافية والبيئة السلوكية** التي يكون الفرد وخبرته جزءاً منها . ويُطلق على **البيئة الجغرافية** " المحيط الخارجي الذي يكون مستقلاً أو منعزلاً عن الشخص الذي هو مستقبلاً لها " . بينما يشير الى **البيئة السلوكية** " بالإطار الخلاق الذي بوساطته يمكن تفسير وترجمة المعاني المحددة للفرد عن طريق ما يلاحظه " . أما **الفرد** فهو " العنصر المهم لدى الوسطين " .

بينما يميز " ليفين " بين البيئة داخل حيز الحياة والذي يقصد به " مجموعة الوقائع التي تحدد سلوك الفرد ، في وقت ما ، والذي يكون نتاج تفاعل متبادل بين الشخص والبيئة " . بينما يؤكد "

ستيرون " على **مفهوم البيئة** ، ويذكر ان البيئة النفسية تمثل مجموعة من الاستثارات المعقدة التي تمارس الضغط على الفرد ، والتي تؤلف سلوكه الاستجابي .

ومما لاشك فيه ان **للبيئة الصفية (المادية والنفسية والاجتماعية)** أثرها الواضح في عملية التعلم المدرسي ، وقد تسهم أسهاماً كبيراً في رفع فاعلية هذه العملية ، وتحريكها ودفعها بقوة الى الأمام ، كما قد تسهم في الحد من فاعلية هذه العملية ، وتعرقل مسارها ، وتضعف مردودها ، وربما تؤدي في حالات معينة الى تعطيلها تماماً ، وتسرب عدد من الطلبة الى خارج المجتمع المدرسي . وتجمع نظريات التعلم – في الوقت الحاضر – على أهمية الدور الذي تؤديه البيئة الصفية في عملية التعلم ، والأثر الذي تتركه في هذه العملية سواء بالاتجاه الايجابي أم السلبي . وتعد البيئة الصفية واحدة من العوامل التي تساعد على تحصيل جيد للطالب . ويعتقد الكثير من التربويين ان " **غرفة الصف** " تلعب دوراً مهماً في النمو العقلي والوجداني للطلبة . ويعتمد هذا النمو على ما يحدث داخل الغرفة الصفية من تفاعل بين المدرس وطلبته من جانب ، وبين الطلبة أنفسهم من جانب آخر .

ويتضح مما سبق ان مفهوم البيئة معقد ويمثل جوانب استثارية للسلوك ، بمعنى أنها يمكن ان تساعد على تشكيل أو صياغة السلوك الإنساني ، ويتفق " اتلسون وسيترون " على ذلك ، بل ان " ايزيك " يشمل مفهومها الحياة كلها ، فهي بذلك مفهوم واسع ويصعب تحديده .

وقد شمل البحث الحالي مجموعة من **متغيرات البيئة الصفية** وهي : **(المناخ المادي ، والمناخ الاجتماعي ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم ، والأدوار التي يقوم بها المدرسون داخل الصف)** . ويشير مفهوم البيئة الصفية الى ان الجو العام الذي يسود غرفة الصف ، يتضمن المناخ المادي ، والمناخ الانفعالي – النفسي الذي يسود غرفة الصف ، نتيجة العلاقات الاجتماعية الناشئة بين المدرس وطلبته ، وبين الطلبة أنفسهم في إطار المهمات التعليمية – التعلمية التي تجري داخل الصف ، باتجاه تحقيق الأهداف المنشودة . وهي بذلك تمثل الظروف المادية (الفيزيقية) والنفسية المتوافرة داخل غرفة الصف والتي تؤثر في نتائج العملية التربوية بصورة عامة .

وتتضمن البيئة الصفية مجموعة متغيرات منها ، **المناخ المادي** ، ويقصد به : " جميع المؤثرات المادية التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في عملية التعلم ، مثل ترتيب أماكن جلوس الطلبة ، ونوعية الإضاءة ، والتهوية ، ومكان السبورة ومدى جودتها .....الخ " . أما **المناخ الاجتماعي** وهو متغير آخر من متغيرات البيئة الصفية فيقصد به : " الخصائص الاجتماعية التي تميز العلاقات بين المدرس وطلبته ، وبين الطلبة أنفسهم داخل غرفة الصف " . والمتغير الآخر ، **أنماط معاملة المدرسين** ، وشمل البحث الحالي ثلاثة أنماط ، وهي : **النمط الحازم** ، ويقصد به : اعتماد المدرس لأسلوب المناقشة مع طلبته ، وتوجيههم نحو السلوك المطلوب فهم أدائه ،

ووضع حدود لذلك السلوك ، والتأكيد على تطبيقه مع الأخذ بالحسبان وجهة نظرهم ، إلا ان القرار النهائي يقع على عاتق المدرس ، مع شعور الطلبة بدفء العلاقة مع مدرسهم ومحبته لهم . أما **النمط التسلطي** ، وهو نمط من المعاملة يمارس فيها المدرسون الشدة مع طلبتهم ، ويرغبون بالسيطرة على الصف ، ويكثرون من استعمال القوة في إثناء التعامل مع طلبتهم ، فضلاً عن ذلك فان المدرس الذي يعتمد هذا النمط يغفل العلاقات الإنسانية بينه وبين طلبته ، ويقيم حاجزاً نفسياً بينه وبينهم يحول دون تعرفه عليهم وعلى حاجاتهم ، ويقرر متى ينتقد ، ومتى يُعاقب ، ومتى يثيب ، ولا يمنح إلا القليل من الثناء ، لاعتقاده بأن المدح يفسد الطلبة . بينما يشير **النمط السائب** الى نمط من المعاملة لا يكترث فيه المدرسون لسلوك الطلبة ونشاطاتهم ، ويتركونهم دون توجيه في مواجهة المواقف التربوية سواء داخل الصف أو في المدرسة بصورة عامة .

فضلاً عما ذكر – أعلاه – فان **متغيرات البيئة الصفية** شملت **الأدوار التي يقوم بها المدرسون داخل الصف** ، ومن هذه الأدوار ، **دور خبير التدريس** ، ويقصد به : سعي المدرس للنمو المهني ، والتطور والتجديد في مجال الإطلاع على خبرات المعرفة الحديثة والمتجددة ، ووعيه بالأساليب الحديثة والتقنيات ، ليقوم بنقل الخبرات المتطورة الى طلبته بشكل فاعل وايجابي ، وان يكون مسايراً لروح العصر في أساليب ومهارته التعليمية ، ليستطيع بالتالي من المساهمة الفاعلة في تحقيق الأهداف السلوكية التربوية . والدور الثاني الذي شمله البحث الحالي هو **دور مثير الدافعية** ، ويقصد به : قدرة المدرس على استثارة السلوك المرغوب فيه لدى الطلبة ، والمحافظة على استمرار يته لتحقيق الأهداف التربوية الى الحد الذي يستثير الهمة والإرادة ، وتدفعهم لبذل المزيد من الجهد باتجاه تحقيق الهدف . أما **دور الإداري** فيقصد به : الإشراف على النشاطات الصفية ، وتنظيم المواقف التدريسية ، وتعبئة النماذج والسجلات ، وإعداد الوسائل التعليمية ، ومقابلة أولياء الأمور ، وهذا كله يتطلب مهارة عالية في إدارة الوقت . أما **دور منظم البيئة المادية** فيتضمن قيام المدرس بتغيرات ولمسات فنية الى محتويات الصف ، مثل توفير بعض الملصقات ، وتغيير بعض الألوان ، أو تغيير جلسة الطلبة ، وإضافة بعض الرفوف ، أو تغيير موقعها ، وما الى ذلك من تغييرات تساعد في تحسين مدخلات العملية التعليمية – التعلمية وعملياتها ومخرجاتها . ويشير **دور المرشد** الى قدرة المدرس على الملاحظة الدقيقة لسلوك طلبته ، وان يستجيب بشكل ايجابي عندما تعيق انفعالات الطالب عملية تعلمه ، فضلاً عن معرفة الوقت المناسب لتحويل الطالب للأخصائي النفسي طلباً للمساعدة . والدور الأخير الذي يقوم به المدرس هو **دور الضبط وحفظ النظام** ، ويقصد به ، اتخاذ المدرس إجراءات معينة لحفظ النظام داخل الصف ، ومشاركة الطلبة معه في حدود إمكانياتهم ومقدرتهم بشكل عام ، ولان الطالب الذي يُسهم في صنع القرار يحترمه ويطبقه .

علاوة على ذلك ، فقد شمل البحث الحالي الضغوط النفسية ، ويشير مصطلح **الضغوط النفسية** الى الموقف الذي يكون فيه الفرد واقعاً تحت تأثير إجهاد انفعالي أو جسمي يؤدي الى اضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية ، أو أنها إحداث بيئية تفوق قابلية الفرد على مواجهتها .

وتُعد الضغوط النفسية إحدى ظواهر الحياة الإنسانية التي يتعرض لها الفرد في مواقف متباينة ، فهي تتطلب منه إعادة التوافق مع البيئة النفسية والاجتماعية . وان ظاهرة الضغوط النفسية لا تختلف عن الظواهر النفسية الأخرى مثل القلق والإحباط ، فهي من نواتج ملازمة الوجود الإنساني ، إلا أنها لا تكون دائماً على نحو سلبي ، فمحاولة الهروب منها تعني بوضوح نقص فاعلية الفرد وإخفاقه في الحياة . وقد أكد " سيلي " المعنى السابق ، إذ أشار الى ان الإنسان لا يستطيع العيش دون التعرض للضغوط المعتدلة ، أما تعرضه للضغوط المتكررة ولاسيما الشديدة منها فأنها يمكن ان تؤدي الى أعراض مثل الأمراض النفسية .

أهداف البحث :-

استهدف البحث الحالي تعرف :-

١- مستوى **متغيرات البيئة الصفية (المناخ المادي ، والمناخ الاجتماعي ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم ، وادوار المدرسين)** ، بحسب :

أ- العينة جميعاً . ب- الجنس . ج – التخصص .

٢- مستوى **الضغوط النفسية** لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي ، بحسب :

أ- العينة جميعاً . ب- الجنس . ج – التخصص .

٣- العلاقة الارتباطية بين متغيرات البيئة الصفية (المناخ المادي ، والمناخ الاجتماعي ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم ، وادوار المدرسين) ، والضغوط النفسية ، لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي ، وتبعاً لمتغيري :

أ- الجنس . ب – التخصص .

٤- الفروق في العلاقة الارتباطية ولكل من **متغيرات البيئة الصفية** على حدة ، وهي :

أ- المناخ المادي . ب- المناخ الاجتماعي . ج- أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم (النمط الحازم ، والنمط التسلطي ، والنمط السائب) . د- ادوار المدرسين (دور خبير التدريس ، دور مثير الدافعية ، دور الإداري ، دور منظم البيئة المادية ، دور المرشد ، دور الضبط وحفظ النظام) . مع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغيري :

أ- الجنس (ذكور – إناث) . ب – التخصص (علمي – إنساني) .

٥- مدى إسهام **المتغيرات المستقلة** (المناخ المادي ، والمناخ الاجتماعي ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم ، وادوار المدرسين) في **المتغير التابع** (الضغوط النفسية) .

٦- التوصل الى معادلة تنبؤية تتضمن المتغيرات المستقلة ذات الدلالة الإحصائية في التنبؤ بالمتغير التابع .

ولتحقيق أهداف البحث ، فقد قامت الباحثة **ببناء أداة لقياس (البيئة الصفية)** ، والتي تضمنت عدة مقاييس وهي :

١- أداة لقياس المناخ المادي داخل الصف .

٢- أداة لقياس المناخ الاجتماعي داخل الصف ، وتضمن :-

أ- أداة لقياس علاقة الطلبة بمدرسيهم . ب- أداة لقياس علاقة الطلبة مع بعضهم البعض .

٣- أداة لقياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم ، وتضمنت :

أ- أداة لقياس النمط الحازم . ب- أداة لقياس النمط التسلطي . ج- أداة لقياس النمط السائب .

٤- أداة لقياس ادوار المدرسين داخل الصف ، وتتضمن :

أ- أداة لقياس دور خبير التدريس . ب- أداة لقياس دور مثير الدافعية . ج- أداة لقياس دور الإداري . د- أداة لقياس دور منظم البيئة المادية . هـ- أداة لقياس دور المرشد . و- أداة لقياس الضبط وحفظ النظام ، فضلاً عن بناء أداة لقياس الضغوط النفسية التي يعاني منها الطلبة .

وقامت الباحثة بالإجراءات العملية المتبعة في بناء الأدوات البحثية ، واستخراج الخصائص السايكومترية (القياسية) لكل أداة من أدوات البحث . فقد تم استخراج مؤشرات الصدق عن طريق استخراج الصدق الظاهري للأداة عن طريق الأخذ بآراء الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية . وقد قام الخبراء بتعديل بعض الفقرات ، وحذف عددٍ قليل من الفقرات ، وهكذا أصبح **عدد فقرات مقياس البيئة الصفية (١٦٩) فقرة** ، بعد ان كانت (١٨٠) فقرة موزعة على (المناخ المادي ، والمناخ الاجتماعي ، وأنماط المعاملة ، والأدوار التي يقوم بها المدرسون داخل الصف) . أما **مقياس الضغوط النفسية** فقد أصبحت فقراته بعد الأخذ بآراء الخبراء (٢٥) فقرة ، بعد ان كانت (٣٠) فقرة . فضلاً عن ذلك تم استخراج القوة التمييزية للفقرات ، وتم استبعاد فقرتين لضعف قوتها التمييزية . وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (١٦٧) فقرة ، لجميع متغيرات البيئة الصفية . ومن ثم تم استخراج معامل الاتساق الداخلي من خلال علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (في قياس بعض المتغيرات) . علاوة على استخراج ثبات المقاييس كافة عن طريق (إعادة الاختبار) ، ومعادلة (الفاكرونباخ) ، واستخراج الخطأ المعياري لمعامل الثبات . وكانت قيم معاملات الثبات جميعها جيدة . وتم التثبت من وضوح التعليمات وفهم العبارات (الفقرات) للمقاييس كافة ، من خلال التجربة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة . إذ **طبقت** الأدوات البحثية على **عينة**

عشوائية بلغت (٤٠) طالباً وطالبة ، بواقع (٢٠) طالباً من **إعدادية الجمهورية للبنين** في مديرية الرصافة / ٢ ، و (٢٠) طالبة من **ثانوية النصر للبنات** من مديرية الكرخ / ٢ .

وبعد التحقق من إجراءات بناء المقاييس قامت الباحثة بتطبيقها على **عينة البحث الأساسية البالغة (٦٠٠) طالبٍ وطالبة من طلبة الصف الخامس الإعدادي** في مديريات تربية بغداد الأربع بجانبيها الكرخ والرصافة . بواقع (٢٩٨) طالباً ، و (٣٠٢) طالبة في التخصصين **العلمي والأدبي** . تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة .

وقد توصلت الباحثة الى جملة من النتائج بحسب أهداف البحث الحالي ، ويمكن استعراضها على النحو الآتي :-

الهدف الأول :-

١- أظهرت النتائج تدني مستوى المناخ المادي (الفيزيقي) داخل الصف ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة جميعاً . فضلاً عن انخفاض مستوى المناخ المادي داخل الصف من وجهة نظر الطلبة الذكور والطالبات الإناث من أفراد العينة . ومن وجهة نظر الطلبة أفراد العينة في التخصصين العلمي والأدبي .

٢- وأظهرت النتائج الى ارتفاع مستوى المناخ الاجتماعي وقد تضمن هذا المتغير مجالين هما : علاقة الطلبة بمدرسيهم ، وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض . وقد أشارت النتائج الى ارتفاع مستوى (علاقة الطلبة بمدرسيهم) من وجهة نظر أفراد العينة جميعاً ، ومن وجهة نظر الطلبة الذكور والطالبات الإناث من أفراد العينة ، ومن التخصصين العلمي والأدبي . فضلاً عن ارتفاع مستوى (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) من وجهة نظر أفراد العينة جميعاً ، ومن وجهة نظر الطلبة الذكور والطالبات الإناث من أفراد العينة ، ومن التخصصين العلمي والأدبي .

٣- أظهرت النتائج ارتفاع مستوى استعمال المدرسين للنمط الحازم في تعاملهم مع الطلبة داخل الصف ، من وجهة نظر أفراد العينة جميعاً . ومن وجهة نظر الطلبة الذكور والطالبات الإناث ، ومن طلبة التخصصين العلمي والأدبي . وأوضحت النتائج انخفاض مستوى استعمال المدرسين للنمط التسلطي والسائب من وجهة نظر أفراد العينة جميعاً ، ومن وجهة نظر الطلبة الذكور والطالبات الإناث من أفراد العينة ، ومن التخصصين العلمي والأدبي .

٤- أظهرت النتائج انخفاض مستوى أداء المدرسين لدورهم (خبير التدريس) من وجهة نظر أفراد العينة جميعاً . فضلاً عن قيامهم بهذا الدور بمستوى متوسط من وجهة نظر الطلبة الذكور ، وانخفاض مستوى قيامهم بهذا الدور من وجهة نظر الطالبات الإناث . أما فيما يخص التخصص فقد أشار طلبة التخصص العلمي الى انخفاض مستوى أداء المدرسين لهذا الدور ، بينما أشار طلبة التخصص الأدبي الى قيام المدرسين بهذا الدور بمستوى متوسط .

– وأشارت النتائج الى ان الطلبة أفراد العينة جميعاً يشيرون الى قيام المدرسين بدور (مثير الدافعية) بصورة متوسطة ، فيما أشار الطلبة الذكور من أفراد العينة الى انخفاض مستوى أداء المدرسين لهذا الدور ، أما الطالبات (الإناث) فقد أشرنَ الى ان المدرسين يقومون بهذا الدور بمستوى متوسط . وأشار طلبة التخصص العلمي الى انخفاض مستوى أداء المدرسين لهذا الدور . أما طلبة التخصص الأدبي فقد أشاروا الى ان المدرسين يقومون بهذا الدور بمستوى متوسط .

– ودلت النتائج الى ارتفاع مستوى قيام المدرسين لدورهم الإداري داخل الصف من وجهة نظر أفراد العينة جميعاً . فضلاً عن ارتفاع مستوى أداء المدرسين لهذا الدور من وجهة نظر الطلبة الذكور والإناث على حد سواء . وكذلك من وجهة نظر طلبة التخصص العلمي والأدبي .

– وأوضحت النتائج الى انخفاض مستوى قيام المدرسين لدور منظم البيئة المادية من وجهة نظر أفراد العينة جميعاً . فضلاً عن وجهة نظر الطلبة الذكور والإناث ، والطلبة في التخصصين العلمي والأدبي على حد سواء .

– وأشارت النتائج الى ضعف مستوى قيام المدرسين لدور (المرشد) داخل الصف من وجهة نظر أفراد العينة جميعاً ، فضلاً عن وجهة نظر الطلبة الذكور والإناث ، والطلبة من التخصصين العلمي والأدبي على حد سواء .

– ودلت النتائج الى انخفاض مستوى قيام المدرسين لدور (الضبط وحفظ النظام) ، من وجهة نظر أفراد العينة جميعاً ، فضلاً عن وجهة نظر الطلبة الذكور والإناث ، والطلبة من التخصصين العلمي والأدبي على حد سواء .

<u>الهدف الثاني</u> :–

١– تشير نتائج الهدف الثاني الى ان أفراد العينة جميعاً يعانون من ارتفاع مستوى الضغوط النفسية داخل الصف .

٢– فضلاً عن ذلك أشارت النتائج الى ان الطلبة الذكور ، والطالبات الإناث (من أفراد العينة) يعانون من ضغوط نفسية على حدٍ سواء .

٣– ويعاني طلبة التخصصين العلمي والإنساني (من أفراد العينة) من ضغوط نفسية .

<u>الهدف الثالث</u> :–

أظهرت نتائج الهدف الثالث ان هناك علاقات ارتباطية لبعض المتغيرات المستقلة (متغيرات البيئة المادية) بالمتغير التابع (الضغوط النفسية) للعينة جميعاً ويحسب متغيري الجنس والتخصص ، ويمكن استعراضها على النحو الآتي :–

١– وجود علاقات ارتباطية ذات دلالات إحصائية بين بعض متغيرات البيئة الصفية وهي (المناخ المادي ، وعلاقة الطلبة بمدرسيهم ، والنمط الحازم ، والنمط التسلطي ، ودور مثير

الدافعية ، ودور منظم البيئة المادية ، ودور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام) والضغوط النفسية . بينما لم تكن هناك علاقات ذات دلالات إحصائية بين متغيرات البيئة المادية الأخرى وهي (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض ، والنمط السائب ، ودور خبير التدريس ، ودور الإداري) والضغوط النفسية لدى الطلبة أفراد العينة جميعاً .

٢- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناخ المادي والضغوط النفسية لدى الطلبة الذكور من أفراد العينة . علاوة على وجود علاقات ارتباطية ذات دلالات إحصائية بين (دور خبير التدريس ، ودور مثير الدافعية ، ودور منظم البيئة المادية ، دور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام) كل متغير على حدة ، وبين شعور الطلبة الذكور من (أفراد العينة) بالضغوط النفسية . بينما لم تكن هناك علاقات ذات دلالات إحصائية بين بقية المتغيرات المستقلة أي (متغيرات البيئة الصفية) وهي : المناخ الاجتماعي ويتضمن (علاقة الطلبة بمدرسيهم ، وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم ويتضمن (النمط الحازم ، والنمط التسلطي ، والنمط السائب) ، وبعض الأدوار التي يقوم بها المدرسون داخل الصف ، وهي (دور الإداري) ، وبين شعور الطلبة الذكور من (أفراد العينة) بالضغوط النفسية .

٣- أما فيما يخص الإناث ، فقد أظهرت النتائج ان هناك علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض متغيرات البيئة الصفية كلاً على حدة ، منها : المناخ المادي ، وعلاقة الطلبة مع مدرسيهم ، والنمط الحازم ، والنمط التسلطي ، ودور مثير الدافعية ، ودور الإداري ، ودور منظم البيئة المادية ، وبين الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالبات (الإناث) من أفراد العينة . بينما لم تكن هناك علاقات ذات دلالات إحصائية بين البعض الآخر من متغيرات البيئة الصفية كلاً على حدة ، منها : علاقة الطلبة مع بعضهم البعض ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم الثلاث (النمط السائب) ، وبعض الأدوار التي يقوم بها المدرسون منها : دور خبير التدريس ، ودور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام وبين شعور الطالبات (الإناث) من أفراد العينة بالضغوط النفسية .

٤- أما فيما يخص متغير التخصص ، فقد أشارت النتائج الى ان هناك علاقات ارتباطية ذات دلالات إحصائية بين بعض متغيرات البيئة الصفية كلاً على حدة ، منها : المناخ المادي ، علاقة الطلبة بمدرسيهم ، والنمط الحازم ، والنمط التسلطي ، ودور خبير التدريس ، ودور مثير الدافعية ، ودور الإداري ، ودور منظم البيئة المادية ، وبين الضغوط النفسية لدى طلبة التخصص العلمي من أفراد العينة . بينما لم تكن هناك علاقات ذات دلالات إحصائية بين البعض الآخر من متغيرات البيئة الصفية ، كلاً على حدة ، منها : علاقة الطلبة مع بعضهم البعض ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم (النمط السائب) ، والأدوار التي يقوم بها المدرسون

منها : دور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام ، وبين الضغوط النفسية لدى طلبة التخصص العلمي من أفراد العينة .

٥- وأشارت النتائج الى ان هناك علاقات ذات دلالات إحصائية بين المتغيرات المستقلة (متغيرات البيئة الصفية) ، منها : المناخ المادي وبعض الأدوار التي يقوم بها المدرسون داخل الصف ، منها : دور مثير الدافعية ، ودور منظم البيئة المادية ، ودور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام ، وبين الضغوط النفسية لدى طلبة التخصص الأدبي من أفراد العينة . بينما لم تكن هناك علاقات ذات دلالات إحصائية بين البعض الآخر من المتغيرات المستقلة (متغيرات البيئة الصفية) ، ومنها : المناخ الاجتماعي ، ويتضمن علاقة الطلبة بمدرسيهم ، وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض ، ، وأنماط معاملة المدرسين (النمط الحازم ، والنمط التسلطي ، والنمط السائب) ، وبعض الأدوار التي يقوم بها المدرسون ، منها : دور خبير التدريس ، دور الإداري ، وبين الضغوط النفسية لدى طلبة التخصص الأدبي من أفراد العينة .

الهدف الرابع :-

أشارت نتائج الهدف الرابع الى :

١- عدم وجود فروق حقيقية في العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المستقلة (متغيرات البيئة الصفية) كلاً على حدة ، وهي : المناخ المادي ، والمناخ الاجتماعي ، ويتضمن : علاقة الطلبة بمدرسيهم ، وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف (النمط الحازم ، والنمط التسلطي ، والنمط السائب) ، والأدوار التي يقوم بها المدرسون (دور خبير التدريس ، ودور مثير الدافعية ، ودور الإداري ، ودور منظم البيئة المادية ، ودور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام) ، وبين الضغوط النفسية التي يعاني منها كل من الذكور والإناث من أفراد العينة .

٢- عدم وجود فروق حقيقية في العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المستقلة (متغيرات البيئة الصفية) كلاً على حدة ، وهي : المناخ المادي ، والمناخ الاجتماعي ، ويتضمن : علاقة الطلبة بمدرسيهم ، وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف (النمط الحازم ، والنمط التسلطي ، والنمط السائب) ، والأدوار التي يقوم بها المدرسون (دور خبير التدريس ، ودور مثير الدافعية ، ودور الإداري ، ودور منظم البيئة المادية ، ودور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام) ، وبين الضغوط النفسية التي يعاني منها كل من طلبة التخصصين العلمي والأدبي من أفراد العينة .

الهدف الخامس :-

أشارت نتائج الهدف الخامس الى ان هناك بعضاً من المتغيرات المستقلة (متغيرات البيئة الصفية) ، وهي : المناخ المادي وعلاقة الطلبة بمدرسيهم ، والنمط الحازم ، والنمط التسلطي ،

ودور مثير الدافعية ، ودور منظم البيئة المادية ، ودور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام ، لها نسبة إسهام في المتغير التابع (الضغوط النفسية) ، لذا فان المتغيرات المستقلة المذكور أعلاه والتي أخضعت لتحليل الانحدار ، تفسر حوالي (١٥,١ %) من التباين الكلي للمتغير التابع الضغوط النفسية .

الهدف السادس :-

توصلت الباحثة من خلال نتائج البحث الحالي الى معادلة تنبؤية تتضمن المتغيرات المستقلة ذات الدلالات الإحصائية للتنبؤ بالمتغير التابع ، وهي " **معادلة الانحدار التنبؤية** "، التي تعطينا في المحصلة الدرجة المتنبأ بها للمتغيرات المستقلة ذات الدلالات الإحصائية في المتغير التابع .

وبناء على هذه النتائج فقد توصلت الباحثة الى جملة من الاستنتاجات ، والتوصيات والمقترحات .

الفصل الاول
التعريف بالبحث

- مقدمة
- مشكلة البحث .
- أهمية البحث .
- أهداف البحث .
- حدود البحث .
- تحديد المصطلحات .

الفصل الثاني
الخلفية النظرية

أولاً / البيئة الصفية :

- **مفاهيم نظرية تناولت متغيرات البيئة الصفية :-**

١- المناخ المادي داخل الصف (البيئة الصفية) .

٢- المناخ الاجتماعي داخل الصف :-

أ- علاقة الطلبة بمدرسيهم . ب- علاقة الطلبة مع بعضهم البعض .

٣- أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف :-

أ- نمط المعاملة الحازم . ب- نمط المعاملة التسلطي . ج- نمط المعاملة السائب .

٤- ادوار المدرسين داخل الصف :-

أ- دور خبير التدريس . ب- دور مثير الدافعية . ج- دور الإداري .

د- دور منظم البيئة المادية . هـ- دور المرشد . و- دور الضبط وحفظ النظام .

ثانياً / الضغوط النفسية :

- **مقدمة .**
- **مصادر الضغوط النفسية .**
- **النظريات التي فسرت الضغوط النفسية .**
- **مناقشة نظريات الضغوط النفسية**

الفصل الثالث
دراسات سابقة

أولاً / دراسات تناولت البيئة الصفية :

- **دراسات عربية .**
- **دراسات أجنبية .**
- **مناقشة دراسات سابقة في البيئة الصفية .**

ثانياً / دراسات تناولت الضغوط النفسية :

- **دراسات عربية .**
- **دراسات أجنبية .**
- **مناقشة دراسات سابقة في الضغوط النفسية .**

الفصل الرابع
اجراءات البحث

مجتمع البحث أ- مجتمع المدارس

ب- مجتمع الطلبة

عينة البحث أ- عينة المدارس ب- عينة الصفوف

ج- عينة الطلبة

أدوات البحث

١- أداة قياس المناخ المادي داخل الصف .

٢- أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف .

٣- أداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف .

٤- أداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف .

٥- أداة قياس الضغوط النفسية .

مؤشرات الصدق ١- الصدق الظاهري

- التطبيق الاستطلاعي

٢- التحليل الإحصائي للفقرات

أ- القوة التمييزية للفقرات

ب - معامل الاتساق الداخلي

الثبات ١- إعادة الاختبار

٢- معادلة الفاكرونباخ

الخطأ المعياري

التطبيق النهائي

الوسائل الإحصائية المستخدمة في بناء أدوات البحث .

الفصل الخامس

📖 عرض النتائج .

الفصل السادس

- تفسير النتائج .
- الاستنتاجات .
- التوصيات .
- المقترحات .

- المصادر العربية .
- المصادر الأجنبية

الملاحق

مقدمة

تعد البيئة الصفية أحدى المكونات الأربع بعد الاستعداد ، والدافعية ، والتدريب التي تؤثر في التعلم الصفي ، (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٣١٧) . فالبيئة الصفية لا تعمل في فراغ ، وإنما ترتبط بعوامل ومتغيرات عديدة لها ديناميات في إحداث التغيير المطلوب ، وتوجيه بيئة الصف في الاتجاه المرغوب من المدرسة ، (Evarston , 1989 , 83) .

والبيئة الصفية المناسبة والمشجعة للتعلم لابد أن تتوافر فيها تنظيم للعوامل المادية في غرفة الصف ، فضلاً عن تنظيم المناخ الاجتماعي والانفعالي الذي يسودها . ومن الثابت أن للمناخ الاجتماعي الذي يسود الصف تأثيراً كبيراً في طبيعة التفاعل والخبرة وعلى نواتج التعلم المعرفية والوجدانية . ولما كان نمط معاملة المدرسين للطلبة من أهم العوامل المؤثرة في المناخ الاجتماعي النفسي الذي يسود غرفة الصف ، فقد بات من الضروري معرفة النمط الذي يتعامل به المدرس داخل الصف ، (الزيود ، ١٩٩٩ : ٩٢) .

وبما أن المدرس هو الذي يهيئ البيئة الصفية ، التي تضمن ان المتعلم – تحت إشرافه – سينمو ويكتسب معلومات ومفاهيم وعادات ومهارات ومثل واتجاهات مرغوب فيها ، التي تجعل منه مواطناً وفرداً أفضل وأسعد حالاً ، لذا لابد من دراسة الأدوار والمسؤوليات التي يقوم بها المدرسون داخل الصف ، التي تسهم في تهيئة بيئة صفية سليمة ومثمرة تؤدي الى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، (ريان ، ١٩٨٤ : ١٤٤) .

وقد حدد " رايان وستيلر " (Ryon & Stiller , 1991) الأدوار التي يقوم بها المدرسون داخل الصف ، إذ تعد هذه الأدوار متغيرات أساسية في إنجاح ظروف المناخ الصفي الذي يشجع على التعلم من اجل الظروف المناسبة للنمو والتطور المعرفي والانفعالي ، (Ryon & Stiller , 1991: 115) .

وينزع المدرسون نتيجة تباينهم في عدد من الخصائص الى إثارة مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع طلبتهم تتجلى بأنماط معاملة مختلفة داخل الصف ، وقيامهم بادوار مختلفة مما يجعل الطلبة يتأثرون بخصائص مدرسيهم الشخصية ، وبينت بعض الدراسات الى أن " ارتباط فاعلية التعلم بخصائص المدرسين الانفعالية أقوى من ارتباطهم بخصائصهم المعرفية ، (نشواتي ، ١٩٨٥ : ٢٣٦) . فالمدرس لا يدرس بمادته وطرائق تدريسه فحسب ، بل تتجلى بسلوكه وعلاقاته مع طلبته ، ومدى تأثيره

فيهم . إذ تنعكس على المناخ الاجتماعي النفسي العام للغرفة الصفية ، فضلاً الى المناخ المادي ، وما يتوافر في الصف من مستلزمات فيزيقية ضرورية وفضاءات واسعة تشجع على ممارسة النشاطات الصفية داخل الصف بكل حرية وتلقائية ، والعكس صحيح .

فضلاً عما يتعرض له الطلبة من ضغوط نفسية ، إذا ما أعيقت أهدافهم وأحبطت محاولاتهم في إشباع حاجاتهم ، ويزداد اثر ذلك إذا ما تعددت وتواترت مسببات هذه الضغوط من خارج الفرد أو داخله ، وتكمن خطورة هذه الضغوط إذا ما استمرت آثارها السلبية الى الحد الذي يفقد فيها توافقه النفسي ، فتصبح شخصية مضطربة بعيدة كل البعد عن السوية ، (التكريتي ، ١٩٩٧ : ٤) .

وفي المدرسة تتفاقم الضغوط النفسية ، ويشتد أثرها عندما تعاني البيئة الصفية من قصور في امكاناتها المادية والمعنوية فتؤدي تلقائياً الى هبوط مستوى الخدمات التعليمية والتربوية في شخصية الطلبة ، (السلطاني ، ١٩٩٤ : ٢) .

والطلبة بوصفهم شريحة من المجتمع يكونون حساسين للضغوط النفسية المدرسية ، وربما تزداد تلك الضغوط لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، نظراً لطبيعة المرحلة العمرية التي تقابل هذه المرحلة الدراسية ، إلا وهي مرحلة المراهقة والمتوسطة والمتأخرة ، والتي تؤهلهم للولوج في مرحلة الشباب ، فضلاً عن التأهيل للمرحلة الجامعية ، (Conger , 1977 :P. 320) . وتتمثل الضغوط النفسية المدرسية بالجوانب الأكاديمية في المدرسة وتشمل (المادة أو المنهج الدراسي) ، فضلاً عن علاقة الطالب بالمدرس ، وعلاقة الطالب مع زملائه ، وعلاقته مع الإدارة ، (القيسي ، ٢٠٠٤ : ٢) .

وقد تناول الباحثون البيئة الصفية ، ودراسة أثرها في بعض المتغيرات مثل (التحصيل الدراسي ، ودافع الإنجاز ، والقدرة ٠٠٠ الخ) ، فضلا" عن دراسة علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية مثل (العمر ، والجنس ، والسنة الدراسية وغيرها) علاوة على ذلك تناول الباحثون دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بمتغيرات عدة مثل : الرضا عن العمل أو الرضا المهني ، ومستوى الإنجاز ، والطموح ، والتكيف الاجتماعي ، والتوافق النفسي ٠ فضلا" عن علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية مثل : العمر ، والجنس ، والتخصص الدراسي ، والسنة الدراسية ٠٠٠ الخ٠

واستكمالا" للبحث في موضوع البيئة الصفية فسوف يتناول البحث الحالي ، بعض متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية للوصول الى معادلة لمعرفة مَنْ مِنْ تلك المتغيرات ستؤدي الى تلك الضغوط لدى طلبة هذه المرحلة بهدف تحديدها ، وتلافيها

للتخفيف عن كاهلهم ٠ وذلك من خلال الوصول الى استنتاجات منطقية وتوصيات إجرائية لسد الفراغ المعرفي في هذا الموضوع استكمالا" لما بدأه الباحثون السابقون ٠

مشكلة البحث :-

لقد تلمست الباحثة مشكلة البحث الحالي من خلال مراجعتها للأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع ، وقد وجدت الباحثة إن هناك متغيرات للبيئة الصفية لم يتم دراستها منها ادوار المدرسين ، فضلا" عن إن متغيرات البيئة الصفية درست بصورة عامة دون الأخذ بنظر الاعتبار أهمية كل متغير بحد ذاته ، ومدى تأثيره في الصحة النفسية للطالب وشعوره بالضغوط النفسية ومدى مشاركته في الحياة المدرسية . فضلاً عما لاحظته الباحثة بصورة عارضة عن معاناة الطلبة في داخل المدرسة بصورة عامة ، وداخل الصف بصورة خاصة ، وكثرة شكواهم لذويهم ومدرسيهم عن السلبيات المادية والمعنوية داخل الصف أرادت الباحثة التأكد من ذلك بأسلوب منهجي ، لذا قامت الباحثة بإعداد استبانه مفتوحة (ملحق ١) للتعرف من خلالها ما إذا كان الطلبة يعانون من ضغوط نفسية نتيجة لأوضاع الصف المادية والاجتماعية أم لا ؟ وما هي مصادر تلك المنغصات التي تسبب تلك الضغوط ؟

وبعد ان أجاب الطلبة عن هذين السؤالين ، قامت الباحثة بجمع الاستبانات ، وحللت تلك الإجابات ، إذ تبين ان أكثر من (٧٠%) من الطلبة المستفتين البالغ عددهم (٢٥٠) طالباً وطالبة ، موزعين على (٨) مدارس إعدادية في مدينة **بغداد** بجانبيها (**الكرخ والرصافة**) ، ومن الصف الخامس الإعدادي بفرعيه (**العلمي والإنساني**) (الملحق ٢) ، أجاب هؤلاء الطلبة بأنهم يعانون من ضغوط داخل الصف ، فضلاً عن ان الباحثة أفادت من ما ذكره الطلبة في معرفة مصادر هذه الضغوط في البيئة الصفية .

وتأسيساً لما تقدم يمكن للباحثة ان تصيغ مشكلة بحثها على النحو الآتي :-

س / هل يعاني الطلبة من ضغوط نفسية داخل حجرة الصف ؟

س / هل هناك علاقة بين متغيرات البيئة الصفية والضغوط النفسية لدى الطلبة ؟

س / ما متغيرات البيئة الصفية التي تتضمنها المعادلة التنبؤية التي تتنبأ بحدوث الضغوط النفسية لدى الطلبة ؟

أهمية البحث :-

تؤدي البيئة الصفية دوراً مهماً في نجاح العملية التربوية التعليمية وتحقيق أهدافها المرجوة ، لذا لابد من الاهتمام بدراستها اهتماماً قائماً على دراسة متغيراتها ، ودراسة كل ما يتعرض له الطلبة داخل غرفة الصف من عمليات تفاعل بين بعضهم البعض ، وبينهم وبين مدرسيهم ، فضلاً عن التفاعل بينهم وبين البيئة المادية للصف . إذ تعمل هذه المتغيرات جميعاً على تشكيل الأنماط السلوكية لهم ، وفي توافقهم النفسي ، وقد تؤثر على مجمل سماتهم الشخصية ، وربما تعيق هذه المتغيرات العملية التربوية وتؤثر في تحقيق أهدافها ، وتعيق الطالب من تحقيق النجاح في تعلمه وبذلك تسبب له ضغوطا نفسية ، (السيد ، ١٩٧٥ : ٢٧) .

لقد نادى أنصار البيئة بأهمية العوامل البيئية على قدرات الإنسان العقلية ، وعلى ما يتعلمه ، وما له من نتائج على مظاهر السلوك الإنساني . ويرى أنصار هذا الرأي ان الكائن البشري يولد دون وجود عوامل مسبقة ، وبالتالي فان هنا الإنسان وبحسب ما يقوله : جون ديوي " صفحة بيضاء ، وهو مخير في أتباع طرائق معينة في سلوكه ، وان السلوك وما يظهر عليه من تغير وتطور يرجع ذلك – في رأيه – الى عوامل بيئية خارجية ، (الحوشان ، ٢٠٠٥ : ١٦٥) .

وتشير العديد من الأدبيات ان للمناخ البيئي المدرسي الذي يعيشه الطالب التأثير القوي على تكوينه لمفهوم ألذات ، وعلى قابليته للعمل المدرسي بفاعلية ونشاط ، وقدرته على تكوين علاقات متبادلة فرضية مع الآخرين ، وتكون البيئة المدرسية في كثير من الأحيان اقرب ما تكون إلى البيئة البيتية أو ربما أكثر في تأثيرها على الطالب ، (Peter, 1965 : 380) .

فضلاً عن ذلك ، مما لا شك فيه ان للبيئة الصفية (**المادية والنفسية والاجتماعية**) أثرها الواضح في عملية التعلم المدرسي ، وقد تسهم أسهاماً كبيراً في رفع فاعلية هذه العملية ، وتحريكها ودفعها بقوة الى الأمام ، كما قد تسهم في الحد من فاعلية هذه العملية ، وتعرقل مسارها ، وتضعف مردودها ، وربما تؤدي في حالات معينة الى تعطيلها تماماً ، وتسرب عدد من الطلبة الى خارج المجتمع المدرسي . فالبيئة الصفية بما تنطوي عليه من عوامل ومتغيرات عديدة تتصل بالدافعية ، مثلما تتصل بالمنافسة ، والتواصل مع الآخرين ، والانخراط أو (الاندماج في العمل المدرسي يمكن ان تكون قوة دفع هائلة للنشاط الدراسي للمتعلمين ، وتحفزهم على الإفادة القصوى والاستثمار الامثل لقدراتهم وطاقاتهم وميولهم ، كما يمكن ان تثبط همة الدارسين وتضعف دافعيتهم ، وتخفف

من جذوة حماسهم للدراسة والعمل المدرسي . وتجمع نظريات التعلم في الوقت الحاضر على أهمية الدور الذي تؤديه البيئة الصفية (**المادية والنفسية والاجتماعية**) في عملية التعلم ، والأثر الذي تتركه في هذه العملية سواء بالاتجاه الايجابي أم السلبي . وهذا ما يؤكده بصورة خاصة مدخل النشاط أو (**المدخل النشاطي**) وغيره من المداخل الأخرى التي يطلق عليها " المداخل الفاعلة للتعلم " التي تنظر الى البيئة المدرسية (بصورة عامة) ، وضمن قاعات الدراسة (على وجه الخصوص) ، بوصفها العامل الحاسم في عملية التعلم ، وتعطيها الأولوية ، وذلك انطلاقاً من ان هذه البيئة تمثل المناخ الذي يتكون فيه النشاط الدراسي للمتعلم ، فضلاً عن أنها تمثل " المجال الحيوي " الذي يمارس فيه المتعلم هذا النشاط بأشكاله ومظاهره العديدة والمتنوعة ، (ميخائيل ، ٢٠٠٤ : ٦٥) .

وتعد البيئة الصفية واحدة من العوامل التي تساعد على تحصيل جيد للطالب . ويعتقد الكثير من التربويين ان " **غرفة الصف** " تلعب دوراً مهماً في النمو العقلي والوجداني للطلبة ،(Baek & Choi , 2002 : 125) . ويعتمد هذا النمو على ما يحدث داخل هذه الغرفة الصفية من تفاعل بين المدرس وطلبته من جانب ، وبين الطلبة أنفسهم من جانب آخر ، لأنه كما هو معروف فان عملية التدريس تتطلب تفاعلاً داخل الغرفة الدراسية بين المدرس والطلبة ، وبين الطلبة أنفسهم ، (امبو سعيدي والشعيلي ، ٢٠٠٣ : ٧٠) . فإذا ما كان هذا التفاعل ايجابياً ومثمراً كلما كان النمو العقلي والوجداني للطالب جيداً والعكس صحيح .

إن وجود بيئة صفية مناسبة جوهر عملية التفاعل داخل غرفة الصف الدراسي . إذ لا يمكننا تصور تفاعل ايجابي بين المدرس وطلبته دون ان تكون بيئة الصف الدراسي مناسبة لتحقيق ذلك . ومن المعلوم فان الهدف الرئيس من عملية التدريس هو تغيير وتعديل سلوك المتعلم داخل وخارج غرفة الصف . وهناك مجموعة من العوامل التي يراها التربويون تعمل على تحقيق هذا التغيير والتعديل ، وتجعل عملية التدريس أكثر كفاية وإنتاجية ، وتعد بمثابة عناصر أساسية في منظومة البيئة الصفية ، لعل من أهمها خصائص المتعلم ، وخصائص المدرس ، وسلوك كل من المدرس والطالب داخل غرفة الصف الدراسي ، (أبو جلالة ، وعليمات ، ٢٠٠١ : ٩٦) .

ويؤكد بعض المهتمين بدراسة أهمية البيئة الصفية ومنهم " الخليلي وحيدر ويونس " (١٩٩٦) على أهمية وجود بيئة صفية فاعلة تساعد كّلاً من المدرس والطلبة على

تحقيق الأهداف التعليمية المبتغاة من عملية التدريس التي تتم داخل غرفة الصف . ويشير الهويدي (٢٠٠٢) ان " المدرس هو الذي يبني المواقف الإنسانية داخل غرفة الصف التي يقوم على التفاعل المتبادل بينه وبين طلبته ، لان ذلك يساعد على تطوير التعلم الذاتي المستقل الذي يستمر مع الطالب طيلة حياته " ، (امبو سعيدي ، والشعيلي ، ٢٠٠٣ : ٦٩) .

ومن هذا المنطلق حظيت " **البيئة الصفية** " التي يعمل بضمنها الدارسون وأساليب تحسينها باهتمام كبير من الباحثين في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي ، (كاظم ، وآخرون ، ٢٠٠٥ : ٢) .

وقد بدا الاهتمام " **بالبيئة الصفية** " على يد العالم " موري " إذ قام في عام (١٩٣٨) بتقديم أنموذجين أطلق عليهما (Alpha Press) لوصف البيئة الفعلية أو الواقعية ، و (Beta Press) لوصف البيئة التي يفضلها الطلبة ، (امبو سعيدي ، والعفيفي ، ٢٠٠٤ : ٤) . وقد كانت دراسة " موري " بدايات لمزيد من الدراسات لاستقصاء الجوانب المختلفة للبيئة الصفية والعوامل التي تؤثر عليها . وشهدت العقود الأخيرة من القرن الماضي ظهور عدد لا باس به من المراجع والكتب والمنشورات الخاصة بهذا الموضوع ، ولاسيما باللغتين الإنكليزية والروسية . ولعل من ابرز المراجع والأدبيات التي تصدت للبيئة المدرسية والصفية وعملت على إبراز مكانتها في عملية التعلم المدرسي الأعمال التي قدمها عدد من الباحثين من أمثال " موس " (Moos , 1979) ؛ و" ولبرغ " (Walberg , 1979) ؛ و " فرازر " (Fraser , 1985) ؛ و" شافز " (Chaves , 1984) ، (ميخائيل ، ٢٠٠٤ : ٦٦) .

وقد انتشر في الآونة الأخيرة وبشكل ملحوظ البحث في موضوع البيئة الصفية ، وتطبيقات هذا المفهوم في مختلف ألاماكن التي تمارس فيها عملية التعلم ، مثل الصفوف الدراسية العادية ، والمختبرات ، والورش ، وغيرها ، لما للبيئة الصفية من دور فاعل في تحقيق أهداف العملية التعليمية – التعلمية ، (كاظم وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ٢) .

ومن اجل التعرف على تأثير البيئة الصفية على كل من التحصيل الدراسي والاتجاهات وغيرها من المتغيرات ، قام الباحثون بالعديد من الدراسات والبحوث التربوية في مراحل التعليم المختلفة ، فضلاً عن ذلك تم تصميم وبناء عدد من المقاييس لتحقيق ذلك ، (امبو سعيدي ، والشعيلي ، ٢٠٠٣ : ٧٠) .

وللبيئة الصفية دور مؤثر في تنفيذ نشاطات التعلم بشكل كبير ، وتأكيداً لذلك استخلص " فريزر " من المراجعة التي قام بها للأدب التربوي حول تأثير البيئة الصفية في تحصيل الطلبة ان هناك علاقة موجبة ودالة بين متغيرات البيئة الصفية المختلفة والتحصيل الدراسي ، (Fraser , 1998 : 9) . وتوصل كل من " هيرتل ويلبرج وهيرتل " (Haertel , Walberg & Haertel) في الدراسة المسحية التي قاموا بها لـ (٨٢٣) صفاً و (١٧٨٠٥) طلاب في عدد من الدول ، الى ان تحصيل الطلبة يزداد في البيئات الصفية التي يشعر بها الطلبة بالراحة والأمان والرضا ، وعند وجود هدف واضح من تعلمهم ، فضلاً عن البيئات الصفية التي تمتاز بالتنظيم والابتعاد عن الفوضى ، (Haertel , Walberg & Haertel , 1981 : 28) .

ومما تقدم يتضح لنا ان هناك علاقة وثيقة بين السلوك والبيئة ، وفي هذا الخصوص يشير (Wohlwill , 1970) الى هذه العلاقة من خلال تمييزه ل (٣) إشكال من العلاقة ، وهي :-

أ- يظهر السلوك في سياق بيئي محدد ، يفرض عليه مقيدات رئيسة ، ويكون هذا السياق محدد لمظاهر السلوك الفردي .

ب- يؤثر المناخ البيئي المحدد : مثل الاستثارة الزائدة او القليلة على نظم الاستجابة داخل الفرد .

ج- يثار السلوك ويوجه بطرق مختلفة ، عن طريق الصفات المميزة المحددة للاتجاهات ، والقيم ، والمعتقدات التي يحملها الفرد فضلاً عن ان البيئة الفيزيقية يمكن ان تثير السلوك وتوجهه ، لذا فانه ينبغي على الأفراد ان ينمون إشكالا مختلفة من التوافق مع هذه الظروف ، (Wohlwill , 1970 : 304) .

وللبيئة الصفية أسس اجتماعية ونفسية تقوم عليها ولابد من توافرها لتنعكس إيجاباً على العملية التعليمية – والتعلمية . والبيئة الصفية تكسب الطلبة أسلوب المجتمع وطريقته في الحياة وثقافته ، ولأنه يتعلم ذلك في جماعة ، (أي مجموعة من الأفراد والمتغيرات التي يؤثر فيها ويتأثر بها) . فضلاً عن الدور القيادي الذي يقوم به المدرس ، إذ يعرض الطلبة الى شتى الخبرات التي تغرس فيهم القيم الاجتماعية المرغوبة ، وتهيئهم للتكيف الاجتماعي والتوافق النفسي أو الاندماج في المجتمع ، (كاظم وآخرون ، ٢٠٠٥ : ٣) .

ويؤكد كل من " هيلين وجيتزلز " (Helen & Getzels) ان البيئة الصفية تعطينا قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة فضلاً عن اتجاهاتهم ، (امبو سعيدي ، وخطايبة ، والشعيلي ، ٢٠٠٣ : ١٠٦) .

ومن المعلوم ان الإطار الاجتماعي للمدرسة يوسع من مصادر إرضاء رغبات الطلبة من خلال تلبية احتياجاتهم المعرفية والاجتماعية والنفسية ، ومن هنا يتضح لنا دور المدرسة وأهميتها البالغة في صنع شخصية الطالب ، فهي تعمل على تشكيلها ، وتبرز مكنوناتها ، وتنميتها ، وتقولبها وفق الطابع المنشود الذي يظهر ملامح السمات المرغوب فيها ، وفي تنمية اتجاهاته الايجابية ، وضبط دوافعه وسلوكياته ، ومساعدته على التفاعل الايجابي مع أقرانه وضبط توافقه ، وهي في ذلك تلعب دوراً تكاملياً وتعاونياً مع الأسرة في هذه المجالات ، (همشري ، ٢٠٠٣ : ٣٤٢) .

وقد أكد المنظرون على أهمية البيئة – بصورة عامة – في تشكيل السلوك الإنساني ، ولاسيما تأكيدهم على تأثير البيئة الصفية في سلوك طلبتها وتشكيله وتعديله . فالاتجاه الإنساني يؤكد على أهمية تهيئة ظروف بيئية صفية جيدة لتحقيق تعلم أفضل . إما إذا ما تغيرت هذه الظروف بشكل لا يشجع العملية التعليمية – التعلمية للسير في مسار ايجابي بدرجة معقولة فسوف تقل فاعلية الطالب ويقل اهتمامه بالتعلم . بينما أكدت المدرسة السلوكية كثيراً على أهمية البيئة وما تشمله من مؤثرات تعد موجهات لسلوك الأفراد ، لذا فقد أكدوا على أهمية البيئة الصفية في تعديل سلوك الطلبة ، وفي تشكيل هذا السلوك في ان واحد ، (الحوشان ، ٢٠٠٥ : ١٦٥) .

ان دراسة أهمية البيئة الصفية تتطلب من الباحثين التركيز على عنصرين مهمين من مكونات هذه البيئة ، وهما العنصر البشري والمادي . ويتمثل العنصر البشري في الطالب والمدرس ، والعنصر الثاني أي المادي يتمثل بغرفة الصف وما تحتويه من المستلزمات الضرورية للدراسة ، ولراحة الطلب الذي يقضي فيها ساعات . لذا فدراسة البيئة الصفية تشمل دراسة هذين العنصرين (**البشري والمادي**) بما يشملانه من متغيرات – نفسية واجتماعية – والتي تتجسد في العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ، وتفاعلهم مع بعضهم البعض ومع مدرسيهم ، والأنماط التي يتبعها المدرسون لتحقيق الأهداف التربوية ، والوظائف التي يقومون بها فضلاً عن المناخ الفيزيقي لغرفة الصف ، (الحمدان والشرف ، ٢٠٠٣ : ٥١) .

وتتمثل النظرة الحديثة للتربية في أنها عملية ديناميكية متطورة ، تهدف الى توفير البيئة التي تساعد على تشكيل الشخصية الإنسانية لإفراد المجتمع ، وتمكنهم من اكتساب الصفات الاجتماعية من خلال النمو المتوازن جسمياً ، وعقلياً ، ونفسياً ، وفق الإطار الأيديولوجي للمجتمع . والمدرسة هي أداة التربية في تحقيق أهدافها والمدرس هو المفوض في التعامل مع مجموعات الطلبة الذين يشكلون عينة من المجتمع ، وهو الأساس في تنفيذ ومتابعة المناهج بدرجة عالية من الإتقان – فهو من خلال اتصاله مع طلبته ، وأدارته للعديد من التفاعلات بينه وبينهم ، يستطيع ان يضع يديه على مواطن القصور ، أو النواحي السلبية في المناهج أو لدى طلبته ، ويستطيع في الوقت نفسه ان يضع من التصورات ما هو كفيل بالعلاج السليم ، ويعمل على تنفيذها . والمدرس في ممارسته لهذا الدور يستفيد الى انه صاحب مهنة لها أصولها النظرية وتطبيقاتها الميدانية ، ومن ثم فهو يصل الى المشكلات والسلبيات مستنداً الى نواحي عملية وميدانية ، فضلاً عن انه لا يضع تصوراته للعلاج على نحو عفوي ، ولكنه يضعها مستنداً الى المبادىء والمعايير العلمية ، (الحيلة ، ٢٠٠٢ : ١٩ – ٢٠) .

فالمدرسون ينزعون نتيجة تباينهم في عدد من الخصائص الى إثارة مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم مع طلبتهم ، ومن خلال أنماط المعاملة التي يسعون من خلالها للتعامل مع طلبتهم . وقوة شخصية المدرس واتزانها تكمن في الأخذ والعطاء مع من يقوم بتدريسهم . وفي التأكيد على أهمية " **المدرس** " في خلق مناخات صفية ملائمة لتعلم الطالب يقول احد المفكرين " ان معلماً إنسانا واحداً يفهم التركيب العجيب لطبيعة الطالب أفضل من خمسة ملايين معلم يظنون ان الطلبة ليسوا سوى صحائف سوداء أو بيضاء أو حمراء " ، (الفتلاوي ، ٢٠٠١ : ٥) .

وتعد عملية التدريس عملية تفاعل أو اتصال من جانبين (Tow – Way Cemmunication) سواء أكانت بين المتعلمين أنفسهم ، أو بينهم وبين المدرسين . ومن سمات التدريس الناجح وجود هذا التفاعل الايجابي داخل غرفة الصف الدراسي . إذ يستطيع المدرس ان يحقق تلك الايجابية ، ويعمل على إيجادها داخل غرفة الصف من خلال العمل على توفير بيئة صفية مناسبة تعمل على تحقيق ذلك عن طريق إثارة النقاش وطرح الأسئلة والرد على استفسارات الطلبة وإعطاء التغذية الراجعة المناسبة لهم ، (جماعة التطوير التربوي العالمي ، ١٩٩٣ : ٩٩) .

وقد دلت نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة " بونيتون وزملائه " (Boyntn , at el) على ان الطلبة يتأثرون بخصائص مدرسيهم ولاسيما خلال الأشهر الأولى من تعاملهم معهم . فطلبة المدرسين الذين يتسمون بالاتزان الانفعالي يظهرون مستوى من الأمن النفسي والصحة النفسية أعلى من المستوى الذي يظهره طلبة المدرسين الذين يتسمون بالتسلط والتوتر ، (نشواني ، ١٩٨٥ : ٢٣٧) .

وفي إشارة ل " دانيلسون ٢٠٠١ " ، لما يتركه المدرس من اثر في نفوس طلبته فيقول " عندما يتذكر الطلبة معلمهم أو مدرسهم بعد سنوات من تخرجهم فيها ، إنما يعود ذلك الى الدفء والاهتمام والرعاية التي وجدوها من معلميهم أو مدرسيهم " ، (دانيلسون ، ٢٠٠١ : ١١٠) .

وقد تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أهمية بيئة الصف بوصفها عاملاً مهماً ومؤثراً في تعلم الطالب . فقد ركزت بعض الدراسات على أهمية النواحي المادية (الفيزيقية) وإثرها في التعلم ، مثل دراسة (الجبر ، ١٩٩١ ، ١٩٩٢) التي أكدت على أهمية العوامل المادية في تهيئة المناخ الصفي ، والتي تحسن من البيئة الصفية . ومن هذه العوامل الإضاءة في غرفة الصف ، ونوعية طلاء جدران الصف ، وتوفير التهوية الجيدة لغرفة الصف ، والاهتمام بجودة الأثاث ، وتوفير المستلزمات الأخرى الضرورية لراحة الطلبة . وهناك دراسة تناولت اثر موقع جلوس الطلبة في الصف ، فقد أجرى " آدمز وبيديل " (Adoms & Biddle , 1970) دراسة حول اثر موقع جلوس الطلبة وفق متغيرات شخصية مثل ، الطبقة الاجتماعية ، والمرحلة الدراسية ، ومستوى التحصيل . وتوصلت الدراسة الى ان الطلبة يميلون الى التجمع في أماكن نشاط التعلم ، ولاسيما الصف الأول ، كما يميل الطلبة متدنيو التحصيل الى الجلوس معاً في مجموعات متقاربة ، ويجلس الطلبة مرتفعوا التحصيل في وسط غرفة الصف . كما بينت الدراسة الى ان الطلبة من أبناء الطبقة الواحدة يميلون الى الجلوس معاً ، فمثلاً يميل أبناء الطبقة العليا الى الجلوس مع طلبة من نفس طبقتهم .. وهكذا . ويبتعد الطلبة من ذوي الطبقات المتدنية عن مكان المدرس ، بينما يقترب منه الطلبة من أبناء الطبقة العليا ، وهذه النتيجة تشير إلى اثر ذلك في تعلم الطلبة من أبناء الطبقة الدنيا . وأوضحت الدراسة ان الطلبة الذين يحتاجون الى مساعدة المدرس يجلسون في أماكن بعيدة عنه ، وهذا يؤثر في تحصيلهم الدراسي ، ولاسيما وان المدرس يقضي (٧٠%) من وقت التدريس في مقدمة غرفة الصف ، (Adams & Biddle , 1970 : 120) .

وقد توصل " ايفرستون " (Everston , 1989) من خلال مراجعته للأبحاث والدراسات في المجال نفسه – أي البيئة المادية للصف – الى ان " البيئة الصفية المادية تؤثر في مشاركة الطلبة وتواصلهم مع المدرسين وفيما بينهم ، وعلى الزمن الذي يستغرقه الطلبة في أداء المهام والواجبات والانتباه للدرس ، والانشغال في عملية التعلم ، (Everston , 1989 : 89) .

وفي السياق نفسه أشار كل من (Emmer , Sonford , Clements & Martin , 1982) في دراستهم الى أهمية تنظيم بيئة الصف المادية ، وطريقة جلوس الطلبة ، ومن هذه التنظيمات ، تنظيم المناقشة التفاعلية والجماعية ، وتنظيم المجموعات المختبرية ، والتعلم الفردي والجماعي . ولكل من هذه التنظيمات محاسنها ومساؤها في تعلم الطلبة وتحصيلهم الدراسي . وبينت نتائج هذه الدراسة ان أكثرها فاعلية هو تنظيم المناقشات التفاعلية ، والجماعة المختبرية التي تعمل معاً وفق نشاط محدد . فضلاً عن ذلك أشارت الدراسة إلى أهمية تنظيم العمل الجماعي ، (Emmer , Sonford , Clements & Martin , 1982 : 319) .

وهناك دراسات أخرى ركزت على أهمية تنظيم البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والاجتماعية مثل دراسة (كاظم ، ويوسف ، والحارثي ، والمعمري ، ٢٠٠٥) ، التي أكدت نتائجها على أهمية العوامل النفسية والاجتماعية للبيئة الصفية في إحداث عملية التعلم وفي إنجازات الطلبة ، ودراسة (امبو سعيدي ، والعفيفي ، ٢٠٠٤) التي أكدت على أهمية الممارسات التدريسية التي يقوم بها المدرس منها : استخدامه لغة واضحة ومفهومة في إثناء الشرح ، واهتمامه بطرح الأسئلة ، فضلاً عن اهتماماتهم بالعلاقات التفاعلية المثمرة والبناءة ، والاهتمام بالنواحي الاجتماعية والنفسية للطالب إضافة الى النواحي المعرفية .

وركزت دراسات ثانية على أهمية الأدوار التي يقوم بها المدرس داخل غرفة الصف ، وركزت مثل هذه الدراسات على الإجابة عن سؤال محدد وهو : **هل عمل المدرس أو المعلم يتعلق بالجانب المعرفي فحسب ؟ . وما هي الأدوار التي يقوم بها المدرس في إثناء تأديته لعمله ؟** . ومن هذه الدراسات (دراسة صادق ، ١٩٨٤) ؛ و (دراسة عبد السلامي ، ب . ت) .

ومن ناحية أخرى تتجلى أهمية البحث الحالي في دراسة الضغوط النفسية . فقد أشار " باركر " الى ان الضغوط النفسية تعمل على إحداث آثار معرفية مثل : تشتت

الانتباه ، ونقص التركيز ، وصعوبة الفهم . علاوة على ذلك فقد أشار " بول واينريت " (Powell & Enrtight , 1990) في كتابيهما (**القلق وإدارة الضغوط**) الى ان " الإحصاءات الحديثة تشير الى ان (٨٠%) من إمراض العصر مثل : النوبات القلبية ، وقرحة المعدة ، وضغط الدم ، وغيرها من الإمراض تتسبب بفعل الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد . فعندما يتعرض الفرد لموقف ضاغط فان استجابته لذلك الموقف تكون داخلية نفسية مما تتسبب في الإمراض النفسجسمية ، (الرشدان ، ١٩٩٥ : ٢).

وقد أكدت دراسات عدة مثل : دراسة (خضير ، ١٩٩٠) ؛ و (المساعيد ، ١٩٩٣) ؛ و (Willson , 1993) ؛ و (السلطاني ، ١٩٩٤) ، ان حجر الزاوية في الاضطرابات النفسية جميعاً هي الضغوط النفسية ، لأنها تتسم بعناصر عديدة مثل : التعقيد ، وسوء الفهم والإدراك ، والقلق ، والتوتر ، (التكريتي ، ١٩٩٧ : ٢) .

وتشير دراسات أخرى مثل : دراسة (مرسي ، ١٩٨٦) ؛ و (الرشدان ، ١٩٩٥) ؛ و (حسن ، ١٩٩٨) الى ان الأفراد الذين يعانون من الاضطرابات النفسية تكون من ابرز سماتهم الهروبية أو الانسحابية ، علاوة على ذلك بينت هذه الدراسات الى العديد من الأفراد المبدعين عندما يعانون من ضغوط نفسية في بلد أو مجتمع ما ، فإنهم يفضلون الهجرة والابتعاد عن بلدهم للتخلص من هذه الضغوط ، وكثيراً ما نراهم يبدعون في عملهم ويزيدون من إنتاجهم عندما يتخلصون من آثار هذه الضغوط .

وأكدت دراسة (Reider , 1986) ، و (Fortin , 1989) ؛ و (الفاعور ، ١٩٩٠) ؛ و (العدوان ، ١٩٩٢) ؛ و (درويش ، ١٩٩٣) ؛ و (يوسف ، ١٩٩٦) الى ان استمرار الضغوط لمدة طويلة من الزمن يؤدي الى آثار بعيدة المدى تتعلق بالرضا عن العمل من خلال تدني مستوى الأداء والكفاية ، وسوء العلاقات الإنسانية بين الأفراد والشكوى والتذمر ، والتغيب عن الدوام . وأشارت دراسات أخرى الى الآثار التي تحدثها الضغوط النفسية في الصحة النفسية مثل : سوء التوافق وضعف التكامل النفسي ، والتوتر الدائم ، والصراعات ، وعدم الإحساس بالسعادة ، والعجز عن تحقيق ألذات ، والإصابة بالاضطرابات النفسية ، ومن هذه الدراسات (Lazarus & Follman , 1969) ؛ و (ابو مغلي ، ١٩٨٧) ؛ و (Kamar , 1990) ، (الزبيدي ، ٢٠٠٠ : ٣) .

وتبرز أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية :-

١- يُعد البحث الحالي ، دراسة واسعة وشاملة لمتغيرات البيئة الصفية وهي (المناخ المادي ، المناخ الاجتماعي ، انماط معاملة المدرسين لطلبتهم ، ادوار المدرسين

داخل الصف) ، اذ لم تجد الباحثة دراسة قامت بمعالجة كل هذه المتغيرات معاً ، مما حدا بها ان تتناول هذا الموضوع لاهميته في الجانب التربوي والنفسي والاجتماعي للطالب ، لذا يُعد هذا البحث الاول من نوعه – على قدر علم الباحثة واطلاعها .

٢- تاتي اهمية البحث الحالي من اهمية دراسة البيئة الصفية والاهتمام بها ، وذلك لان البيئة الصفية اكثر من مجرد ابنية او مستلزمات ، وانما تتبع اهميتها من عملية التفاعل الاجتماعي والتواصل ما بين الطلبة ومدرسيهم والطلبة مع بعضهم البعض ، وترى الباحثة ضرورة توافر المناخ التربوي والاجتماعي الملائم للطلبة (لانهم يقضون ساعات عدة في المدرسة) يتضمن اشباع لحاجاتهم التربوية والمعنوية ، اذ تشير العديد من ادبيات علم النفس التربوي ان البيئة الصفية تُعد من العوامل التي تساعد على التحصيل للطالب ، لاسيما عندما تتوافر المستلزمات التربوية والنفسية الملائمة . فضلاً عن ذلك اشارت الادبيات الى ان البيئة الصفية لها علاقة وثيقة بالنمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي للطالب . (Baek & Choi , 2002 , 125)

٣- وتبرز اهمية البحث الحالي من دراسة احد المتغيرات النفسية وهي (الضغوط النفسية) والتعرف على العلاقة بين متغيرات البيئة الصفية والضغوط النفسية التي يعاني منها الطلبة ، فبم تجد الباحثة – على حد علمها واطلاعها دراسة تناولت هذه العلاقة .

٤- فضلاً عمّا ذكر ، تبرز اهمية البحث الحالي من خلال التعرف على مدى اسهام متغيرات البيئة الصفية في احداث الضغوط النفسية لدى الطلبة .

٥- وتأمل الباحثة من هذا الجهد المتواضع ان تسد فراغاً معرفياً من خلال التواصل الى نتائج ومعالجات تربوية ومقترحات تراها ذات جدوى او فائدة مهمة على صعيد المسيرة التربوية في قطرنا الحبيب .

أهداف البحث :-

يهدف البحث الحالي قياس :

١- مستوى متغيرات البيئة الصفية (**المناخ المادي ، والمناخ الاجتماعي ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم ، وادوار المدرسين**) ، بحسب :

أ- العينة بصورة عامة .

ب- الجنس .

ج- التخصص .

٢- مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي ، بحسب :

أ- العينة بصورة عامة .

ب- الجنس .

ج- التخصص .

٣- العلاقة الارتباطية بين كل من متغيرات البيئة الصفية وهي (**المناخ المادي** ، **والمناخ الاجتماعي** ، **وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم** ، **وادوار المدرسين**) ، والمتغير التابع أي الضغوط النفسية ، لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي ، بحسب :

أ- العينة جميعاً . ب- الجنس .

ج- التخصص .

٤- الفروق في العلاقة الارتباطية ولكل من متغيرات البيئة الصفية ، وهي :

أ- المناخ المادي .

ب- المناخ الاجتماعي .

ج- أنماط معاملة المدرس لطلبته .

د- ادوار المدرسين .

مع (**الضغوط النفسية**) ، تبعاً لمتغيري :

- الجنس (ذكور – إناث) .
- التخصص (علمي – إنساني) .

٥- مدى إسهام المتغيرات المستقلة (**المناخ المادي** ، **والمناخ الاجتماعي** ، **وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم** ، **وادوار المدرسين**) في المتغير التابع (**الضغوط النفسية**) .

٦- التوصل الى معادلة تنبوية تتضمن المتغيرات المستقلة ذات الدلالة الإحصائية في التنبؤ بالمتغير التابع .

حدود البحث :-

تشمل حدود البحث ما يأتي :

أولاً :- طلبة الخامس الإعدادي بفرعيه العملي والأدبي ومن كلا الجنسين (**ذكور وإناث**) في المدارس الصباحية في مدينة بغداد للعام الدراسي (**٢٠٠٥ – ٢٠٠٦**) .

ثانياً :- متغيرات البيئة الصفية وهي :

١- المناخ المادي داخل الصف .

٢- المناخ الاجتماعي داخل الصف .

٣- أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف ، وتشمل :

أ- النمط الحازم .

ب- النمط التسلطي .

ج- النمط السائب .

٤- ادوار المدرسين داخل الصف ، وتشمل :

أ- دور خبير التدريس .

ب- دور مثير الدافعية .

ج- دور الإداري

د- دور منظم البيئة المادية .

هـ- دور المرشد .

و- دور الضبط وحفظ النظام .

تحديد المصطلحات :-

- **البيئة الصفية** :

- **تعرفها بلقيس ، ١٩٨٧ :**

الجو العام الذي يسود غرفة الصف ، وبطبيعة الحال لا يقتصر على المناخ المادي ، بل يتعدى ذلك الى المناخ الانفعالي النفسي الذي يسود غرفة الصف ، نتيجة العلاقات الاجتماعية الناشئة بين المدرس وطلبته ، وبين الطلبة أنفسهم في إطار المهمات التعليمية التي تجري داخل غرفة الصف ، باتجاه تحقيق الأهداف المنشودة (بلقيس ، ١٩٨٧ : ١١٦) .

- **ويعرفها أللقاني ، ١٩٩٦ :**

الظروف الفيزيقية والنفسية التي يوفرها المدرس لطلبته في الموقف التعليمي ، وبقدر جودة الظروف وملاءمتها تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة (أللقاني ، ١٩٩٦ : ٤٥) .

- **تعريف " ولسون " ٢٠٠١ :**

ذلك المكان الذي يتفاعل فيه كل من المعلم (أو المدرس) والمتعلم ، ويستخدمان فيه أدوات ومصادر ومعلومات متنوعة في سبيل تحقيق أهداف التعلم الموضوعة (Swe , Knine & Swe chiew , 2001 : 82) وتشمل البيئة الصفية متغيرات مادية ونفسية ، ويمكن تعريفها على النحو آلاتي :

١- **المناخ المادي*** :

- **يعرفه السامرائي (١٩٩١) :**

جميع المؤثرات المادية التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في عملية التعلم ، مثل ترتيب أماكن جلوس الطلبة ، والإضاءة ، والتهوية ، ومكان السبورة ....الخ (السامرائي ، ١٩٩١ : ١٧) .

- **تعريف الهويدي (٢٠٠٢) :**

تهيئة كافة الظروف الفيزيقية من إضاءة أو تهوية ، وتنظيم الأدوات والمواد الموجودة داخل غرفة الصف ، لكي تتم العملية التعليمية بشكل جيد (الهويدي ، ٢٠٠٢ : ١١٩) .

- **تعريف امبو سعيدي والعفيفي (٢٠٠٤) :**

تنظيم غرفة الصف ، ونمط جلوس الطلبة ، وتوفير التجهيزات والأدوات اللازمة ، وعدد الطلبة داخل غرفة الصف ، التي تساعد على إتمام العملية التعليمية (امبو سعيدي ، والعفيفي ، ٢٠٠٤ : ٤ – ٥) .

- **تعريف كاظم وآخرون (٢٠٠٥) :**

---

* **هناك مرادفات لهذا المصطلح ، فهناك من الباحثين من يستخدم مصطلح البيئة المادية ، أو البيئة الفيزيقية ، أو التسهيلات ، أو تنظيم الصف وترتيبه .**

مدى توافر المستلزمات المادية في الصف مثل : التهوية ، والإضاءة ، والهدوء ، والمساحة ، ونوعية الأثاث وغيرها ، (كاظم وآخرون ، ٢٠٠٥ : ١٣) .

- قد اعتمدت الباحثة التعريف النظري الأتي :

المناخ المادي داخل الصف :

ويتمثل بمجموعة من العناصر التي تنظم البيئة الفيزيقية للصف مثل : حالة البناء ، ونوعية طلاء الجدران ، والتهوية ، والإنارة ، وحجم الصف بالنسبة لعدد الطلاب ، ومقاعد الجلوس ، والتجهيزات ، .... الخ . التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في الحالة الجسدية والنفسية للطالب .

- إما التعريف الإجرائي فيتحدد ب :

الدرجة التي يحصل عليها الطلبة (أفراد العينة) على الأداة المعدة من الباحثة لأغراض البحث الحالي .

٢- المناخ الاجتماعي :

- تعريف *(Rogers , 1969)* :

الخصائص الاجتماعية التي تميز العلاقات بين المدرس وطلبته . وتشمل الدافعية ، والاصالة ، والتطابق ، والتقبل ، والمكافأة ، والرعاية ، والثقة ، والفهم ، والعطف (جابر وأخرون ، ١٩٨٢ : ٣٢٦) .

- تعريف امبو سعيدي والعفيفي (٢٠٠٤) :

المناخ او الوسط السائد في الصف كمجموعات اجتماعية ، الذي يمكن ان يؤثر في تعلم الطلبة (امبو سعيدي ، والعفيفي ، ٢٠٠٤ : ٥) .

- قد اعتمدت الباحثة التعريف النظري الأتي :

المناخ الاجتماعي داخل الصف :

طبيعة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ومدرسيهم من جهة ، وبين الطلبة مع بعضهم البعض من جهة أخرى في إطار المهمات التعليمية التي تجري داخل الصف . ويشمل هذا المناخ ما يأتي :

أ-<u>علاقة الطلبة بمدرسيهم</u> :

ويقصد بها شعور الطلبة نحو مدرسيهم القائم على الاحترام ، والمودة ، وسهولة الاتصال معهم ، والاقضاء بما يضايقهم ، والثقة بقراراتهم ، والتعامل معهم بحرية وتلقائية داخل الصف .

ب- <u>علاقة الطلبة مع بعضهم البعض</u> :

وتتمثل بروابط الصداقة المتبادلة بين الزملاء التي تكون مبنية على التعاون والاحترام والود والمشاركة في المشاعر واتخاذ القرارات ، مما يشعرهم بالسعادة والود والراحة داخل الصف .

- إما التعريف الإجرائي للمناخ الاجتماعي ، يتمثل بـ :

الدرجة التي يحصل عليها الطلبة (أفراد العينة) على الأداة المعدة من الباحثة لأغراض البحث الحالي ، التي تشمل علاقة الطلبة بمدرسيهم ، وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض .

٣- أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم :

- ويعرف النمط لغوياً :

بأنه الطريقة ، يقال الزم هذا النمط : أي هذا الطريق ، والنمط فضلاً عن ذلك يعني (النوع من الشيء) والضرب منه ، يقال : ليس هذا من ذلك النمط ، أي من ذلك النوع والضرب . والنمط أيضاً : جماعة من الناس أمرهم واحد (الزبيدي ، ١٩٦٥ : ١٥٣) .

- إما اصطلاحاً فيعرفه :

- عاقل (١٩٧١) :

بأنه عينة أو مثال يحتذى به ، وانه مجموعة متكاملة من الأجزاء المتمايزة تعمل أو تستجيب ككل موحد (عاقل ، ١٩٧١ : ٨٢) .

- ويعرفه عباس (١٩٨٢) :

بأنه فئة أو صنف من الأفراد يشتركون في الصفات العامة نفسها ، وان اختلف بعضهم عن بعض في درجة مساهمة هذه الصفات أو : مجموعة من السمات المترابطة (عباس ، ١٩٨٢ : ٢٩) .

- أما التعريف النظري للباحثة فهو :

- الأسلوب السائد الذي يستخدمه المدرس أكثر من غيره من الأساليب ، الذي يميز شخصية المدرس في إثناء تفاعله وتعامله مع طلبته في المواقف المدرسية .

- وتعرف المعاملة لغوياً :

العَمِلَة والعِملة : ما عُمِلَ . والعِملة : أي حالة العمل . ويقال : وعامَلْتُ الرجلَ أُعامِلهُ . والمعُاملَة في كلام أهل العراق : هي المساقاة في كلام الحجازيين . وعامَلَه : أي سامه بِعمل (ابن منظور ، ١٩٥٦ : ٤٧٦ ، باب عمل) .

- عامله : سامه بعمل وعمل به (الفيروز آبادي ، ١٩٦٥ : ٢٢) .

- **اصطلاحاً :**

- **تعريف زهران (١٩٧٨) :**

الأساليب النفسية والاجتماعية التي يتبعها المدرسون مع طلبتهم بوصفها استجابة لسلوكهم بإتباع الثواب والعقاب بنوعيه المادي والمعنوي ، والمشاركة في المواقف والخبرات ، والتوجيه المباشر الصريح لسلوك الطلبة ، وتؤثر هذه الأساليب في نمو الطالب العقلي والانفعالي والاجتماعي ، (زهران ، ١٩٨٤ : ٢٥٤) .

- **أما التعريف النظري الذي اعتمدته الباحثة ، فهو :**

الأساليب السلوكية التي يتبعها المدرسون في أثناء تفاعلهم مع طلبتهم داخل الصف ، وتتمثل بالأنماط الآتية :

أ- <u>نمط المعاملة الحازم</u> :

- **يعرفه الكيكي (١٩٩١) :**

مناقشة المدرسين لطلبتهم ، وتوجيههم نحو السلوك المطلوب فهم أدائه ، ووضع حدود لذلك السلوك ، والتأكيد على تطبيقه مع الأخذ بالحسبان وجهة نظرهم ، إلا ان القرار النهائي يقع على عاتق المدرس ، مع شعور الطلبة بدفء العلاقة مع مدرسهم ومحبته لهم مع وجود الدفء والمحبة لدى المدرسين نحو طلبتهم ، (الكيكي ، ١٩٩١ : ٢٩) .

- **وتعرفه الباحثة نظرياً ، بأنه :**

الأسلوب الذي يتميز بالمشاركة في اتخاذ القرارات بين المدرس وطلبته ، إذ يشرح فيه المدرس قواعد السلوك لطلبته ، مما يشعرهم بالالتزام بأسلوب يتميز بالجدية لتحمل المسؤولية والعمل المثابر في أداء الواجب ، اخذين بعين الاعتبار ظروف الطلبة المادية والاعتبارية .

- **أما التعريف الإجرائي فيتحدد بـ :**

الدرجة التي يحصل عليها الطلبة (أفراد العينة) على الأداة المعدة من الباحثة لأغراض البحث الحالي .

ب- <u>نمط المعاملة التسلطي</u> :

- ويعرفه الزيود وآخرون (١٩٩٩) :

هو نمط من المعاملة يمارس فيه المدرسون الشدة مع الطلبة ، ويرغبون بالسيطرة على الصف ، ويكثرون من استعمال القوة في أثناء التعامل مع طلبتهم . فضلاً عن ذلك ، فان المدرس الذي يعتمد هذا النمط يغفل العلاقات الإنسانية بينه وبين طلبته ، ويقيم حاجزاً نفسياً بينه وبينهم يحول دون تعرفه عليهم وعلى حاجاتهم ، ويقرر متى ينتقد ، ومتى يعاقب ، ومتى يثيب . ولا يمنح إلا القليل من الثناء ، لاعتقاده بان المدح يفسد الطلبة (الزيود وآخرون ، ١٩٩٩ : ٩٣) .

- وتعرفه الباحثة نظرياً بأنه :

الأسلوب الذي يستخدم فيه المدرسون الإجبار ، والتخويف ، والشدة ، والعقاب ، وفرض الأوامر دون مراعاة لظروف طلبتهم ومشاعرهم ورغباتهم .

- أما التعريف الإجرائي فيتحدد بـ :

الدرجة التي يحصل عليها الطلبة (أفراد العينة) على الأداة المعدة من الباحثة لأغراض البحث الحالي .

ج- <u>نمط المعاملة السائب</u> :

- تعريف دبابنة وحافظ (١٩٨٤) :

نمط من المعاملة لا يكترث فيه المدرسون لسلوك ونشاطات الطلبة ، ويتركونهم دون توجيه في مواجهة المواقف التربوية سواء داخل الصف أو في المدرسة . ويوصف المدرس الذي يمارس هذا النمط من المعاملة مع الطلبة بالمعلم السائب . ومن ابرز الممارسات السلوكية التي يمارسها المدرس السائب ، وهي :

إعطاء الحرية المطلقة للطلبة في المدرسة ، وعدم تنبيههم أو التدخل بما يقومون به ، إذ تعم الفوضى داخل الصف (دبابنة وحافظ ، ١٩٨٤ : ٩٠) .

- أما التعريف النظري ، فتعرفه الباحثة بـ :

الأسلوب الذي تترك فيه حرية التصرف للطلبة دون توجيه أو تدخل ، إذ يتصرف المدرسون بإهمال ولا أبالية تجاه الأخطاء السلوكية والمعرفية التي تتعلق بالمادة الدراسية داخل الصف .

- والتعريف الإجرائي يتحدد ب :

الدرجة التي يحصل عليها الطلبة (أفراد العينة) على الأداة المعدة من قبل الباحثة لأغراض البحث الحالي .

٤- دور المدرسين داخل الصف :

أ- تعريف الدور :

- تعريف (Brow , 1965) :

كلمة مشتقة من المسرح ، والدور شيء مستقل عن الشخص الذي يقوم بهذا الدور . فالفرد بشر اما الدور فهو سيناريو يحدد السلوك او يعبر عن الانفعال ويحدد الاقوال (زهران ، ١٩٧٧ : ١٣٧) .

- تعريف (Sergiovonni , 1973) :

مجموعة من التصورات القائمة حول السلوك التابع والمتوقع لفرد ما ، عندما يكون شاغلاً لموقع وظيفي معين ، ومؤدياً لمتطلباته ، (Sergiovonni , 1973 : 178) .

- تعريف (Dejonzka , 1983) :

مجموعة من السلوكيات المتوقعة من فرد ما يشغل موقعاً تنظيمياً معيناً ، (Dejonzka , 1983 : 141) .

- تعريف الخراشي (١٩٩١) :

السلوكيات المرتبطة بمركز اجتماعي للفرد والمتوقع منه أداؤه استناداً الى دوافع اجتماعية وأخرى شخصية (الخراشي ، ١٩٩١ : ٤٥٧) .

- تعريف العمايرة (١٩٩٩) :

مجموعة من الأنشطة المتكاملة التي يقوم بها شخص معين ، وذلك ان الشخص والأفراد في مؤسسة ما يقومون بمجموعة من الأدوار ، إذ يشكل هؤلاء الأفراد ما يطلق عليه الدور ، ففي المدرسة فعلى سبيل المثال تتكون مجموعة الدور من المدير والمعاون والمعلمين وموظفي الخدمة (العمايرة ، ١٩٩٩ : ٢٤٠) .

وتتفق التعاريف أعلاه في معنى الدور بأنه سلوك أو نشاط يقوم به الفرد وفقاً لوضعه ومكانته . وفي ضوء ذلك فقد اعتمدت الباحثة التعريف الآتي :

- تعريف ادوار المدرسين داخل الصف :

الوظائف التي يقوم بها المدرسون داخل الصف ، وتشمل دور خبير التدريس ، ودور مثير الدافعية ، ودور الإداري ، ودور منظم البيئة المادية للصف ، ودور الضبط وحفظ النظام .

ويمكن تعريف هذه الأدوار على النحو الآتي :

أ- <u>دور خبير التدريس</u> :

- **تعريف موسى (١٩٨٧) :**

سعى المدرس للنمو المهني والتطور والتجديد في مجال الإطلاع على خبرات المعرفة الحديثة والمتجددة . ووعيه بالأساليب الحديثة والتقنيات ، ليقوم بنقل الخبرات المتطورة الى طلبته بشكل فاعل وايجابي ، وان يكون مسايراً لروح العصر في أساليبه ومهاراته التعليمية ، ليستطيع بالتالي من المساهمة الفاعلة في تحقيق الأهداف السلوكية التربوية المرجوة (موسى ، ١٩٨٧ : ٥١) .

- **تعريف أبو جادو (٢٠٠٠) :**

اتخاذ المدرس لقرارات تتعلق بمواد التعليم وأساليبه ، وينبغي ان تستند على عدد من العوامل التي تتضمن طبيعة المادة التي سيعطيها المعلم ، فضلاً عن قدرات طلبته وحاجاتهم ، والأهداف التي يسعى المدرس لتحقيقها (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٥٢) .

- **تعريف مجلة ركن المعلم (٢٠٠٣) :**

توفير العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة ، وحسن التخطيط لها ، ومتابعة الطلبة وتوجيه أداءهم ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم (مجلة ركن المعلم ، ٢٠٠٣ : ٢) .

ويتضح لنا ان التعاريف السابقة تتفق في ان خبير التدريس يتضمن معرفة المدرس بالخبرات التعليمية ، وقدرته على اتخاذ القرارات ، وتحديد الأهداف ، وأساليب التدريس ، لذا فان الباحثة اعتمدت التعريف الآتي :

- **أما التعريف النظري :**

ويقصد به قدرة المدرسين على اتخاذ القرارات المتعلقة بمادة الدرس ، وتهيئة الوسائل التعليمية التي يحتاجها الدرس ، وتحديد الأسئلة حول الموضوع استناداً الى طبيعته ، وتحديد مواعيد الامتحانات والنشاطات في ضوء قدرات طلبتهم والفائدة المتحققة منها ، والأهداف التي يسعوا لتحقيقها .

- **والتعريف الإجرائي ، يتحدد ب :**

الدرجة التي يحصل عليها الطلبة (أفراد العينة) على الأداة المعدة من الباحثة لأغراض البحث الحالي .

ب- <u>دور مثير الدافعية</u> :

- **تعريف أبو جادو (٢٠٠٠) :**

ابرز الأدوار التي يفترض ان يقوم بها المدرس هو إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم ، وفي حقيقة الأمر ان كل القرارات التي يتخذها المدرس داخل الصف في المواقف الصفية لها تأثير بشكل أو بأخر في دافعية الطلبة ، فعلى سبيل المثال : الطريقة التي يستخدمها المدرس في وضع الدرجات لطلبته يمكن ان تدفعهم لبذل المزيد من الجهد ، ويمكن ان تؤدي الى الإحباط والاستسلام (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٥٢) .

- **أما التعريف النظري ، فتعرفه الباحثة ب :**

قدرة المدرسين على استثارة السلوك المرغوب فيه لدى الطلبة ، والمحافظة على استمراريته لتحقيق الأهداف التربوية الى الحد الذي يستثير الهمة والإرادة ، وتدفعهم لبذل المزيد من الجهد باتجاه تحقيق الهدف .

- **أما التعريف الإجرائي ، فيتحدد ب :**

الدرجة التي يحصل عليها الطلبة (أفراد العينة) على الأداة المعدة من الباحثة لأغراض البحث الحالي .

ج- <u>دور الإداري</u> :-

- **تعريف فهمي وآخرون (١٩٨٥) :**

هو ذلك الدور الذي يتطلب من المدرس ان تكون لديه مهارات وخبرات في النواحي الإدارية اللازمة لعمله في العملية التخطيطية ، ولضمان نجاحها ، وتحقيق الأهداف (فهمي وآخرون ، ١٩٨٥ : ٢٨٨) .

- **تعريف أبو جادو (٢٠٠٠) :**

ويقصد به الإشراف على النشاطات الصفية ، وتنظيم المواقف التدريسية ، وتعبئة النماذج والسجلات ، وإعداد الوسائل التعليمية ، ومقابلة أولياء أمور الطلبة ، وهذا كله يتطلب مهارة عالية في إدارة الوقت (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٥٣) .

ويتضح من التعاريف أعلاه أنها تتفق ان دور الإداري للمدرس يتضمن قيامه بإعماله بشكل منظم وفقاً للوقت المتاح له ، لذا فان الباحثة اعتمدت التعريف النظري الآتي :

- **دور الإداري :**

ويقصد به قدرة المدرسين على استثمار الوقت ، وتنظيم المواقف التدريسية ، والإشراف على النشاطات الصفية ، وملأ السجلات الخاصة بالطلبة ، ومقابلة أولياء أمور الطلبة بشكل دوري .... وما الى ذلك من الأمور الإدارية .

- **أما التعريف الإجرائي ، فيتحدد ب :**

الدرجة التي يحصل عليها الطلبة (أفراد العينة) على الأداة المعدة من الباحثة لأغراض البحث الحالي .

د- <u>دور منظم البيئة المادية</u> :

- **تعريف أبو جادو (٢٠٠٠) :**

يتضمن هذا الدور قيام المدرس بتغييرات ولمسات فنية الى محتويات الصف ، مثل توفير بعض الملصقات ، وتغيير بعض الألوان ، أو تغيير جلسة الطلبة ، وإضافة بعض الرفوف ، أو تغيير موقعها ، وما الى ذلك من تغييرات تساعد في تحسين مدخلات العملية التعليمية التعلمية وعملياتها ومخرجاتها (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٥٤) .

- **مجلة ركن المعلم (٢٠٠٣) :**

وهو دور يتطلب من المدرس فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل ، فضلاً عن حسن التخطيط إذ يتم استغلال كل ركن من أركان الصف دون ملئها بأشياء لا ضرورة لها ، وتوزيع الأثاث والتجهيزات والوسائل التعليمية بما يتناسب وطبيعة الأنشطة التي يمكن تنفيذها بسهولة بين أركانها المختلفة ويسمح بالتالي من انتقال الطلبة من مكان لآخر فيها (مجلة ركن المعلم ، ٢٠٠٣ : ٢) .

وتتفق التعاريف المذكورة أعلاه بان دور منظم البيئة المادية للمدرس ، يتطلب معرفة بكيفية ترتيب غرفة الصف بشكل مريح ، ويستثير دافعية الطلبة ، ولذا اعتمدت الباحثة التعريف النظري الآتي :

- **دور منظم البيئة المادية :**

ويقصد به قدرة المدرسين على ترتيب البيئة الفيزيقية للصف وتنظيمها ، للمساعدة في تحسين مناخ الصف المادي ، بهدف تجنب الملل في نفوس الطلبة والمحافظة على راحتهم الجسدية والنفسية .

- **أما التعريف الإجرائي ، فيتحدد ب :**

الدرجة التي يحصل عليها الطلبة (أفراد العينة) على الأداة المعدة من الباحثة لأغراض البحث الحالي .

هـ- <u>دور المرشد</u> :

- تعريف موسى (١٩٨٧) :

دور يتطلب من المدرس ان يكون ملاحظاً دقيقاً للسلوك الإنساني ، كما ينبغي عليه ان يستجيب بشكل ايجابي عندما تعيق انفعالات الطالب عملية تعلمه ، فضلاً عن معرفة الوقت المناسب لتحويل الطالب للأخصائي النفسي طلباً للمساعدة (موسى ، ١٩٨٧ : ٥١) .

- تعريف أبو جادو (٢٠٠٠) :

ويقصد به ان يكون المدرس ملاحظاً ذا حساسية عالية للسلوك الإنساني ، وان يستجيب بطريقة آنية عندما تشكل الحالة الانفعالية للطالب عائقاً في وجه عملية التعلم وعليه ان يعرف متى يحتاج احد الطلبة لمساعدة أخصائي الصحة النفسية أو العقلية ، فضلاً عن ذلك يكون المدرس قادراً على تطبيق اختبارات الذكاء المقننة ، والاختبارات التحصيلية ، وتفسيرها للطلبة وأولياء الأمور ، آخذاً بنظر الاعتبار مشاعر الوالدين ، ومعايير المجتمع ، واحتياجات المدرسين والطلبة الآخرين (أبو جادو ، ٢٠٠٠ ، ٥٣) .

- تعريف موقع الشامسي (١٩٩٨) :

هو دور يتطلب من المدرس مساعدة الطالب على ان يفهم ذاته ، ومعرفة قدراته وامكاناته ، والتبصر بمشكلاته ، وتنمية سلوكه الايجابي ، ويحقق توافقه الذاتي والبيئي ، للوصول الى درجة مناسبة من الصحة النفسية في ضوء الفنيات والمهارات المتخصصة للعملية الإرشادية (موقع الشامسي ، ١٩٩٨ : ١) .

ومن الملاحظ ان التعاريف السابقة تتفق على ان دور المرشد يتطلب من المدرس ان يكون ذا حساسية عالية لتفهم السلوك الإنساني ، فضلاً عن تفهمه لمشكلات طلبته ، وتنمية قدراتهم وإمكانياتهم على التبصر الذاتي لهذه القدرات والإمكانيات ، وتنمية السلوك الايجابي .

وقد اعتمدت الباحثة التعريف النظري الآتي :

- دور المرشد :

ويقصد به قدرة المدرسين على تفهم مشكلات الطلبة ، وتوجيههم ، والعمل على تخفيف مشاعر القلق ، وتعزيز مفهوم ألذات لديهم ، بهدف مساعدتهم على حل مشكلاتهم الدراسية .

- أما التعريف الإجرائي ، فيتحدد ب :

الدرجة التي يحصل عليها الطلبة (أفراد العينة) على الأداة المعدة من الباحثة لأغراض البحث الحالي .

و- <u>دور الضبط وحفظ النظام</u> :

- تعريف موسى (١٩٨٧) :

ويتمثل باتخاذ المدرس إجراءات حفظ النظام داخل غرفة الصف ، ومشاركة الطلبة معه في حدود إمكانياتهم ومقدرتهم بشكل عام ، فالطالب الذي يسهم في صنع القرار يحترمه ويطبقه (موسى ، ١٩٨٧ : ٥) .

- تعريف مجلة ركن المعلم (٢٠٠٣) :

دور المدرس في حفظ النظام قائماً على التفاعل المثمر بينه وبين الطلبة ، وان يعتمد المدرس الاحترام ، والإجراءات السليمة القائمة على تفهم الطلبة لذواتهم ، ورغباتهم ، وان يستثمروا كل فرصة تتاح لهم للتقدم والنمو (مجلة ركن المعلم ، ٢٠٠٣ : ١) .

وتتفق التعريف أعلاه على ان حفظ النظام يشير الى مجموعة الإجراءات والأساليب التي يتخذها المدرس داخل غرفة الصف ، لذا فقد اعتمدت الباحثة التعريف النظري الآتي :

- دور الضبط وحفظ النظام :

ويقصد به مجموعة الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المدرسون لتطوير فهم الطلبة لحدود السلوك المقبول ، وتنمية قدراتهم ، على ضبط أفعالهم والتبصر بعواقب السلوك .

- أما التعريف الإجرائي ، فيتحدد ب :

الدرجة التي يحصل عليها الطلبة (أفراد العينة) على الأداة المعدة من الباحثة لأغراض البحث الحالي .

٥- الضغوط النفسية :

- تعريف موسوعة المعرفة (١٩٦٦) :

الموقف الذي يكون فيه الفرد واقعاً تحت تأثير إجهاد انفعالي أو جسمي يؤدي إلى اضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية أو انفعالية مختلفة ، (Encyclopedia Entemational , 1966 : 216) .

- تعريف (Guilford , 1973) :

شـدة القـوى المـؤثرة التـي تفـرض أعبـاء غـير اعتياديـة علـى الكـائن الحـي ، (Guilford , 1973 : 610).

- **تعريف (Selye , 1976) :**

مجموعة من استجابات فسيولوجية لعوامل البيئة الضارة ، او أي مطلب يوجه الى الفرد ويكون مجبراً على القيام به ، (Selye , 1976 : 282) .

- **تعريف (Lazarus , 1976) :**

الإحداث البيئية التي تفوق قابلية الفرد على مواجهتها ، (Lazarus , 1976 : P. 126) .

- **تعريف (Hamphrey , 1982) :**

أي عامل لـه فعل داخلـي أو خـارجي يجعل التوافق صـعباً ويسـتلزم جهداً متزايداً للمحافظة على حالة التوازن داخل الفرد ، (Hamphrey , 1982 : 10) .

- **المحمداوي (١٩٩٠) :**

منبهات مؤلمة مزعجة يتعرض لها الفرد وتثير لديه الاضطرابات والقلق والإحباط ، وان استمرارها يؤدي الى إنهاك الفرد نفسياً وبدنياً (المحمداوي ، ١٩٩٠ : ٢٠) .

- **تعريف (Marinoni , 1997) :**

المواقـف الحياتيـة التـي يتعـرض لهـا الأفـراد ، والتـي تـؤثر فـي الصـحتين النفسـية والجسمية ، (Marinoni , 1997 :P. 779) .

- **تعريف احمد (١٩٩٨) :**

المشكلات والصعوبات والإحداث التي يواجه الفرد في حياته اليومية وتسبب له توتراً وتهديداً وتخرجه من حالة التوازن والاستقرار الى حالة التوتر وعدم الاستقرار (احمد ، ١٩٩٨ : ١٠) .

مما تقدم يمكننا القول ان :

١- ان الضغوط حالة سلبية يمر بها الفرد .

٢- يمكن ان تكون الضغوط داخلية وخارجية .

٣- أحداث اكبر من قدرة الفرد على تحملها .

٤- تؤدي الى تأثيرات واضطرابات جسمية ونفسية .

اعتمدت الباحثة التعريف النظري الآتي :

- **الضغوط النفسية :**

شعور داخلي غير سار ينتاب الفرد بسبب متطلبات بيئية (مادية ومعنوية) تفوق قدرته على إنجازها أو التكيف معها فتفرض عبئاً أو تهديداً له ينتج عنه انفعالات نفسية سلبية مثل (التوتر ، والإجهاد ، والإحباط ، والضيق ، والاكتئاب ، والخوف ، وتشتت التفكير ، والشعور بالفشل ، واضطرابات السلوك ، والقلق ، والتردد في اتخاذ القرارات .... الخ) .

- **أما التعريف الإجرائي ، فيتحدد بـ :**

الدرجة التي يحصل عليها الطلبة (أفراد العينة) على الأداة المعدة من الباحثة لأغراض البحث الحالي .

أولاً :- البيئة الصفية :-

البيئة لفظ شائع الاستعمال ، ويرتبط مدلولها بنوع العلاقات أو نمطها ، بينها (**أي البيئة**) ومستعملها . ويمكن القول ان لفظ البيئة يشير الى رصيد الموارد المادية والاجتماعية المتاحة في وقت ما ، وفي مكان ما لإشباع حاجات الإنسان وتطلعاته ، (شلبي ، ١٩٦٦ : ١٤ – ١٥) .

وتعد البيئة محور اهتمام العديد من مدارس علم النفس ، إذ من خلالها يمكننا التعرف على المؤثرات التي تستثير أو تحرك سلوك الإنسان والتنبؤ بما يقوم به من أفعال ، فضلاً عن اهتمامهم بالإنسان ، إذ شكل كل من الفرد والبيئة نصيباً من هذا الاهتمام . وقد ظهر تياران في علم النفس ، ينادي كل منهما بطبيعة العلاقة بين الفرد والبيئة . ويؤكد أحد هذين التيارين على أهمية البيئة في تشكيل سلوك الفرد ، ويهمل المتغيرات الأخرى . ويتمثل هذا الاتجاه في اجتهادات **المدرسة السلوكية** قديماً وحديثاً . بينما يؤكد **التيار الثاني** على وجود ملكات خاصة في الدماغ البشري هي المسؤولة عن سلوك الفرد ، إذ يستبعد هذا التيار المؤثرات البيئية ، (صادق ، ١٩٨٤ : ٢٠) .

وقد ظهر **اتجاه ثالثٍ** يقابل هذين الاتجاهين المتضادين (**المتنافرين**) يدعو للاهتمام بدراسة التفاعل بين العنصرين (**الفرد والبيئة**) ، وينادي بضرورة دراسة الفرد والبيئة معاً . إذ لا يمكن دراسة وفهم السلوك بعيداً عن الفرد (**الخصائص الشخصية**) ، والبيئة المادية والاجتماعية المحيطة به . وقد كانت دعوة " كيرت ليفين " (Kurt Lewin , 1936) خير مثال على ذلك .

وقد ساعد علم النفس البيئي (Environmental Psychology) في تفسير العلاقة بين البيئة والسلوك الإنساني ، والمقصود بعلم النفس البيئي هو " دراسة السلوك الإنساني في واقعه المادي . ويرى (Proshansky , 1976) ان هذا العلم يساعد في تفسير العلاقة نظرياً وتطبيقياً بين سلوك الفرد وخبرته ، وبين البيئة المحيطة به ، (عسكر والأنصاري ، ١٩٨٩ : ٣٥) .

من هنا كانت الدعوة التي تتبناها جماعة علم النفس البيئي ، أمثال " اتيلسون " (Ittelson , 1972) ؛ " وبروشنكي " (Proshansky , 1974) ؛ " وموس " (Moos , 1974) لدراسة الفرد والبيئة والتفاعل بينهما . وعليه فان فهم السلوك يتطلب الاهتمام بكافة المتغيرات الفردية والبيئية ، (صادق ، ١٩٨٤ : ٢٠) .

ويرى " اتيلسون " (Ittelson , 1972) ان " البيئة مجال معقد تنشأ خواصه وتتحدد عن طريق نظام وعلاقات داخلية لإجراء عناصره ، ولا يستجيب الفرد لأي موضوع منعزلاً أو بعيداًُ عن المجال البيئي ، فضلاً عن ان للمجال البيئي صفات ومميزات أبداع وإيجاد الموضوع بوساطة السياق البيئي الذي يكون جزءاً منه ، (Insel & Moos , 1974 , 1980 : 120) .

ويستعرض " موس " (Moos , 1974) ستة مفاهيم مميزة للبيئة الإنسانية وهي :

١- **مفهوم البعد البيئوي** ، ويتضمن المتغيرات الآتية :

أ- الجغرافية . ب- المناخ . ج- التصميم الفيزيقي .

٢- **مفهوم أبعاد البنية الاجتماعية** ، ويرى ان السلوك يتأثر بالبنية مثل : التنظيم ، مستويات الأجور ، .... الخ .

٣- **مفهوم الخصائص الشخصية** ، ويتضمن أي صفة للبيئة تعتمد أساساً على طبيعة الأعضاء مثل : السن والحالة الاجتماعية ، ..... الخ .

٤- **مفهوم إطار السلوك** ، ويؤكد فيه على أهمية دراسة إطار السلوك بوصفه ظاهرة طبيعية . ويفهم على انه الوحدة البنيوية التي تحتوي كل العناصر البيئية والسلوكية .

٥- **مفهوم الخواص الوظيفية أو التدعيمية للبيئة** ، ويتضمن ان الأفراد يختلفون في سلوكهم الفعلي من وضع لآخر بوصفه وظيفة للسلوك المحدد .

٦- **مفهوم الخصائص النفسية والمناخ التنظيمي** ، ويشمل على كل الأبعاد النفسية والاجتماعية للبيئة في صيغة تفاعل بين الفرد والمحيط . ويوفق هذا البعد بين الإدراك الداخلي لما تكون عليه البيئة وبين انطباع الملاحظ الخارجي ، (Moos , 1976 : 180) .

ويرى " ليفين " (Lewin) ان السلوك الإنساني يعتمد في صياغته أو تشكيله على كل من الفرد والبيئة . ويوضح هذا التصور في صياغة معادلته **(B= F (PE))** . أي ان (**السلوك = دالة (الفرد × البيئة)**) . ويرى ان الفرد والبيئة ليسا مستقلين عن بعضهما ، وان بنية البيئة ومجموعة المؤثرات التي تكونها تختلف مع اختلاف الرغبات والحاجات . أي ان بيئة كل فرد تختلف باختلاف حالة الفرد ، (Lewin , 1936 : 166) .

ويميز " كوفكا " (Koffka , 1962) بين البيئة الجغرافية والبيئة السلوكية التي يكون الفرد وخبرته جزءاً منها . ويطلق على البيئة الجغرافية **المحيط الخارجي** الذي يكون

مستقلاً أو منعزلاً عن الشخص الذي هو مستقبلاً لها . بينما يشير الى البيئة السلوكية **بالإطار الخلاق** الذي بوساطته يمكن تفسير وترجمة المعاني المحددة للفرد عن طريق ما يلاحظه . أما الفرد فهو العنصر المهم لدى الوسطين ، (Koffka , 1962 : 40 – 41) .

فضلاً عن ذلك يميز " ليفين " بين البيئة داخل حيز الحياة ، الذي يقصد به ((مجموعة الوقائع الممكنة التي تحدد سلوك شخص ما ، في وقت ما ، والذي يكون نتائج تفاعل متبادل بين الشخص والبيئة ، وفيه توجد كل القوى التي تُفرض على الشخص وتحدد سلوكه ، وتضمن ما هو معروف على المستوى الشعوري للفرد ، وما هو غير معروف . وضمن هذا المجال يتم التفاعل المتبادل بين الشخص والبيئة)) . ويشير في الوقت ذاته الى ان البيئة المادية لها القدرة على إحداث تغيير في الوقائع النفسية للفرد . ويحدد " ليفين " مفهوم البيئة بأنها " الوقائع الموضوعية أو الموقف المثير الذي يواجه الفرد في موقف معين ، والذي يؤثر على جهازه الادراكي . ويشير كذلك الى البيئة السلوكية التي ينظر إليها على أنها البيئة كما يدركها الشخص ، والتي هي جزء من المجال الحيوي ، وتتحدد خصائصها بخصائص البيئة الموضوعية وخصائص الشخص ، (غنيم ، ١٩٧٥ : ٥٨٩ – ٥٩١) .

ويؤكد " ستيرون " (Stern) على مفهوم البيئة النفسية ، ويشير الى ان البيئة النفسية تمثل مجموعة من الاستثارات المعقدة التي تمارس الضغط على الفرد والتي تؤلف أو تشكل سلوكه الاستجابي ، (Alken , 1979 : 61) . بينما يرى " أيزنك وآخرون " (Eysenck , et al . , 1972) ان البيئة من الناحية النفسية تمثل مجموع أو إجمالي المؤثرات التي تؤثر على الفرد من نقطة الالتحام إلى الممات ، وهي بذلك تمثل حيز الحياة للفرد ، (Eysenck , Weorzburg & Arnold , 1972 : 330 – 331) .

ويشير " رينزول " (Renzull , 1985) الى ان " الجوانب الطبيعية والاجتماعية للبيئة تؤثر في أنماط الأداء المدرسي . وهناك عدد من البحوث التي تُعنى بدراسة المتغيرات التي تعكس السياقات الاجتماعية والبيئية المؤثرة في عملية التعلم ، (Renzull , 1985 : 5) .

ويتضح مما سبق ان مفهوم البيئة معقد ويمثل جوانب استثارية للسلوك ، بمعنى أنها يمكن ان تساعد على تشكيل أو صياغة السلوك الإنساني ، ويتفق " اتيلسون وستيرون "

(Ittelson & Stern) على ذلك ، بل ان " أيزنك " يشمل مفهومها الحياة كلها ، فهي بذلك مفهوم واسع ويصعب تحديده .

- مفاهيم نظرية تناولت متغيرات البيئة الصفية : -

وهناك عدة متغيرات تتفاعل مع بعضها البعض لتكوين البيئة الصفية منها :

١- المناخ المادي داخل الصف (البيئة الفيزيقية) :-

يشير كل من " باركر ورايت " (Barker & Wirght) الى أهمية البيئة الفيزيقية (**المادية**) ، التي تعد بمثابة خلفية وسياق للسلوك الذي هو محور اهتمام علماء النفس ويشير الى دور البيئة الصفية في تأثيرها في السلوك الشخصي والاجتماعي للطالب ، إذ يؤكد علماء النفس البيئي على ان البيئة المادية تؤثر في سلوك الطلبة ، مما جعلها محط اهتمام هؤلاء العلماء تحديد العلاقة بين سلوك الطالب والبيئة المادية للصف . ويتركز اهتمامهم في البيئة الخاصة بالمباني المدرسية على العلاقة بين سلوك الطالب وتلك المظاهر المادية الخاصة ببيئة الصف ، (صادق ، ١٩٨٤ : ٣ - ١٥) .

وتلعب البيئة الفيزيقية (**المادية**) دوراً كبيراً ومهماً في إحداث التعلم . وتؤثر تاثيراً كبيراً في شعور الطلبة بالراحة أو عدمها . ومن هذه العوامل الفيزيقية : (**الصوت ، والإضاءة ، والبناء ، وطلاء الجدران ، التهوية ، سعة الصف ، المقاعد .... الخ**) . فالصوت مثلاً هو " شكل من إشكال الطاقة يتحرك عبر الهواء على شكل موجات . إلا إننا لا نطلق لفظ ضوضاء على كل صوت يتحرك عبر الهواء وإنما على الصوت غير المرغوب فيه ، الذي يسبب وقوعه فجأة ، أو بسبب استمراريته ، يشتت انتباه الفرد من التركيز على المثير الأساسي في مواقف التعلم ، (عسكر والأنصاري ، ١٩٨٩ : ١٣٠) .

وتشير الأدبيات التي طرحها " باركر " (Barker) و " موس " (Moos) في هذا الخصوص ، الى ان الضوضاء تثير الطالب في إثناء تعلمه أو دراسته وقد يصل الأمر الى حد شعور البعض بالنرفزة والعصبية . وان استمرار هذا الشعور لدى الطالب يولد شعوراً بالضيق وعدم الراحة ، وربما يصبح به الأمر الى حد وقوعه في الضغوط النفسية ، (Moos , 1992 : 2) .

فضلاً عن الصوت ، هناك الضوء الذي هو أحد متغيرات البيئة الصفية ، التي تؤثر في تعلم الطالب وأدائه الدراسي ، الذي يمكن ان يكون مؤثراً في إحداث الضغوط النفسية

لدى الطالب . فالبعض من الطلبة يثار إثر تعرضه للضوء الساطع لساعات عدة ، أو على العكس قد يولد الضوء الخافت جداً شعوراً بالضغط النفسي أو الانفعال حين يُحرم من الإضاءة الطبيعية ، ويتعرض لضوء خافت لفترة طويلة . وذلك لان عيون كل فرد منا تستجيب للضوء بصورة مختلفة ، (Vehar , 2004 : 2) .

ويؤكد " توبيا " (Tobia) ، الى ان استمرار الطلبة بالعمل ضمن مجال بيئي فيزيقي (مادي) غير اعتيادي ولفترة طويلة قد يسبب ضغوطاً نفسية عليهم ، (Bellamy , 1999 : 27) . وفي هذا الخصوص ، ينظر عدد من الباحثين الى ان عناصر البيئة الفيزيقية (**المادية**) التي يتعرض لها الفرد تُعد عناصر ضغط عليه ، مثل الحرارة ، والضوضاء ، وقلة الإضاءة أو انعدامها .. الخ ، مما تولد من الضغط على الفرد وتجعله يشعر بالضيق والانزعاج ، ومن ثم تشعره بالرغبة في التخلص من هذه المثيرات المزعجة بمعنى أنه لم يعد قادراً على تحملها . وهذه الحالة تُعرف " **بالضغط البيئي على الإنسان** " . والضغط هو متغير متداخل ، بمعنى أنه رد فعل لمثيرات تشتمل على عناصر سلوكية ، وعناصر انفعالية ، وأخرى فسيولوجية . بمعنى ان أياً من هذه العناصر لا يكون مسؤولاً وحده عن حدوث الضيق على الإنسان ، بل أنها مجتمعة ومتفاعلة مع بعضها ، ومؤثرة على بعضها البعض وليس المهم هو في كم أو نوع هذه العناصر لإحداث الضغط ، بل المهم هو قدرة الفرد على التكيف معها واستجابته لها ، (عسكر ، والأنصاري ، ١٩٨٩ : ٦٨ – ٦٩) .

وترى الباحثة انه بامكان الخبرة الذاتية للشخص إثبات الأسلوب المحيط والمجهد والأقل إنتاجية ، الذي يؤدي في نهاية المطاف الى توليد الضغوط النفسية لذا ترى – الباحثة – ان على المربين (**أولياء الأمور والمعلمين .... الخ**) الأخذ بعين الاعتبار أهمية الظروف أو العوامل الفيزيقية (**المادية**) ، ومدى تأثيرها في أداء الطلبة وإنجازاتهم ، ومدى تأثيرها في حالتهم النفسية . لذا فان تنظيم البيئة المادية داخل الصف لا يعني بذل الكثير من الجهد أو التكلفة المادية ، ولكنه يحتاج من المدرس أول ما يتطلبه منهم طبيعة طلبته واحتياجاتهم النفسية .

٢- <u>المناخ الاجتماعي داخل الصف</u> :-

يؤكد علماء النفس الاجتماعي على أهمية البيئة الاجتماعية في تشكيل السلوك ، وقد أكد " كوين " (Chein) على أهمية البيئة الاجتماعية بوصفها محدداً لإشباع دوافع الفرد ، (صادق ، ١٩٨٤ : ٢) .

وتشير الأدبيات الى ان أنماط العلاقات الاجتماعية تؤثر تأثيراً كبيراً في سلوك الطالب وفي أدائه المدرسي ، ومدى تقدمه ونجاحه في المدرسة . ومن هذه العلاقات ما يتعلق بالعلاقة بين الطالب وذاته وذلك بمحاولة فهم رغباته وقدراته ، ومن ثم العلاقة بين الطالب وأقرانه الآخرين في الصف ، التي تمثل التوافق الاجتماعي ، والتي تتطلب معرفة بالسلوك المناسب من أجل التوافق مع الآخرين ، (Cilmer , 1975 : 68) .

ويشير العديد من الفلاسفة والمنظرين الى أهمية العلاقات الاجتماعية في حياة البشر عموماً ، فقد أشار أفلاطون (٤٢٧ – ٣٤٧ ق. م) الى أهمية العلاقات الاجتماعية من خلال تأكيده على ان المجتمع ليس مجرد مجموعة من الأفراد ، بل هو مجموعة من الأفراد تنظمهم علاقات اجتماعية مستقلة الى حد بعيد ، (عبد الله ، ٢٠٠١ : ١٤) .

كما أكد أرسطو (٣٨٤ – ٣٢٤ ق . م) على أهمية العلاقات الاجتماعية إذ أشار الى ان " طبيعتنا الموروثة تقودنا الى الاندماج الحقيقي بعضنا مع البعض الآخر ، والى التجمع بطريقة ما من طرق الحياة ، (أبو النيل ، ١٩٨٥ : ٨٧) .

وفي الوقت ذاته ترى ان هناك تأكيدات كثيرة من الفلاسفة العرب على أهمية العلاقات الاجتماعية في حياة البشر ودورها في شخصية الفرد وفي توافقه النفسي والاجتماعي . ومن ذلك تأكيد الفارابي (٢٥٧ – ٣٣٩ م) " كل واحد من الناس مفطور على انه محتاج في قوامه وفي ان يبلغ أفضل كمالاته الى أشياء كثيرة لا يمكن ان يقوم بها كلها وحده ، بل يحتاج الى قوم يقوم كل واحد منهم بشيء مما يحتاج إليه ، (الفوال ، ١٩٨٢ : ١١٣) .

ويرى الغزالي ان الاجتماع الإنساني هو ضمان بقاء الفرد وسلامته ، فهو لا يستطيع وحده ان يجهز كل الحاجات ، فيتحتم عليه التعاون مع الغير وتأكيد ابن خلدون الذي يقول " ان الاجتماع الإنساني ضروري ، فالإنسان مدني بالطبع ، ولابد من الاجتماع الذي هو المدنية " . وبذلك هو يرى ان الاجتماع الإنساني ضرورية أساسية لتمكن البشر من الحياة على الأرض عن طريق التعاون لتوفير الحاجات الأساسية ، (أبو النيل ، ١٩٨٥ : ١١٢ ، ١١٤) .

أما من وجهة النظر النفسية ، فقد أكدت " كارين هورني " (Kareen Horny) على أهمية العلاقات الاجتماعية ، وأعطتها ثقلاً اكبر من القوى الفسيولوجية في تكوين الشخصية . أما " هاري ستاك سوليفان " (Harry Stack Sullivan) فله نظرة خاصة في العلاقات بين الأشخاص ، الذي يقول ان شخصية الفرد لا يمكن دراستها بمعزل عن الآخرين ، ولا توجد منفصلة ومستقلة عن بقية الشخصيات لأفراد المجتمع . فالشخصية يعبر عنها عن طريق العلاقات والتفاعل مع الآخرين ، (شلتز ، ١٩٨٣ : ١٣٥) .

ويرى " فروم " ان الإنسان كائن اجتماعي متكيف ذاتياً (Self – Sufficient) ، (داود ، والعبيدي ، ١٩٩٠ : ١٨٠) .

وتشير الأدبيات الى ان العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مصطلحان مرتبطان ببعضهما ، ويكاد لا يحدث أحدهما بدون الآخر . فعندما يلتقي شخصان ويؤثر أحدهما على الآخر ويتأثر به يسمى التغير الذي يحدث نتيجة لتبادل التأثر والتأثير بالتفاعل (Enteraction). وعندما تتكرر عمليتا التأثير والتأثر على الصلة التي تجمع بين الفردين تسمى ب " العلاقات المتبادلة " ، (عبد الله ، ٢٠٠١ : ٢٨) .

ومن خلال التفاعل والعلاقات بين الأفراد والجماعات تبرز شخصية الفرد ، فتكون هناك شخصية مؤثرة وشخصية متأثرة ، (حسين ، ١٩٨٥ : ٥٦) .

وقد اهتم علماء الاجتماع بدراسة التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية ، ولعل من أشهر من فسر التفاعل والعلاقات الاجتماعية العالم الاجتماعي " ادوارد روس " (Edward Ross) ، إذ يؤكد على ان " العلاقات بين الأفراد في الحياة الاجتماعية أما ان تكون قائمة على أساس التعاون أو على أساس الصراع ، وذلك لإشباع رغباتهم وتحقيق مصالحهم الخاصة . والتعاون والصراع في نظره هما الدعامتان اللتان تركزت عليهما النظم الاجتماعية التي يصطلح عليها الأفراد لتحقيق أهدافهم المنشودة " ، (الجميلي ، ١٩٩٩ : ٤٧) .

ويؤكد " روس " (Ross) على ان " الحياة الاجتماعية هي مجموعة عمليات التأثير المتبادل بين الأفراد مثل : التعاون والتنافس والتعارض وتعد هذه العمليات عمليات تأثير متبادل " (الخشاب ، ١٩٦٧ : ٢٣٢) .

ويرى " فردناند تونيس " (F. Toeninis) ، بان " الحياة الاجتماعية قامت منذ نشأتها على العلاقات الغريزية ، وسرعان ما تطورت هذه العلاقات الى علاقات اجتماعية عندما شعر الأفراد بوحدتهم وكيانهم " ، (الجميلي ، ١٩٩٩ : ٤٨) .

وقد قسم " تونيس " العلاقات الاجتماعية الى قسمين ، هما :

أ- **علاقات ايجابية** :- وهي العلاقات التي تؤدي الى حفظ النوع الإنساني والعمل على بقائه ودوام استقراره ، وتنمو باتجاهات الجماعات والأفراد نحو التكامل وتوحد المواقف والأهداف . وهذه العلاقات تشيع المشاركات الوجدانية ، وتعزز الروابط بين الأسر والجماعات .

ب- **علاقات سلبية** :- وهي على عكس العلاقات الأولى ، وتؤدي الى روح العداء بين الأفراد والجماعات والشعوب ، وتثير الحسد والضغينة والكراهية ، وتقوي عوامل الصراع ، وتوسع من نطاق الفواصل الطبقية الاجتماعية ، واليها يرجع السبب في الحروب والانقلابات والثورات فضلاً عن انتشار الانحرافات والتيارات الهدامة في قلب كل جماعة ، (سعفان ، ١٩٦٨ : ٤٦) .

أما " فون فيزي " (Von Veise) ، فقد قسم العلاقات الاجتماعية الى ثلاث نواحي ، وهي :

أ- **من ناحية الإيجاب والسلب** :- من العلاقات ما يؤدي الى التجمع ، مثل : التعاون والإخاء . ومنها ما يؤدي الى التفكك ، والانحلال ، وزيادة المسافة الاجتماعية التي تفصل بين أفراد الجماعة ، مثل الصراع والكراهية .

ب- **من ناحية البناء والهدم** :- فمن العلاقات ما يؤدي الى البناء في الحياة الاجتماعية ، مثل : التنظيم والتحرر . ومنها ما يؤدي الى الهدم ، مثل : التسخير والتمرد والعصيان .

ج- **من ناحية التكامل والتباين** :- من العلاقات ما يؤدي الى التكامل في الحياة الاجتماعية ، مثل : النظام والتناسق ، والتنشئة الاجتماعية ، وتحديد المواقف . ومنها ما يؤدي الى التباين ، مثل : الخضوع والإذلال ، والتمايز ، والتفاضل ، والتقسيم الطبقي ، والانعزال والهجر .

ويشير الخشاب الى انه من الممكن تجميع التصنيفات التي وصفها " فون فيزي " في تصنيف واحد يرتكز على أساس واحد هو " التجاذب والتنافر " . فالمفاهيم التي ذكرها

" فيزي " تنتهي عند تحليلها الى عامل " التماثل والتوافق " من ناحية ، و" التنافر والتعارض " من ناحية أخرى ، (الخشاب ، ١٩٦٦ : ٢١٧) .

وتشير الأدبيات التي طرحها " بار " (Barr , 1953) ؛ و " بيل " (Bell) ؛ و " نجاتي ، ١٩٦١ " ؛ و " علام ، ١٩٧٦ " الى ان المناخ الاجتماعي داخل الصف يشمل :

أ- علاقة الطلبة بمدرسيهم :-

أوضحت العديد من الدراسات الى وجود علاقة بين أسلوب معاملة المدرس لطلبته وتكيفهم المدرسي . وان العلاقة التي تتكون بين الطلبة ومدرسيهم في داخل الصف وخارجه لها اكبر الأثر في تكيف سلوكهم المدرسي (Barr , 1953 : 39) .

وقد أوضح " بيل " (Bell) ان التربية عملية تفاعل بين الطالب والبيئة التي يعيش فيها ولاسيما البيئة المدرسية . وان وظيفة المدرس هي مساعدة الطالب على التوافق مع نفسه أولاً ومع البيئة المحيطة به . وان المدرس بما يقدمه من دروس وإرشادات وتوجيهات وبما يمتلكه من علاقات فاعلة مع طلبته ، يُعد من العوامل المساعدة على زيادة التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي لدى الطالب مع نفسه ومع الآخرين المحيطين والذين يتعامل معهم ، (نجاتي ، ١٩٦١ : ٣٢) .

ويحكم خبرة المدرس ووجوده الدائم مع طلبته ، في جو واحد يصبح قائداً تربوياً ، يستطيع ان يوجد تجاوباً بينه وبين طلبته من جهة ، ويشبع حاجاتهم النفسية من جهة أخرى . فإذا كانت العلاقة بينهما يسودها الاحترام والود والتعاطف ، كان ذلك أقرب الى تكوين جو اجتماعي سليم وتتوقف علاقة المدرس بطلبته على عوامل عديدة منها :

آثار طفولته ، وعلاقته بوالديه وأخوته ومدرسيه في أثناء فترة وجوده بالمدرسة ، درجة شعوره بالمسؤولية ، وحبه للمهنة ، واختياره لها عن رغبة واقتناع أم إجباره عليها ، نظرته لمهنته ، وهل هي مجرد أداة لكسب العيش أم عملية إنسانية واجتماعية ، وشعوره بالكرامة عن طريق ممارسة هذه المهنة . فضلاً عن ان العلاقة بين المدرس وطلبته تتوقف على طبيعة شخصية المدرس ذاته ، (علام ، ١٩٧٦ : ٢٢) .

ويستطيع المدرس من خلال علاقاته مع طلبته وتفاعله معهم من تعديل مدركاتهم واتجاهاتهم . وبذلك يستطيع المدرس ان يكون قوة مؤثرة في طلبته . ومن خلال ذلك يستطيع توجيه أداءهم الوجهة الصحيحة ، وتعديل سلوكهم حينما يتطلب الأمر ذلك ، بل

أكثر من ذلك بامكانه جعلهم يرغبون في التعلم بدافعية ، ويُحسنون من إنجازاتهم الأكاديمية ، (سلامة ، ب . ت : ٢٢٤) .

وتشير الأدبيات الى ان التفاعل الاجتماعي لا يبدأ ولا يستمر إلا إذا كان المشتركون فيه يتلقون شيئاً من التدعيم أو الإثابة التي تقوم على مبدأ الحاجة المتبادل . فعن طريق التفاعل بين الطلبة ومدرسيهم ، يستطيع الطلبة ان يتعلموا ، إذ يقوم المدرسون بتدعيم تعلم طلبتهم بأنواع مختلفة من الاثابات مثل : الابتسام (**دليل الرضا**) ، وكلمات التشجيع ، والدرجات ....الخ . وتزداد الإثابة كلما اقتربت الأفعال أو الكلمات التي يصدرها المدرس من نوع الفعل الذي قام به التلميذ ، (التميمي ، ١٩٩٣ : ٣٢) .

وتشير الأدبيات في هذا الصدد الى ان السلوك اللفظي التلقائي يساعد في عملية التدعيم الاجتماعي . لذا فان الألفاظ والكلمات التي يستعملها المدرس مع طلبته قد يكون لها أثر قوي في سلوك طلبته وفي تكيفهم المدرسي . فضلاً عن اللغة والاتصال اللفظي ، فان الوسائل غير اللفظية . مثل تعابير الوجه ، وحركات الجسم ، مثل احتضان المدرس لطلبته الذين يشجعهم . كل ذلك يمكن ان يثير الاستجابات السلوكية لدى الأفراد عموماً ، ويمكن ان تكون وسائل تدعيمية للسلوك الايجابي وإثابة له ، وتزيد في الوقت ذاته من مستوى التفاعل الاجتماعي ، وتؤدي الى توطيد وتماسك العلاقات الاجتماعية بين المدرس وطلبته ، (الهمشري ، ٢٠٠٣ : ١٤٣ – ١٤٤) .

لذا فإن – الباحثة – ترى ان الاتصال سواء اللفظي أو غير اللفظي يُعد أساساً للتفاعل والعلاقات الاجتماعية ، إذ لا يمكن تصور تمام أو نجاح أي تفاعل اجتماعي بدون اتصال . وحتى تكون خبرة التفاعل ذات معنى مشترك ينبغي ان يكون الاتصال فاعلاً ومجدياً . وان التفاعل هنا هو إشباع لحاجات الطرفين اللذين يقوم بينهما التفاعل . فالطالب يحصل على الثناء (**لغوي أو فعلي**) . والمدرس يحصل على تغذية راجعة من خلال استجابة طلبته وإنجازاتهم الدراسية الأكاديمية . فالتعلم الجيد لطلبته يُعد بمثابة إثابة له ويُعد التواصل اللغوي مهماً في عملية التفاعل بين التلاميذ بعضهم البعض ، وبينهم وبين مدرسيهم .

وفي هذا الصدد تشير الأدبيات ، الى ان اللغة تُعد من الوسائل المهمة للتفاعل الاجتماعي . ويتأثر هذا الوسيط بمدى وضوح الصوت وهدوء النبرة وسرعتهما ، والوقت المخصص للتفاعل ، والإصغاء ، والمناخ المادي والنفسي المحيط بالتفاعل ، وفرص التبادل ، وطبيعة الأفكار والألفاظ ، والمعاني المتبادلة . لذا فإن أحسن المدرس استعمال

الألفاظ والكلمات وطريقة التعبير مع طلبته ، فبامكانه زيادة التفاعل الايجابي مع طلبته ، بما يؤدي الى تماسك العلاقات بينهم ، (عدس ، ومصلح ، ١٩٨٤ : ٥) .

لذا ينبغي على المدرس المقتدر ان يأخذ هذه الأمور بعين الاعتبار في إثناء تفاعله مع طلبته ، ليجعل التفاعل إيجابياً ، أي يمتاز بالاستجابات والسلوكيات الايجابية ، وتقديم المساعدة ، وتوطيد التماسك بينه وبين طلبته وتشجيعهم .

وتشير الأدبيات الى ان المدرس الناجح هو الذي يؤثر في طلبته من خلال تفاعله الايجابي معهم ، ليسهل عملية التعلم ، ولتحسين نواتج العملية التعليمية ، فضلاً عن استثمار لهذا التفاعل الاجتماعي وعلاقاته بهم في بناء شخصياتهم السليمة وسلوكهم الاجتماعي ، مما قد يؤثر في نوع السلوك الصادر عنهم ، (لازاروس ، ١٩٨١ : ١٧٥) .

ويشير (القاضي وآخرون) الى ان استجابة الطلبة لمدرسيهم قد تكون لا على أساس ما يقولونه أو ما يفعلونه ، بل على أساس شعور الطالب نحو مدرسه ، (القاضي وآخرون ، ١٩٨١ : ١٣٢) .

مما تقدم يتضح لنا ان بناء المدرس لعلاقات ايجابية مع طلبته من خلال عملية التفاعل اليومي والتي تؤدي الى عمليتي تأثير وتأثر متبادلتين بين المدرس والطالب ، تؤدي بالنتيجة الى سلوك مقبول من الطالب تجاه مدرسه وتجاه تعلمه وأدائه الأكاديمي ، لان الطالب لو أحب المدرس واحترمه لتحول هذا الحب والاحترام الى توجهات ايجابية نحو الدرس ، ورغبة في الإنجاز الأكاديمي ، أو الأداء المدرسي الناجح .

فضلاً عن ذلك ، فإن التفاعل الاجتماعي يساعد على تكوين فكرة المرء عن نفسه ، فيمكن للمرء ان يرى نفسه من خلال أعين الآخرين ، (جلال ، ١٩٨٤ : ١٢٥) . لذا فإن – الباحثة – تعتقد ان الطالب يمكن ان يُقيم سلوكه ، واستجاباته ، وتعلمه بوصفه جيداً أم لا من خلال التفاعل المتبادل بينه وبين مُدرسه ، من ايماءآت المدرس أو نظراته أو نبرة صوته .. الخ وبذلك يستطيع ان يعرف " **هل حصل على رضا مدرسه ؟** " ، " **وهل تقدم في تعلمه أم تعثر ؟** " ، " **وهل سلوكه مقبول أم لا ؟** " ، .... الخ .

فضلاً عن ذلك يشير (قطامي وآخرون) الى ان التفاعل بين الطلبة ومدرسيهم يمكن ان يكون أكثر ايجابية وأكثر إنجازاً ، حين يكون المدرس صريحاً ، وواضحاً غير غامض في تنظيمه لعملية التعلم من حيث الأهداف المصاغة بعناية ، وموجهاً للمهمات العقلية حتى يتم تحصيلها من قبل الطلبة . فالتفاعل الأمثل بين الطالب والمدرس يجعله

يندفع نحو التعلم بايجابية ويزيد من إنجازه الدراسي ، وهذا مما يقلل من شعور الطالب بالضغوط النفسية ، وما لها من أثر سلبي في أنجاز الطالب الأكاديمي ، (قطامي ، وأبو جابر ، وقطامي ، ٢٠٠٠ : ٦١٣) .

ب- علاقة الطلبة مع بعضهم البعض :-

حتى يتم فهم المناخ الصفي ، وديناميته على نحو متكامل ، لابد من التعرض الى مفهوم دينامية الجماعة وتوضيحه .

يشير اصطلاح " **ديناميات الجماعة** " الى مجموعة من العلاقات والشروط السيكولوجية والاجتماعية المتفاعلة ، التي تؤثر في سلوك الجماعة وأفرادها فيحققون من خلالها إدراكاً مشتركاً للكثير من القضايا ، يقوم على المشاعر والعواطف ويتأثر بالثقافات والعادات والتقاليد والقيم السائدة بين أفراد الجماعة ، (بلقيس ، ١٩٨٩ : ١٨٠) .

ويشير علماء الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي الى عدد من العوامل والمؤثرات التي تكمن وراء الجماعات الصغيرة ، ومنها جماعة الرفاق في الصف ، وتساعد في تفسير سلوك أفراد هذه الجماعة ومن هذه العوامل :-

١- الأهداف والمهمات المشتركة والرغبة في إنجازها .
٢- الحاجة الى الانتماء والهوية وشعور " **النحن** " .
٣- التشابه في العادات والتقاليد والقيم والاتجاهات .
٤- القرب المكاني والتفاعل الاجتماعي في إطار هموم مشتركة .

وتتأثر هذه العوامل جميعها سلباً وإيجاباً بعوامل أخرى تتصل ببنية الجماعة وحجمها ، ومدى الانسجام والتناغم بين أفرادها وأهدافها وتطلعاتهم وأدوارهم . وبالتالي قدرة الجماعة على الاستمرار في العمل المشترك والتماسك وتحقيق المستوى المرغوب فيه من العلاقات والفاعلية والإنتاجية ، (قطامي ، وأبو جابر ، وقطامي ، ٢٠٠٠ : ٥٥٠) .

وأشارت العديد من الدراسات والأدبيات عن أهمية العلاقات الاجتماعية بين أفراد جماعة الفصل الدراسي الواحد في المدرسة وخارجها ، وما لها من أهمية واضحة الأثر في تكيف الطالب الاجتماعي والمدرسي . فضلاً عن ان هذه الأدبيات قد أشارت الى ان هناك العديد من المتغيرات التي تساهم في إحداث التكيف لدى الطالب وتجعله يتمتع بعلاقات اجتماعية طيبة ، مثل علاقات الصداقة مع أقرانه في الصف والمدرسة ، (حسين ، ١٩٨١ : ٢٠ ، ٢٦) .

وأوضح " بومان " (Bowman) ان هناك علاقة بين تقبل الطالب من قبل رفاقه ، وبين تكيفه الاجتماعي المدرسي . فالتلاميذ الذين يعانون من سوء التكيف الشخصي والاجتماعي ، هم غالباً ما يُعدون مرفوضين اجتماعياً ، (Cox , 1972 : 89) .

ان طبيعة التفاعل بين الطلبة إذا كانت متعاونة أو متنافسة لها تأثير في أداء الطلبة وإنجازهم الدراسي ، (قطامي ، ١٩٩٠ : ٢٧١) . لذا فإن الأنشطة والفعاليات الجماعية ، تثير تفاعلاً اجتماعياً بين الطلبة أنفسهم ، وبين الطلبة ومدرسيهم . إلا انه يحدث أحياناً ان كثرة مطالبة الطلبة بالمشاركة بهذه الأنشطة الجماعية أو إجبارهم على المساهمة فيها قد يولد ضغطاً نفسياً على الطلبة ، مما يجعل إنجازهم ينخفض الى أدنى مستوى . لذا فمن الضروري ان يفهم القائمون على العملية التعليمية ، ولاسيما المعلمون والمدرسون ان العمل على جعل الطلبة يتفاعلون مع بعضهم البعض لا يتم إلا من خلال الأنشطة والفعاليات فحسب ، وان إجبار هؤلاء الطلبة على المساهمة القسرية أمراً لا يجدي نفعاً ، بل ربما يكون له من المضار الاجتماعية والضغوط النفسية ما لم نحسب له حساب ، (Moor , 1992 : 2) .

ويشير " فيشر وفيشر " (Fisher & Fisher) الى ان هناك من الطلبة مَن يعمل بشكل جيد في الصفوف التي يسودها جو انفعالي عالٍ أي إنهم يتفاعلون بشكل إيجابي إذا كان الصف يتميز بعلاقات انفعالية عالية . بينما يكون أداء بعض الطلبة جيداً في الصفوف التي يسودها الجو العاطفي البسيط الأثر أو المحايد ، إذ تقل الصراعات الشخصية في هذا النوع من الصفوف ، والجو الصفي يكون من النوع الذي يعتمد على الذهن لا على العاطفة في السلوك التدريسي . ويساعد الطلبة على الانتقال من التعبير العاطفي الى الفهم المعرفي والتحليلي . لذا يطلق على هذا النوع من التفاعل تفاعل فكري معرفي لا يعتمد العاطفة ، (قطامي ، ١٩٩٠ : ١٢٤ – ١٢٥) .

ويؤكد " بيفليد " (Bolfied) على أهمية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة داخل الصف الواحد ، وفي ذلك يقول ان " للزملاء أثراً كبيراً في إحداث التكيف الاجتماعي والمدرسي لدى الطلبة . فقد وجد في دراسته ان الطلبة المقبولين اجتماعياً من زملائهم ، هم الأكثر تكيفاً للجو المدرسي . أما المرفوضون من زملائهم ، فإن تكيفهم الاجتماعي والمدرسي ضعيف . وفي مقابل ذلك أوضح " ايزر " (Oeser) ، ان الطلبة الذين يمتازون بضعف علاقاتهم الاجتماعية مع إقرانهم في الصف ، هم فضلاً عن ذلك ضعفاء

في قدرتهم على التعلم . وإذا ما تحسنت علاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم ، فإن قدرتهم على التعلم تتحسن ، (Taylor , 1972 : 39) .

وتشير الأدبيات والدراسات الى أهمية العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة ، وتؤكد هذه الأدبيات الى ان هناك علاقة متبادلة بين التفاعل الاجتماعي والعلاقات الإنسانية ، فكلما زاد التفاعل بين الطلبة بعضهم مع البعض الأخر ، فإنهم يميلون الى تكوين علاقات موجبة من المودة والصداقة والتقبل ، ويزداد احتمال مشاركتهم في المشاعر والعواطف والاتجاهات . وبالمثل تؤدي الصداقة أو المودة المتبادلة بين الأشخاص الى زيادة التفاعل . فضلاً عن ذلك ، فإن التفاعل الاجتماعي يزيد من درجة التماسك بين الأفراد . وبهذا فانه كلما ارتفع مستوى التفاعل بين الطلبة بعضهم البعض ، وبين الطلبة ومدرسيهم ، كلما أدى ذلك الى زيادة درجة التماسك ، وكلما اقتربوا من تحقيق معايير الجماعة ، (شعلان وآخرون ، ١٩٦٩ : ٨٧٤ – ٨٧٥) .

والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة وتفاعلهم الصفي يزيد من حيوية الطالب في الموقف التعلمي ، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية ، الى حالة البث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم ، فيصبح الصف وما يدور فيه من أنشطة ملبياً لحاجاتهم ومجالاً للتعبير عن آمالهم وطموحاتهم . فضلاً عن ان العلاقات بين الطلبة وتفاعلهم مع بعضهم البعض ، يساعد على تطوير اتجاهات ايجابية نحو الآخرين ومواقفهم وآرائهم ، فيستمعون للرأي الآخر ويحترمونه . ويساعدهم على تطوير مفهوم ايجابي نحو ذواتهم وقدراتهم وامكاناتهم وتقبل ذواتهم وخصائصهم الانفعالية والاجتماعية والذهنية . وتتيح العلاقات الاجتماعية بين الطلبة الفرصة أمامهم للتعبير عن أبنيتهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض أفكار أي موضوع أو قضية صفية . وتهيىء العلاقات الاجتماعية وعملية التفاعل الاجتماعي فرصاً مناسبة لقدرات الطلبة وامكاناتهم الذهنية (**الذين تجمعهم خصائص نمائية تطورية متقاربة**) . ليمارسوا التفكير المستقل في ظل ظروف قريبة من الظروف الطبيعية والحيوية ، إذ يتاح لهم فرص مناسبة لتنظيم أفكارهم وترتيبها وعرضها أمام الآخرين ، (قطامي ، وأبو جابر ، وقطامي ، ٢٠٠٠ : ٨٢٢ – ٨٢٣) .

وترى – الباحثة – ان العلاقات الاجتماعية هي نتاج للتفاعل الاجتماعي بين طرفين ، وان هذا التفاعل الاجتماعي إذا كان مبنياً على الاحترام والتفاهم ينتج عنه علاقات اجتماعية ايجابية ، مما يؤدي الى إيجاد مناخ اجتماعي سليم . أما إذا كان مبنياً على

الخلاف والخصام والصراع ، فينتج عنه علاقات اجتماعية سلبية ، مما يؤدي الى جعل المناخ الاجتماعي السائد يتسم بالتوتر والضيق والإجهاد . وان هذه الأنواع من العلاقات الاجتماعية التي أشار إليها العلماء والمنظرين تعد الأساس الذي يتوقف عليه نجاح المؤسسات الاجتماعية ، ومنها المؤسسات التربوية (المدرسة) في عملها . واعتمدت – الباحثة – التوليف بين وجهات النظر النفسية والاجتماعية في تفسيرها للعلاقات الاجتماعية ضمن البيئة الصفية .

وفي ضوء ما تقدم ترى – الباحثة – ان العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ومدرسيهم من ناحية ، وبين الطلبة بعضهم البعض من ناحية ثانية ، تعتمد على طبيعة التفاعل الاجتماعي بين الطرفين (**المدرس ، والطالب**) و (**الطالب وأقرانه**) ، هل هذا التفاعل يسوده الاحترام والتعاون والمحبة ، مما يؤدي الى خلق علاقات ايجابية تدفع بالطالب نحو المثابرة ، والإنجاز ، والنمو النفسي السليم . أم على العكس تفاعل مبني على الصراع والعداء ، مما يؤدي الى علاقات سلبية تدفع بالطالب نحو الإحباط والانعزال ، وسوء التوافق النفسي والاجتماعي .

٣- <u>أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف</u> :-

ينزع المعلمون والمدرسون نتيجة تباينهم في عدد من الخصائص الى إثارة مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع طلابهم ، تتجلى بأنماط معاملة مختلفة في الصف ، ويبدو ان التباين بين المعلمين أو المدرسين من حيث اتجاهاتهم وقيمهم وسماتهم الشخصية اكبر مدى من تباينهم في القدرات العقلية والمتغيرات المعرفية ، مما يجعل طلبتهم يتأثرون بخصائصهم الشخصية إذ ان ارتباط فاعلية التعليم والتدريس بخصائص المعلمين والمدرسين الانفعالية أقوى من ارتباطهم بخصائصهم المعرفية ، (نشواني ، ١٩٨٥ : ٢٣٦) .

فالمدرس لا يدرس بمادته وطريقة تدريسه فحسب ، بل بشخصيته التي تتجلى بسلوكه ، وعلاقاته مع طلبته ، وما يضر به من مثل عليا وقدرة طيبة ، وما يثيره لديهم من حوافز تشجعهم وتدفعهم نحو الأمام . فحيث يسود جو الود والرضا والصفاء تزداد تبعاً لذلك استفادتهم من الخبرات المدرسية . وحين يسود جو من التوتر والقلق تتعرقل عملية التعليم أو التدريس وتقل فائدة الطلبة من الجو المدرسي ، (سيموندز ، ١٩٧٤ : ١٣٢) .

فالتدريس – في رأي البعض – هو ترتيب وتنظيم وتهيئة جميع الشروط التي ترتبط بعملية التدريس ، سواء تلك الشروط التي تتصل بالطالب ، خبراته واستعداداته ، ودافعيته ، أم تلك التي تشكل البيئة المحيطة به في إثناء حدوث عملية التعلم . ان هذه الشروط والأجواء ، تتصف بتعدد عناصرها وتشابكها وتداخلها وتكاملها مع بعضها . ومن هنا تأتي أهمية إدارة المدرس لصفه . وتتحدد أهمية الإدارة الصفية في العملية التدريسية من خلال كون عملية التدريس تشكل عملية تفاعل ايجابي بين المدرس وطلبته . ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبة تعمل إدارة المدرس لصفه على تهيئتها . فضلاً عن ذلك تؤثر البيئة الصفية في فاعلية التدريس ، مثلما تؤثر على الصحة النفسية للطلبة . فإذا كانت البيئة الصفية بيئة تتصف بتسلط المدرس ، فان هذا يؤثر على شخصية الطالب من جهة ، وعلى نوعية تفاعلهم في الموقف التعليمي من جهة أخرى . ومن الطبيعي فان الطالب داخل غرفة الصف يتعرض لمنهاجين ، أحدهما أكاديمي والآخر غير أكاديمي (**توجيهي**) فالأكاديمي يتمثل بما يكتسب من معرفة وتعلم ، والتي تقاس عادة عن طريق أدائه الدراسي وما يحصل عليه من خلال الاختبارات المدرسية . فضلاً عن ذلك فهو يكتسب العديد من الاتجاهات مثل : **الانضباط الذاتي ، والمحافظة على النظام ، وتحمل المسؤولية ، والثقة بالنفس ، وأساليب العمل التعاوني ، واحترام آراء ومشاعر الآخرين .... الخ** . ان مثل هذه الاتجاهات يستطيع التلميذ ان يكتسبها من خلال علاقاته وتفاعله مع أقرانه ومع مدرسيه . لذا تستلزم هذه العملية إذا أردنا لها النجاح والفاعلية ، فأنها تستلزم إدارة صفية فاعلة ،

ومن الأمور المهمة المرتبطة بنجاح العملية التعليمية داخل الصف ما هو مرتبط بمسالة كون المدرس أنموذجاً لطلبته ، ودوره في تنظيم المناخ الاجتماعي والنفسي داخل الصف ، لان هذه المسالة ترتبط بشكل مباشر بعملية التعلم وحصيلته . وقد أثبتت بحوث عديدة ان هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد في إثناء التدريس وكم العمل الذي ينجزه الطلبة ونوع التعليم وحصيلته . فالمناخ الذي يشيع فيه الدفء والصداقة في العلاقات يساعد على تحقيق الكثير من الأهداف فضلاً عن انه يساعد على زيادة مستوى دافعية الطلبة للتعلم ، ويزيد من اهتمام الطلبة بدروسهم وأطاعتهم للنظام ، (محمد حسن ، ١٩٨٤ : ٢٠) .

التأكيد أو الاهتمام في الوقت الحاضر لم يعد متوقفاً عند السلوك الخلقي والاجتماعي للمدرس كما كان في السابق – مع أهميته البالغة – وإنما التأكيد المعاصر

منصرف الى المدرس بوصفه صاحب مهنة بعدَّه مسؤولاً عن استخدام أفضل الممارسات التدريسية في جانبين من عمله ، هما التدريس وممارسة دوره القيادي . وتوفير التدريس يضم ما يعتقده الناس حين يفكرون في التدريس ، أي التفاعل المباشر مع الطلبة ، وممارسة المدرس لدوره القيادي وإثارة دافعية الطلبة لتحقيق الأهداف الأكاديمية والاجتماعية للمدرس ، وهذا يضم ما يعمله المدرسون حين يخططون للتعليم ، ويديرون الحياة الصفية ويقومون تقدم الطالب ، (منسي ، ٢٠٠٠ : ٣٧) .

وحين يفكر الناس في التدريس فإنهم يفكرون في التعليم الصفي المباشر أي (**وجهاً لوجه**) . وهذا الجانب من عمل المدرسين يُطلق عليه **الوظيفة التفاعلية للتدريس** (Arends Interactive Function) ، ويضم التطبيق المباشر لنماذج التدريس المختلفة ، واستعمال ستراتيجيات التدريس المنوعة ، والأساليب التي تستهدف مساعدة الطلبة في عملية التعلم . فضلاً عن انه يضم شرح الأفكار وتقديم عرض بيان لها .. الخ ، (Bellamy , 1999 : 120) .

ان الوظيفة التفاعلية جزء من إدارة الصف ، وإدارة الصف ليست غاية في ذاتها ، وإنما هي مجرد جزء من دور المدرس الكلي التعليمي والقيادي ، ولا يمكن فصله عن الوظائف الأخرى للتدريس . وعلى سبيل المثال ، فإن المدرس حتى يخطط درسه بعناية ودقة وبالتالي يضمن تحقيق درس حسن الخطوة ويستحوذ على انتباه الطالب ، فانه في الوقت ذاته يفعل الكثير لضمان حسن إدارة صفه ، (Doyle , 1986 : 320) .

فنمط المعاملة التي يستخدمها المدرس مع طلبته ، يترك فيهم آثاراً ايجابية أو سلبية قد تستمر معهم الى مراحل دراسية أخرى . فالعلاقات المضطربة بين المدرس وطلبتهم قد تترك آثاراً سيئة في سلوك الطلبة بصورة مختلفة مثل : صعوبات دراسية إذ يُعزى كثير من الفشل في الدراسة الى المعاملة العدائية التي ينتهجها بعض المدرسين مع طلبتهم ، (الزوبعي ، ١٩٩٤ : ٧) . وقد يظهر بشكل معوقات توافقية ، الأمر الذي يدفعهم الى الهروب من المدرسة ، أو إظهار سلوك غير مرغوب ، مثل : **العدوان ، أو اللجوء الى الغش ، أو السرقة** ، فضلاً عن كثرة شكواهم وتذمرهم من سوء معاملة المدرسين لهم ، وقد يكون هذا مبرراً لهم لرسوبهم في مادة معينة أو مجموعة مواد ، (باقر ، ١٩٧٥ : ٣) .

وتشير الأدبيات الى ان ميل الطلبة لمادة معينة من المواد الدراسية يكون مرتبطاً الى حد كبير بمستوى حب الطلبة لمدرسيهم لمادة وميلهم له ، حيث يحفز الطلبة على

بذل الجهد واستثمار طاقته الى أبعد حد ، لينالوا رضا مدرسيهم ، (ارلباح ، ١٩٨٢ : ١٠٤) .

لقد أكد الإسلام على أهمية نمط معاملة المعلم لتلامذته . فقد قال الرسول الكريم محمد (ﷺ) : " إن الله لم يبعثني معنتاً ولا منصتناً ولكن بعثني معلماً ميسراً " ، (أبو غدة ، ١٩٩٧ : ١١) . وقد أكدت التربية الإسلامية على ضرورة احترام الطفل واحترام شخصيته ، وقد كان الرسول (ﷺ) يدعو الى الرفق في الأطفال ، وكان يلاطف الأطفال ويداعبهم ، ولم يقر الشدة والعنف في معاملة الأطفال ، وعد الغلظة والجفاء في إثناء معاملتهم من فقدان الرحمة من القلب ، (الصالح ، ١٩٨٢ : ٢٥٣) . وكان إذا مَّر بالصبيان سلم عليهم ، واقتدى أصحابه به بعد ذلك ، (حسن ، ١٩٩٧ : ٧٩) .

ويرى " ابن سينا " ضرورة ان يجنب المربي الطفل مقابح الأخلاق ، ويبعد عن العادات السيئة بالترغيب والترهيب ، والإيناس والايحاس ، وبالإعراض والإقبال مرة وبالتوبيخ مرة أخرى . لذا طالب أبن سينا ان تتوفر في معلم الصبي عدة صفات وهي : **ان يكون عاقلاً وذا دين ، وان يكون من أصحاب الخبرة في رياضة الأخلاق ، حاذقاً بتخريج الصبيان ، وان يكون وقوراً رزيناً بعيداً عن الخفة والسخف ، وان يتصف بالمرونة ، وان لا يكون جامداً بل حلواً لبدياً ذا مروءة ونظافة ونزاهة** ، (فرحان ، ١٩٨٩ : ١٩٨) .

وقد أكد " الماوردي " على ان سلوك المعلم الفعلي أمام طلبته من أنجح أساليب التعلم ، وهذا الأسلوب جيد من أساليب العمل التعليمي والتربوي في الإسلام لأنه يعتمد على قوله تعالى { لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة } ، (سورة الأحزاب آية – ٢١ –) . والماوردي حينما يشدد على معاملة المعلم للتلميذ في هذا المجال فانه يؤكد قاعدة نفسية أساسية في التعليم قائمة على تكوين الاتجاهات النفسية الايجابية والسلبية من حيث طبيعتها وطرق غرسها وفاعليتها ونتائجها في سلوك الفرد ، (الالوسي ، ١٩٨٨ : ٤٩) .

ويشير " ابن جماعة " الى كيفية معاملة المعلم لتلامذته بقوله " ان يعاملهم بطلاقة الوجه ، وظهور البشر ، وحسن العودة ، وأعلام المحبة ، واظهار الشفقة ، (عبود ، ١٩٨٤ : ٢٣) . فهو يرى ان على المعلم ان يعتني بمصالح التلميذ ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة عليه ، والإحسان إليه ، (مزبان ، ١٩٨١ : ٤١) .

وتشير الأدبيات في هذا الخصوص الى ان " المدرس الماهر لا يعلم ولا يداعب طلبته بقدر ما يوجه تعلمهم . وينبغي ان لا يكون دور المدرس قاصراً على نقل المعرفة فإذا كان دوره كذلك ، فان المعرفة الجديدة التي يكتسبها الطلبة خارج جدران المدرسة تُعد اكبر حجماً من تلك التي يكتسبونها في داخل المدرسة ، وقد تكون أكثر حيوية وملاءمة لاهتمامات الطلبة الحياتية . وفي ذلك يشير " أفلاطون " إذا أريد للتعليم ان يكون ناجحاً فلابد ان يكون ممتعاً وأكد انه ينبغي ان يكون التعليم متعة لا تعذيب ، (الشوبكي ، ١٩٧٧ : ١١٨) .

ويرى بعض التربويين ان مفتاح التدريس الناجح يكمن في الإدارة الصفية السليمة التي تعني بناء علاقات إنسانية ايجابية يؤدي المدرس فيها دوراً أساسياً من خلال إثارة الرغبة والدافعية ، وتهيئة المواقف التدريسية النموذجية التي تتحقق فيها استجابة الطالب المناسبة ، (دنهل ، ب . ت : ٥٠) .

ان التجربة التي يخوضها المدرس داخل الصف تجربة إنسانية وعلمية ، ونجاح هذه التجربة يعتمد في أساسه التشويق والثقة والاحترام الذي يوجده المدرس ، وهذا يتطلب من المدرس صفات تؤهله القيام بتلك الفعالية وتساعده في عملية التخطيط لها ، واستعمالها بشكل أمثل داخل الصف ، (مرشد المعلم ، ١٩٥٥ : ١٣ – ٣٢) .

ويرى " كلثبون " ان نمط المعاملة التي يعتمدها المدرس مع طلبته يعتمد على جملة من الأمور والنقاط التي يؤمن بها المدرس ، ومنها :

١- **التفوق الجسماني** :- ويُعد من الأمور المهمة ، وتأريخ التدريس يدل على تدخل التفوق الجسماني الذي كان أسلوباً أساسياً يعتمدهُ المدرس في الضبط ، وفي بداية القرن التاسع عشر الميلادي ، كانت المدارس عراكاً بين المدرسين والطلبة ، من أجل إظهار من ستكون له السلطة ، وقلت أهمية هذا الأسلوب في المدارس الحديثة ، وان كانت الأساس في الضبط لدى العديد من المدرسين .

٢- **السلطة الرسمية** :- نظام التعليم والتدريس تقيده القوانين والأنظمة الحكومية ، وهذا التقييد أكسب المدرس ما يسمى بالسلطة الرسمية ، التي تستخدم بصورة واسعة بوصفها أساس في الضبط والارشاد في وضع حد للطالب ، من خلال فرض عقوبات رسمية عند مجاوزة الطالب للحدود التي تضعها القوانين والأنظمة ، وتمثل الواجبات المدرسية ، وتنظيم العملية داخل الفصل الدراسي ، وتحديد الكتب واختيارها وطريقة التدريس جزءاً من سلطة المدرس .

٣- **السلطة العاطفية** :- وتشير الى العلاقة بين المدرس والطالب التي تتسم بالايجابية وتدفق العاطفة ، وتشجع على تعرف الحالة النفسية لكل من المدرس والطالب ، فيُقبل الطالب على إتباع إرشادات مدرسه ، ويصبح المدرس مثالاً أبوياً محبوباً . ومثل هذا النوع من السلطة ينجح في السنوات الأولى من التعليم ، ويقل تأثيره مع ازدياد نضوج الطالب .

٤- **تفوق المعرفة** :- عندما يكون المدرس قوياً بمعلوماته فانه يمنح نفسه سلطة عظيمة . فيصبح خبيراً في مجال عمله ، ويزداد احترام الطلبة لمدرسهم كلما أحسوا بتفوقه المعرفي ، وبذلك يمتلك سلطة عليهم . والمدرس الذي لا يستطيع ان يقدم لطلبته معلومات تفوق معلوماتهم ، ويخطى أحياناً في تقديم المعلومات قد يواجه المشكلات مع طلبته ، ولهذا ينبغي ان يكون من أبرز صفات المعلم الجهد والبحث عن المعلومة الصحيحة .

٥- **التفوق في العمليات الفكرية** :- الرغبة في البحث عن الإجابة أو المعلومة الصحيحة يؤدي الى التفوق بالعمليات الفكرية التي يتميز بها المدرس من قدرة على التحليل ، والتركيب ، وإدراك العلاقات ، وتنظيم تسلسل الأفكار ، والقدرة على مواجهة المشكلات . وتفوق المدرس في قدراته التفكيرية توفر له نوعاً من السلطة الإضافية في تفاعله مع طلبته .

٦- **المهارة في العملية التربوية** :- الخبرة في طرق التدريس من أهم أنواع السلطات البارزة التي يمتلكها المدرس في التعبير عن قدرته المعرفية . والمدرس الذي يمتلك مهارة التدريس بدرجة عالية يمتلك في الوقت ذاته سلطة عالية داخل الصف . والسلطة تفاعل بين المدرس والطالب ، وهو تفاعل يستدعي أنماطاً متعددة من السلطة في آنٍ واحد ، وبنسب مختلفة تعتمد في مجموعها على المدرس والطالب والموقف . ومن هذا المنطلق فان التطبيق يعتمد على مدى كفاءة أنواع خاصة من السلطة في مواقف محددة ، (WWW. equ . edu .. Sa / majalat / humarties / Vel 13 / aol / h) .

وتُعد عملية اتخاذ القرار حجر الزاوية في عمل المدرس ، واحد المعايير التي يمكن اعتمادها في تقييم عمل المدرس هي نوعية القرارات التي يتخذها ، والكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ في داخل الصف ، وفي إثناء تفاعله مع طلبته . وتتأثر تلك القرارات بسلوك المدرس ، وشخصيته ، ونمط تعامله مع طلبته ، (http : // WWW. Study web . com , non : 2) .

وهناك أنماط عديدة يعتمدها المدرس في إثناء أدائه عمله التدريس وفي إثناء تفاعله مع طلبته ، منها :

أ- نمط المعاملة الحازم :-

هذا النمط من أنماط المعاملة يتميز بإشباع حاجات كل من المدرس والطالب في انٍ واحد ، فضلاً عن إشاعة روح الاحترام المتبادل بين الطرفين التي تُعد من السمات التي تميزها هذا النمط من المعاملة ، (فهمي ، ب . ت : ١٧٨) .

واعتماد هذا النمط من المدرس يؤدي الى توزيع السلطة والمسؤولية ما بين المدرس والطلبة . وإشاعة المناقشات الجماعية ، والمساهمة في رسم الخطط وتحديد الوسائل التي تساعد في حل المشكلات التي تواجه المدرس وطلبته في إثناء عملية تفاعلهم الصفي ، وذلك من خلال تشجيع المدرس لطلبته على أبداء الرأي ، (راجح ، ١٩٦١ : ٣٨٠) .

والمدرس الجيد هو الذي يهتم بإدارة شؤون صفه من خلال ممارسته للمهمات التي تشمل عليها هذه العملية بأسلوب حازم ، والذي يعتمد على مبادىء العمل التعاوني والجماعي بينه وبين طلبته . فالعملية التربوية سواء أكانت تعليمية أو تدريسية عملية تواصل وتفاعل مستمر ومتبادل ومثمر بين المدرس والطلبة أنفسهم . وقد أكدت الدراسات على ضرورة إتقان المعلم الحازم لمهارات التواصل والتفاعل الصفي . والمدرس الذي لا يتقن هذا المهارات يصعب عليه النجاح في مهمته . ويمكن القول ان نشاطات المدرس في غرفة الصف بعضها نشاطات لفظية ، ويصنف البعض الأنماط الكلامية أو اللفظية التي تدور في غرفة الصف الى كلام تعلمي ، وكلام يتعلق بالمحتوى ، وكلام ذي تأثير عاطفي . ويستعمل المدرس الحازم هذه الأنماط الكلامية لإثارة اهتمام طلبته ، ولتوجيه سلوكهم ، ولتوصيل المعلومات ، فضلاً عن استمرار عملية التفاعل الايجابي للطرفين ، (http : // WWW. Teachnet . com , non : 3) .

ويعمل المدرس الحازم على تنمية قدرات وإمكانيات طلبته بهدف تشجيع نموهم ، والسماح لهم بالتجريب والابتكار ، وإثارة حماسهم واستعداداتهم للعمل ، وتنسيق جهودهم ، ومراعاة التوازن والتوفيق بين وجهات نظرهم ، وتوفير الاحترام الكافي لآراء من يختلفون مع رأي المدرس ، (مصطفى حسن وآخرون ، ١٩٦٠ : ١٥ – ١٦) .

أما في الجوانب الفنية ، فان المعلم الحازم قد يقترح طريقتين أو أكثر للعمل ، ويساعد طلبته على اختيار الطريقة الأكثر ملاءمة لنجاح العمل ، مع قيامه بعلاقات اجتماعية ودودة مع الجميع ، ويحترمهم ، وعند قيامه بتوجيه نقد لطالب من طلبته ، فانه يعمل على توضيح الأسباب التي أدت الى هذا النقد ، (الشمسي ، ١٩٨٣ : ٥١ – ٥٢) .

ويعمل المدرس الحازم على اندماج طلبته في مواقف العمل الدراسي المختلفة بطريقة تدعوهم الى التعاون للحصول على اكبر قدر ممكن من الإنجاز مع مراعاة قدراتهم الذهنية ، وحاجاتهم النفسية ، واستعداداتهم وإمكانياتهم ويأتي ذلك بإشاعة جو من الود والألفة بين المدرس وطلبته ، على ان لا تقوم هذه العلاقة على حساب العمل أو الجو الدراسي ، أو تنازل المدرس عن مسؤولياته ، أو استخدام اللين بصورة دائمة وتحت كل الظروف لان ذلك ربما يؤدي الى الفوضوية ، وإنما يتعين على المدرس الحازم الاهتمام بحقوق طلبته ، وتلبية حاجاتهم مع الإصرار على قيامهم بواجباتهم بدقة وكفاءة ، (الدويك وآخرون ، ب . ت : ٣٥ – ٣٦) .

ويسعى المدرس الحازم الى خلق حالة من التضامن والتماسك بين طلبته ، وخفض التوترات والصراعات فيما بينهم ، فضلاً عن اعتماده على علاقات الود والشعور بالالتزام والمسؤولية بدلاً من الأوامر ، (عبد الرحيم ، ١٩٨٨ : ٦٢) .

ب- نمط المعاملة التسلطي :-

يعتمد النمط التسلطي (الاستبدادي) على الرغبة الشخصية للمدرس في الوصول الى الهدف دونما اعتبار لآراء الطلبة ، وان القرارات التي تحرك نشاط الطلبة يكون مصدرها المدرس الذي يعمل بدوره على إيجاد مشاعر الإحباط والخوف لدى طلبته ، (عبد الرحيم ، ١٩٨٨ : ٦٢) . لذا فان هذا النوع من المدرسين لا يعيرون العلاقات الإنسانية أهمية تذكر ، فالمدرس التسلطي يحدد ويخطط السياسة التي يسير على وفقها الطلبة ، وعلى الطلبة تنفيذ هذه الخطط أو العمل الذي يحدده المدرس خطوة خطوة دون معرفتهم للخطط كاملة . فضلاً عن انه يحدد طبيعة العلاقات الداخلية بين طلبته ، ويثيب أو يُعاقب كيفما يشاء ، ويعمل على ضمان الطاعة العمياء له لأنه يعتقد ان هذا ما يحقق له الانضباط الصفي . لذا فانه يحاول تركيز كل السلطة في يده ، ويحتفظ لنفسه بكل صغيرة وكبيرة ليقوم بها بمفرده لاعتقاده أنها زيادة في الانضباط ، (العمايرة ، ١٩٩٩ ، ٦٣) .

وفي الحديث حول الانضباط الصفي ، ينبغي التذكر ان الانضباط لا يعني جمود الطلبة وانعدام الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف ، وذلك لان البعض من المدرسين يفهمون الانضباط على انه التزام الطالب بالصمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة الى تعاليم المدرس ، فضلاً عن ان المدرسين ما زالو يخلطون بين مفهومين هما : مفهوم النظام ومفهوم الانضباط . فالنظام يعني توفير الظروف اللازمة لتحصيل حدوث التعلم

واستمراره في غرفة الصف . ويمكن الاستدلال من هذا المفهوم ان النظام غالباً ما يكون مصدره خارجياً وليس نابعاً من ذات الطلبة . بينما يشير مفهوم الانضباط الى تلك العملية التي يُنظم الطالب سلوكه ذاتياً من خلالها لتحقيق أهدافه وإغراضه ، وبالتالي فان هناك اتفاقاً بين مفهوم النظام والانضباط باعتبارهما وسيلة وشرطاً لازمين لحدوث عملية التعلم واستمرارها في أجواء منظمة وخالية المشتتات أو العوامل المنفرة أو المعيقة للتعلم ، ولكن الفرق يكمن في مصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط . فالنظام مصدره خارجي ، أما الانضباط فمصدره داخلي من ذات الفرد . ولا شك ان الانضباط الذاتي في غرفة الصف على الرغم من أهميته وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية الطالب للتعلم يُعد هدفاً يسعى المربون الى مساعدة الطالب على اكتسابه ليصبح قادراً على ضبط نفسه بنفسه ، (ريان ، ١٩٨٤ : ١٤٦) .

وكثيراً ما يوجه المدرس الاستبدادي النقد الى طلبته أكثر من المدح دون توضيح الأسباب المؤدية لذلك ، فضلاً عن انه يعمل على توزيع الواجبات والأعمال على طلبته دون الأخذ بنظر الاعتبار استعداداتهم وقدراتهم ، (احمد ، ١٩٨٥ : ٥٢) .

والنمط التسلطي له مساويء عديدة ، منها تقليل فرص الاتصال الايجابي بين المدرس وطلبته ، الأمر الذي يؤدي الى هبوط الروح المعنوية للطلبة ، وظهور التوتر وأحياناً الصراع بين طرفين احدهما يمثل المدرس والآخر الطلبة ، (فهمي ، ب . ت : ١٧٨) .

ويكثر انتشار هذا النمط التدريسي في المجتمعات التي تعاني الجهل والتأخر في جميع مجالات الحياة فضلاً عن معاناتها من الفقر . ويتجه الناس عامة والمدرسون خاصة الى هذا النمط الاستبدادي التسلطي حين يشعرون بفقدان الأمن والطمأنينة ، وعندما يتعرضون الى المواقف الحرجة التي تجعلهم يمارسون دور – الأب – المهيمن الصارم لكي ينقذوا أنفسهم مما هم فيه من فوضى واضطراب ، (راجح ، ١٩٦١ : ٣٧٩) .

ان الرغبة في التسلط على الآخرين ، ناتجة عن أفكار القيمة الإنسانية للآخرين ، الأمر الذي يؤدي الى الشعور بالإحباط والشعور بالتهديد . وعليه فان هذا النمط يمكن ان يثير العدائية للمدرس على نحو صريح أو ضمني ، ويتخذ هذا العدوان صوراً متعددة من المقاومة قد تبدأ بإهمال الواجبات وعدم الانتباه للمدرس ولتوجيهاته الى التعليقات الساخرة والمشادة الكلامية ... الخ ، (مخيمر ، ١٩٦٨ : ٩٣) .

ج- نمط المعاملة السائب :-

وهناك تسميات كثيرة أطلقت على هذا النمط ، ومن هذه التسميات :

١- **النمط الفوضوي** :- لكونها تقوم على ترك الفرد يعمل في ظلها بفعل ما يشاء إذ يبدو المدرس وكأنه غير موجود ليتولى توجيه الطلبة ، فتكون النتيجة عدم وجود ضابط للعمل ويؤدي ذلك الى فوضى في التنظيم .

٢- **النمط المطلق** على أساس ان الطلبة في ظل هذا النمط يكونون متحررين من سلطة المدرس .

٣- **المدرس غير الموجهه** أو ما يسمى بقيادة إطلاق العنان أو دعه يعمل بحرية ... الخ ، (عدس وآخرون ، ١٩٨٨ : ٤٢) .

ويؤمن هذا النمط باعطاء الحرية المطلقة للطلبة في غرفة الصف ، وهو اتجاه متطرف ، (http : // WWW. Teachnet . com , non : 3) .

والمدرس الذي ينتهج هذا النمط لا يوجه طلبته أو يسود الصف جو من اللامبالاة والمرح وغياب النظام وضياع الوقت ، فضلاً عن انتشار حالة عدم الاستقرار والتفكك الداخلي بين الطلبة . ويفقد المدرس سيطرته على طلبته ، فضلاً عن انتشار ظاهرة الملل وفقدان الحماسة ، مع اقتناع المدرس وطلبته بأي مستوى من الانجاز حتى لو كان ضعيفاً أو قاصراً ، (فهمي ، ب . ت : ٥٤) .

ولا يُعير المدرس الذي يشجع الأسلوب الفوضوي أهمية للوقت ، فكثيراً من الوقت يهدر في مناقشات فرعية لا قيمة لها . فضلاً عن انه لا يمتلك معايير ثابتة لتقييم أداء طلبته وإنجازاتهم . ولا يمتلك منهجية واضحة أو سياسة مرسومة يلتزم بها جميع طلبته . ولا يتدخل في الصراع القائم بين طلبته ، ويستخدم عبارة في نفسه " لا ارغب في فرض نفسي عليهم " ، (العمايرة ، ١٩٩٩ : ٢) .

ان المدرس الفوضوي لا يبذل أي جهد في تنظيم سير الأعمال ، وفي النتيجة النهائية فانه لا يتحمل مسؤولية عمله أو مسؤولية إنجازات طلبته ومستواهم المتدني . فضلاً عن ان أدارته لصفه تتسم بالفوضى ، وحين تواجههم مشكلة فان الآراء التي يصل إليها مع طلبته تتسم بالعمومية والسطحية في معالجة المشكلات ، لأنها – في الحقيقة – ناتجة عن آراء كثيرة ومتضاربة وغير مدروسة وفاقدة للتوجيه والتنسيق ، (الشمسي ، ١٩٩٠ : ٦٤) .

بعد هذا العرض لأنماط المعاملة التي يعتمدها المدرس مع طلبته وفي إدارة صفه ، تتوجه بالسؤال الآتي : أي نمط نريد لمدرسينا ؟ وللإجابة عن هذا السؤال ، فان الأدبيات تشير الى انه لا يوجد مدرس تسلطي باستمرار ، أو حازم باستمرار ، أو فوضوي باستمرار . بل ان الموقف والظروف تحتم أحياناً على المدرس ان يتصرف تصرفات متفاوتة . وتشير هذه الأدبيات الى ان النمط الذي نريد ، هو ذلك النمط الذي يحقق لنا تحقيق الأهداف التربوية والمدرسية بشكل فاعل ، إذ يتشارك الجميع أي المدرس وطلبته في التخطيط لتحقيق هذه الأهداف ، (العمايرة ، ١٩٩٩ : ٧٢) .

وترى – الباحثة – إننا حتى نتساءل عن أسباب اختلاف المدرسين في تدريسهم ، وفي انتهاجهم لنمط من هذه الأنماط الثلاث ، فان ذلك قد يرد الى الفروق الفردية في التنشئة التي تعرضوا إليها في حياتهم المبكرة ، أي أنهم تعرضوا لنماذج ولأنواع من القدوة المختلفة ، ولخلفيات ثقافية متنوعة ، وقد نرجعه الى تمايز شخصياتهم التي تأثرت أساساً بتلك الأساليب ، فضلا عن أنماط طلبتهم ، ولاختلاف مدراء المدارس الذين يتعاملون معهم ، وقد نعزو ذلك التباين الى برامج إعداد هؤلاء المدرسين ، ونوع التربية التي تلقوها في المدرسة . وليس من شك فان هذه المتغيرات وغيرها تحدث فرقاً في الطريقة التي يُدرس بها كل مدرس . فضلاً عن ذلك فان المدرسين يختلفون في مجالات تعاملهم ، وذلك يرجع الى الفروق بينهم ولو جزئياً الى الفلسفات التربوية التي يتبناها كل واحد منهم . لذا نرى ان المفكرين والمربين التربويين المشهورين من أمثال : سقراط ، وروسو ، والغزالي ، وغيرهم يختلفون في نظرتهم الى المتعلم أو يختلفون في طرق تعاملهم معه ، وهذا نابع في الأعم والأغلب الى تباين خلفياتهم الفلسفية . وهذا يُصدق أيضاً على المدرسة أو المؤسسات التعليمية أو الفكرية التي ينتمي إليها المدرس . وقد يُقال الشيء نفسه عن الكتب الدراسية التي درسها المدرس ، والقوانين التي اتبعها في حياته أو صياغته للأهداف . لذا فان من الضروري ان يفهم المدرسون ماهية الفلسفة التربوية التي ينتهجوها في عملهم ، وكيف تسهم في حياتهم المهنية . لذا فانه يمكننا القول ان عوامل عديدة ومتداخلة تؤثر في طريقة إدارة المدرس لصفه ، واعتماده لأي نمط من الأنماط الثلاث المار ذكرها فيما تقدم .

٤ – <u>أدوار المدرسين داخل الصف</u> :–

يقصد بالدور مجموعة الأفعال التي يقوم بها الأفراد وبشكل يتوافق مع البناء الاجتماعي ، فضلاً عن انه أسلوب يؤدي به الشخص السلوك المطلوب ، أو المتوقع منه في موقف ما بحسب المعايير المطلوبة . وتشير الأدبيات الى ان الدور يمثل مجموعة قيم ومعايير تحدد السلوك المنتظر من شخص معين استناداً الى سماته الشخصية ، وخصائصه الفردية ، (أبو مغلى ، وسلامة ، ٢٠٠٢ : ١٢٧) . أو انه مجموعة من التصورات القائمة حول السلوك النابع والمتوقع لفرد ما عندما يكون شاغلاً لموقع وظيفي معين ومؤدياً لمتطلباته ، (Sergiovanni & Carver , 1973 : 178) . وبذلك يمكننا القول ان الدور يمثل مجموعة من السلوكيات المتوقعة من فرد ما يشغل موقعاً تنظيماً معيناً ، أو بناء تنظيمياً معيناً ، (احمد ، ٢٠٠٠ : ٢١٦) .

والاهتمام بالدور الذي يلعبه المدرس بوصفه عنصراً أساسياً من عناصر العملية التربوية – التعلمية (التي من أهمها المدرس والطالب ، والمنهج الدراسي) ، يبرز من خلال تنفيذ المنهج الدراسي –الذي يُعد بمثابة مادة التفاعل بين المدرس والطالب – لمساعدة المتعلمين على اكتساب الخبرات الدراسية ، التي عن طريقها يتعلمون ، وتؤدي بالنتيجة الى تعديل سلوكهم وتتحقق أهداف نموهم المتكامل ، (نزال ، ١٩٩٥ : ١٩٣) .

وعليه فان الكيفية التي يتم من خلالها تنفيذ المواقف الصفية (التعليمية – التعلمية) تعد من أهم معايير عملية التعلم أو التدريس ، وزيادة فاعلية نتاج التعلم ، إذ ان المدرس في إثناء قيامه بعمله التدريسي يستطيع بكل ما يقدمه من أدوار – تنم عن شخصيته – تهيئة مقومات المناخ التدريسي الممتع لطلبته ، مما يجعله قادراً على تحفيزهم على التفاعل الايجابي ومشاركتهم المثمرة نحو التعلم ، وهذا ما يمكنهم من التكيف جيداً مع أنفسهم ومجتمعهم ، ومتطلبات العصر الذي يعيشونه ، (نزال ، ١٩٩٦ : ٢٣٩) .

وللمدرس دور كبير في تهيئة البيئة الصفية لتكون أنموذجاً للتعلم بما يكفل النمو المتكامل للمتعلم واكتسابه للمعرفة والمفاهيم والعادات والمهارات والقيم والمثل العليا والاتجاهات السليمة والاهتمامات العلمية والأدبية التي تجعل منه مواطناً وفرداً في المجتمع أفضل حالاً ، يستطيع ان يسهم بفاعلية في نشاطات الجماعة ، (ريان ، ١٩٨٤ : ١٤٤) . فضلاً عن ذلك فان للمدرس مكانة خاصة ومهمة في العملية التربوية ، بل ان نجاح هذه العملية لا يتم إلا بمساعدته . فالمدرس وما يتصف به من كفاءات ، وما يتمتع به من رغبة وميل للتعلم هو الذي يساعد الطالب على التعلم ، ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة . صحيح ان الطالب هو محور العملية التربوية – التعلمية ،

وان كل شيء أي (المنهج ، وطرائق التدريس .. الخ) ينبغي ان تكيف وفقاً لحاجاته وميوله واستعداداته وقدراته ومستواه الأكاديمي والتربوي ، إلا ان المدرس لا يزال العنصر الذي يجعل من عملية التعلم ناجحة ، وما يزال الشخص الذي يساعد الطالب على التحكم والنجاح في دراسته ومع ذلك فان دور المدرس قد أختلف بشكل جوهري بين الماضي والحاضر فبعد ان كان المدرس كل شيء في العملية التربوية أو التعلمية ، هو الذي يحضر الدرس أو الذي يقدم ويشرح المعلومات ، والذي يهيىء الوسائل ... الخ . قد أصبح دوره يتعلق بالتخطيط والتنظيم والأشراف على العملية التعلمية أكثر من كونه مشاركاً شارحاً لمعلومات الكتاب المدرسي ، (دروزة ، ٢٠٠٠ : ٥٥) ، إذ تغير دور المدرس تغيراً ملحوظاً من العصر الذي كان يعتمد على الورقة والقلم بوصفهما وسيلة للتعليم وللتعلم الى العصر الذي يعتمد على الحاسوب والانترنيت ، وهذا التغير جاء إنعكاساً لتطور الدراسات في مجال التربية وعلم النفس ولاسيما علم النفس التربوي ، وما تمخضت عنه من نتائج وتوصيات ، إذ كانت قديماً تعد المدرس العنصر الأول أو الأساس في العملية التعليمية – التعلمية ، والمحور الرئيس لها ، ولكنها الآن تعد الطالب المحور الأساس ، وتبعاً لذلك فقد تحول الاهتمام من المدرس الذي كان يتأثر بالعملية التعلمية أو التربوية الى الطالب الذي تتمحور حوله العملية التربوية ، وذلك عن طريق إشراكه في تحضير وشرح بعض أجزاء المادة الدراسية واستخدام الوسائل ، والقيام بالتجارب المختبرية والميدانية ، والقيام بالدراسات ، فضلاً عن تقييمه لأدائه . وهذا التغيير لم يحدث بشكل مفاجيء ولكنه جاء بشكل تدريجي ومرّ بعدة مراحل متداخلة مع بعضها ، (دروزة ، ١٩٩٩ : ١٢٠) .

ويمكن ان نوجز هذا التغيير بالمراحل أو النقاط الآتية :-

١- دور الملقن وحشو ذهن الطالب بالمعلومات .

٢- دور الشارح للمعلومات .

٣- دور المستخدم للوسائل التعليمية .

٤- دور المجري للتجارب المختبرية .

٥- دور المشرف على الدراسات .

٦- دور المخطط للعملية التعليمية :

هذا وشهد الربع الأخير من القرن العشرين تطوراً كبيراً في مجال تطبيق العلوم التربوية والنفسية ، ووافق هذا التطور استخدام الحاسوب التعليمي في العملية التعليمية ،

مما ترتب ذلك قيام الحاجة الى تصميم البرامج التعليمية بطريقة مدروسة تتفق وطبيعة التقنيات الحديثة التي دخلت عملية التعليم ، فضلاً عن خصائص المتعلمين ، وما يتصفون به من استعدادات وذكاء وقدرات وميول واتجاهات ... الخ ، وتراعي الفروق الفردية ، وتساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية في اقل وقت وجهد وتكلفة . وقد ظهر الوعي في أوساط المربين بان الطالب هو الذي ينبغي ان يستخدم الحاسوب بأشراف مدرسه وبتخطيط منه . فالطالب في مثل هذا النوع من التعلم ينظر إليه على انه إنسان نشط ، قادر على القيام باستجابات مستمرة فاعلة ، ولديه القدرة على تحليل المعلومات ، وتنظيمها ، والمشاركة في عمليتي التعليم والتعلم جنباً الى جنب مع المدرس ، وتحت إشرافه وتوجيهه ، مثلما يحصل في التعلم عن بُعد (Distance Learnung) ، (دروزة ، ٢٠٠١ : ١١٩) .

٧- دور المدرس في عصر التقدم التكنولوجي (عصر الانترنيت) والتعلم عن بُعد :

ان الاستخدام الواسع للتكنولوجيا وشبكة الانترنيت العالمية أدى الى تطور مذهل وسريع في العملية التعليمية ، فضلاً عن انه أثر في طريقة أداء المدرس والطالب وإنجازاتهما في غرفة الصف ، إذ صنع طريقة جديدة للتعلم إلا وهي طريقة التعلم عن بُعد ، الذي يُعد تعلماً جماهيرياً يقوم على أساس فلسفة تؤكد في الوصول الى الفرص التعلمية المتاحة بمعنى انه تعلم مفتوح لجميع الفئات لا يتقيد بوقت أو بفئة عمرية معينة ولا يقتصر على مستوى أو نوع معين من التعلم ، فهو يتناسب مع طبيعة وحاجات المجتمع وأفراده وطموحاتهم وتطور مهنهم ، ولا يعتمد على المواجهة بين المدرس أو المعلم والمتعلم (الطالب) ، وإنما على نقل المعرفة والمهارات التعليمية الى المتعلم بوساطة تقنية متطورة ومتنوعة ومكتوبة ومسموعة ومرئية تغني عن حضوره الى داخل غرفة الصف . وتتطلب هذه الطريقة من المدرس ان يلعب أدوراً تختلف عن الدور التقليدي المحصور في كونه محدداً بالمادة الدراسية ، شارحاً لمعلومات الكتاب المدرسي ، منتقياً للوسائل التعليمية ، متخذاً للقرارات التربوية ، وواضعاً للأختبارات التقويمية ، بل أصبح دوره يرتكز على تخطيط العملية التعليمية – التعلمية ، وتصميمها ، واعداداها ، علاوة على كونه مشرفاً ومديراً ، وموجهاً ، ومرشداً ، ومقيماً بها . والمدرس في اتخاذه لهذه الأدوار يحاول ان يساعد طلبته ليكونوا معتمدين على أنفسهم ، نشطين مبتكرين ، وصانعي مناقشات ، ومتعلمين ذاتيين ، بدلاً من ان يكونوا مستقبلي معلومات . وبذلك تتحقق النظريات الحديثة

في التعلم المعتمدة والمتركزة على المتعلم (الطالب) وتحقق أسلوب التعلم الذاتي ، (دروزة ، ٢٠٠٠ : ١٣٩) .

وقد أكد " تكمان " (Tuekman , 1978) ان الأدوار تتباين من معلم لآخر ، ومن مدرس لآخر تبعاً لفلسفته التربوية أو الطريقة التي يدير بها صفه ، وعلاقته بطلبته ، (Tuckman , 1978 : 179) .

والمدرس الذي يتميز دوره في صفه بالحيوية والنشاط والفاعلية مع طلبته ، يكون أكثر نجاحاً في إدارة صفه ، ويتسم طلبته بنتاج أكاديمي وتعلم أفضل ، (أبو حطب ، وصادق ، ١٩٨٤ : ٤٠٦) .

ويتحدد الدور الذي يتخذه المدرس في ضوء طبيعة أو نوع الطلبة الذين يتعامل معهم ، وبنائهم النفسي والاجتماعي ، والموقف والتفاعل الاجتماعي بينه وبينهم ، وفي ضوء الاتجاهات النفسية ، وسمات شخصيته . وفي الوقت ذاته يتحدد الأداء الوظيفي السليم للمدرس من خلال قيامه بدوره الاجتماعي والوظيفي على نحو يحقق أهدافه التربوية ، وتساعد معرفة ودراسة الأدوار الوظيفية والاجتماعية للمدرس في فهم العلاقات الاجتماعية التي تربطه بطلبته وتفاعله معهم . فضلاً عن ذلك تتحدد معالم شخصية الدور (أي شخصية المدرس وهو يقوم بدوره الاجتماعي) في إطار سلوك الدور الذي يقوم به وارتباطه بمجموعة المعايير الاجتماعية التي اجمع عليها النظام التربوي . علماً ان الأدوار التي يقوم بها المدرس في داخل صفه ومدرسته وخارجهما تترك أثراً في شخصيته هذا وينبغي إلا يكون هناك تعارض بين الشخصية الحقيقية للفرد ، وشخصية الدور الذي يلعبه . وإذا حدث تعارض كبير بينهما فان ذلك يؤدي الى فشل الفرد في قيامه بهذا الدور . فمثلاً الشخص الذي تتسم شخصيته الحقيقية بالانطواء لا يستطيع ان ينجح إذا اضطر الى العمل ممثلاً كوميدياً . ولعل أهم تطبيق عملي لهذا تلك الجهود التي تبذل في التوجه المهني ، إذ يستعان بالاختبارات والمقاييس النفسية تحقيقاً لمبدأ وضع الرجل المناسب في المكان المناسب . ويبرز " ميريل " (Merrill) أهمية الدور الاجتماعي بوصفه محدداً من محددات الشخصية التي أهمها :-

١- **محددات عالمية** :- تجمع بين البشر جميعاً في إطار الإنسانية .

٢- **محددات محلية** :- تجمع بين الأشخاص في المجتمع المحلي ، وتؤدي الى التمايز بين المجتمع والمجتمعات المحلية .

٣- **محددات الدور** :- وهي المعايير السلوكية التي ترتبط بالسن ، والجنس ، والحالة الزوجية ، والطبقة الاجتماعية .. الخ .

٤- **محددات فطرية** :- تجعل كل شخصية فريدة من نوعها ، (زهران ، ١٩٧٧ : ١٤٣) .

لما كان دور المدرس في تربية النشء يتضمن الأعمال التي يقوم بها والجهود التي يبذلها ، والمواقف والسلوكيات التي يمارسها خلال علاقاته مع الناشئة والمجتمع طوال وجوده في مجال مهنته ، ولما كان أداء المدرس لهذا الدور ليس أمراً سهلاً ، بل انه محفوف بالصعوبات والتحديات ، لذا ينبغي عليه التحلي بأخلاقيات وصفات وتجسيد سلوكيات معينة . فضلاً عن ذلك فان المدرس مطالباً بان يكوّن ذاته ليتأهل بذلك الى تكوين أجيال الغد التي تشكل لحمة المجتمع ، وليصنع نمط الحياة الحديثة ، لذا تقع على المجتمع مسؤولية توفير المناخ الملائم لقيامه بدوره من حيث التكوين العملي ، والبناء الخلقي ، والأعداد والتدريب المهني والاختيار السليم هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى شعوره وإحساسه بالطمأنينة والاستقرار والاحترام ، وتيسير ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والنفسية ، وتوفير الإمكانيات التي تساعده على أداء عمله وتحمل مسؤولياته ، (ثابت ، ١٩٩٢ : ٣٨٧) .

ويطلب من المدرس تجاه الأدوار والمهن التي يقوم بها ويمثلها ان يكون بمثابة محور العمل في المدرسة وعمودها الفقري أو ترتكز قيمته على وعيه وإلمامه بمسؤولياته الكبيرة والجديدة والمتطورة والشاملة والمتناسبة مع روح العصر في تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها المختلفة ، والمشاركة الفاعلة والايجابية من خلال عمله بوصفه عضواً في المؤسسة التربوية ، في إعداد الطالب الذي يعرف ما له وما عليه ، ورعايته للنمو الشامل للطلبة جسمياً وعقلياً وانفعالياً ، (موقع الشامسي ، ١٩٩٨ : ١) .

ويمثل المدرس في العصر التربوي الحديث عدة أدوار تروبية واجتماعية تساير روح العصر والتطور ومنها :

١- دور المعلم في نقل المعرفة :-

في هذا الدور لم يعد المدرس موصلاً للمعلومات والمعارف للطلبة ولا ملقاً لهم ، بل مساعداً للطلبة في عملية التعلم ، إذ يسهم طلبته في الاستعداد للدروس والبحث والدراسة مستنيرين بإرشادات وتوجيه مدرسهم الكفء الذي يعي الأساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم ، ولديه القدرات والمهارات الهادفة في معاونة الطلبة على توظيف المعرفة في المجالات

الحياتية المتنوعة ، هذا فضلاً عن قدرة المدرس على صياغة الأهداف الدراسية والتربوية ، والعمل على تحقيقها من خلال الدرس والنشاطات الصفية واللاصفية . لذا فان المدرس يحتاج الى التطور والتجدد باستمرار ليحقق الأهداف التعلمية – التعليمية .

٢- دور المدرس في رعاية النمو الشامل للطلبة :-

من المعروف ان من مستلزمات العمل التربوي الحديث ان يكون الطالب محور العملية التربوية بأبعادها المتنوعة ، وتهدف هذه العملية أولاً وأخيراً النمو الشامل للطالب " روحياً وعقلياً ومعرفياً ووجدانياً " وبما ان المدرس قائد العملية التعليمية – التربوية ، فهو مسؤول عن تحقيق هذه الأهداف السلوكية من خلال أدائه التربوي الايجابي سواء من خلال الموقف التعليمي داخل الصف ، أو خارجها في المجتمع المدرسي والمحلي ، كل ذلك يتطلب من المدرس ان يضمن خططه اليومية أو الأسبوعية أو الشهرية أو السنوية ، المهام أو المواقف أو الطرائق والأساليب ، وان يتخذ الأدوار التربوية التي تحقق الأهداف السلوكية التي تساعد في النمو المتكامل للطالب وتنشئته تنشئة سليمة . ويتطلب من المدرس في هذا الدور ان يكون ذا علاقات إنسانية طيبة مع الطلبة والمجتمع المدرسي بأكمله ليتمكن من تحقيق هذا الدور على الوجه الامثل ، (موسى ، ١٩٨٧ : ٥١) .

٣- دور المعلم بوصفه خبيراً وماهراً في مهنة التدريس :-

ينبغي ان يسعى المدرس دائماً نحو النمو المهني والتطور والتجديد في مجال الإطلاع على خبرات المهنة الحديثة والمتطورة ، ويجدر به أن يعي الأساليب والتقنيات الحديثة ليقوم بنقل الخبرات المتطورة الى طلبته بشكل فاعل وايجابي ويُطلب منه ان يكون عصرياً في توظيف تكنولوجيا التعلم والتعليم المبرمج والأجهزة الالكترونية ، وان يكون متجدداً ومسايراً لروح العصر في أساليبه ومهاراته ليستطيع بالتالي من المساهمة الفاعلة في تحقيق الأهداف السلوكية والتربوية المرجوة من طلبته ، (البيلي ، ١٩٩٧ : ١٣٩) .

٤- دور المعلم في مسؤولية الانضباط وحفظ النظام :-

يُعد دور المدرس في هذا المجال مساعداً ووسيطاً لتحقيق سلوك اجتماعي ايجابي لدى الطلبة قوامه الانضباط والنظام . إذ لا يتأتى ذلك من خلال الأوامر والتسلط ، بل من خلال إشاعة الجو الديمقراطي الهادف لرعاية الطلبة في هذا المجال ، إذ يُسهم الطلبة في مشروعات وقرارات حفظ النظام في حدود مقدرتهم وإمكانياتهم بشكل عام . فالطالب الذي يسهم في صنع القرار يحترمه ويطبقه فمثلاً عندما تكون في المدرسة ظواهر شغب

ومخالفات للقوانين والتعليمات وحتى للأنظمة المدرسية ، يقع على عاتق المدرس أشراك الطلبة في دراسة الأسباب وبالتالي اتخاذ التوصيات والاقتراحات بشأن العلاج ، (قراقزة ، ١٩٩٦ : ٩٧) .

٥- دور المدرس بوصفه مسؤولا عن تحصيل طلبته وتقويمه :-

ان مستوى التحصيل الجيد في المجالات التربوية المتنوعة المعرفية والوجدانية والمهارية . يُعد هدفاً مرموقاً يسعى المدرس الناجح لمتابعته وتحقيقه مستخدماً كل أساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم في رعاية مستوى طلبته التحصيلي على مدار العام الدراسي بل والأعوام الدراسية . فالمعلم الناجح هو الذي يوظف اللوائح المتعلقة بتقويم الطلبة في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية بشكل موجه وفاعل فضلاً عن ذلك ، فان ذلك يتطلب هذا الدور وضع الخطط اللازمة لمعالجة حالات الضعف ، وحفز حالات التفوق . وعليه القيام بأبحاث ودراسات إجرائية لحالات التأخر في مجالات التحصيل المعرفي أو المجالات السلوكية الأخرى ، متعاوناً بذلك مع زملائه وإدارة المدرسة وأسرة الطالب . وتجدر الإشارة في هذا المجال ان يتبع الأساليب المتطورة الحديثة في مجالات القياس والتقويم ، وينبغي ان يكون المعلم حاكماً تربوياً نزيهاً ، وقاضياً عادلاً في تقويمه لطلبته ، (قزاقزة ، ١٩٩٨ : ٧) .

٦- دور المدرس بوصفه أنموذجاً :-

بغض النظر عما يفعله المدرس داخل أو خارج الصف ، فانه يُعد أنموذجاً لطلبته ، وينبغي ان يستخدم المدرس النمذجة بشكل مقصود . وفي مرات عديدة يكون المدرس غير مدرك لدوره أنموذجاً سلوكياً يحتذي به من قبل طلبته . فعندما يدخن المدرس أمام طلبته ، أو يتكلم ويستعمل ألفاظاً غير اجتماعية مع طلبته فإنه لا يدرك تأثير ذلك على سلوك طلبته المستقبلي ، (موسى ، ١٩٨٧ : ٥٢) .

وهناك تقسيمات عديدة لأدوار المدرس ، منها :

تقسيم " الأبحر ، ١٩٩٧ " الذي قسم ادوار المدرس ، الى :

١- تحفيز الطلبة وتشجيعهم على حب العلم.
٢- ان يكون مثلاً أعلى وأنموذجاً يحتذي به .
٣- تفتح الذهن وديمقراطية التفكير .
٤- الحماس المستمر للعمل .
٥- ربط الطلبة بمجتمعهم .

٦- اتساع الثقافة والمعرفة .

٧- فهم البُعد التربوي لعمله .

٨- تنشئة طلبته على الالتزام .

٩- نقل المعرفة .

١٠- الاقتراب من التلاميذ وحل مشاكلهم .

١١- الاهتمام بالطلبة كافة ، دون رفض البعض منهم .

١٢- العدالة والحزم والحسم ، (الابحر ، ١٩٩٧ : ٥٢٤ – ٥٢٦) .

أما " البيلي " فقد قسم ادوار المدرس الى :

١- خبير التدريس .

٢- مدير للصف وللعملية التعليمية .

٣- مرشد نفسي .

٤- أنموذج .

٥- محفز لدافعية الطلبة .

وقد ارتأت الباحثة ان تتناول ستة ادوار ينبغي للمدرس ان يقوم بها داخل الصف من اجل تحقيق الأهداف التربوية التعليمية وهذه الأدوار تشمل :-

أ- دور خبير التدريس :-

يتضمن هذا الدور من المدرس اتخاذ قرارات تتعلق بمواد التدريس وأساليبه ، وهذا يتطلب عدد من العوامل التي تشمل طبيعة المادة الدراسية التي سيغطيها ، فضلاً عن قدرات الطلبة وحاجاتهم ، والأهداف التي يسعى لتحقيقها ، (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٥٢) ، كما يتطلب من المدرس إكساب الطلبة المعارف والحقائق ، والمفاهيم المناسبة للتدفق المعرفي المستمر للعلم ، وما يرتبط بهذه المعارف من مهارات عملية وقيم واتجاهات بحيث تمكنهم من التعامل الصحيح مع هذا التدفق المعرفي والتقنيات المرتبطة به ، لان ذلك يعين هؤلاء الطلبة على فهم الحاضر بتفصيلاته ، وتصور المستقبل باتجاهاته ، والمشاركة في صناعته ، (الحيلة ، ٢٠٠٦ : ٣٠) .

كما يتطلب من المدرسين للقيام بدور خبير التدريس بشكل تربوي وناجح ، المشاركة في تحديد المنهج وأنواع النشاط التعليمي لطلبتهم ، وأعداد خطة للسنة الدراسية تتضمن المواد التعليمية بما فيها الكتب المدرسية ، والمواد الإضافية ، وأنواع النشاط التعليمي للطلبة (ريان ، ١٩٨٤ : ٤) .

ويقوم المدرس بتوفير الخبرة المطلوبة للتعامل مع أي مشكلة من المشكلات أيّ كان نوعها ، بالبحث عن مصادر هذه الخبرة وتوفيرها ، فضلاً عن الخبرة الأكاديمية التي تؤهله لقيادة طلبته ، والتي تمكنه من مساعدتهم على تقبل المعرفة ونقلها إليهم ، بل ومساعدتهم على البحث عن مصادر المعرفة ، أي تنمية الميل لديهم للبحث الذاتي ، الذي يجعلهم يقبلون على المعرفة بشغف ، (فهمي ومختار ، وخليفة ، ١٩٨٥ : ٢٨٢) .

ويعني دور المدرس " **خبير التدريس** " قدرته على اتخاذ القرارات المتعلقة بمادة الدرس ، وتهيئة الوسائل التعليمية التي يحتاجها الدرس ، وتحديد الوسيلة حول الموضوع استناداً الى طبيعته وتحديد مواعيد الامتحانات والنشاطات في ضوء قدرات طلبته ، والفائدة المحققة فيها ، والأهداف التي يسعون لتحقيقها .

وحتى يقوم المدرس بدوره التربوي والمهني ، لابد من إعداده إعداداً مهنياً سليماً ، لذا ينبغي ان تتوافر الظروف الآتية لتحقيق ذلك : وضع برامج لأعداد المدرسين قبل الخدمة وإثناءها والاستفادة من تطبيقات البحث التربوي ، والنمو المهني المستمر في إثناء الخدمة ، والتخطيط المتكامل للأعداد قبل وفي أثناء الخدمة ، والإفادة من تجارب الأبحاث في الدول المتقدمة ، وإعادة النظر من حين لآخر في محتوى برامج الأعداد والتدريب ، وإعادة التأهيل والتدريب ، ومواكبة تقدم المعرفة والممارسة الموجهة ، وموضوعية التقويم ، كل ذلك يمكن ان يكسب المدرس خبرة مهنية لا باس بها ، (ثابت ، ١٩٩٢ : ٣٩٢) .

ومن المفيد ان أشير في هذا المجال " مهما كان المدرس ودوداً مع طلبته حريصاً على توفير أقصى درجات الراحة لهم فانه لن يكون مدرساً ناجحاً إذ لم يشعر طلبته إنهم يتعلمون في كل يوم وحصته أشياء جديدة ، وهذا لا يكون إلا بتوفير العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة ، وحُسن التخطيط لها ومتابعة الطلبة ، وتوجيه أدائهم ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم " .

ومما يزيد من تواصل المدرس مع طلبته ، وتوجيههم الوجهة الصحيحة نحو عملية التعلم ، هو زيادة الحصيلة المعرفية للمدرس ، والإطلاع على الأساليب الحديثة للتدريس التي ستزيد من خبرته في التدريس ، (الخطيب ، والحديدي ، ١٩٩٤ : ٢) .

ولكي يكون المدرس " خبيراً للتدريس " ، فانه ينبغي توافر عدة عناصر منها :

📖 **الأعداد المهني والأكاديمي :-**

فالأعداد المهني والأكاديمي مرتبط ايجابياً بفاعلية التعلم ، والمدرسون الذين يتفوقون في ميدان العمل هم المدرسون المؤهلون مهنياً وأكاديمياً .

📖 **اتساع المعرفة والاهتمامات :-**

فضلاً عن التفوق في مجال التخصص ، ينبغي ان يكون المدرس الخبير لديه اهتمامات متنوعة ، وان سعة إطلاعه وتنوعها تجعله أكثر فاعلية من المدرس الأقل اهتماماً ومعرفة وإطلاعاً ، (الخطيب ، ١٩٨٧ : ١٧٧) .

📖 **المعلومات المتوافرة للمدرس عن طلابه :-**

تشكل كمية المعلومات التي تتوفر لدى المدرس عن خصائص طلبته المختلفة قاعدة أساسية لقيادتهم نحو تحقيق الأهداف التي وجد المدرس من اجلها داخل الصف . وهذا النوع من المعلومات يرتبط على نحو وثيق بفاعلية التعلم ، واتجاهات الطلبة نحو الدراسة والمدرسين . والمدرس الناجح هو الذي يعرف الكثير عن طلبته : أسمائهم ، وقدراتهم العقلية ، ومستويات نموهم ، وتحصيلهم ، وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، فضلاً عن سعة إطلاعه بموضوع أو مادة تخصصه ، (http :// 4 teachers . org , non : 2) .

وترى – الباحثة – ان سعي المدرس الدؤوب والنشط من أجل زيادة خبرته في ميدان عمله ، من خلال قراءاته المستمرة والإطلاع على نتائج الدراسات والبحوث في مجال تخصصه يبقى الأهم في مجال تطوير العملية التربوية ، فضلاً عن الخبرة التي يكتسبها من خلال التخطيط لعمله ، وعلاقاته الفاعلة مع من يصاحبونه في مهنته ومناقشاته معهم ، وعلاقاته وتفاعله مع طلبته .

ب- دور مثير للدافعية :-

تُعد الدافعية للتعلم إحدى القضايا المهمة التي تعني الطلبة في الموقف الصفي ، إذ ان مستوى التحصيل المتدني والمشكلات الصفية السلوكية الصفية واتجاهات الطلبة السلبية نحو التعلم تتسبب في معظمها في تدني الدافعية للتعليم ، فضلاً عن بعض ممارسات المدرسين غير التربوية ، (http :// WWW. Study web . com , non : 4).

تتضمن الدافعية حالة الفرد الداخلية وما ينتابه من أفكار ومعتقدات واتجاهات نحو ما يقدم له من أنشطة ، ومدى استثارة هذه الأنشطة لعمل التعلم الذهني للاشتراك فيها

والتفاعل معها بهدف النمو والتطور ، ولذا يعطي هذا المتغير الصفي المعني بالطالب أهمية كبيرة عند التخطيط لأي نشاط تعلمي أو تدريبي ، (قطامي ، ١٩٨٨ : ٢٨٠) .

وقد أهتم التربويون بالظروف الصفية المناسبة التي تهيأ للطلبة وتسمح لهم بالنمو والتطور والتكيف ، ويُعد المعلم الكفوء أحد الوسائط المهمة التي يمكن ان تسهم إسهاماً فاعلاً بما يهيىء من مناخات صفية ، يستخدم فيها الطلبة أقصى طاقاتهم وقدراتهم ، (أبو جابر ، وقطامي ، ١٩٩٨ : ٣٥٠) .

ان إثارة الدافعية للتعلم تجعلهم يقبلون عليه بشغف ، وتقلل من الملل لديهم ، وتزيد من حماسهم واندماجهم في موقف التعلم ، ويقصد بذلك إثارة الرغبة للتعلم ، وسعي المتعلم نحو تحقيق الغاية المهمة والهدف ذي المعنى في نظره .

ومن المفيد ان نشير هنا الى ما يدل على وجود دافعية للتعلم لدى الطلبة من ملاحظة ما يأتي :

- ❖ المشاركة الايجابية للطلبة والاندماج في الموقف التعليمي .
- ❖ تدني نسبة ظهور المشكلات السلوكية المتعلقة بالنظام والانضباط الصفي .
- ❖ تحقيق نواتج تعليمية في أقصر وقت ممكن .
- ❖ ظهور مشاعر ايجابية نحو الصف والطلبة .
- ❖ الرغبة في زيادة الوقت الذي يقضي في الصف .
- ❖ تطور علاقات ايجابية مع الزملاء والمدرس .
- ❖ الاعتزاز والثقة بما يحققون من إنجازات ولاسيما التحصيلية .

(http :// WWW . pacificnet . net /mandel , non . 4) .

ان دور المدرس في إثارة الدافعية يعني ان يبذل مجهوداً كبيراً لدفع الطلبة للتعلم ، لذا فهو وسيط لا يمكن إغفال دوره الكبير في إثارة الدافعية لدى الطلبة ، ويمكن ان يتحدد هذا الدور لدى المدرس من خلال النقاط الآتية :-

١- أيجاد فرص مناسبة للمتعلم لتحقيق تعلم ذي معنى وهادف ، وذلك عن طريق إظهار ميولهم للمتعلم والنمو ، وتحمل المسؤولية للتعلم الذي يحققونه .

٢- تشجيع الطلبة لاستثمار قدراتهم بفاعلية لتجنب الآثار السلبية التي قد تترتب عن مواقف التعلم مثل : الملل ، والضجر ، والخوف من الفشل ، والانسحاب .

٣- توفير جو مرن يستطيع الطالب فيه التعبير عن انفعالاته ، ويلاقي الدعم المناسب له ، واحترام المشاعر وتقديرها .

٤- تدريب الطلبة على تنمية أنفسهم ، وتقدير نشاطات التعلم ، (قطامي ، وقطامي ، ٢٠٠٠ : ٢٧٤) .

وقد حدد " رايان وستيلر " خصائص عدة تصف المدرس الذي يمتلك القدرة على إثارة دافعية طلبته ، التي تُعد متغيرات أساسية في أنجاح عمله التعلم ، وتوفير الظروف المناسبة للنمو المعرفي والانفعالي ، وهذه الخصائص تتمثل في :-

١- المعرفة المناسبة عن خصائص وحاجات كل طالب .

٢- الاهتمام بنمو وتطور كل طالب في الصف .

٣- الاتزان والحزم واعتبار القوانين .

٤- ديمقراطي .

٥- مشجع .

٦- دافيء وحميم .

٧- يحترم محاولات كل طالب في أدائه .

٨- لديه القدرة على إثارة المرح .

٩- تهذيب الطالب دون تهديد .

١٠- تشجيع الطلبة لدراسة المادة .

١١- أنساني ، غير مبالغ في توفير الكمال للأداء .

١٢- لا يمل ولا يتوقف عن المحاولة في المواقف التي تتطلب الإلحاح والمثابرة . (قطامي ، ٢٠٠٠ : ٢٨١) .

وترى – الباحثة – ان معرفة المدرس لطلبته من حيث خبراتهم العلمية واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية ، ومستويات نضجهم ، والمستوى الذي تم التوصل إليه في المراحل السابقة ، وإلمامه بمدى التقدم الذي أحرزه طلبته في المجالات الدراسية أو في المهارات التي تدربو عليها ، ومدى تهيئتهم لتعلم المزيد ، واستعداداهم لذلك ، كل ذلك يعد من الأساسيات والمقومات التي يمكن للمدرس ان يعتمد عليها في إثارة دافعية طلبته للعمل المدرسي والإنجاز الدراسي . وهذا كله يمكن ان يحققه المدرس من خلال قياس استعداد طلبته وتحصيلهم الدراسي في أطار التعليم النظامي ، فضلاً عن الخبرة التي يستحصلها من خلال تفاعله وعلاقاته بطلبته .

ج- دور الإداري :-

تعني إدارة الصف عملية تدبر الظروف المختلفة التي تجعل من التعلم في غرفة الصف أمراً ممكناً في ضوء الأهداف التعليمية والتربوية ، ولا يتحقق هذا التعلم إلا في ضوء خطة محكمة يضعها المدرس سلفاً ، وتوفير بيئة صفية تيسر عملية التواصل بين المدرس والطلاب ، ومساعدة الطلاب على اكتساب العادات والمهارات والاتجاهات السلوكية التي تساعدهم في بناء شخصياتهم ، وتكوين نظام خلقي يضبط السلوك ويوجهه ، (عبد السلامي ، ب . ت : ٢٤) .

ويشير مفهوم إدارة الصف الى العملية التي تهدف الى توفير تنظيم فاعل داخل الصف ، لأحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين ، تتسع مع ثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة ، وتطور امكاناتهم الى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم من جهة أخرى ، (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٥ : ٣١٦) .

ويمكننا القول أنها عمليات توجيه الجهود التي يبذلها المدرس وطلبته في غرفة الصف وقيادتها باتجاه توفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التربوية .

وتتمثل أهمية الإدارة الصفية للمدرس في مساعدة المدرس على تعرف مسؤولياته وواجباته داخل الصف ، فضلاً عن مسؤوليات طلبته وواجباتهم وتعزيز أنماط التفاعل والتواصل الايجابي الفاعل ، وتوفر قدرة اكبر في السيطرة على مكونات الغرفة الصفية ، وتسخيرها في خدمة الأهداف التي يسعى إليها المدرس ، (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٣٨١) .

وترى – الباحثة – ان دور الإداري للمدرس إذا ما استخدم بصورة تربوية صحيحة ، تتيح له سيطرة اكبر وأفضل على البيئة الصفية ، فهو الموجه والقائد والمقرر والمرجع ، وليس التابع المضطرب غير القادر على توجيه جهود طلبته وتحريكها ، لجعل التعلم أمراً ممكناً وممتعاً .

ويقترح " ايفرستون " ثلاث مراحل أساسية لتخطيط نظام فاعل لادارة الصف ، وهي :

١- التخطيط للدرس والاستعداد له قبل البدء فيه .

٢- تحديد الأنشطة والفعاليات اللازمة للدرس ، والوقت الذي تبدأ به .

٣- المحافظة على نظام إداري فاعل داخل الصف طوال الوقت ، (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٨٦) .

علاوة على ذلك يتطلب دور الإداري من المدرس ان تكون لديه المهارات والخبرات في النواحي الصفية الإدارية اللازمة لعمله ، وان يخطط لكل أجزاء الدرس بشكل فاعل ، وينبغي عليه توزيع المسؤوليات على طلبته ، ودعم العلاقات الايجابية بين طلبته ، وتنظيم عمليات الاتصال ، وذلك لضمان الوصول الى الخطة المتكاملة ، (فهمي ، ومختار ، وخليفة ، ١٩٨٥ : ١٨٨- ١٨٩) .

والمدرس لكي يتمكن من ممارسة دوره الإداري ينبغي ان تتوافر لديه صفات تمكنه من القيام بدوره بأحسن كفاية ممكنة ، واهم هذه الصفات :

١- مقدرة تامة واستعداد شخصي للقيادة ، بمعنى له القدرة على بناء علاقات فاعلة ومؤثرة مع طلبته ، وشجاعة على أبداء الرأي .
٢- المرونة في عرض مقترحاته ، والقدرة على التحكم في انفعالاته ، والنظرة الموضوعية للأمور ، فضلاً عن الاحتفاظ بسرية مشكلات طلبته الخاصة ، والفهم الواعي لمهاراتهم واستعداداتهم وامكاناتهم .
٣- القدرة على توجيه طلبته دون اضطراره الى لغة التهديد أو الوعيد .
٤- قدرته على تنفيذ المشروعات المقترحة .
٥- الفهم الكامل للمجتمع المدرسي ، والوعي العميق لكل ما يدور فيه من تنافس وتقبل .
٦- القدرة على تشجيع طلبته وتحفيزهم للعمل المدرسي والتحصيل الأكاديمي .
٧- القدرة على تنظيم الوقت داخل الصف ، (احمد ، ١٩٧٤ : ١٩٣) .

د- دور منظم البيئة المادية :-

تستوجب العملية التربوية الاعتناء بالبيئة المادية المحيطة بالطلبة . والبيئة المادية للمدرسة هي : مجموعة العناصر التي تحيط بها وتمثل مكانة هامة في التداعيات التي يمكن ان تخلفها في صحة الطالب الجسمية والعقلية والنفسية ، وتضم هذه العناصر ما يأتي :

البناء المدرسي ، موقع هذا البناء ، والتهوية ، والإنارة ، والتكييف ، والزينة ، وعازل الصوت في القاعات ، ومجمع القمامة والتخلص منها ، والتسهيلات الداخلية اللازمة لراحة الطلبة ، وتوافر الماء الصالح للشرب ....الخ . ان لكل مما مَّر ذكره تأثيره الكبير سلباً أو إيجاباً في صحة الطالب الجسدية أو العقلية أو النفسية ، (عبد السلامي ، ب . ت : ٢٥ - ٢٦) .

والبيئة المادية تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم ، ولا يتطلب تنظيم بيئة التعلم الكثير من الجهد أو التكلفة ، ولكنه يحتاج الى فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية ، وأساليبهم في الدراسة فضلاً عن حُسن التخطيط الذي يؤدي الى استثمار كل جزء وركن من أركان غرفة الدرس دون ملئها بأشياء لا ضرورة لها . وتوزيع الأثاث والتجهيزات والوسائل والمواد التعليمية بما يتناسب وطبيعة الأنشطة التي يمكن تنفيذها بسهولة بين أركانها المختلفة ، ويسمح بالتالي لحرية الحركة للطلبة أنفسهم من مكان لآخر فيها ، (ملحم ، ٢٠٠١ : ٢) .

وهناك علاقة بين البيئة المادية للصف والبيئة النفسية للطلبة وتُعرف البيئة النفسية على إنها البيئة التي تهيئ الفرص الكافية للطلبة للنجاح في تحقيق التوافق الداخلي بين دوافعهم ونوازعهم المختلفة الى جانب النجاح في التوافق الخارجي المتمثل بعلاقتهم ببيئتهم بما فيها من موضوعات وأشخاص ، (ذيب ، ١٩٧٤ : ١٤٩) .

وتقوم البيئة النفسية بوظيفتين مهمتين ، الأولى هي الوظيفة الإنشائية التي تهيىء الشروط التي تسمح بإطلاق وتحرير الطاقات الخلاقة للطلبة ، وإتاحة الفرصة كاملة لكل طالب حتى يحقق ذاته . والوظيفة الثانية هي الوظيفة الوقائية التي تتمثل في توفير شتى الوسائل الممكنة التي تهدف الى تعزيز الظروف والفرص المهيأ للنمو السوي وتدعيمها ، فضلاً عن أنها تستهدف تجنب الطلبة أسباب الانحراف السلوكي أو الإمراض النفسية مثل القلق أو الكآبة ...الخ ، (أبو قيس ، وأبو محمد ، ٢٠٠٠ : ١٠٦) .

واهتمام المدرس بتوفير البيئة النفسية المناسبة لطلبته يعني انه يهتم بإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلبته ، وتعديل اتجاهاتهم بما يساير فلسفة المدرسة التربوية ، وتهيئة علاقات وظروف أكثر مناسبة للنمو السوي ، وتصحيح انحرافات السلوك وعلاج الطلبة المشكلَّين ، (الخطيب ، ١٩٨٧ : ١٧٨) . إذ يصيب على المدرس ان يدير صفاً دراسياً لا تسوده علاقات إنسانية سوية ، ومناخ نفسي واجتماعي يتسم بالمودة والوئام ، لذا كان على المدرس ان يسعى الى تحقيق مثل هذا الجو الدراسي .

وترى – الباحثة – ان تأثير تنظيم البيئة الصفية يمتد الى كل ما يتعلمه المتعلم معرفياً ووجدانياً وأدائياً وذلك لتأثيرها في كل عناصر العملية التربوية وتأثيرها في الجانب النفسي للطالب ودافيتعهم للتعلم واتجاهات نحو التعلم . مما يجعل مهمة رعاية البيئة المادية والنفسية في غرفة الصف من المهمات الأساسية للمدرس ليوفر للمتعلمين توافقاً بين دوافعهم الداخلية واحتياجاتهم مما يطلق طاقاتهم لتحسين إنجازاتهم الدراسية .

هـ- دور المرشد :-

ينبغي علينا أولاً توضيح ما المقصود بالإرشاد . فالإرشاد تلك العملية التفاعلية التي تنشأ عن علاقات مهنية بناءه بين طرفين احدهما متخصص (مرشد أو مدرس مرشد) ، والآخر المسترشد (الطالب) ، يقوم المدرس من خلال تلك العملية بمساعدة الطالب على فهم ذاته ، ومعرفة قدراته وامكاناته ، والتبصير بمشكلاته ومواجهتها ، وتنمية سلوكه الايجابي وتحقيق توافقه الذاتي للوصول الى درجة مناسبة من الصحة النفسية في ضوء المهارات والفنيات المنبعة للعملية الإرشادية ، (موقع الشامسي ، ١٩٩٨ : ٢) .

وقد اهتم فلاسفة التربية الإسلامية اهتماماً بالغاً بموضوع الإرشاد والمرشد لمراعاة ميول المتعلم ، واستعداداته الفطرية وقدراته إذ يقول " ابن سينا " على المدرس ان يكون حاذقاً بتخريج الصبيان ، ماهراً في تربيتهم ، حكيماً في معاملتهم ، خبيراً بميولهم أميناً على أرواحهم الغالية ، فليست مهنة التربية والتعليم بسهلة ، بل هي مهنة تحتاج الى معرفة بعلوم التربية ، وأمانة في العلم ، وإخلاص في العمل ، والتفكير في كل طالب أو تلميذ ووضعه في الموضع الذي يستحقه . وينبغي على المرشد إرشاده حيث يُحسن الإرشاد ، وإرشاده حين يحتاج العلاج . وقد أكد " ابن سينا " على ضرورة إلمام المربي بميول طلبته والاهتمام بالميول والاتجاهات تُعد من أسس التوجيه والإرشاد الحديثة ، والتي تنسب الآن لعلماء غير مسلمين ، (مصطفى ، ١٩٨٢ : ١٢٨ – ١٢٩) .

ويرى " الغزالي " ان يعامل كل طالب المعاملة التي تناسب مستواه العقلي والعملي ، وتناسب حاله وسنه ، وطاقته ، ومقدرته . وهذه هي أسس الإرشاد بمفهومه الحديث . ان التربية الإسلامية تؤكد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ، وهذا ما تنادي به التربية الحديثة اليوم . وفي هذا ترى ان الغزالي تحدث في أمر الإرشاد في حوالي سنة (٥٠٠هـ) أي منذ مئات السنين ، وقد سبق بكثير علماء التربية الحديثة .

وينبغي ان يكون المدرس ملاحظاً دقيقاً للسلوك الإنساني ، فضلاً عن انه ينبغي عليه ان يستجيب بشكل ايجابي عندما تعيق انفعالات الطالب تعلمه ، (موقع الشامسي ، ١٩٩٨ : ٣) .

وتشير الدراسات الى ان دور المدرس المرشد يتركز في جانبين أساسيين ، أولهما : ما يمكن ان يسمى ب " الإرشاد المخطط " . وفي هذا الصدد أجرى " فونتون " (Fonton , 1976) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية من بين أهدافها البحث عن أنموذج للمدرس المرشد ، وما يتطلبه من كفايات ومهارات في التدريس والإرشاد ، وأثر

ذلك في تحصيل الطلبة الدراسي وقد أظهرت النتائج تقدماً ملحوظاً للطلبة الذين تعامل معهم المدرس المرشد وذلك بارتفاع تحصيلهم الدراسي ، (مقابلة ، ١٩٨٨ : ٨٧) .

أما دراسة " اكزلارد " (Axolard , 1977) فقد استهدفت معرفة دور المدرس المرشد في دراسة لحالة أحد الطلبة ممن يعانون من مشكلة التأخر الدراسي بسبب العادات الدراسية غير الصحيحة ، وقد تمكن المدرس المرشد من تحسين عادات الطالب الدراسية بتوجيهاته ، ومساعدة أقرانه بما أدى الى تحسين مستواه الدراسي ، (حمدان ، ١٩٨٢ : ٣٣) .

والمدرس المرشد مسؤول عن تقديم العون لطلبته في مشاكل متنوعة منها مشكلات الصحة ، والحياة الاجتماعية ، والتوجيه التعليمي ، والعلاقات المنزلية ، واختيار المهنة ، ونشاطات أوقات الفراغ . وهي مسؤوليات كبيرة ومهمة تتطلب من المدرس كي يكون ناجحاً ان يُعد أعداداً خاصاً وسليماً لها . فالمدرس المرشد الفاعل ينبغي ان يكون دارساً لخصائص المراحل العمرية وعارفاً لكيفية التعامل معها ، وينبغي ان يكون دارساً لبرامج الإرشاد التربوي والنفسي ملماً بهما ، ولاستعدادات الطلبة واهتماماً ولكل جوانب الشخصية التي يوكل إليه أمر توجيهها وإرشادها ، (ريان ، ١٩٨٤ : ١٤٥) .

ويشير (ملحم ، ٢٠٠١) الى ان من أهم الخصائص الشخصية للمدرس المرشد هي : الاتزان ، والدفء ، والمودة . وأشار في دراسة أجراها ان الطلبة الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية قادرون على التحسن السريع عندما يرعاهم مدرس قادر على تزويدهم بالشعور بالمسؤولية . فضلاً عن ذلك فقد أشار الى ان هناك ارتباطاً قوياً بين فاعلية التدريس وخصائص المدرس الانفعالية ، تفوق الارتباط بين فاعلية التدريس والخصائص المعرفية للمدرس . وان المدرسين الذين يتسمون بالتسامح تجاه سلوك طلبتهم ، ودوافعهم ، ويعبرون عن مشاعر ودية حيالهم ويتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المختلفة هؤلاء المدرسون هم الأكثر فاعلية في عملهم ، وأكثر تأثيراً في طلبتهم من غيرهم ، (ملحم ، ٢٠٠١ : ٣) .

ان دور المدرس المرشد يتطلب منه أموراً عدة ، منها :

- تقبل الطلبة بظروفهم وأوضاعهم كما هي دون تحيز أو تحقير .
- تكون علاقات ودية مع كل الطلبة ، والارتباط بهم جميعاً .
- ان يقوم بدور المرشد والموجه دون فرض رأي معين ، ومساعدتهم في الوصول الى تحقيق أهدافهم التربوية وربما الاجتماعية بأفضل الطرق .

- الابتعاد عن الجمود والسلبية ، والاتصاف بالموضوعية والمسؤولية الكاملة ، (فهمي ومختار وخليفة ، ١٩٨٥ : ٢٨٥ – ٢٨٦) .
- الأهم من ذلك كله ان يتفهم المدرس دوره الإرشادي والتوجيهي وان يكون مؤمناً به ، وان يسهم في التعريف بخدماته ، وان يوظف هذه الخدمات في تحسين أداء طلبته .
- تهيئة المناخ النفسي والصحي في داخل غرفة الصف وفي المدرسة بصفة عامة بما يسهم في نمو الطلبة ، ويؤدي الى التوافق النفسي المطلوب .
- دعم وتوثيق العلاقة بين البيت المدرسة عن طريق المشاركة الفاعلة في اجتماعات أولياء الأمور والهيئة الإدارية والتدريسية .
- اكتشافه للحالات الخاصة التي تحتاج الى تدخله ومتابعته لها .
- تعزيز الجانب السلوكي الايجابي لدى الطلبة .
- تقديم بعض الخدمات الإرشادية في تعديل سلوك الطلبة الذين هم بحاجة لذلك ، (http : // 4teachers . arg , non : 3) .

وترى – الباحثة – ان على المدرس لكي يكون مدرساً ومرشداً ناجحاً فانه ينبغي ان تتوافر لديه كمية من المعلومات عن طلبته تمثل الخصائص الشخصية لطلبته ، وهذه المعلومات كثيراً ما تفيد المدرس المرشد لتقديم المساعدة النفسية والتربوية اللازمة لطلبته ، ورعايتهم ، وفهم شخصياتهم ، وقدراتهم ، واستعداداتهم وتبصره بمرحلة النمو التي يمرون بها ، ومتطلباتها النفسية والاجتماعية والجسمية ومساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم .

و- دور الضبط وحفظ النظام :-

يُعرف " الانضباط الصفي " بأنه عملية قبول التعليمات والتوجيهات الصادرة للطلبة بهدف تسهيل القيام بما يُسند أليهم من وظائف وأعمال ، (عبد السلامي ، ب . ت : ٢٥) . أو انه مجموعة من الطرائق والإجراءات التي تعمل على تطوير فهم الفرد لذاته ، وتنمية قدراته وادراكاته لتحمل مسؤولية أفعاله ، ومساعدته على رؤية أنه وليس غيره المسؤول عن سلوكه ونتائج هذا السلوك ، (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٣٩٢) . ومعنى هذا ان الانضباط عملية يقوم بها المدرس لمساعدة الطلبة على ان يصبحوا مسؤولين عن أفعالهم وضبط ذواتهم ذاتياً ، وليس بإرادة فعل خارجي نتيجة عامل الخوف أو المصلحة .

ويحتاج المدرس وطلبته الى جو يتسم بالهدوء حتى يتم التفاعل المثمر فيما بينهما من ناحية ، وبين الطلبة أنفسهم من ناحية أخرى . ذلك التفاعل الذي يكون نتاجه التعلم بوصفه هدفاً أساسياً للمؤسسة التعليمية – التربوية . إلا ان حفظ النظام لا يعني الصمت التام الذي يكون مصدره الخوف من المدرس ، بل الهدوء والانضباط النابعين من رغبة الطلبة أنفسهم في ان يتعلموا ، وان يستثمروا كل فرص تتاح لهم للتقدم والنمو ، مما يجعل الانضباط قائماً على أساس الاحترام المتبادل بين طرفين هما المدرس والطلبة ، وبين الطلبة أنفسهم ، (ملحم ، ٢٠٠١ : ١) .

والكثير من المدرسين يخلطون بين مفهومي " النظام والانضباط " فالنظام يعني توفير الظروف اللازمة لتسهيل حدوث التعلم واستمراره في غرفة الصف ، ويمكن الاستدلال من هذا المفهوم الى ان النظام غالباً ما يكون مصدره خارجياً وليس نابعاً من ذات الطالب . بينما يشير مفهوم الانضباط الى تلك العملية التي ينظم الطالب سلوكه ذاتياً من خلالها لتحقيق أهدافه وأغراضه ، وبالتالي فان هناك اتفاقاً بين مفهوم النظام والانضباط باعتبارهما وسيلة وشرطاً لازمين لحدوث عملية التعلم واستمرارها في أجواء منظمة وخالية من المشتقات أو العوامل المنفرة أو المعيقة للتعلم . ولكن الفرق يكمن في مصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط . فالنظام مصدره خارجي ، أما الانضباط فمصدره داخلي من ذات الفرد . ولاشك في ان الانضباط الذاتي في غرفة الصف على الرغم من أهميته وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية الطلبة ، إلا انه يُعد هدفاً يسعى المربون لمساعدة الطلبة على اكتسابه ليصبحوا قادرين على ضبط أنفسهم ذاتياً ، (http : // WWW . pbs . org / teachers ource , non : 2) .

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (Gallup , 1985) الى ان تدني مستوى الانضباط في غرفة الصف يُعد من اكبر المشكلات التي يواجهها المدرسون في المدارس الحكومية ، (Gallup , 1985 : 102) .

وفي دراسة مسحية أخرى قام بها (Feitler & Tokar , 1982) أفادت نتائجها الى ان (٥٨%) من المدرسين الذين أجريت عليهم الدراسة أشاروا الى ان سوء السلوك المزمن من قبل الطلبة ، كان المصدر الرئيس لضغوطات العمل التي يعاني منها المدرسون ، (Feitler & Tokar , 1982 : 113) .

والحكم على إنجازات المدرسين في أدائهم لعملهم مرتبط بإدارتهم لصفهم وضبطهم له . ولاشك ان هناك علاقة وثيقة بين مفهوم إدارة الصف وضبطه ، من خلال تركيز

الإدارة على استثمار كل طاقات الطلبة بشكل عام ، ومن خلال كون الوقت مورداً نادراً لا يمكن هدره ، أو تراكمه ، أو إيقافه . وبالتالي يفترض ان يستثمر بشكل فاعل لتحقيق الأهداف المحددة في الفترة الزمنية المحددة ، (عمر ، ١٩٨٢ : ٢٤٨) .

ويشير (Airasian , 2001) الى ان حفظ النظام وحدوث الانضباط الصفي يتأثر بعوامل عدة منها :-

١- الإدارة الديمقراطية للصف مقابل الإدارة التسلطية :-

يتمتع الطلبة في غرفة الصف التي يسودها المناخ الديمقراطي بقسط من الحرية ، ويحرص المدرس على توفير البيئة التي يمارس الطالب من خلالها الحرية ويعيشها لتتولد بصورة نامية وتدريجية روح المسؤولية .

٢- تنويع الأنشطة التعليمية – التعلمية : -

ان ضعف تنويع النشاط التعلمي ، وضعف توفير البدائل في الأهداف والنشاطات التعليمية الصفية ، تُعد مظاهر تسلطية لا ديمقراطية وبالتالي لا تسهم في توفير مناخ التعلم ، ولا تساعد في تحقيق النظام والانضباط الصفي المشجع على التعلم ، (http : // WWW . study web . com , non : 2) .

٣- وضوح الأهداف التعليمية وتوافر المواد اللازمة لتحقيقها :-

الوضوح من أهداف التعلم وفي الظروف والشروط والمواد اللازمة لبلوغها يوفر لكل متعلم الانهماك الواعي في عملية التعلم ، ويضع المسؤولية بين يديه وعلى عاتقه .

٤- الصمت الهادف لا السلوك القسري :-

تكون فترات الصمت التي تتخلل الموقف التعليمي مقبولة وفاعلة بالقدر الذي تسمح فيه للطلبة وبالتأمل والانهماك في العمل ، أما الصمت الذي يتولد عن الخوف فينظر إليه نظرة سلبية ، ويؤدي إلى توليد المشاعر والاتجاهات السلبية نحو المدرسة والمدرس والتعلم بصورة عامة ، (http :// WWW. Teachnet . com , non : 3) .

٥- النقد البناء لا الانتقاد الساخر :-

المدرس الواعي هو الذي يتسع صدره لأخطاء المتعلمين السلوكية ، فيستوعبها ويعالجها بتروي ودراية بعد تعرف أسبابها ودوافعها . ويتخذ منها موقفاً يتسم بالعقلانية ، ويكون ناقداً متفهماً دون ان يتسبب بإحراج الطالب .

٦- التعزيز والإثابة بدلاً من التجاهل والعقاب :-

يلعب التعزيز دوراً فاعلاً في تحقيق النظام والانضباط الصفي من خلال أثره الايجابي في نفس الطالب ، وحفزه الى تكرار السلوك المعزز ، رغبة في الحصول على المزيد من التعزيز والإثابة . أما العقاب فيؤدي الى غياب السلوك المعاقب ، ولكنه قد يعود للظهور فور اختفاء العقاب ، (Airesian , 2001 : 155) .

وترى – الباحثة – ان الانضباط الصفي له أهمية خاصة في تعلم وجود قواعد عامة تنظم حياة الطلبة المدرسية ، وفي الوقت نفسه تجعل الطالب يمتلك فهماً منطقياً لما يترتب عليه سلوكه داخل غرفة الصف . فضلاً عن ان الانضباط في غرفة الدرس يُعلم الطلبة التفكير والعمل بطريقة مسؤولة .

الضغوط النفسية :-

ان لفظ (Stress) يرتبط ميدانياً بعلم الهندسة والفيزياء ، (بيك ، ٢٠٠٠ : ٢٠٧) . وكما هو معروف ان هذا اللفظ اشتق من الكلمة اللاتينية (Stringege) التي تعني الضيق أو الشد . بينما يؤكد البعض الأخر الى انه اشتق من الكلمة الفرنسية (Destese) والتي تعني الشعور بالاختناق ، (عبد الوهاب ، ٢٠٠٣ : ٢٠) .

وقد أوضح لازاروس (Lazarus , 1966) الى ان مصطلح الضغوط يعني في الاستخدام العملي قوة خاصة أو تأكيد لكلمة أو فكرة في إثناء الكتابة أو الكلام ، (Lazarus , 1966 : 51) .

ثم انتقل المفهوم الى علم الاجتماع عام (١٩٤٦) ، حيث أشار كوكس (Cox , 1978) الى ان الضغوط تظهر في مجموعة المتاعب (Froubles) التي تتضمنها المواقف التي تخرج عن النمط العادي للحياة الى مواقف تعرقل الأنشطة العادية ، (Cox , 1978 : 4) . وقد استعمل المصطلح في اغلب العلوم ، فمثلاً استعمل في علم البايولوجي (الحياتي) من قبل عالم الغدد الصم " هانزسيلي " (Hanse Selye , 1956) . فقد أشار سيلي الى ان مفهوم – الضغط – مثله في ذلك مثل الاستثارة فهو استجابة فسيولوجية محايدة لبعض أنواع من المثيرات ، وقد تكون من المثيرات إهمال بدنية مرتفعة الشدة أو تكون بعض أنواع المواقف المهددة للفرد ، (علاوي ، ١٩٩٨ : ٤٠٣) .

أما في علم النفس فيشير هذا المصطلح الى المواقف التي يكون فيها الفرد واقعاً تحت تأثير إجهاد انفعالي أو جسمي ، فإذا استمرت هذه الضغوط شعر الفرد بالنفور وعدم التقبل ، وقد تؤدي الى اضطرابات نفسية وجسمية ، أو ما يطلق عليها بالاضطرابات السايكوسوماتيكية (Psychosomatic) .

ولقد تم النظر الى هذا المصطلح وتفسيره بطرق متعددة . وكان هناك بعض الاختلافات بين وجهات النظر يعود في جانب منه الى التطور التاريخي لهذا المفهوم . فقد أشار برابنر (Briner) الى ان هناك ثلاثة مسارات تاريخية تعكس تطور مصطلح الضغوط في الوقت الراهن . فالمسار الأول يتمثل في تأيد الأفكار المستمدة من علم الأحياء والكيمياء الحيوية التي وجدت في القرن التاسع عشر الميلادي في أعمال كل من برنارد عام (١٩٣٥) ، ومن ثم سيلي عام (١٩٥٦) . والمسار الثاني يتمثل في الأفكار المستمدة من أبحاث التحليل النفسي التي قام بها فرويد (Freud) ، والتي قادت كل من مينجر (Munjer , 1938) ، وهارتمان (Hartman , 1939) الى ان يتفحصا الدور الفعلي للذات (Ego) في الضغوط . أما المسار الثالث لتطور مفهوم الضغوط ، فقد جاء نتيجة لتطبيق علم النفس في ميدان الجيش والصناعة ، والذي عرف فيما بعد ب (علم النفس التطبيقي) والذي كان الهدف منه تصميم مقاييس الكفاءة ، وذلك للحصول على أفضل أداء ، (هيجان ، ١٩٩٨ : ٢٢) .

وزاد الاهتمام بدراسة الضغوط النفسية وبما تسببه من اضطرابات جسمية ونفسية في الربع الأخير من القرن الماضي ، إذ تضمن الدليل التشخيصي والإحصائي الثالث الصادر عن رابطة الأطباء النفسانيين الأمريكية . (Dragnostic & Statistical Manuol III)

عام (١٩٨٠) ، الذي يعرف اختصاراً (DSM III) ، وصفاً للأمراض الحاصلة من جراء الضغوط النفسية ، في حين لم تكن مثل هذه الأمراض متضمنة في الدليل التشخيصي الأول (DSM I) الصادر عام (١٩٥٦) ، والدليل الثاني DSM) (II الصادر عام (١٩٦٧) ، (الزبيدي ، ٢٠٠٠ : ٢٤) .

وتعد الضغوط النفسية أحدى ظواهر الحياة الإنسانية التي يتعرض إليها الإنسان في مواقف متباينة ، فهي تتطلب منه إعادة التوافق مع بيئته النفسية والاجتماعية . وان ظاهرة الضغوط لا تختلف عن الظواهر النفسية الأخرى مثل القلق والإحباط ، فهي من نواتج ملازمة الوجود الإنساني . وأنها لا تكون دالة على نحو سلبي ، فمحاولة الهروب فيها

تعني بوضوح نقص فعاليات الفرد وإخفاقه في الحياة . وأكد سيلي المعنى السابق ، إذ أشار الى ان الإنسان لا يستطيع العيش دون التعرض للضغوط المعتدلة . أما تعرضه للضغوط المتكررة ولاسيما الشديدة منها فأنها يمكن ان تؤدي الى أعراض مثل الأمراض النفسية الجسمية ، إذ يطلق سيلي على الضغوط النفسية " **توابل الحياة** " (The spice of life) ، (القيار ، ٢٠٠٢ : ٢٣) .

فالضغوط النفسية حالة يتعرض لها الناس جميعاً ، ومع ذلك فقد أُسيء استعمال هذا المصطلح الى حد كبير ، وغالباً ما يحاط فهمه بالتشويش ، فقد يظن اغلب الناس بان الضغوط هي حالة سيئة ، ولكن بواقع الحال فان الضغوط قد تكون مؤذية أو غير مؤذية ، وقد تؤدي الى حالة سيئة أو لا اعتماداً على الظروف ، (Yates , 1979 : 19) . فقد أكد العديد من الباحثين في مجال الضغوط النفسية الى ان تعرض الفرد للمواقف الضاغطة قد يكون له تأثير ايجابي يدفعه الى تحقيق أهدافه ، ويذكر فونتانا (Fontana) الى ان الضغوط النفسية شيء طبيعي في حياة الفرد ، ولكن عندما تزيد عن درجات التحمل تستنزف الطاقة الجسمية ، وتعطل القدرة على تأدية العمل والوصول الى الأهداف ، وان استمرار الضغوط لمدة طويلة يؤدي الى أحداث اضطرابات بالجسم ، وتكون هذه الاضطرابات تحت تحكم الجهاز العصبي اللاإرادي . وقد وضع فونتانا قائمة بالتغييرات التي تحدث للكائن الحي عند تعرضه للضغوط الزائدة (المفرطة) وتتمثل في :-

- **تبعات فسيولوجية للضغوط الزائدة :- (Psysiological Consequence of over loud stress)**

مثل اضطرابات الدورة الدموية ، وأمراض القلب ، والصدر ، وارتفاع ضغط الدم ، والحساسية الشديدة ، واضطرابات جامعة وقرحة المعدة وغيرها .

- **تأثيرات معرفية للضغوط الزائدة :- (Cognitive effects of too much stress)**

مثل عدم القدرة على التركيز ، وتزايد معدل الخطأ ، وتدهور القدرة على التخطيط بعيد المدى .

- **تأثيرات انفعالية للضغوط الزائدة :- (Emotional effects too much stress)**

- **تأثيرات سلوكية عامة للضغوط الزائدة :- (General behavioral effects too much stress)**

(Robert , 2000 : 30)

مما تقدم نرى ان التعبير عن الضغوط يأخذ أشكال عدة ، منها الفسلجي ، ومنها المعرفي (العقلي) ، والانفعالي (العاطفي) ، والسلوكي . واستجابة الفرد للضغوط تميل الى ان تكون ردود فعل نمطية في الموقف المتشابهة التي تحدد من قبل بناء الفرد وخبراته وتجاربه وميكانزمات الدفاع أو المواد التي يمتلكها ، (Kagan & Kagan , 1995 : 71) .

وبذلك فان الضغط النفسي يشير الى تغيرات داخلية أو خارجية من شأنها ان تؤدي الى استجابة انفعالية حادة ومستمرة . وتمثل الأحداث الخارجية ظروف العمل ، أو التلوث البيئي ، أو السفر وصعوباته أو الأحداث الأسرية الطارئة مثل مشكلات الحياة الزوجية أو الانفصال أو الطلاق أو وفاة احد أفراد العائلة أو المقربين ، مثلها في ذلك مثل الأحداث الداخلية أو التغيرات العضوية مثل الإصابة بالمرض أو الأرق أو التغيرات الهرمونية زيادة أو نقصان عن المعدل الطبيعي ، (إبراهيم ، ١٩٩٨ : ١١٩) . وفي اللغة السايكولوجية الاصطلاحية يحصل الضغط عندما تؤثر التوترات البيئية والاجتماعية والذاتية المنشأ في قابلية الفرد للصمود وتهدد بانهيار نظامه الفيزيقي والنفسي ، (هانت وهيلتن ، ١٩٨٨ : ٣٣٣) . وبذلك فان مفهوم الضغوط النفسية ردود فعل يمكن ان يمر به أو يعاني منه جميع الناس بدرجات متفاوتة .

مصادر الضغوط النفسية :-

البحث الحالي يسلط الضوء على مصادر الضغوط بكونها تمثل حوداث سيئة ، كما ينظر الى الضغوط التي تسببها على أنها تمثل نتائج غير مرغوب فيها .

وقد بينت الدراسات النفسية ان مصادر الضغوط متباينة ومتداخلة في ان واحد ويمكن ان تتمثل في البيئة الخارجية أو ما يسمى بالضغوط الخارجية (External stressers) ، فمثلاً يمكن ان تتجسد أيضاً من خلال المتغيرات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية . وقد تبرز معالم هذه الضغوط من خلال النظم والقواعد واللوائح مما قد تؤدي الى الخوف والقلق والاحباط والحرمان والتي تعد من مصادر الضغوط الشائعة ، (Lazarus , 1966 : 104) .

وتبرز مصادر أخرى شائعة للضغوط ، وهي ما تعرف بالضغوط الداخلية (External stressers) وهي الضغوط التي تنشأ من داخل الفرد أو التي يفرضها

الفرد على نفسه من خلال كونه فرداً طموحاً أو مادياً أو محباً للتنافس أو عدائياً ، (Yates , 1979 : 19) .

وتفرض الضغوط على الفرد متطلبات قد تكون فسيولوجية أو اجتماعية أو نفسية أو تجمع بين هذه المتغيرات الثلاث . وعلى الرغم من ان الضغوط النفسية جزء من حياة البشر ، إلا ان مصادرها تختلف من فرد لآخر ، (القيار ، ٢٠٠٢ : ٢٧) .

وقد أشار " هول وليندزي " الى ان مصادر الضغوط تتمثل في نقص التأثير الأسري أو الضياع الأسري ، والأخطار والكوارث ، والنبذ وعدم الاهتمام ، والتنافس أو العدوان والسيطرة والقسر والمنع ، والخداع ، وضعف تقدير الذات ، (هول وليندزي ، ١٩٧٨ : ٢٢٠) .

وأشارت الأدبيات الى الضغوط النفسية التي يعاني منها الكبار يمكن ان تنتقل آثارها الى الأبناء فتصبح مصادر ضغط عليهم ، مثلاً الضغوط التي يتعرض لها الأب في العمل يمكن ان تنتقل آثارها الى الأبناء في المنزل فتصبح مصادر ضغط عليهم ، (دسوقي ، ١٩٦٦ : ٢٦٩) .

وقد قسم كوربن (Corbin , 1997) مصادر الضغوط الى انواع عدة ، وهي :-

١- مصادر الضغوط البيئية :- (Enviornment ental stressors)

وتتمثل ب :- الحرارة ، والضوضاء ، والازدحام ، والطقس ، وطبيعة المنطقة التي يعيش فيها الفرد .

٢- مصادر الضغوط النفسية :- (Psychological stressors)

ومنها ما يكون أسبابها إدمان الفرد على المخدرات ، أو أصابته بجروح أو حروق مشوهه لجسمه ، وبعض الالتهابات أو الأمراض ، والمجهود البدني .

٣- مصادر الضغوط العاطفية :- (Psychological stressors)

وهي من أكثر الأنواع انتشاراً وأهمية في تأثيرها على الفرد والبعض يطلق عليها النفسية – الاجتماعية ، (Psycho Siocial) .

ويشير العيسوي الى ان الفشل في العلاقات العاطفية ، والتعرض للهجر ، والفشل في تحقيق الآمال والطموح تؤدي الى ضغوط شديدة على الفرد ، (العيسوي ، ٢٠٠١ : ٦) .

كما ان الفقر والحرمان الاقتصادي والظروف المادية الصعبة يمكن ان تقود الى ضغوط نفسية شديدة على الفرد ، (سواقد ، ٢٠٠٠ : ٤٧) . فضلاً عن ضغوط الفاقه تؤدي الى انخفاض القدرات الذهنية والاجتماعية والسلوكية للفرد ، (منظمة الصحة العالمية ، ٢٠٠٠ : ١٢) .

وأشارت بعض الدراسات الى ان مصادر الضغوط لدى العاملين في المؤسسات على اختلاف أنواعها ، تكمن في :-

١- صراع الدور :-

ويحدث إذا كان هناك تعارض بين متطلبات الدور . فعندما يتعرض الفرد لموقف يتطلب منه مطالب متعارضة فانه حينئذ يعاني صراع الدور الذي يتولد عندما ينبغي ان يؤدي الفرد متطلبات متعارضة في آن واحد .

٢- غموض الدور :-

وهو الافتقار الى المعلومات التي يحتاجها الفرد عند أداء دور في المنظمة أو عدم وضوح مسؤوليات العمل ومتطلباته . الأمر الذي يؤدي الى الحيرة والإحباط ومن ثم الشعور بالضغط ويمكن القول ان غموض الدور عبارة عن نقص في معرفة الواجبات والامتيازات والالتزامات المطلوبة من الفرد كي يقوم بأداء عمله ، (المير ، ب . ت : ٢٠٧) .

٣- العبء المهني :-

ويعني قيام الفرد بمهام لا يستطيع إنجازها في الوقت المتاح أو ان هذه المهام تتطلب مهارة عالية لا يملكها الفرد . فالفرد الذي يتحمل زيادة كبيرة في عبء العمل يقع تحت وطأة مستويات عليا من الضغوط النفسية .

٤- التطور المهني :-

تعد عوامل التطور المهني أو المستقبل الوظيفي احد مصادر الضغط على الأفراد العاملين ، مثل الافتقار الى فرص الترفيه في العمل ، وعوائق الطموح ، والشك في المستقبل المهني ، (عسكر ، وعبد الله ، ١٩٨٨ : ٥) .

أما سيلي (Selye) فقد قسم الضغوط الى :-

١- **أحداث مؤلمة** :- وينتج عنها معاناة وألم واسى .

٢- **أحداث سارة** :- وينتج عنها الشعور بالراحة والنشوة .

أما كينان فقد قسم الضغوط على أساس أنها تحمل مدلولاً ايجابياً وسلبياً على النحو الآتي :-

١- **الضغط الايجابي** :- أو ما يعرف ب " يوستريس " (eu – stress) ويشير الى ان كل فرد يحتاج الى هذا النوع من الضغوط للإفادة بأكبر قدر ممكن من الحياة لأنه يعمل حافزاً يساعد على مواجهة التحديات اليومية . أما التعبير التقني المستعمل في هذه الحالة فهو " الحث " الذي يدفع الفرد الى العمل ليساعده على تحسين أدائه وتقديم أفضل ما لديه .

٢- **الضغط السلبي** :- أو ما يعرف ب " ديس – ستريس " (Dys – stress) ، وهو الذي يشعر الفرد فيه بأنه لم يعد يحتمل صعوبات الحياة التي باتت تفوق طاقته . وهو تحديداً النوع الذي يقصده الناس عندما يقولون بأنهم واقعون " **تحت الضغط** " وإذا لم يبادر الى علاجه يتدرج حينها من الشعور بالضيق الى المرض الجسدي ، (كينان ، ١٩٩٩ : ٩) .

النظريات التي فسرت الضغوط النفسية :-

تعددت لنظريات التي فسرت الضغوط النفسية ، ومضامينها البايولوجية والنفسية والاجتماعية .... الخ . لذا ترى – الباحثة – من أجل فهم أوسع للضغوط النفسية ينبغي استعراض النظريات التي فسرت هذه الظاهرة الإنسانية المعقدة .

وقد أشارت الأدبيات بهذا الخصوص الى ان نظريات الضغوط النفسية تقسم الى قسمين ، هما :-

أولاً :- النظريات البيئية ، ومنها :-

١- نظرية التقييم المعرفي ل " لازاروس " .

٢- نظرية تفسير الضغوط ل " موس وشيفر " .

٣- نظرية أحداث الحياة الضاغطة ل " هولمز وراهي " .

أولاً :- النظريات البيئية :-

١- نظرية التقييم المعرفي :- (Cognation Estimation Theory)

واضع هذه النظرية " ريتشارد لازاروس " (Retsard Lazarus) عام (١٩٦٦) ، وهو متخصص بدراسة الضغوط وعلاقتها بالصحة النفسية ، (عبد الوهاب ، ٢٠٠٣ : ٤٤) .

والتقييم المعرفي هو مفهوم أساس في هذه النظرية ، يعتمد على دور الفرد ، إذ ان تقييم التهديد ليس مجرد أدراك مبسط للعناصر المكونة لذلك ، ولكنه رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف . ويعتمد تقويم الفرد على عدة عوامل منها : **العوامل الشخصية ، والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية والعوامل المتصلة بالموقف نفسه** ، (Lazanus , 1976 : 48) .

وقد أكد " لازاروس " ان الضغوط تحدث عندما لا يستطيع التعامل أو التكيف لمتطلبات حياته . وتظهر الضغوط متى ما ادرك الفرد الموقف على انه مهدد له . وهذا التقويم يستند الى قدرة الفرد على أدراك الموقف ، والياته التعاملية المعتمدة مع متطلبات الموقف . وهذا يفسر الاختلافات الفردية في الاستجابة للضغوط وعليه فان شدة أي ضغط تعتمد على أدراك الفرد للموقف أو تعامله مع الموقف الذي إدراكه بكونه مهدداً له ، مما سيؤدي الى استثارة انفعالية والى ظهور محاولات سلوكية للتعامل مع الموقف الضاغط ، ومدى تخمين التغييرات النفسية الحاصلة ، (احمد ، ١٩٩٨ : ١٢) .

وبذلك ترى – الباحثة – ان الأساس في **نظرية التقييم المعرفي** هو كيفية إدراك الموقف ، هذا الإدراك الذي يحدد طبيعة الحدث ونوع الاستجابة المتاحة .

ويرى " لازاروس " ان عملية تعرض الفرد للعوامل أو الموقف الضاغطة تمر بثلاث مراحل ، وهي :-

١- **التعرض للعوامل الضاغطة** :- وفيها يتعرض الفرد لنوعين من العوامل المسببة للضغوط وهما :- **المتطلبات البيئية والشخصية** . ويقصد **بالمتطلبات البيئية** ، تلك الأحداث الخارجية التي يواجهها الأفراد في حياتهم وتتطلب منهم التوافق معها . أما

المتطلبات الشخصية ، فهي الأهداف والقيم والبرامج ، والفعاليات التي يسعى الفرد لتحقيقها أو المحافظة عليها في إثناء حياته ، (الأميري ، ١٩٩٨ : ٢٣) .

٢- **تقييم الموقف الضاغط** :- أكد " لازاروس " على أهمية إدراك الفرد وتقييمه للموقف الضاغط والأساليب التي يستخدمها للتعامل معه . وقد أشار الى وجود عمليتين متوازنتين للتقييم هما :- **التقييم الأولي** (**Primary Apprarsal**) ، **والتقييم الثانوي** (**Secondary Appreisal**) ، (العبادي ، ١٩٩٥ : ٢٨) . ويشير **التقييم الأولي** الى إصدار الفرد حكماً معيناً حول نوع الضغط ودرجة تهديده . فقد يقيم الفرد الموقف الذي يتعرض له على انه سلبياً أو ايجابياً ، شديداً أو ضعيفاً ، ضاراً أو غير ضار ....الخ ، أما **التقييم الثانوي** فيشير الى قدرة الفرد على تحديد مصادر التعامل مع الموقف الضاغطة ، وحرية الاختيار ، والتقييم . إذ يتم تقييم طرق التعامل المتاحة ونتائج اختيار أي منها واحتمال نجاحها ، (Coyne & Lazorus , 1980 : 152) . وعلى الرغم من أهمية التقييم الأولي إلا ان التقييم الثانوي يكتسب أهمية كبرى لدى " لازاروس " ، (الأميري ، ١٩٩٨ : ٢٣) .

ويتأثر التقييم الأولي والثانوي بعدد من العوامل منها :- **المستوى الثقافي للفرد ، وقدرته على تقويم إمكانياته ، ومستوى ذكائه وخصائصه الشخصية ، وخبراته السابقة ، فضلاً عن طبيعة الموقف الضاغط (المنبه)** ، (شكري ، ١٩٩٩ : ٥٦٠) .

٣- **المواجهة أو الاستجابة للضغوط** :- وهي المرحلة الاخيرة في عملية التعرض للضغوط ، وفيها يحاول الفرد اختيار أحد البدائل المتاحة للاستجابة ، كأن يكون جهداً فسلجياً أو معرفياً أو سلوكياً ، بهدف التخلص من تأثير الموقف الضاغط ، (Hackett & Lonbory , 1983 : 17) .

ويقصد بالاستجابة للمواقف الضاغطة أي وقوع الفرد تحت تأثيرها ، وتأخذ استجابة الفرد للضغوط إشكالاً عدة مثل :- **الشعور بالأذى والنقد أو انخفاض تقدير الذات ، والمرض ، أي وقوع ضرراً على الفرد من جراء الموقف الضاغط** . أما مواجهة المواقف الضاغطة فتحدث عندما تتهيأ فرص للفرد للتطور أو الربح على الرغم من الصعوبة التي يلاقيها الفرد في المواقف الضاغطة ، (Worchel & Wayne , 1986 : 3665) .

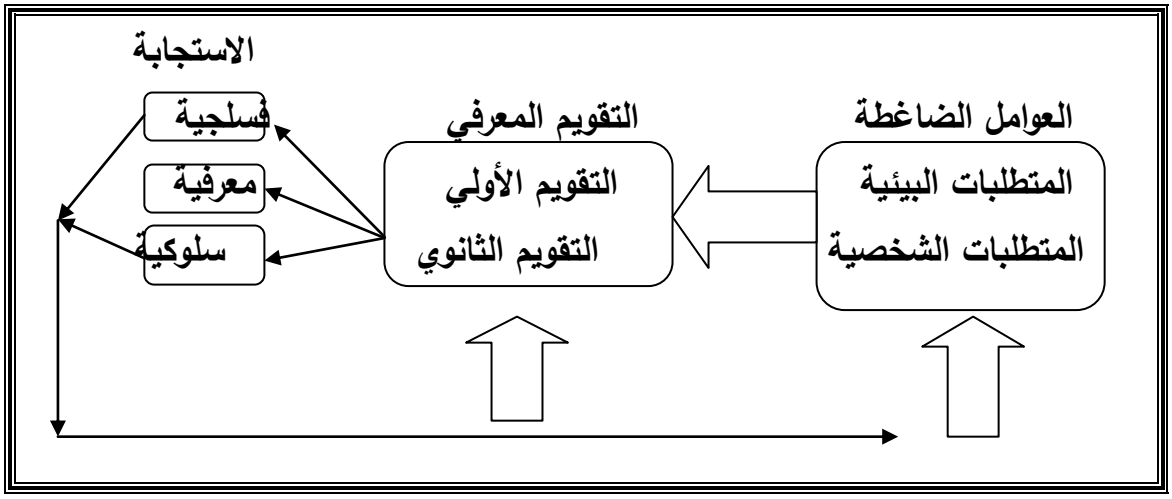
ويشير " هيتت ولوتبورغ " (Hactett & Lonbory , 1983) الى ان الاستجابة ومواجهة المواقف الضاغطة لها وظيفتان ، وهما :-

أ- إدارة المشكلة المسببة للضغط بهدف تقليل الأثر الناتج عن مصدر الضغط .

ب- تنظيم الانفعالات بهدف تحويل مصدر الضغط .

وعموماً ، قد تكون هذه الاستجابات فاعلة لدى فرد ما ،وغير فاعلة لدى فرد آخر . وقد تكون فاعلة في موقف دون غيره ، (إبراهيم ، ١٩٩٤ : ٩٨) .

فضلاً عن ان استجابة الفرد تعتمد على المراحل السابقة لهذه العملية ، فهي تعتمد على طبيعة العوامل الضاغطة التي تعرض لها ، وتقييمه للموقف ، واختياره للأسلوب المناسب في التعامل معها ، (Hactett & Lonbory , 1983 : 17) .



شكل (١)

مراحل عملية التعرض للضغوط من وجهة نظر " لازاروس "

عن (Hactett & Lonbory , 1983 : 15)

٢- نظرية تفسير الضغوط :-

قدم هذه النظرية كل من " موس وشيفر " (Moos & Schaefer) وتوضح هذه النظرية تفسيراً للضغوط ، إذ تشير الى ان عمليات المواجهة والتكيف للضغوط تتضمن جهوداً سلوكية ومعرفية يبذلها الفرد في أثناء تعامله مع الموقف والاحداث الضاغطة . وقد حدد " موس وشيفر " ثلاث مراحل تتبع بها استجابة للفرد للحدث الضاغط ، (Moos & Schaefer , 1986 : 128) وتشمل هذه المراحل الثلاث :-

١- **المرحلة الأولى** :- الخصائص الشخصية ، وتشمل :

أ- **العوامل الديمغرافية والشخصية للفرد** ، وتشمل :- العمر ، والجنس ، والحالة الاقتصادية والاجتماعية للفرد ، والثقة بالنفس ، والمعتقدات ، والنضج المعرفي والعاطفي ، فضلاً عن خبرات الفرد السابقة في مواجهة الأحداث .

ب- الموقف الضاغط ومكوناته :- أي ما يتعلق بالحدث الضاغط ، من حيث نوع الحدث الضاغط ، مثل الكوارث والحروب والعنف ، والأحداث الاجتماعية مثل الزواج أو الطلاق ، أو موت شخص عزيز ، أو العوامل الفسيولوجية مثل المرض . وقوة الحدث الضاغط وشدة تأثيره على الفرد . وما يترتب عنه مدى تعرض الفرد لأخطار الحدث وآثاره ، وإمكانية الفرد في مواجهة الحدث والتحكم بآثاره أم لا . فضلاً عن مدة وقوع الحدث (قصيرة أم طويلة) . واحتمالية توقع الفرد للحدث أم فجائيته .

ج- عوامل تتعلق بالبيئة الاجتماعية :- وتشمل العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والأسر ودرجة تماسك الأفراد (سواء أكانوا أفراد العائلة أم الأصدقاء أو الأشخاص الآخرين المؤثرين في الفرد) ، (السلطاني ، ١٩٩٤ : ٢٢) .

٢- المرحلة الثانية :- إدراك الحدث الضاغط والتوافق معه ، وتشمل على :

أ- إدراك الفرد للحدث الضاغط :- وهنا يكون الإدراك بعد حدوث الموقف (الحدث) الضاغط . وقد يحدث الإدراك تدريجياً . فقد يكون غامضاً في البداية ، ثم تتضح معالمه وأبعاده ونتائجه المحتملة ، مما قد يسهل على الفرد التوافق معه بأسلوب ملائم .

ب- القيام بأعمال توافقية مع الحدث الضاغط :- وتتمثل في قيام الفرد بعلاقات شخصية متينة وحميمة مع الأفراد الذين يمكنهم تقديم مساعدة في مواجهة الحدث الضاغط مثل أفراد الأسرة أو الأصدقاء أو غيرهم مع محاولة الفرد الاحتفاظ بتوازنه ، وتحكمه بمشاعره السلبية التي كانت نتيجة للحدث الضاغط ، مما قد يساعده في استعادة ثقته بنفسه وزيادة كفاءته في السيطرة على الموقف الضاغط .

ج- توظيف المهارات أو الاستراتيجيات التوافقية :- وتحدث من خلال التركيز على الحدث الضاغط وفهمه ، واكتشاف الأسلوب الملائم للتعامل معه . بهدف أعادة الفرد لتوازنه . وقد يكون ذلك بمواجهة الحدث الضاغط ، أو التخفيف من شدة تأثيراته ، أو التخلص من هذا الحدث والانفعالات السلبية المرافقة له ، ويشير " موس وشيفر " الى ان الفرد يمكنه اعتماد أسلوب واحد أو أكثر في التعامل مع الحدث الضاغط ، (Moos & Schaefer , 1986 : 128) .

٣- المرحلة الثالثة :- نتائج الحدث الضاغط ، وأثاره على الفرد :

وتعد هذه المرحلة محصلة تفاعل العناصر السابقة . وتعبر عن مدى توافق الفرد في مواجهة الحدث أو الموقف الضاغط . وقد يكون ذلك التوافق ناجحاً ، إذ يمكن للفرد الإفادة من الخبرات التي حصل عليها في إثناء الحدث في مواصلة حياته . أو قد يخفق

فـي تحقيـق التوافـق فتظهـر عليـه أعـراض الاضـطراب النفسـي والجسـمي ، (العتيـق ، ٢٠٠١ : ٦١) .

٣- نظرية أحداث الحياة الضاغطة :- (Stressful Life Events Theory)

ركزت هذه النظرية على دور الأحداث البيئية ، والتغييرات الحياتية التي يتعرض لها الفرد في تفسيرها للضغوط النفسية . وقد اعتمدها " ماير " *(Meyer)* في بحوثه ودراساته التي قام بها في الثلاثينيات من القرن الماضي . فقد استخدم " ماير " قوائم خبرات الحياة التشخيص الحالات المرضية ، وتشخيص الأحداث والخبرات الحياتية الضاغطة التي يحتمل ان تكون مسببات المرض ، (القيار ، ٢٠٠٢ : ٣٨) .

وتعود هذه النظرية الى كل من " هولمز وراهي " (Holmes & RAHI) اللذان وجَّها اهتمامهما الى الأحداث والتغييرات الحياتية الضاغطة التي تؤثر في مختلف جوانب حياة الفرد ، مثل حياة الفرد العائلية ، والمهنية والمتطلبات الاقتصادية ، والتعليمية ، وعلاقاته مع الآخرين ، وسكنه ، (علي ، ١٩٩٤ : ١٤) .

وقد أشار كل من " هولمز وراهي " الى ان الأحداث التي يمكن ان تؤثر في حياة الفرد بمجالاتها المتعددة يمكن ان تكون أحداث أما سلبية أو إيجابية ، وقد تكون محزنة أو مفرحة ، وان هذه الأحداث الضاغطة قد تؤدي الى زيادة خطر تعرض الفرد للإصابة بالأمراض . وقد دعت العديد من الدراسات هذه النظرية ، فقد أكدت هذه الدراسات الى ان الأحداث المفاجئة والعنيفة ثم تلك التي تحدث في زمن الحروب والكوارث والنكبات قد تؤدي للإصابة بالأمراض وأبرزها أمراض القلب وقرحة المعدة وارتفاع الضغط والسكري ، (Hackett & Lonborg , 1983 : 10 – 11) .

ثانياً :- النظريات البايولوجية :-

١- نظرية المواجهة أو الهروب :- (Fightor or Flight Theory)

وتعد هذه النظرية من النظريات الأولى التي ركزت على ردود الأفعال البايولوجية أو الفسيولوجية للضغوط ، وقد قدم هذه النظرية العالم الفسيولوجي " والتر كانون " (Walter Cannon , 1932) في أثناء دراسته للكيفية التي يستجيب بها كل من الإنسان والحيوان تجاه التهديدات الخارجية . إذ وجد ان هناك عدداً من الأنشطة يقوم بها الكائن الحي تستفزها الغدد والأعصاب لكي تهيئ الجسم لمقاومة الخطر التي أطلق عليها (**أعراض المواجهة أو الهروب**) ، (القيار ، ٢٠٠٢ : ٢٩) .

وبذلك فقد اعتمدت هذه النظرية الجوانب البيولوجية في تفسير الضغوط النفسية . وأظهرت ان الضغط النفسي هو السبب الرئيس للعديد من الأمراض الجسمية . وبالوقت ذاته يعد " كانون " أول من استعمل مصطلح " الضغوط النفسية " ليعني به ردود الفعل في حالة الطوارى . وقد وظف " كانون " الضغوط في تجاربه المختبرية ، وذلك لملاحظة ما يطرأ على الأفراد من تغييرات عندما يتعرضون لمواقف ضاغطة سلبية أو ايجابية . وقد توصل الى ان الأفراد الذين يتعرضون للمواقف الضاغطة أما ليجاهدوا لمقاومتها أو ليهربوا بعيداً عنها . وتظهر عليهم عدد من التغييرات التي تهيىء الفرد للمقاومة أو الهروب ، مثل ارتفاع ضغط الدم ، وزيادة سرعة التنفس ، وزيادة ضربات القلب ، وتحرير كمية من الدهون المخزونة . ويتم ذلك كله عن طريق جهاز عصبي يغذي جميع الأحشاء الداخلية للإنسان وهو الجهاز العصبي الذاتي بشقيه السمبثاوي والباراسمبثاوي ، وبذلك تستثار الغدة الكظرية لإفراز هرمون الادرينالين والنورادينالين ، ويحدث كل تغير فسلجي نتيجة لذلك ، (الدباغ ، ١٩٧٧ : ٢٠٨) .

وتستند هذه النظرية الى مفهوم " الاتزان البدني " (Homeostsis) الذي يعبر عن فعالية الجسم من اجل المحافظة على استفزاز خصائصه الأساسية ويمثل مفهوم الاتزان العامل الأساسي في قدرة الإنسان والحيوان على مقاومة العوامل الضاغطة . لذلك فقد استخدم " كانون " مصطلح الاستقرار أو الاتزان الداخلي للدلالة على الأحوال الداخلية والخارجية التي تؤثر في عملية الاستقرار أو الاتزان الداخلي لجسم الإنسان أو الحيوان ، مثل البرودة ونقص الأوكسجين وغيرها من الأحوال ، (كمال ، ١٩٨٨ : ٢٨١) .

ويشير " كانون " الى ان الكائن الحي يستطيع مقاومة الضغوط عندما يتعرض لها بمستوى منخفض ، إلا ان الضغوط الشديدة أو الطويلة الأمد فأنها يمكن ان تسبب انهيار الأنظمة البايولوجية التي يستخدمها جسم الكائن الحي في مواجهة تلك الضغوط . وبذلك وصف كانون الأسلوب الذي يتم من خلاله محافظة أجهزة الجسم المختلفة للكائن الحي بطريقة آلية على وسط متوازن الى حد بعيد ولأجل البقاء في حالة توازن (Equillibrium) ، (دافيدوف ، ١٩٨٨ : ٤٣٢) .

وتشير الدراسات البايولوجية الى انه في حالة الانفعالات المؤذية أو العالية فان الجزء السمبثاوي من الجهاز العصبي المستقل أو الذاتي يزيد من مخرجاته العصبية ، ويقلل الجزء الباراسمبثاوي من تلك المخرجات العصبية . بينما الحالات السارة والهادئة فان

الباراسمبثاوي يزيد من دفعاته العصبية ، وتقل تلك الدفعات في الجهاز السمبثاوي أو تعتدل ، (العيسوي ، ٢٠٠٠ : ٢٩٣) .

٢- نظرية متلازمة التكيف العام :- (The General Adaption Syndrom Theory)

قدم هذه النظرية الطبيب الكندي " هانزسيلي " (Hanz Selye) عالم الغدد الصم في جامعة مونتريال ، المؤسس لبحوث الضغوط النفسية والرائد الأول الذي قدم مفهوم الضغوط الى الحياة العملية ، ووضع أنموذجاً للضغوط النفسية وعلاقتها بالأمراض . إذ يرى ان المرض تعبير رمزي للأحداث النفسية والاجتماعية . وقد أشار الى ان للضغوط دوراً مهماً :- أحداث معدل عالٍ من الإنهاك والانفعال الذي يصيب الجسم ، فحدوث أي إصابة جسمية أو انفعالية غير سارة مثل القلق أو الإحباط أو التعب أو الألم لها علاقة بالضغط النفسي الذي يعاني منه الفرد ، (Selye , 1973 : 280) .

ويعرف " سيلي " الضغط بأنه رد فعل غير محدد ، ويظهر عند تعرض الكائن الحي الى العوامل الضاغطة التي تصنف الى ثلاثة أصناف وهي :-

أ- **عوامل الضغط النفسي – الجسدي** :- مثل الأصوات المزعجة ، أو الجروح أو الحوادث .....الخ .

ب- **عوامل الضغط النفسي** :- مثل القلق ، والأخطار ولاسيما ما يهدد الحياة والشعور بالوحدة .....الخ .

ج- **عوامل الضغط الاجتماعي** :- مثل الظروف الحياتية المعيشية الصعبة والخلافات العائلية ، والعزلة الاجتماعية ....الخ ، (النابلسي ، ١٩٩١ : ٣٥٦) .

ويرى " سيلي " الى انه يمكننا فهم الضغوط من خلال أنموذج " التنبيه – الاستجابة " (Stimulus – Response) . إذ فسر من خلال علاقة الضغوط بالمرض . فأشار الى ان الضغوط تسبب تغييرات محددة في التركيب الكيمياوي للجسم ،وتكون بعض هذه التغييرات علامات للضرر ، ويكون البعض الآخر منها مظاهر لردود فعل تقاومية للجسم ، (السلطاني ، ١٩٩٤ : ٣٨) .

وقد اقترح " سيلي " في عام (١٩٥٦) أنموذجاً مكوناً من ثلاث مراحل :- لحصول الضغط أسماه ب " متلازمة التكيف العام " ، ومختصرها (G . A . S) وعلى النحو الآتي :-

١- مرحلة التنبيه (Stage of Alarm) ، أو رد الفعل التنبيهي

(The Alam Reaction) :-

تبدأ هذه المرحلة بادراك الكائن الحي لوجود مصدر ضغط ، وفي هذه الحالة يقوم الجهاز العصبي السمبثاوي والغدة الكظرية بتعبئة أجهزة الدفاع في الجسم فيزداد إفراز الادرينالين ، وبذلك يظهر الجسم تغييرات واستجابات عديدة ، مثل زيادة ضربات القلب ، وارتفاع ضغط الدم ، وزيادة التعرق وتوتر العضلات ، (جبريل ، ١٩٩٩ : ١٤٦٨) . فضلاً عن زيادة تدفق الدم لعضلات الجسم ، حتى يتمكن الفرد من مواجهة الموقف الطارىء . ويشير " سيلي " الى إمكانية حدوث الموت إذا كان الضغط النفسي شديد جداً ، (الشيخ ، ١٩٩٤ : ٦١) .

٢- مرحلة المقاومة (Stage Resistance) :-

وتحدث عندما يكون التعرض للضغط متلازماً مع التكيف ، أي تبدأ القوى الدفاعية التي هيأها الجسم في التعامل مع عناصر الضغط المهدد للفرد عن طريق التكيف معها ، فتختفي الاستجابة الانذارية ، ويبدو الجسم وكأنه عاد الى حالته الطبيعية ، (علي ، ١٩٩٤ : ٩) ، (النابلسي ، ١٩٩١ : ٢٥٧ – ٢٥٨) . ولكن انهماك الفرد مع مصدر الضغوط نفسياً وفسيولوجياً يجعلهُ أكثر عرضه للاضطرابات السيكوسوماتية ، مثل الربو ، وارتفاع ضغط الدم ، التي تنشأ حينما تكون طرائق تعامله فاشلة مع مصادر الضغوط ما تؤدي الى نتائج سلبية ، وإذا ما استمرت هذه الحالة لفترة طويلة ، أو إذا لم تستطع القوى الدفاعية التعامل معه خلال فترة المقاومة ، فان الفرد المتعرض للضغط ينتقل الى مرحلة الإجهاد ، (حداد ، ودحام ، ١٩٩٨ : ٥٣) .

٣- مرحلة الإنهاك (Stage Exhaustion) :-

وتسمى بمرحلة الإجهاد أو الاستنزاف . وتضعف مقاومة الجسم في هذه المرحلة ، ويصاب الفرد بالوهن بعد تعرضه للضغوط فترة طويلة الذي حاول الجسم جاهداً التكيف معها . وبذلك فان الطاقة اللازمة للتكيف تنهك ويحدث الانهيار ، (الخواجة ، ٢٠٠٠ : ٥٧) .

وهنا تظهر على الجسم أعراض مشابهة للتي ظهرت في المرحلة الأولى وبصورة أشد وأخطر الأمر الذي يكون تهديداً مباشراً للفرد ولبيئته النفسية ، وإذا لم يستطع الكائن السيطرة على العرض الضاغط ، وتخفيف حدته فقد يتعرض للموت ، (Selye , 1983 : 5 – 6) .

وعلى الرغم من ان " سيلي " قد أجرى أبحاثه على الحيوانات ، التي دلت نتائجها الى ان الحيوانات تمر بهذه المراحل الثلاث عند تعرضها للضغوط . إلا ان الأدبيات – بهذا الخصوص – تشير الى ان هناك دلائل كثيرة تؤكد مرور الإنسان بهذه المراحل عند التعرض الشديد والمستمر للضغوط .

وقد أضاف " سيلي " مفهوماً آخر أطلق عليه " **أمراض التكيف** " (Disease Aolaplation) ، أو أمراض الضغوط . إذ يشير " سيلي " الى ان التغييرات الفسيولوجية الناجمة عن الضغوط التي يتعرض لها الفرد ، ربما تتسبب في إصابته ببعض الأمراض ، والتي تكون أعراضها كإشارات تنبيهها تبين للفرد ان ما يتعرض له الفرد يفوق قدرته على التحمل ، على سبيل المثال :- القلق ، والتوتر ، والدوار ، والصداع النصفي ، والاكتئاب ، وخفقان القلب ، وعدم الاستقرار العاطفي ، وفقدان الشهية ، والكوابيس ، وحالات البكاء الشديدة ، (Hackett & Lonbrg , 1983 : 8) .

وتشير الأدبيات التي نشرها " سيلي " الى ان الضغوط تعد من العوامل التي تسهم في أحداث العديد من الأمراض العضوية ، فقد يعمل الضغط النفسي عمل السبب المهيىء الذي يعد الفرد ويرشحه للإصابة ويجعله مستعد للإصابة ، أو يعمل عمل العامل المؤيد أو المعزز أو المعضد لمجموعة الأسباب .

في الأقل يزيد الحالة سوءاً ، تلك التي كان لابد من حدوثها ، والتي ربما كأنها تحدث بصورة اخف . وعليه فان الضغوط النفسية تؤثر في دفاعات الجسم المناعية وغير ذلك من الوظائف التي تؤدي الى تحقيق التوازن للكائن الحي ، (العيسوي ، ٢٠٠١ : ١٠١) ، جدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

يوضح مراحل متلازمة التكيف العامة

المرحلة	التغييرات الجسمية	التغييرات النفسية
الأولى **رد فعل تنبيهي ، وتعبئة الجسم للمواجهة أو للهروب**	**إفراز الادرينالين والنورادينالين مما يؤدي إلى تقلص الأوعية الدموية ، وزيادة ضغط الدم ، وتقلص عضلة القلب ، وتقلص الغدد ، والتهابات .**	**زيادة الانتباه ، وارتفاع مستوى القلق ، وعدم الدقة .**

الثانية **مرحلة المقاومة** **تكيف الفرد للضغط**	**اعتدال مستوى إفراز الهرمونات ، وانخفاض في الادرينالين .**	**تشديد في استخدام ميكانزمات المقاومة واعتماد سلوك دفاعي منظم .**
الثالثة **مرحلة الإنهاك**	**فقدان القدرة على مقاومة الضغط .**	**نقصان في الاستجابة ، وضمور الخلايا ، وخمود الغدد ، ونفاذ هرمونات الادرينالين ، وفقدان الوزن ، مع فشل الكليتين في أداء وظائفهما ، وكذلك القلب ، مع احتمالية الموت .**

مناقشة النظريات :-

من خلال استعراض – الباحثة – لبعض الأطر النظرية التي فسرت الضغوط النفسية ، نجد ان هناك اتجاهين ، الأول :- **الاتجاه البيئي** ، وهو الاتجاه الذي أكد على دور البيئة في حدوث المواقف المسببة للضغوط ، فضلاً عن ان هذا الاتجاه ركز على الخبرات في مواجهة الضغوط . وبذلك فقد اهتم هذا الاتجاه بالجوانب النفسية والاجتماعية المسببة للضغوط والناتجة عنها . ويرى علماء هذا الاتجاه ان نتائج الضغوط تختلف من فرد لآخر بناء على مسبباتها . وقد أشارت هذه النظريات الى إمكانية التنبؤ بالأحداث الضاغطة ، وإمكانية التعامل معها أي ما أطلق عليه ب " **التوافق مع الضغوط** " من اجل ضبطها ، أي محاولة التحكم بها ومن ثم التخفيف من حدتها أو من أثارها السلبية .

ومن هذه النظريات نظرية " لازاروس " ونظرية " موس وشيفر " الا ان هذه النظريات تهمل دور الجانب البايولوجي في تفسير حدوث الضغوط النفسية وأثرها في أحداث

تغييرات فسيولوجية لدى الفرد . إلا ان – الباحثة – ترى ان نظرية " هولمز وراهي " التي تعد واحدة من النظريات البيئية ، وعلى الرغم من تأكيدها على أهمية الأحداث البيئية في تفسير الضغوط ، إلا أنها ترى ان هذه النظرية قد دمجت بين أهمية الأحداث البيئية والمتغيرات الحياتية في أحداث الضغوط ، وبين النتائج الفسيولوجية والبدنية لهذه الضغوط .

وهناك اتجاه آخر يُعرف **بالاتجاه البايولوجي** في تفسير الضغوط النفسية ، مثل نظرية (**المواجهة – الهروب**) ل " كانون " وتستند هذه النظرية الى مفهوم الاتزان الذي يُعبر عن فاعلية الجسم للمحافظة على استقرار خصائصه الأساسية . فقد وجد " كانون " من خلال تجاربه ، ان هناك أنشطة عديدة يقوم بها جسم الإنسان والحيوان في إثناء مواجهة المواقف الضاغطة تستثير الغدد والأعصاب ، وتعمل على تهيئة الجسم لمقاومة المواقف الضاغطة ، وقد أطلق عليها " **أعراض المواجهة** " . وفي الاتجاه ذاته أي الاتجاه البايولوجي ، لدينا نظرية " سيلي " التي تستند الى أنموذج (**التنبيه – الاستجابة**) . وقد صاغ " سيلي " توضيحات لتأثيرات الضغوط ، وقدم أنموذجاً لمجموعة الأعراض التكيفية العامة ليصف من خلالها ردود الأفعال تجاه المواقف الضاغطة .

وبذلك فان هذا الاتجاه يؤكد على التأثيرات الفسلجية للضغوط النفسية ، وعلى نوع الاستجابة التي يؤديها في مواجهة الضغوط ، فقد تكون استجابة مواجهة أو هروب ، وقد تكون استجابة فسلجية أو بدنية أو نفسية ، وقد تتجاوز هذه الاستجابة قدرات الفرد فتحدث الوفاة نتيجة لشدة الضغوط النفسية .

ومن خلال الاستعراض النظري ، يتضح – للباحثة – ان الضغوط النفسية فسرت بأطر نفسية مختلفة ، إلا ان جميع هذه الأطر تلتقي في ان زيادة مستويات الضغوط النفسية على الفرد من شأنه ان تستنزف طاقاته المعرفية والنفسية والبدنية ، فالضغوط النفسية لها تأثيرات معرفية مثل اضطراب الانتباه والتركيز ، وتناقص مدى الذاكرة وضعف سرعة الاستجابة ، وازدياد معدل الأخطاء ، وتدهور القدرة التنظيمية . أما التأثيرات النفسية والانفعالية فتشمل زيادة التوتر والقلق ، ويصبح الفرد أكثر حساسية ، وضعف الشعور بتقدير الذات وظهور أعراض الاكتئاب والعجز ، وضعف أو انعدام الإحساس بالصحة والسعادة . أما التأثيرات البدنية فتظهر على أعراض تغيرات فسيولوجية وأعراض مرضية ، مثل ازدياد إفراز غدة الادرينالين ، واختلال عمليات الايض ، وضعف الأجهزة المناعية ، وزيادة قوة ضخ الدم من القلب الى الشرايين والنتيجة هي ارتفاع ضغط الدم .

فضلاً عن ان الضغوط النفسية لها تأثيرات سلوكية مثل تخلي الفرد عن أهدافه في الحياة وانخفاض مستوى الطاقة ، والعجز عن حل المشكلات بشكل مناسب .

ومن خلال إطلاع الباحثة على أدبيات الضغوط النفسية ، وجدت ان جميع الأدبيات قد صنفت نظرية " لازاروس " ضمن النظريات البيئية ، إلا ان الباحثة – تعتقد – ان نظرية " لازاروس " المعروفة ب " التقييم الادراكي " من النظريات المعرفية التي تعتمد الإدراك في تفسير الضغوط النفسية ، لأنها تؤكد على أهمية التقييم الادراكي للموقف الضاغط ، وتوعية الاستجابة التي يصدرها الفرد بناء على إدراكه لهذا الموقف – فالضغوط – هنا – تظهر متى ما أدرك الفرد الموقف على انه موقف مهدد له . وبالتالي فان حدة أو قوة المواقف الضاغطة تعتمد على إدراك الفرد ، وكيفية تعامله مع الموقف الذي أدركه بكونه مهدداً . لهذا فان " لازاروس " يؤكد على استجابات الأفراد الانفعالية للمواقف الضاغطة تختلف من فرد لآخر على الرغم من إمكانية تعرضهم لنفس الموقف الضاغط ، وذلك لاختلافهم في تقييم هذه المواقف .

فضلاً عن ذلك فان " لازاروس " أكد على ان الضغوط النفسية تحدث عندما تكون هناك حالة من عدم التوازن بين المطاليب البيئية والقدرة على الاستجابة لهذه المطاليب . وتنشأ هذه المطاليب نتيجة للتفاعل بين عوامل بيئية خارجية وعوامل ادراكية (تقييمية) داخلية وهذا يشير الى تأكيد " لازاروس " على أهمية العوامل البيئية والادراكية في أحداث الضغوط النفسية . لذا ترى – الباحثة – ان هذه النظرية تعد من النظريات (المعرفية – البيئية) في تفسيره للضغوط النفسية .

وعلى الرغم من ان الباحثة قد أفادت كثيراً في بحثها من معطيات النظريات المعروضة ، إذ أنها أمدتها بإطار تصوري يساعدها في تفسير الضغوط النفسية ، من حيث مصادر هذه الضغوط ، ونوعية الاستجابات الصادرة من الفرد . فضلاً عن أنها تمدها بسياق علمي للتعرف على الجوانب النفسية والاجتماعية للأحداث الضاغطة . إلا ان الباحثة حاولت الإفادة من معطيات النظريات البيئية – بصورة عامة –التي تشير الى ان مصادر تأتي في الأغلب والأعم من مثيرات البيئة المحيطة ، وان محاولة الفرد لخفض تأثرات هذه الضغوط أو التقييد لها يحدث من خلال إعادة تنظيم المثيرات المحيطة الضاغطة على الغالب وهذا مما سيساعدها في تفسير النتائج التي سيتوصل إليها البحث الحالي وفي التوصل الى استنتاجات منطقية بناءاً على هذه النتائج ، فضلاً عن التوصيات التي ستتقدم بها الباحثة لغرض التخفيف من مصادر الضغوط النفسية على

الطلبة بما يشعر بالراحة والأمان داخل البيئة المدرسية بصورة عامة والصفية بصورة خاصة .

دراسات سابقة

أولاً :- دراسات تناولت البيئة الصفية :

🕮 دراسات عربية :-

١- دراسة صادق (١٩٨٤) :-

خصائص بيئة كليات التربية " تحديدها وقياسها "

أجريت الدراسة في مصر ، واستهدفت الى تحديد المتغيرات التي تصف بيئة كليات التربية ، والتي تكون لها قابلية التأثير على طلبتها ، أي تحديد الخصائص المميزة لبيئة كليات التربية كما يدركها الطلبة الذين ينتمون إليها . فضلاً عن قياس هذه الخصائص وفقاً لمتغيري :- **الجنس والموقع الجغرافي** . ويشمل **الجنس** ثلاثة أنماط مميزة لبيئة كليات التربية ، **الأول** : المختلط (ذكور وإناث) معاً متمثل بطلبة كلية التربية عين شمس ، **والنمط الثاني** : يتضمن جنس الذكور متمثل بطلبة كلية تربية الأزهر ، **والنمط الثالث** : يتضمن جنس الإناث متمثل بطالبات كلية التربية للبنات في عين شمس . أما بالنسبة **للموقع الجغرافي** فيتناول البحث كليات التربية من مناطق جغرافية مختلفة . مثل كليتي تربية الإسكندرية والزقازيق (المنطقة الشمالية) ، وكليات تربية عين شمس والأزهر وبنات عين شمس (المنطقة الوسطى) ، وكليتي تربية المينا وسوهاج (المنطقة الجنوبية) .

وقد أعد الباحث أداة لتحديد خصائص بيئة كليات التربية ، عُرفت ب " **قائمة خصائص بيئة الكلية** " ، وتشمل على ثلاثة تصنيفات رئيسيه تمثل الجوانب المختلفة للبيئة هي : **الفصل الدراسي (حجرة الصف الدراسي) ، والطلبة الزملاء ، والإدارة** . ويتضمن كل تصنيف عدد من المواقف الفرعية بلغت (١٣) موقفاً ، يتضمن كل موقف على (١٠) فقرات . وأعتمد الباحث في حساب الصدق على نوعين ، **الأول** : الصدق الوصفي من اجل معرفة صلاحيتها للتجريب . **وثانيهما** : الصدق الإحصائي الذي يعتمد على تحليل الفقرات بعد تطبيق الاستبانه . وتم حساب الثبات بطريقتين في حساب الثبات ، **الأولى** : طريقة التجزئة النصفية ، **والثانية** : طريقة التباين ومعامل الفا .

وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها :-

١- فيما يتعلق بالهدف الأول الذي يرى وجود خصائص مميزة لبيئة كلية التربية ، كما يدركها طلبتها ، فقد توصلت الدراسة الى ان **العامل الأول : عامل العلاقات الاجتماعية** إذ تشبعت بها **العوامل الآتية** : العلاقات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة ، النظام داخل حجرة الدراسة ، إدارة المحاضرة من قبل الأستاذ كما يراها الطلبة ، المناخ الإداري ، مزاج الأستاذ ، النشاط الثقافي غير الدراسي . أما **العامل الثاني : عامل العلاقات الإنسانية** ، إذ تشبعت به **العوامل الآتية** : المشاركة الوجدانية ، والعلاقات الاجتماعية داخل الكلية ، المطالبة بالتسهيلات ، التحصيل الأكاديمي ، والمبادأة .

٢- تشير النتائج الى ان علاقات طلبة كلية التربية كما يدركونها ، تمتاز بالمودة ، والتماسك . ويدرك الطلبة الجو العلمي والأكاديمي الذي تتميز به الكلية يميل لأن يكون مرتفعاً . فضلاً عن اهتمام الطلبة بالتحصيل والتحضير والأعداد للمواد الدراسية . وان العلاقات الاجتماعية داخل وسط الكلية تميل الى ان تكون ذات أواصر متينة ، علاوة على ان يروا أستاذتهم يتميزون بالعلمية والمثابرة والمساعدة ، وان الأستاذ هو المربي الذي يساعدهم على حل مشاكلهم وهو عالم مجتهد .

٣- أظهرت نتائج الدراسة ان الممارسات الجماعية داخل الكلية غير موجودة . فضلاً عن قلة الأنشطة الثقافية مثل الفن والأدب . ويدرك الطلبة أنفسهم على أنهم غير منتظمين داخل قاعة الدراسة في إثناء المحاضرة ، وعدم إتباعهم للقواعد والنظم .

٤- وبصورة عامة أشارت النتائج الى وجود عاملين يميزان بيئة كلية التربية – كما يدركها طلبتها – **وهما : عامل العلاقات الاجتماعية ، وعامل العلاقات الإنسانية** . ويؤدي هذا الى القول بان هناك تشابهاً بين كليات التربية في العوامل المكونة لقائمة خصائص بيئة الكليات . ويشير – الباحث – الى هذا التشابه مرجعه ان الهدف العام للكلية هو إعداد المدرسين ، فهو هدف مشترك . علاوة على ان البرامج التعليمية داخلها تميل الى ان تكون متشابهة ، والنظم السائدة فيها تكاد تكون موحدة . وبذلك يمكن القول ان الجو أو المناخ الثقافي والتنظيمي في الكليات متماثل ، والعلاقات الاجتماعية تكاد تكون متشابهة . ويؤكد – الباحث – على ان معنى هذا ان بيئة كليات التربية ذات نمط واحد متشابه من حيث المناخ الثقافي والاجتماعي والتنظيمي .

٥- وأوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم لمجال النشاط الثقافي غير الدراسي ، والمبادأة والعلاقات الاجتماعية داخل الكلية ، وان هذه الفروق لصالح الإناث .

٢- دراسة الشامي (١٩٨٩) :-

أساليب الإدارة الصفية التي يمارسها معلمو ومعلمات المدارس الابتدائية

استهدفت هذه الدراسة تعرف أساليب الإدارة الصفية التي يمارسها معلمو ومعلمات المدارس الابتدائية . وللتحقق من هذا الهدف صمم الباحث مقياساً يتكون من (٣٠) موقفاً ، لكل موقف ثلاث ممارسات سلوكية تمثل أساليب الإدارة الصفية (**الديمقراطي ؛ التسلطي ؛ والفوضوي**) . وللتحقق من الخصائص القياسية للمقياس اعتمد الباحث نوعان من الصدق هما :- الصدق الظاهري ، والصدق التلازمي . وبلغت معاملات الصدق التلازمي للأسلوب الديمقراطي (٠,٧٢) ؛ وللأسلوب التسلطي (٠,٦٧) ؛ وللأسلوب الفوضوي (٠,٧٠) . وحُسب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، إذ بلغت قيمة الارتباط (٠,٩٠) للأسلوب الديمقراطي ؛ و (٠,٨٧) للأسلوب التسلطي ؛ و (٠,٨٤) للأسلوب الفوضوي .

وطبق المقياس على عينة مكون من (٦٠٠) معلم ومعلمة ، اختيروا من (١٠١) مدرسة ابتدائية شملت المدارس الحضرية والريفية في محافظة كربلاء .

وبعد التحليل الإحصائي لإجابات الطلبة ، توصل الباحث الى عددٍ من النتائج ، أهمها :-

١- ان أكثر أساليب الإدارة الصفية ممارسة لدى أفراد عينة البحث كان الأسلوب الديمقراطي ، يليه الأسلوب التسلطي ، ثم الأسلوب الفوضوي .

٢- أظهرت النتائج ان المعلمين يميلون الى ممارسة الأسلوب الديمقراطي أكثر من ميلهم لممارسة الأسلوب التسلطي والفوضوي ، وان المعلمين يمارسونه أكثر من المعلمات .

٣- تميل معلمات المدارس الحضرية الى ممارسة الأسلوب التسلطي أكثر من المعلمين .

٣- دراسة السامرائي (١٩٩١) :-

المواصفات المرغوب فيها لإدارة الصف المدرسي في ضوء المكونات الأساسية للإدارة الصفية

استهدفت الدراسة تعرف : المواصفات المرغوب فيها لإدارة الصف المدرسي كما يراها أعضاء الهيئة التعليمية ، وفقاً لمتغيرات عدة ، هي :- **ضبط سلوك التلميذ ، تهيئة مناخ الصف المدرسي ، التخطيط قبل بدء التدريس في الصف ، المهارات التعليمية ، تنظيم الصف وترتيبه .**

وللتحقق من هذا الهدف أعدت الباحثة استبياناً عرضته على مجموعة من الخبراء للتثبت من صدقه الظاهري ، فضلاً عن التحقق من ثبات الاستبانه بطريقة إعادة الاختبار ، إذ بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩١) .وبلغت عدد فقرات الاستبانه بصيغتها النهائية (٤٣) فقرة .

طبقت الاستبانه على عينة من المدارس الابتدائية في مدينة بغداد ، بلغت (٤٠) مدرسة ابتدائية في الرصافة ، و (٣٢) مدرسة ابتدائية في الكرخ ولما كان البحث يهدف الى تعرف المواصفات المرغوب فيها لإدارة الصف المدرسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصفوف الأولى في المدارس الابتدائية ، لذلك اشتملت العينة على (١٩٤) شعبة ، وقد اختير معلم واحد أو معلمة واحدة من الذين قاموا بالتدريس الفعلي في هذه الشعب . وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (٥٤) معلماً و (٥٥) معلمة من مدارس الرصافة ، و (٣٤) معلماً و (٥٣) معلمة من مدارس الكرخ ، وبذلك بلغ المجموع الكلي لأفراد العينة (١٩٤) معلماً ومعلمة .

وبعد تحليل إجابات الطلبة توصلت الباحثة الى عدد من النتائج لعل من أهمها : ان المجالات الخمس التي حددتها الباحثة (**ضبط سلوك التلميذ ؛ تهيئة مناخ الصف المدرسي ؛ التخطيط قبل بدء التدريس في الصف ؛ المهارات التعليمية ؛ تنظيم وترتيب الصف**) ، تُعد أساليب مرغوب فيها لإدارة الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية .

٤- دراسة الفتلاوي (٢٠٠١) :-

أنماط معاملة المعلمين لتلامذتهم وعلاقتها بتوافقهم المدرسي وتحصيلهم الدراسي

استهدفت هذه الدراسة تعرف : أنماط معاملة المعلمين لتلامذتهم من وجهة نظر التلاميذ ، فضلاً عن العلاقة بين أنماط معاملة المعلمين لتلامذتهم ، ودرجة توافقهم المدرسي وتحصيلهم العلمي . ولأجل التحقق من أهداف الدراسة فقد اعد الباحث أداة لقياس أنماط معاملة المعلمين – المعلمات في الصف والمدرسة . وتكون المقياس من ثلاثة مقاييس فرعية لتمثل أنماط المعاملة وهي : **النمط الديمقراطي ؛ والنمط التسلطي ؛ والنمط السائب** . وقد حسبت القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها من خلال ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي أي (**نوع النمط**) . فضلاً عن تحقق الباحث من الخصائص القياسية للمقياس من الصدق والثبات . فقد تحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتربية . علاوة على استخراج مؤشرات صدق البناء . وتم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما : إعادة الاختبار ، إذ بلغ معامل الثبات للمقاييس الثلاثة (الديمقراطي ؛ التسلطي ؛ السائب " ٠,٨٢ ، ٠,٨٠ ، ٠,٧٨ ") على التوالي . والطريقة الأخرى لحساب الثبات طريقة الفاكرونباخ ، فقد بلغ معامل الاتساق (٠,٧٨ ؛ ٠,٧٦ ؛ ٠,٧٦) للأنماط الثلاثة على التوالي .

ولقياس درجة التوافق المدرسي للتلاميذ استعان الباحث بمقياس التوافق المدرسي الذي استعملته (النعيمي ، ١٩٩٩) ، والمعد للمرحلة الابتدائية ، واستخرج الباحث الصدق الظاهري ، وحُسب الثبات بطريقة إعادة الاختبار . وكان هذا المقياس مكون من (٣٤) فقرة ، إلا ان الباحث استبعد (٦) فقرات من خلال التحليل الإحصائي للفقرات ، وبذلك أصبح مقياس التوافق المدرسي مكون من (٢٨) فقرة في صيغته النهائية .

وتم تطبيق الأداتين على عينة عشوائية من المدارس الابتدائية في مدينة بغداد من مديرتي تربية (الكرخ والرصافة) ، بلغ عددها (٢٤) مدرسة ، اختير منها عينة من تلامذة الصف السادس الابتدائي بلغت (٦٢٤) تلميذاً وتلميذة .

وتم تحليل إجابات الطلبة باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، وتحليل التباين الثنائي ، وتحليل الانحدار المتعدد ، ومربع كاي ، وطريقة شيفيه للمقارنات المتعددة . وتوصل الباحث الى عدد من النتائج لعل من أبرزها :-

١- أتضح ان هناك ثلاثة أنماط معاملة يتبعها المعلمون في إثناء تفاعلهم مع التلاميذ في المرحلة الابتدائية وهي نمط المعاملة (**الديمقراطي ؛ والتسلطي ؛ والسائب**)

، إلا ان النتائج أظهرت ان **نمط المعاملة السائب** هو **الأعلى** يليه نمط المعاملة الديمقراطي ، ثم نمط المعاملة التسلطي .

٢- أظهرت النتائج ان **نمط المعاملة الديمقراطي** له **أعلى قوة إسهام ايجابي** في المتغيرات التابعة ، مما يؤدي الى توافق مدرسي جيد وتحصيل دراسي عالٍ لدى التلاميذ . أما **نمط المعاملة التسلطي** له **قوة إسهام سلبي** في المتغيرات التابعة مما يؤدي الى توافق مدرسي سيء وتحصيل دراسي واطيء لدى التلاميذ . علاوة على ان **لنمط المعاملة السائب قوة إسهام سلبي** في المتغيرات التابعة مما يؤدي الى توافق مدرسي سيء وتحصيل دراسي واطيء لدى التلاميذ .

٥- دراسة امبو سعيدي والشعيلي (٢٠٠٣) :-

تقدير الطلبة تخصص العلوم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للبيئة الصفية في ضوء بعض المتغيرات

أجريت هذه الدراسة في سلطنة عمان بجامعة السلطان قابوس . وقد استهدفت الدراسة تحقيق عدد من الأهداف ، منها :-

١- تقصي واقع البيئة الصفية في تدريس مقررات طرائق تدريس العلوم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس .

٢- تحديد نوعية العلاقة التي يتوقعها الطلبة داخل قاعات الدراسة .

٣- تصميم وبناء أداة مطورة للباحثين والمعلمين والمحاضرين في كيفية تقييم البيئة الصفية داخل القاعات الدراسية .

٤- إثراء البيئة العمانية بشكل خاص والعربية بشكل عام حول واقع البيئة الصفية في المستوى الجامعي .

وتكونت عينة الدراسة من (٨١) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة تخصص علوم بكلية التربية المسجلين في العام الدراسي (٢٠٠٢ / ٢٠٠٣) .

وتم تطوير مقياس ذي تدرج خماسي ، يقوم الطالب فيه باختيار ما يراه مناسباً في ضوء واقع التدريس والتفاعل بين المحاضر والطلبة في محاضرات مقررات طرائق تدريس العلوم . ومن ثم تم بناء المقياس في ضوء **أنموذج سلوك المعلم داخل غرفة الصف** (Interpersonal Teacher Behavior Model) ، ويهدف هذا الأنموذج الى إعطاء وصف للعلاقة التي تتم داخل غرفة الفصل الدراسي بين المعلم وطلبته . ويتكون هذا

الأنموذج من بعدين رئيسيين ، هما **البُعد المؤثر أو التأثيري** (Inrtuence) ، **والبعد التقريبي** (Proximity) ، ويشتمل كل منهما على بُعدين فرعيين . فالبعد الأول (البُعد المؤثر أو التأثيري) يشتمل على بُعدي : **الهيمنة أو السيطرة** (Dominance) **والخضوع أو الطاعة** (Submission) . أما البعد الثاني (التقريبي) فيشمل على بُعدي : **التعاون** (Cooperation) ، **والتضاد** (Opposition) ، وهذه الأبعاد الأربع الرئيسة تتضمن بدورها أبعاداً فرعية تحت رئيسية وبذلك يصبح عدد الأبعاد التي تحدد نوعية تفاعل المعلم داخل غرفة الفصل الدراسي وطبيعته (٨) أبعاد ، وهي : **سلوك الحرية والمسؤولية ، وسلوك الفهم ، وسلوك المساعدة والصداقة ، وسلوك الشك وعدم اليقين ، وسلوك الرضا ، وسلوك القيادة والإدارة ، وسلوك الشدة والضبط ، وأخيراً سلوك اللوم والعقاب .**

وتكون المقياس في صورته الأصلية من (٧٧) فقرة مقسمة الى ثمانية مجالات ، وبعد ذلك قام " ويبلس " (Wubbels , 1993) باختصاره الى (٤٨) فقرة ، بواقع (٦) فقرات لكل مجال . وقام الباحثان (امبو سعيدي والعفيفي) بتعريب المقياس وتعديله وتطويره ليتناسب وواقع البيئة العمانية . وفي النسخة المعربة والمعدلة أشتمل المقياس على (٤٧) فقرة موزعة على المجالات الثمانية . وبحساب معاملات الصعوبة والتمييز تم حذف عدد من الفقرات ليصبح المقياس في صورته النهائية (٣٥) فقرة . وتم التثبت من الخصائص السايكومترية للمقياس من حيث الصدق والثبات ، فاعتمد الصدق الظاهري للتثبت من الصدق . واعتمد معادلة " الفاكرونباخ " للاتساق الداخلي للتثبت من ثبات المقياس ، إذ بلغت قيمة الثبات (٠,٨٠) .

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ان تقدير الطلبة للبيئة الصفية كان متدنياً في مجالات : الشك وعدم اليقين ، واللوم والعقاب ، وعدم الرضا ، والشدة والضبط . وأشارت الدراسة الى ان هذه النتيجة تُعد مؤشراً واضحاً على بعض الممارسات التدريسية من مدرس طرائق التدريس ، التي يعدها الطلبة غير ملائمة للبيئة الصفية من وجهة نظرهم . فضلاً عن ذلك أظهرت النتائج توافر جو من الحرية وإعطاء قدر من المسؤولية بدرجة مقبولة . أما فيما يتعلق بتقدير الطلبة لأساليب القيادة ومدى معرفة وفهم المحاضرين للمادة ومدى توافر جو الصداقة والمساعدة من قبل المحاضرين للطلبة ، فإن تقديرهم جاء مرتفعاً في المجالات المتعلقة بهذه الأمور .

واظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع مجالات الدراسة باستثناء مجال (**الحرية والمسؤولية**) ، إذ تفوق الذكور على الاناث . واشار الباحثان الى ان هذا الامر يُعد طبيعياً ، إذ يتلقى الجميع المعاملة نفسها ، وعلى الجميع تقع المسؤولية نفسها ، وعليهم القيام بالأنشطة والمهام الدراسية نفسها سواء بسواء . أما فيما يخص بُعد (**الحرية**) الذي تفوق فيه البنين على البنات ، فهذا يُعطي مؤشراً على ان الطلبة الذكور يجدون حرية أكثر ويتمتعون بمسؤولية اكبر من البنات . وفسر الباحثان هذه النتيجة الى ما يتمتع به المجتمع العماني من تحفظ ومحددات في التعامل بين الجنسين ، ولاسيما ان أعضاء هيئة التدريس في مقررات طرائق تدريس العلوم من العنصر الرجالي فقط .

وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص في جميع مجالات الدراسة ، وأشار الباحثان الى ان هذه النتيجة تحتمل عدة تفسيرات ، أولاها : عدم التمييز بين الشعب التدريسية بين تخصص وآخر ، مما يعني ان طلبة جميع التخصصين (**الكيمياء والفيزياء**) يتعرضون للخبرات التدريسية نفسها سواء بسواء . فضلاً عن ان المهام والأنشطة المنوطة بالطلبة لا يكون للتخصص فيها أي اثر . فضلاً عن تقارب طرائق التدريس المستخدمة في العلوم بفروعها وتخصصاتها ، الأمر الذي يؤدي الى تشابه تقدير الطلبة للبيئات الصفية .

٦- دراسة امبو سعيدي والعفيفي (٢٠٠٤) :-

البيئة الصفية الواقعية والمفضلة في حصص مادة الفيزياء من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان

استهدفت هذه الدراسة الى الكشف عن آراء طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان للممارسات **الواقعية والمفضلة** في إجراءات التدريس المتبعة في حصص **مادة الفيزياء** ،

فضلاً عن معرفة اثر كل من **الجنس** ، **والصف الدراسي** ، **والتحصيل الدراسي** في تلك الممارسات .

وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة (٣٩) فقرة ، تتضمن أنموذجين ، يهدف **الأول** الى تعرف آراء الطلبة في الممارسات الواقعية لإجراءات التدريس ، و**الثاني** يهدف الى تعرف آرائهم في درجة تفضيلهم لتلك الإجراءات . وقد تم التثبت من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المتخصصين في تدريس العلوم . أما ثبات الأداة فقد تم التثبت منها باستخدام معادلة " الفاكرونباخ " للاتساق الداخلي .

وتكونت عينة الدراسة من (٢١١) طالباً وطالبة ، منهم (٩٦) طالباً ، و (١١٥) طالبة ، تم اختيارهم من مدرستين ثانويتين بمحافظة مسقط ، أحداهما للذكور والأخرى للإناث للعام الدراسي (٢٠٠٣ / ٢٠٠٤) .

وقد اشارت النتائج الى ان المتوسطات الحسابية للممارسات التدريسية **الواقعية** تراوحت بين (١,٣٧) و (٢,٤٦) . أما بالنسبة الى الممارسات التدريسية **المفضلة** فتراوحت ما بين (٠,٠٢) و (٢,٧٢) . فضلاً عن ذلك أشارت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة للممارسات التدريسية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث في كلا البيئتين (**الواقعية والمفضلة**) ، ومتغير الصف الدراسي ، ولصالح طلبة الصف الأول الثانوي للبيئة الواقعية . ومتغير التحصيل الدراسي لصالح ذوي التحصيل الدراسي المتوسط والمرتفع للبيئة المفضلة .

وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بعدد من التوصيات التي يمكن ان تسهم في تطوير الإجراءات التدريسية المتبعة لتحسين البيئة الصفية ، وبالتالي رفع تحصيل الطلبة الدراسي .

٧- دراسة ميخائيل (٢٠٠٤) :-

بعض دلالات الثبات والصدق للصورة العربية لقائمة البيئة الصفية في الجامعات والمعاهد

استهدفت هذه الدراسة إعداد صورة عربية لقائمة البيئة الصفية في الجامعات والمعاهد المعروفة اختصاراً ب (**CUCEI**) ، واستخراج بعض دلالات ثباتها وصدقها في البيئة المحلية (دمشق) . وسعت للوصول الى هذا الهدف عُربت الصورة الأصلية

الواقعية للأداة وأخضعت للتحكيم من قبل المتخصصين للتحقق من صدق محتواها ، فضلاً عن أنها طبقت على عينة استطلاعية . ومن ثم أخضعت هذه الصورة للتحقق من الخصائص السايكومترية ، وطبقت على عدة عينات استطلاعية من طلبة من ذوي المستويات والتخصصات الدراسية المختلفة ، فضلاً عن عينة من المدرسين .

تم إعداد هذه الأداة من قبل " فرازر وتريغست ودينيس " (Fraser , Treagust & Dennis , 1986) . ووزعت هذه الأداة على (٧) مقاييس فرعية ، بمعدل (١٢) فقرة لكل مقياس فرعي بصورتها الأولية ، وبعد إجراءات التحليل الإحصائي اقتصرت الأداة على (٧) فقرات لكل من مقاييس الفرعية السبعة ، وهذه المقاييس هي :-

١- **الشخصية (Personalisation)** : أو اهتمام المدرس بالقضايا الشخصية للطلبة .

٢- **الاندماج (Involvement)** : ويهدف الى الكشف عن مدى مشاركة الطلبة في المناقشات والأنشطة الصفية .

٣- **التماسك (Student Cohesiveness)** : أو التحام الطالب بزملائه .

٤- **الرضا (Satisfaction)** : أي مدى شيوع الرضا والسرور في الصفوف الدراسية .

٥- **التجديد (Innovation)** : أي التجديد في الخطط الدراسية والتقنيات التعليمية .

٦- **توجيه الأنشطة الصفية (Task Orientation)** : الكشف عما إذا كانت النشاطات الصفية واضحة ومنظمة جيداً .

٧- **التفريد (Individualisation)** : الكشف عما إذا كان يسمح للطلبة باتخاذ القرارات ، ومدى مراعاة الفروق الفردية بينهم في القدرة والميل وسرعة العمل .

وقد تطلبت دراسة الخصائص القياسية لقائمة البيئة الصفية في الجامعات والكليات بصورتها الواقعية المعربة تطبيق هذه الأداة على عدة عينات من ذوي المستويات والتخصصات الدراسية المختلفة ، فضلاً عن مدرسيهم وتوزعت هذه العينات على النحو الآتي :-

١- عينة مؤلفة من (٧٨) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق لدراسة الثبات بطريقة الإعادة ، ودراسة الصدق التنبؤي بدلالة محك التحصيل الدراسي .

٢- عينة مؤلفة من (٥٤٤) فرداً لدراسة ما يعرف ب (الصدق التصالبي)* للأداة ، والتي تم في إطارها دراسة الاتساق الداخلي لكل من مقاييسها الفرعية السبعة ، وترابط كل منها مع الآخر . وتوزعت هذه العينة بواقع (٢٢٧) طالباً وطالبة من كلية التربية ، و (١٢٥) طالباً وطالبة في كلية طب الأسنان ، و (١٠٣) طالباً وطالبة من طلبة دبلوم الدراسات العليا في التربية ، و (٦١) طالباً وطالبة من طلبة دبلوم الدراسات العليا في كلية طب الأسنان ، فضلاً عن عينة من المدرسين بلغت (٢٨) مدرساً .

وبذلك يكون مجموع أفراد عينات الدراسة مجتمعة (٦١٢) فرداً ، (٧٨) لدراسة الثبات والصدق التنبؤي للأداة ، و (٥٤٤) لدراسة الصدق التصالبي .

وتوصلت هذه الدراسة الى عدد من النتائج من أهمها ، ما يأتي :-

أعطت الصورة العربية المقترحة للأداة دلالات ثبات مُرضية بطريقة الإعادة ، فضلاً عما ظهر من خلال دراسة الصدق التصالبي لهذه الصورة والتي ارتكزت على أداء أربع عينات من الطلبة وعينة من المدرسين ان المقاييس الفرعية السبعة التي تتضمنها تتصف بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي سواء فيما يتصل بالعينات الأربع من الطلبة أم بعينة من المدرسين في الوقت نفسه ، أعطت دراسة الترابطات بين كل مقياس فرعي وآخر لدى العينات الخمس السابقة (عينات الصدق التصالبي) مؤشرات مهمة للصدق التمييزي لهذه المقاييس (فضلاً عن صدقها التصالبي) ، مما يشير الى أنها تقيس مظاهر متمايزة نوعاً ما للبيئة الصفية . وقد اظهر تحليل التباين للنتائج المتحصلة من أداء تلك العينات على تلك المقاييس أنها تتمتع بقدرة عالية على التمييز بين المجموعات المختلفة ، ووفر ذلك دليلاً آخر لصدقها التمييزي ، من جهة أخرى تم الحصول على بعض المؤشرات الأولية للصدق التقاربي للأداة بدلالة ترابطها مع محك التحصيل الدراسي لدى عينة مستقلة من الطلبة .

ويقترح الباحث توفير المزيد من دلالات الصدق والثبات للصورة الواقعية المعربة للأداة ، وايلاء الأهمية اللازمة للصور الأخرى التي ظهرت لها واستخدامها في مختلف المراحل الدراسية الدنيا منها والعليا .

*** ورد هذا المصطلح في هذه الدراسة ، ولم تجد الباحثة مثل هذا المصطلح في ادبيات القياس النفسي والتربوي ، كما يشر احد الأساتذة المختصين بالقياس والتقويم الى وجود مثل هذا المصطلح**

٨- دراسة كاظم ويوسف والحارثي والمعمري (٢٠٠٥) :-

البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس الطلبة العاديين بسلطنة عمان

استهدفت هذه الدراسة التعرف الى : مستوى البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس الطلبة العاديين في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة . والهدف الثاني : دور متغير نوع الجنس (ذكور – إناث) ، ونوع المدرسة (طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة – طلبة عاديين) في مستوى البيئة الصفية .

تكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) طالباً وطالبة ، بواقع (١٥٨) طالباً وطالبة من مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ، و (١٣٢) طالباً وطالبة من مدارس الطلبة العاديين .

وقد صمم الباحثون اداة هذه الدراسة اعتماداً على المنطلقات النظرية لقائمة البيئات الصفية (CUCEI) ، إذ تفترض هذه القائمة سبعة محاور نفسية واجتماعية للبيئة الصفية ، وهي :

الشخصية ، والاندماج ، والتماسك ، والرضا ، وتوجيه النشاطات الصفية ، والتجديد ، والتفريد (التي تم الإشارة إليها في دراسة ميخائيل ، ٢٠٠٤) . وقد تم إضافة محور ثامن سمي بالتسهيلات (Facilities) ، ويقصد به مدى توافر المستلزمات المادية في الصف ، مثل : التهوية ، والإضاءة ، والهدوء ، والمساحة ، ونوعية الكراسي وغيرها . وبذلك أصبحت ثمانية محاور للبيئة الصفية . وتكونت الأداة من (٥٩) فقرة تتوزع على المحاور الثمانية بشكل غير متساوٍ ، منها (٤٥) فقرة موجبة ، و (١٤) فقرة سالبة . أما بدائل الإجابة فقد كانت (نعم / لا) .

وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في قسم علم النفس بكلية التربية – جامعة السلطان قابوس ، وقد اتفق المحكمون على صلاحيتها في قياس البيئة الصفية ، ومناسبتها لطبيعة العينة من ذوي الاحتياجات الخاصة . ونتيجة للتحليل للفقرات فقد تم استبعاد (١٠) فقرات ، وبذلك تم الإبقاء على (٤٩) فقرة تتمتع بقوة

تمييز جيدة . وتم حساب معامل الثبات بطريقة (الفاكرونباخ) . وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٨) وهو معامل ثبات مرتفع . فضلاً عن ذلك تم حساب معامل الثبات لمحاور الأداة الثمانية وتراوح بين (٠,٤٦ – ٠,٧٢) .

وقد أشارت النتائج الى جودة البيئة الصفية بشكل عام . وهذه النتيجة تشير الى تمتع الصف بالمقومات النفسية والاجتماعية المطلوبة ، مما تعكس المستوى الذي تتمتع به المدارس في سلطنة عمان سواء أكانت مدارس ذوي حاجات أو مدارس عادية .

وأشارت نتائج الدراسة الى ان محور النشاطات الصفية يُعد من أهم المحاور التي تشير الى ان البيئة الصفية في المدارس بسلطنة عمان ، سواء أكانت مدارس العاديين أو مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ، قد نال تقديراً عالياً من قبل المستجيبين من التلاميذ . وهذا يدل على ان التلاميذ يهتمون ويعطون اعتباراً لبيئة الصف الموجهة من قبل المعلم .

أما نتائج الهدف الثاني فقد أشارت الى ارتفاع مستوى البيئة الصفية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مقابل مدارس الطلبة العاديين ، ويشير الباحثون الى ان هذا الارتفاع له ما يبرره ، فالعناية والاهتمام الذي تتلقاه مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يعكس هذا الارتفاع . فضلاً عن ان طبيعة تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تفرض اموراً كثيرة ، من بينها قلة عدد الطلبة في الصف الواحد مقارنة بعدد الطلبة في المدارس العادية ، وتوافر المستلزمات المادية بشكل أكثر ، وتأهيل المعلمين بشكل متخصص .

وفيما يختص بالفروق بين الجنسين في المحاور المتعلقة بالبيئة النفسية والاجتماعية في أداة الدراسة ، لم تتوصل الى وجود فروق جوهرية بين الجنسين في هذا الشأن . ويعزى الباحثون السبب في ذلك الى المعلمين في هذه المدارس لأنهم لا يميزون بين الذكور والإناث .

🕮 دراسات أجنبية * :-

أنجز (Stern , 1958) ما يسمى " دليل النشاطات " (Activities Index) الذي يحتوي في شكله النهائي على (٣٠٠) فقرة تمثل النشاطات المقبولة اجتماعياً والمألوفة والتي يستجاب لها ب (أحب – لا أحب) – علاوة على بناء اختبار مماثل

---

* لم تحصل الباحثة على نصوص هذه الدراسات ، ولكنها حصلت على مستخلصات وإشارات وردت في العديد من المصادر والأدبيات ، لذا لا يمكن للباحثة ان تطرح هذه الدراسات بشكل تفصيلي .

لوصف بيئة الكلية ، وهو يتألف من (٣٠٠) فقرة ، وتتم الإجابة عن كل فقرة ب (صواب – خطأ) . وقد تم إعداد هاتين الأداتين من قبل (*Stern*) لتقييم بيئة التعلم الصفي في مستوى الكلية .

أما (Sine Lair , 1969) فقد طور مقياساً لمسح بيئة المدرسة الابتدائية للتحقق من الجوانب المتعددة للبيئة المدرسية في المدارس الابتدائية . فضلاً عن وجود أداة تدعى بقائمة بيئة التعلم (Learning Environment Inventory) ، التي أعدت لتقييم بيئة التعلم الصفي في المرحلة الثانوية . وتحتوي هذه الأداة على (٤) أبعاد لوصف البيئة الصفية ، وهذه الأبعاد هي :-

الألفة ، الاحتكاك ، العلاقات ، الرضا ، السرعة ، الصعوبة ، اللامبالاة ، التفضيل ، النظام ، التوجيه ، الديمقراطية ، سوء التنظيم ، التنوع ، البيئة . وكل بُعد تمثله (٧) فقرات ، ولكل فقرة (٤) اختيارات تصف خصائص الصف ، ويُطلب من المستجيب ان يوافق أو لا يوافق لكيفية وصف الفقرة لخصائص الصف .

وهناك دراسات أجنبية أخرى ركزت حول احد العناصر البشرية للبيئة الصفية إلا وهو المعلم ، لمعرفة إثره في نوعية المناخ الصفي ، وفي تحصيل الطلبة ، فقد بحثت بعض الدراسات في اثر " جنس المعلم " في العملية التعليمية . وأشارت دراسة " اندرسون " (Anderson , 1971) الى ان جنس المعلم ليس له ارتباط بادراك التلاميذ للمناخ التعليمي ضمن صفوفهم . فضلاً عن انه وجد بان التفاعل بين جنس المعلم ومحتوى المادة الدراسية ليس له دلالة معنوية من الناحية الإحصائية . فالمعلمون الذكور والمعلمات ليس لهم تأثير مختلف معنوياً على المناخ التعليمي للصف . وأكدت هذه النتيجة دراسة " اولسن " (Olson , 1971) فقد أظهرت ان جنس المعلم ليس ذا دلالة معنوية في كونه مؤشراً لنوعية العملية التربوية في أي صف دراسي في المرحلة الابتدائية والثانوية .

أما دراسة (Rayns , 1960) فقد بحثت بصورة تفصيلية في السلوك الصفي للمعلمين . وقد اشتملت العينة على (٦١٧٩) معلماً في (٨٣٧) مدرسة ابتدائية ، و (٩١٠) مدرسة ثانوية . وللحصول على تقييم للسلوك الصفي للمعلمين فقد استخدم الباحث مُلاحظون مدربون يقومون بالملاحظة المنظمة والتقييم المباشر لسلوك المعلم . وهكذا فان البيانات بخصوص أنجاز المعلم قد جمعت من خلال سلوك المعلم في العمل والنتائج المباشرة لهذا السلوك . وقد صنف المعلمون وفقاً للمادة الدراسية التي يدرسونها والجنس .

فضلاً عن ذلك فقد بحث (Rayns) بالخصائص الأخرى للمعلمين بضمنها شخصية المعلم . واستخدم الباحث في دراسة شخصية المعلم طريقة الاستفتاء .

وقد أظهرت نتائج الدراسة ان المعلمات في المرحلة الثانوية يحصلن على تقييماً عالياً في المقياس الذي يصف السلوك الصفي على انه سلوك تفهمي وودي ومسؤول ومنظم ومثير وتخيلي . أما بيانات الاستفتاء فقد أظهرت بان المعلمات عندهن اتجاهات ايجابية أكثر نحو الطلبة ، ونحو الممارسة الصفية الديمقراطية ، ووجهات نظر التربوية المتسامحة ، والفهم اللفظي . وان المعلمين حصلوا على تقييماً أعلى من المعلمات وذا دلالة إحصائية بالنسبة للاستقرار الانفعالي . وبناءً على ذلك يشير الباحث – الى ان الجوانب التركيبية والعاطفية للمناخ الصفي يبدو أنها تعتمد على جنس المعلم ، (الزوبعي ، والكناني ، والتميمي ، وبكر ، ١٩٧٧ : ٢٦ – ٣٠) .

أما عن تنظيم البيئة الصفية ، فهناك دراسات عدة أجريت لتعرف اثر تنظيم هذه البيئة في تحصيل الطلبة الأكاديمي . فقد توصلت دراسة " افرستون " (Everston , 1989) ، الى ان البيئة الصفية المادية تؤثر في مشاركة التلاميذ ، مثلما تؤثر في التواصل بين المعلم والتلاميذ ، فضلاً عن أنها تؤثر في الزمن الذي يستغرقه التلاميذ في أداء المهام والانتباه والانشغال في عملية التعلم . لذا أشار – الباحث – الى أهمية تنظيم هذه البيئة لحصول تعلم أفضل . وهناك دراسات عدة توصلت الى نفس النتيجة منها دراسة (Brophy , 1983 ; Anderson , 1986 ; Deyle , 1986) .

وأشار كل من (Emmer, Everston,Clements & Worshom , 1989) في دراستهم الى أهمية تنظيم بيئة الصف المادية وطريقة جلوس التلاميذ ، ومن هذه التنظيمات : تنظيم المناقشة التفاعلية ، وتنظيم لهدف الانتباه ، والتنظيم التقليدي ، والنشاط الفردي ، والمناقشة الجماعية ، والتعلم عن طريق المجموعات الصغيرة ، والمجموعات المخبرية ، والتعلم الفردي ، والجمعي المصغر ، والتعلم الخاص . وأشارت الدراسة الى ان لكل من هذه التنظيمات محاسنها ومساوئها في تعلم التلاميذ وتحصيلهم الأكاديمي . وأظهرت الدراسة ان كثر هذه التنظيمات فاعلية في البيئة الصفية هي المناقشات التفاعلية ، والجماعات المخبرية ، والتي تعمل وفقاً لنشاط محدد ، وتعلم جماعي .

وفي الاتجاه نفسه توصل " كووس وانغرصول " (Goss & Ingersol , 1981) ، الى انه كلما كان تنظيم البيئة الصفية جيداً ، كلما ساهم ذلك بشكل ايجابي في انشغال التلاميذ بمهام التعلم ، ومن ثم يتوقع ان يرتفع تحصيلهم الدراسي .

ومن بين المتغيرات التي اهتمت بها الدراسات بوصفها عناصر مهمة في البيئة الصفية ، ومن ثم في تحصيل الطلبة متغير الجو النفسي الصفي ، الذي تم تحديده بتوفر عنصر الود والاحترام أو الجو الدافيء الحميم الذي يتوقع ان يحث الطلبة ، ويبني فيهم الثقة على العمل والتعلم ، ويشجعهم على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم الصريحة ، ويعملون وهم يعلمون ان مهمة المعلم ليست هي التهديد عند ارتكاب الأخطاء ، أو أطلاق مسمى الفشل عليهم . ووفقاً لهذا المناخ النفسي يضمن المعلم للتلاميذ استقبال الخبرات التعليمية ، والأحداث الصفية بموضوعية ، ويزيد احتمال التعلم والتحصيل الدراسي ، (كاظم وآخرون ، ٢٠٠٥ : ٥ – ٧) .

وقد أشار " بروفي " (Brophy , 1987) في دراسته الى ان توفر عنصر الود والاحترام في البيئة الصفية ، وبتوافر الثقافة الحافزة للتعلم في البيئة الصفية ، ففي مثل هذه البيئة يظهر المعلم للتلاميذ كل ما هو ايجابي ، ويعزز فيهم الثقة بالنفس والسلوك الاجتماعي المناسب . وتظهر نتائج دراسته بان التلاميذ الذين يعكس لهم المعلم معاملة مفعمة بالمودة والاحترام ، فمن المتوقع ان يتصرف التلاميذ وفقاً لما يكتسبوه من البيئة الصفية من احترام ومودة وثقة .....الخ ، (Brophy , 1987 : 23 – 24) .

وهناك دراسات استهدفت تعرف المناخ الاجتماعي داخل الصف ، لاسيما فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية بين الطلبة . فقد أجرى " ايست " *(East , 1990)* دراسة استهدفت تعرف علاقة الطالب بزملائه ، واثر هذه العلاقة بالتكيف الاجتماعي المدرسي . واعد الباحث أداة * لتحقيق هدف البحث . وطبقت على عينة مكونة من (١٠١) طالباً وطالبة ، بواقع (٥٦) طالباً ، و (٤٥) طالبة ، اختيروا عشوائياً من مقاطعة بنسلفينا (Pennsy Lvania) في الولايات المتحدة الأمريكية . وشملت الدراسة (٩٣) فرداً من أولياء أمور الطلبة ، طبقت عليهم قائمة المشكلات السلوكية التي أعدت من قبل الباحث ، فضلاً عن شمول العينة (٨) من المدرسين من كل مدرسة ساهمت بالدراسة لتقييم طلبتهم . وأظهرت النتائج ان الطلبة الذين كانت علاقاتهم بزملائهم ضعيفة اظهروا ضعفاً

* لم تحصل الباحثة على تفاصيل هذه الأداة .

فـي تكـيفهم المدرسـي . وان الطلبـة الـذين كـان تكـيفهم ايجابيـاً كانـت علاقـاتهم بـزملائهم ايجابية . وان المدرسين وأولياء الأمور ونتائج الاختبار كانت جميعاً متطابقة وذات دلالة إحصائية ، تدل على أهمية العلاقة بين الزملاء في تحسين الجو المدرسي ، (العباسي ، ٢٠٠٢ : ٤١) .

وقام كل من " فريزر وفير " (Fraser & Fisher , 1983) بدراسة لمقارنة البيئة الصفية الفعلية والبيئة المفضلة من قبل الدارسين والمعلمين . واستخدم الباحثان لتحقيق ذلك استبانة مكونة من أنموذجين هما **الأنموذج الفعلي والأنموذج المفضل** . وتكونت عينة الدراسة من (٢١٧٥) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية في المدارس العليا في (١١٦) صفاً . وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج لعل أهمها ان الطلبة يقيمون البيئة الصفية المفضلة بصورة أكثر ايجابية من تقييمهم للبيئة الفعلية . بينما تقييم المدرسين للبيئة الفعلية جاء أكثر ايجابية من تقييم الدارسين لها .

أما " سوي كيين ، وسوي تشاو " (Swe Khine & Swe Chiew , 2001) فقد قاما بدراسة لقياس تقييم الطلبة والمدرسين للبيئة الصفية ، والتعرف على العلاقة بينهما . وقد استخدم الباحثان مقياس البيئة الصفية الجامعية ، الذي تم تطبيقه على عينة من الطلبة والمدرسين في المعهد الوطني للتربية بسنغافورة . وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها : ان المقياس المستخدم يمكن الاعتماد عليه في قياس البيئة الصفية ، وذلك لثباته العالي . علاوة على وجود علاقة ايجابية بين تقييم الطلبة والمدرسين للبيئة الصفية ، وتأكيدها على اتجاه المدرسين لتوفير بيئة صفية جيدة ليتعلم طلبتهم بشكل جيد . وأشارت النتائج فضلاً عن ذلك الى الطالبات والمدرسات كانت تقييماتهم للبيئة الصفية أكثر ايجابية من الطلبة والمدرسين .

وقام كل من " بايك وشو " (Baek & Choi , 2002) بدراسة استهدفت الى تقصي العلاقة بين تقييم الطلبة الكوريين الجنوبيين للبيئة الصفية وتحصيلهم الدراسي . وقد استخدم الباحثان احد مقاييس *تقييم البيئة الصفية بعد ترجمته وتطويره . وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية بين تحصيل الطلبة الدراسي ، وتقييمهم للبيئة الصفية . فضلاً عن ان البيئة الصفية تُعد مؤشراً تنبئياً عن التحصيل الدراسي للطلبة .

مناقشة دراسات البيئة الصفية :-

* لم تشر الدراسة الى تفصيلات عن المقياس .

قامت الباحثة بمسح شامل في الدوريات العملية والكتب التربوية وشبكة المعلومات الدولية (الانترنيت) ، وذلك للتعرف على الدراسات العربية والأجنبية التي تعرضت لموضوع البيئة الصفية ، وكيفية قياسها ، واهم النتائج التي توصلت إليها . وقد حصلت الباحثة من خلال هذا المسح ، ومن خلال مراسلتها لعدد من الباحثين المهتمين بموضوع البيئة الصفية على عدد من الدراسات العربية في هذا الخصوص ، فضلاً عن حصولها لعدد من مستخلصات الدراسات الأجنبية التي لم تتمكن من الحصول عليها على الرغم من مراسلتها لباحثيها .

وقد أفادت الباحثة كثيراً من هذه الدراسات في معرفة الجوانب التي تم دراستها ، والجوانب التي لم يتم دراستها من المتغيرات البيئة الصفية . ولعل من ابرز ما استخلصته الباحثة من هذه الدراسات هو تأكيد هذه الدراسات على اهمية البيئة الصفية ومتغيراتها المختلفة في العديد من جوانب حياة الطالب الاكاديمية (التحصيلية) ، والاجتماعية ، والنفسية .... الخ فقد بينت نتائج هذه الدراسات على ان لمتغيرات البيئة الصفية علاقة ايجابية قوية بالتحصيل الدراسي ، وبينت هذه الدراسات ان للبيئة الصفية أثراً في تحصيل الطالب . وهذا يعني ان متغيرات البيئة الصفية تُعد مؤشرات يمكن التنبؤ عنها من خلال تحصيل الطلبة . ان هذه الاشارة تجلب معها مسؤولية تقييم البيئة الصفية بموضوعية وعلمية .

أما النقطة الثانية التي استخلصتها الباحثة من هذه الدراسات وهي عدد لا باس به من المقاييس التي تقيس البيئة الصفية بصورة عامة ، وعدد اقل من المقاييس التي تقيس كل متغير من متغيرات البيئة الصفية ، ولاسيما تأكيد هذه المقاييس على متغير (المعلم) ، فضلاً عن متغير المناخ المادي ، والمناخ النفسي ، والعلاقات الاجتماعية . ويمكن للباحثة الإشارة الى هذه الأدوات ، ومنها :

١- استبانة البيئة الصفية الفردي

(Individualized Classroom Environment Questiomaire)

الذي قام بأعداده " فريزر " (Fraser , 1982) .

٢- مقياس البيئة الصفية (Classroom Environment Scale)

الذي قام بأعداده " فريزر وفيشر " (Fraser & fisher , 1983) .

٣- استبانة البيئة التعليمية للفلسفة البنائية

(Constructivist Classroom Environment Survey)

الذي قام بتطويرها كل من " فيشر وكم " (Fisher & Kim , 1999) .

٤- **مقياس سلوك المعلم في العلاقات الشخصية** الذي قام بتطويره كل من " كول وتايلر " (Coll & Taylor , 2000) ، ونقله للعربية امبو سعيدي والشعيلي (٢٠٠٣) .

فضلاً عن ذلك فان عدداً من التقنيات استخدمت لتحديد البيئة الصفية ، ومنها الملاحظة والاستفتاء كما في دراسة (Rayns , 1960) . وتعتقد – الباحثة – ان هذه التقنيات او الطرق لها جوانبها القوية ولها قصورها . فطريقة الملاحظة جيدة عندما يكون هناك مُلاحظون مدربون يسجلون التفاعل الذي يظهر خلال فترة الملاحظة ، أو على جوانب محددة من الموضوع المراد دراسته . وهذه الوسائل أي (الملاحظة) تكاد تكون سيئة عندما يعتمد الملاحظ الأصلي ملاحظاً آخر غير مدرب ، وهذا ما يؤدي الى الحصول على ملاحظات مصطنعة ومدبرة ، وبالتالي يؤدي هذا الى تبدل أو تغير النمط السلوكي أو المتغير المراد ملاحظته الى حد كبير . لذا تعتقد – الباحثة – بإمكانية الاستعاضة عن الملاحظ باستخدام تقنيات الكاميرات المخفية لأخذ عينات من التفاعل في الصفوف . وفي الدراسة ذاتها استخدمت استجابات الطلبة عن الاستفتاء والقوائم بوصفها مقياساً لأدراك البيئة الصفية من قبل الطلبة ، واو لوصف خصائص البيئة الصفية الواقعية من قبل الطلبة . وتعتقد – الباحثة – ان هذه الاستجابات تكون مفيدة للبحث ، وان الدفاع عن فائدتها ربما يكون من جانب ان إجابات الطلبة – ربما – تعبر بصدق وثبات عن البيئة الصفية التي يتعلم فيها الطلبة .

وترى – الباحثة – انه طالما ان بيئة التعلم الصفي هي ظاهرة تفاعل ، فمن المهم ان تؤخذ بنظر الاعتبار المتغيرات الشخصية لكل من العناصر البشرية في البيئة الصفية أي (المدرس والطالب) ، والمتغيرات المعرفية ، والمكانة الاقتصادية – الاجتماعية ، والجنس ، فضلاً عن المتغيرات المادية (الفيزيقية) ...الخ من المتغيرات التي تتفاعل مع بعضها البعض في البيئة الصفية ، والتي تؤدي بالنتيجة الى سلوك معين ضمن موقف معين . وتعتقد – الباحثة – ان ما يهم المربين هو الاستثمار الأمثل والنافع للموارد الإنسانية والمادية داخل الصف بغية الحصول على أفضل مخرجات التعليم . وتأتي أهمية الدراسات المتعلقة ببيئة التعلم الصفي بأنها يمكن ان تهيئ المعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات بشأن الأسس الموضوعة للاستثمار الأمثل للموارد الإنسانية والمادية .

ومن الملاحظ ان معظم الدراسات التي استعرضتها الباحثة العربية منها والأجنبية قد استهدفت تقصي واقع البيئة الصفية مثل دراسة *(Stern , 1958)* ؛ (Sinclair , 1969) ؛ ودراسة (امبو سعيدي والشعيلي ، ٢٠٠٣) ؛ (وامبو سعيدي والعفيفي ، ٢٠٠٤) ؛ و (كاظم وآخرون ، ٢٠٠٥) . وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية التي استهدفت الكشف عن مستوى البيئة الصفية في مدارس مدينة بغداد . ومن الملاحظ لهذه الدراسات التي استخدمها الباحثون في الدول الأجنبية قد سبقوا الباحثين العرب في دراسة البيئة الصفية ، وهذا ان دلَّ على شيء فانه يدل على الاهتمام المبكر للدول الأجنبية بدراسة البيئة الصفية ومعرفة أثرها في العديد من الجوانب من حياة الطالب منها : التحصيلية والاجتماعية والنفسية . فضلاً عن ان الباحثة قد أفادت من هذه الدراسة في عملية المقارنة بين البيئة الصفية في العراق متمثلة بمدارس بغداد العاصمة ، والبيئات الصفية العربية والأجنبية . وقد لاحظت الباحثة مثلاً من خلال إطلاعها على الدراسات التي أجريت في البيئة العمانية مثل دراسة (امبو سعيدي والشعيلي ، ٢٠٠٣) ؛ و (امبو سعيدي والعفيفي ، ٢٠٠٤) ؛ و (كاظم وآخرون ، ٢٠٠٥) الى توافر العديد من متغيرات البيئة الصفية المنتظمة التي تؤثر في الجوانب التحصيلية والاجتماعية للطالب ولاسيما الجوانب المادية (الفيزيقية) مثل : التهوية ، والإضاءة ، والكراسي المناسبة ، والوسائل والتقنيات المستخدمة في عملية التعلم .

وهناك دراسات أجريت لمعرفة اثر تنظيم هذه البيئة في تحصيل الطلبة الأكاديمي ، مثل دراسة (Everston , 1989) ؛ ودراسة (Emmer etal . , 1989) التي أكدت على أهمية تنظيم البيئة المادية ، ودراسة (Goos & Ingersol , 1981) . وتتفق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية مع تأكيدها على دراسة متغير المناخ المادي (الفيزيقي) .

وأكدت العديد من الدراسات متغير (المعلم والمدرس) بوصفها متغيرات مهمة في البيئة الصفية ، ولها أثرها في تحصيل الطالب الأكاديمي فضلاً عن أهميتها في الناحيتين النفسية والاجتماعية للطالب ، مثل دراسة (اندرسون ، ١٩٧١) ؛ و (اولسون ، ١٩٧١) . وهاتان الدراستان أكدتا على أهمية جنس المعلم من حيث كونه (ذكراً أم أنثى) في العملية التعليمية ، بينما بحثت دراسة (Rayns , 1960) بصورة تفصيلية في السلوك الصفي للمعلمين . وتتفق دراسة (Rayns , 1960) مع الدراسة الحالية في بحثها للسلوك الصفي للمعلم ، إلا ان الدراسة الحالية درست متغيرات عديدة للمدرس لم تؤخذ بعين الاعتبار في الدراسات السابقة إلا وهي الأدوار التي يقوم بها المدرس داخل

الصف وأثرها في طلبته من حيث تحصيلهم أو من حيث توافقهم النفسي أو تكيفهم الاجتماعي . وهناك دراسات عراقية درست متغير أنماط المعاملة التي يعتمدها المدرس داخل صفه مثل دراسة (الفتلاوي ، ٢٠٠١) . وهذا المتغير أي (أنماط المعاملة) هو احد المتغيرات التي درستها – الباحثة – في الدراسة الحالية .

ومن الملاحظ للدراسات السابقة سواء العربية منها أو الأجنبية أنها قد ركزت على دراسة متغير واحد من متغيرات البيئة الصفية ، فالبعض منها ركز على البيئة المادية ؛ والآخر ركز على المعلم من حيث جنسه ، أو طبيعة تفاعله مع طلبته ، بينما ركزت الدراسة الحالية على العديد من متغيرات البيئة الصفية المادية ، والتفاعلات الاجتماعية للعناصر البشرية داخل الصف ، وأنماط المعاملة التي يستخدمها المدرس مع طلبته ، وأدواره .

ثانياً :- دراسات تناولت الضغوط النفسية :

🕮 دراسات عربية :-

١- دراسة عودة (١٩٨٥) :-

استجابات المراهق الكويتي للحوادث الحياتية والشخصية

استهدفت هذه الدراسة تعرف نوعية استجابات المراهق الكويتي لأحداث الحياة التي يتعرض إليها في مجالات حياته المختلفة وتحديد درجة تأثيرها عليه ، وتعرف الفروق بين الجنسين في نوعية الاستجابة لأحداث الحياة ، والمقارنة بين المراهقين الكويتيين وأقرانهم من العرب المقيمين في الكويت في نوعية أحداث الحياة التي يتعرضون إليها ، والجهد الذي يبذلونه معها .

استخدم الباحث أداة بشكل استمارة لجمع البيانات مكونة من (٤٨) حادثة شخصية ، اعتمد في تصميمها على استمارة مماثلة أعدت في جامعة لويزيانا الأمريكية ، وقننت في الجزائر عام (١٩٨١) . وطبقت الأداة على عينة مكونة من (٨١) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية ، بواقع (٥١) من الذكور ، و (٣٠) من الإناث تراوحت أعمارهم ما بين (١٦ – ٢٠) سنة .

وأظهرت النتائج ان كمية الجهد المبذول لاستعادة التوافق لدى المراهق لحادثهُ تختلف تبعاً لنوعية تلك الحادثة ، ويتطلب من المراهق ان يبذل جهداً كبيراً لاستعادة التوافق لبعض الأحداث المتعلقة بمجال البيت والأسرة ، مثل : الوفاة ، والطلاق ، والهجر .... الخ ، في المجال الدراسي أو المجال الشخصي والاجتماعي ، مثل : وفاة صديق ، أو التلبس بتعاطي المخدرات . فضلاً عن ذلك أظهرت النتائج ان هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية * في استجابات الطلبة (ذكور – إناث) على حوادث الطلاق والوفاة والزواج الثاني للأب أو للام .

٢- دراسة السلطاني (١٩٩٤) :-

الضغوط النفسية لدى المراهق العراقي وعلاقتها بعمره وجنسه ومفهوم الذات ومركز السيطرة

استهدفت الدراسة الكشف عن الضغوط النفسية التي يتعرض لها المراهق العراقي ، وتعرف علاقتها بالعمر والجنس ومفهوم الذات ومركز السيطرة لدى المراهق .

وقد طبق الباحث ثلاثة مقاييس هي : مقياس مفهوم الذات ، ومقياس مركز السيطرة ، ومقياس الضغوط النفسية الذي أعده الباحث ، وتضمن ثلاث مجالات هي : الضغوط العائلية ، والضغوط المدرسية ، وضغوط المجتمع الخارجي . وتحقق الباحث من الخصائص القياسية للمقياس ، فقد استخرج الباحث صدق المقياس في ضوء آراء الخبراء ، وبوساطة الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاختبار ، وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة قوية بين المتغير التابع (الضغوط النفسية) ، والمتغيرات المستقلة (العمر ، والجنس ، ومفهوم الذات ، ومركز السيطرة) . وقد ارتبطت الضغوط النفسية بالمتغيرات جميعاً بدلالة معنوية ، وكان أعلى

---

* **حصلت الباحثة على مستخلص الدراسة المذكورة أعلاه ، ولم يشر في المستخلص هل ان الفروق لصالح الإناث أم الذكور .**

ارتباط مع مفهوم الذات ، ثم يليه مركز السيطرة ، فالجنس ، وأخيراً أوطأ ارتباط كان للضغوط النفسية مع العمر .

٣- دراسة الحسن (١٩٩٥) :-

مستوى ومصادر الضغط النفسي لدى طلبة السنة الأولى والثانية في كليات المجتمع الخاصة في عمان والزرقاء

استهدفت هذه الدراسة تعرف مستوى الضغوط النفسية التي تؤثر في طلبة السنة الأولى والثانية في كليات المجتمع الخاصة في عمان والزرقاء في المملكة الأردنية . وقد طبق الباحث أداتين الأولى لقياس الضغط النفسي ، والثانية لقياس مصادر الضغط النفسي ، على عينة بلغت (٥٠٠) طالب وطالبة .

وتوصلت الدراسة الى نتائج عدة أهمها : ان درجة الضغط النفسي لدى الإناث ، ولدى طلبة السنة الثانية أعلى منها لدى الذكور ، ولدى طلبة الصف الأول في كل من البعدين الفسيولوجي والنفسي . ولم تظهر دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري الجنس والسنة الدراسية في اختلاف الدرجة على البعدين نفسيهما . كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الجنس والسنة الدراسية ، والتفاعل بينهما في اختلاف درجة الضغط النفسي على البُعد المعرفي . وأظهرت النتائج ان الضغوط الأسرية ، وأسلوب المدرس ، هي مصادر الضغط الأكثر شيوعاً بين الطلبة ، (القيار ، ٢٠٠٢ : ٦٧) .

٤- دراسة داود (١٩٩٥) :-

الضغوط التي يعاني منها طلبة الصفوف من السادس حتى العاشر في المدرسة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات التحصيل الأكاديمي والجنس والصف

استهدفت الدراسة الى تعرف مصادر الضغوط النفسية التي يعاني منها طلبة السادس وحتى العاشر في المدرسة الأردنية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي والجنس والصف . وقامت الباحثة ببناء مقياس لقياس الضغوط النفسية مكون من (٦٢) فقرة

موزعة في (٨) مجالات . وقد طبقت الباحثة المقياس على عينة مكونة من (٣٣٠) طالباً وطالبة .

وأظهرت النتائج ان أهم الضغوط النفسية التي يعاني منها الطلبة هي تلك المتعلقة بالأمور المدرسية . وان أقل الضغوط أهمية هي تلك المتعلقة بالأمور المادية وبالعلاقات مع الوالدين . أما تلك الضغوط المتوسطة فتلك التي تتعلق بالمستقبل وبالعلاقة مع الزملاء والمدرسين . فضلاً عن ذلك أظهرت النتائج وجود أثر لمتغيري الجنس والصف والتفاعل بينهما في الضغوط ، كما تبين ان هناك ارتباطاً سالباً وذات دلالة إحصائية بين درجة الطالب على قائمة الضغوط ومعدل تحصيله الدراسي .

٥- دراسة العبادي (١٩٩٥) :-

قياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة

" بناء وتطبيق "

استهدفت هذه الدراسة بناء مقياس للضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة ، وقياس شدة الضغوط التي يتعرض لها طلبة الجامعة ، والتعرف على الفروق بين الطلبة في شدة الضغوط تبعاً للمتغيرات التالية : **الجنس ، والتخصص ومحل السكن الدائم** . وقد تم بناء مقياس من الباحث مكون من (١١٣) فقرة موزعة على (٦) مجالات ، هي : **الضغوط الأسرية ، والضغوط الاجتماعية ، والضغوط الدراسية ، والضغوط الاقتصادية ، والضغوط الصحية ، والضغوط العاطفية** . وشملت عينة الدراسة (٦٠٤) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البصرة .

وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها : ان الطلبة يعانون من ضغوط نفسية منخفضة مقارنة بالمتوسط المعياري للمقياس ، فضلاً عن ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في شدة الضغوط النفسية بين الذكور والإناث لصالح الذكور . وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في شدة الضغوط النفسية عموماً بين طلبة التخصصات الإنسانية . علاوة

على ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في عموم الضغوط النفسية للساكنين في البصرة والوافدين في محافظات أخرى لصالح الطلبة الساكنين في البصرة .

٦- دراسة التكريتي (١٩٩٧) :-

الآثار النفسية والسلوكية المترتبة عن الضغوط البيئية (الطبيعية ، والاجتماعية ، والحضارية) التي يتعرض لها الطالب الجامعي

استهدفت هذه الدراسة تعرف الضغوط البيئية (الطبيعية ، والاجتماعية والحضارية) التي يتعرض لها الطلبة ، ومعرفة الآثار النفسية والسلوكية المترتبة عن الضغوط البيتية التي يتعرضون لها . وقد تم بناء مقياس لمعرفة الضغوط البيئية ، وآخر لمعرفة الآثار النفسية والسلوكية التي تتركها الضغوط .

وتم تطبيق المقياسين على عينة بلغت (١٣٠) طالباً وطالبة في جامعة بغداد . وهناك جملة من النتائج توصلت إليها الدراسة من أهمها : ان هناك (٤٠) نوعاً من الضغوط البيئية (طبيعية ، واجتماعية ، وحضارية) يتعرض لها الطلبة . وان هناك (٥٠) مؤثراً (نفسياً وسلوكياً) يعاني منها الطلبة جراء تعرضهم للضغوط البيئية المختلفة .

٧- دراسة الأميري (١٩٩٨) :-

الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة تعز وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي

استهدفت الدراسة تعرف مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة تعز في اليمن ، والفروق من الضغوط النفسية بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات : المرحلة الدراسية (ذكور – إناث) ، ثم إيجاد العلاقة بين الضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ، والعلاقة بين الضغوط النفسية والتحصيل الدراسي تبعاً للمتغيرات السابقة .

وقد استخدم الباحث مقياس العبادي للضغوط النفسية المؤلف من (١١٣) فقرة بعد تكيفيه للبيئة اليمانية . وقد تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين هما : إعادة الاختبار إذ بلغ معامل الثبات (٠,٧٧) ، ومعادلة الفاكرونباخ الذي بلغ معامل الثبات (٠,٧٥) . أما صدق المقياس فقد تم استخراجه في ضوء آراء الخبراء ، واتخذ الباحث نسبة اتفاق

(٠,٨٠) بين آراء الخبراء لقبول الفقرة . وتم استخراج معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية ، وكانت معامل الارتباط جميعها دالة إحصائياً * .

وقد تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (٣٠٨) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تعز في اليمن للعام الدراسي (١٩٩٦ / ١٩٩٧) . وأظهرت نتائج الدراسة ان الطلبة يعانون من ضغوط نفسية مختلفة : أسرية ، واجتماعية ، ودراسية ، وصحية ، واقتصادية ، وعاطفية . فضلاً عن ذلك توصلت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في مقياس الضغوط النفسية تبعاً لمتغيري : المرحلة الدراسية ، والتخصص الدراسي . فيما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الضغوط النفسية ، وان الإناث يعانين من ضغوط نفسية بدرجة أعلى من الذكور ، وان العلاقة غير دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والتحصيل الدراسي ، وبين الضغوط النفسية والتحصيل الدراسي تبعاً لمتغيرات (المرحلة الدراسية ، والتخصص ، والجنس) .

٨- دراسة القيسي (٢٠٠٤) :-

مستوى الضغوط المدرسية التي يواجهها طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد

استهدفت الدراسة تعرف : مستوى الضغوط المدرسية التي يواجهها طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد ، فضلاً عن تعرف مستوى العنف المدرسي الموجه نحو طلبة هذه المرحلة . والعلاقة بين هذين المتغيرين ، والفروق الإحصائية في هذين المتغيرين بحسب متغيري الجنس والصف .

وللتحقق من أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس للضغوط النفسية مكوناً من (٦٥) فقرة في مرحلته الأولى . وبعد التحقق من الخصائص القياسية للفقرات من حيث القوة التمييزية ، وارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس أصبحت فقرات المقياس بصيغته النهائية (٤٩) فقرة . وتم حساب الصدق الظاهري للمقياس ، ومؤشرات صدق البناء . وتم حساب الثبات بطريقتين هما : إعادة الاختبار ومعامل الفاكرونباخ ، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٤) و (٠,٨٧) على التوالي .

---

* لم يذكر الباحث قيمة معامل الارتباط ومستوى الدلالة .

وطبقت الباحثة المقياس على عينة مكونة من (٦٠٠) طالباً وطالبة ، من الصفين الأول والثالث المتوسطين ، وبأعمار (١٣ – ١٥) سنة . بواقع (٣٠٠) طالباً من الذكور ، و (٣٠٠) طالبة من الإناث .

وأظهرت النتائج ان الطلبة – بصورة عامة – يعانون من ضغوط مدرسية . فضلاً عن أنهم يعانون من عنفاً مدرسياً موجهاً نحوهم . وتوصلت النتائج الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري الضغوط المدرسية والعنف المدرسي . وان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الضغوط المدرسية لصالح الذكور . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العنف الموجه إليهم ولصالح الذكور . أي ان الذكور أكثر تعرضاً للضغوط المدرسية ، وهناك عنف موجه أليهم أكثر من أقرانهم الإناث .

🕮 دراسات أجنبية :-

١- دراسة (Cooper , 1990):-

Improving Context to modify programs of stress manayement

تطوير منهجية لتقويم برامج إدارة الضغط

استهدفت هذه الدراسة تطوير بعض الخطوات الإرشادية الأولية لتقييم برامج أداة الضغط ذات الوقت القصير مثل أساليب تعديل السلوك والتي تتطلب اقل من دقيقة (٦٠) ثانية لتطبيقها . وتألفت عينة الدراسة من مجموعتين فرعيتين في جامعة وطنية في الولايات المتحدة الأمريكية ، مجموعة من طلبة قسم التربية الصحية ، والبالغ عددها (٢٥) طالباً وطالبة ، ومجموعة أخرى من طلبة كلية الطب في المرحلتين الأولى والثانية ، والبالغ عددها (١٦) طالباً وطالبة .

وقد قدم الباحث محاضرة لأفراد العينة مدتها (١٥) دقيقة تتضمن الأساليب أو التداخلات التي يمكن ان يعززها الطلبة لإدارة الضغط . فضلاً عن أجراء اختبار ميداني لإدارة الضغط يتضمن خطوات للضبط الذاتي لمدة (٦٠) ثانية . وأظهرت النتائج إمكانية هذا البرنامج (تداخلات إدارة الضغط القصير) في إدارة الضغط ، وإمكانية استخدام هذا البرنامج من عينات أخرى من الطلبة .

٢- دراسة * (Turner , 1992):-

The Effect of a study course of stress management and biological feed back on perplexity for University Student

أثر فصل دراسي لإدارة الضغط والتغذية الاحيائية المرتدة في القلق النفسي لدى طلبة الجامعة

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن فاعلية درس في إدارة الضغط الجامعي ، وإدارة الضغط ، والتغذية الاحيائية المرتدة لتقليل حالة القلق النفسي لدى طلبة الجامعة ، فضلاً عن معرفة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة الذين أكملوا هذا الفصل والذين ما زالوا مستمرين في البرنامج .

وتألفت العينة من عدة مجاميع المجموعة الأولى من الطلبة الذين سجلوا في درس إدارة الضغط والتغذية الاحيائية المرتدة . أما المجموعة الثانية (مجموعة المعاينة) ، فقد تألفت من الطلبة الذين سجلوا في درس العلوم والفنون . وتألفت مجموعة المعالجة من الطلبة الذين اخذوا هذا الدرس في الربع الأول من تسجيلهم وتخرجوا بعد ذلك . ومجموعة المقارنة تألفت من طلبة تخرجوا دون ان يأخذوا هذا الدرس .

وقد استخدم الباحث استبانة سمة القلق لتقييم حالة الطالب وبعد تحليل الاختبارين القبلي والبعدي لمجموعة المعالجة ، تم الكشف عن تناقضات كبيرة في المجموعة الكلية .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الدرجات اللاحقة لطلبة المجموعتين المعالجة واللاحقة في اختبار (سمة القلق) ولصالح

---

* لم تحصل الباحثة على الدراسة ، وإنما على مستخلص للدراسة .

المجموعة المعالجة . فضلاً عن فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذكور والإناث في المجموعة المعالجة لصالح الذكور .

٣- دراسة * (Arthur , 1998):-

The Effects of stress , Depression , and Anxiety on post secondary students coping strategies University Student

ثاثيرات الضغط ، والاكتئاب ، والقلق في ستراتيجيات المواجهة لدى خريجي المدارس الثانوية

استهدفت هذه الدراسة تعرف أثر الضغط العام والاكتئاب والقلق في ستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى خريجي المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية . وقد قامت الباحثة بإعطاء استبيانات على مدى أربعة أسابيع من السنة الدراسية ، فضلاً عن قيامها ببناء استبانة مطالب الطلبة وحاجاتهم الإرشادية . وقد وُزّعِت هاتان الاستبانيتان على عينة مؤلفة من (٩٤) طالباً في المرحلة الأولى . وقد أظهرت النتائج بان العديد من الطلبة القادرين على السيطرة على متطلبات المواقف الضاغطة هم ممن يأخذون بنظر الاعتبار الضغط العاطفي الذي يتعرضون له (المدرس ، ٢٠٠٠ : ٦٩) .

مناقشة دراسات الضغوط النفسية :-

كان الهدف من استعراض دراسات سابقة في هذا البحث للإفادة منها في معرفة الجوانب التي تم دراستها في الضغوط النفسية والتي لم يتم دراستها أولاً ، ومن ثم الإفادة منها في وضع أهداف البحث الحالي وفي حُسن اختيار العينة ، والوسائل الإحصائية . وفي التعرف على العلاقات الارتباطية بين الضغوط النفسية وعوامل او متغيرات أخرى . وعلى الرغم من حصول الباحثة على دراسات كثيرة لاسيما العربية منها وبالأخص الدراسات التي حصلت في العراق ، إلا ان الباحثة ارتأت ان تستعرض الدراسات التي

* لم تحصل الباحثة على الدراسة ، وإنما مستخلصها فقط .

أجريت في الواقع الطلابي وهذا ما يتلاءم وطبيعة بحثها . إلا أنها في الوقت ذاته قد أفادت من إطلاعها على الدراسات الأخرى التي اطلعت عليها إلا أنها لم تستعرضها في البحث الحالي ، فقد أفادت منها في معرفة المتغيرات التي لها علاقة بالضغوط النفسية من حيث مسبباتها أو آثارها . ويمكن مناقشة الدراسات السابقة على النحو الآتي :

١- استهدفت معظم الدراسات السابقة تعرف مستوى الضغوط النفسية ، والكشف عن مصادر هذه الضغوط ، منها دراسة (السلطاني ، ١٩٩٤) ؛ و (الحسن ، ١٩٩٥) ؛ و (داود ، ١٩٩٥) ؛ و (التكريتي ، ١٩٩٧) ؛ و (الأميري ، ١٩٩٨) . وقد أفادت الباحثة من هذه الدراسات في تحديد أهداف بحثها (الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة) .

٢- بينما استهدفت دراسات أخرى بناء مقاييس للكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة ، منها دراسة (العبادي ، ١٩٩٥) ، إلا ان الباحثة ارتأت بناء مقياس للكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة الخامس الإعدادي وتطبيقه على عينة بحثها بوصفه جزءاً من متطلبات تحقيق أهداف بحثها ، وذلك لان معظم المقاييس التي بنيت في هذا المجال كانت مخصصة لطلبة الجامعة ما عدا دراسة (السلطاني ، ١٩٩٤) التي طبقت على عينة من طلبة الإعدادية . ومن المعروف ان الخصائص النمائية والشخصية لطلبة الإعدادية تختلف عن الخصائص النمائية والشخصية لطلبة الكلية .

٣- اعتمدت الدراسات الوصفية للضغوط النفسية على عينات تراوحت ما بين (١٣٠ – ٦٠٠) طالباً وطالبة ، وقد تم تحديد هذه العينات بناءً على أهداف البحث ، أي (لتكون ممثلة لمجتمعها) . أما الدراسات التجريبية التي استهدفت تعرف اثر برنامج إرشادي – مثلاً – في إدارة الضغوط مثل دراسة (Cooper , 1990) ؛ أو معرفة اثر فصل دراسي في إدارة الضغوط أو القلق النفسي مثل دراسة (Turner , 1992) ، ودراسة (المدرس ، ٢٠٠٠) ، فقد اعتمدت هذه الدراسات على عينات صغيرة لأنها تعد دراسات تجريبية . أما في الدراسة الحالية فقد اعتمدت على عينة مناسبة وممثلة لمجتمع بحثها ، فقد بلغت العينة (٦٠٠) طالب وطالبة . وتعد هذه العينة مناسبة ، ولاسيما وان الباحثة قد أعدت (٥) مقاييس بوصفها جزءاً من متطلبات إجراءات بحثها الحالي ، وعليه فان عدد أفراد العينة ينبغي وان يتلاءم مع إجراءات تطبيق المقياس والحصول على نتائج سايكومترية (قياسية) منه .

٤- يتضح من العرض الموجز للدراسات السابقة بأنها تناولت الضغوط النفسية لدى الطلبة سواء المراهقين منهم أو طلبة الجامعة ، منها دراسة (عودة ، ١٩٨٥) ؛ و (السلطاني ، ١٩٩٤) ؛ و (الحسن ، ١٩٩٥) ، والبعض من هذه الدراسات تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية وعدداً من المتغيرات مثل : العمر ، والجنس ، ومفهوم الذات ، ومركز السيطرة ، والتحصيل الدراسي . والبعض الآخر تناولت نوعية استجابات الفرد لواجهة هذه الضغوط . وركزت دراسة (القيسي) على دراسة العلاقة الارتباطية بين الضغوط المدرسية والعنف المدرسي ، وتعد أولى الدراسات على مستوى القطر التي تدرس هذين المتغيرين ولاسيما متغير (العنف المدرسي) الذي يعد من المتغيرات حديثة الدراسة في قطرنا . إلا ان أياً من هذه الدراسات لم تدرس علاقة متغيرات البيئة الصفية بالضغوط النفسية ، التي يمكن ان تكون أحدى مصادر أو مسببات الضغوط النفسية ، أي دراسة مدى تأثير متغيرات البيئة الصفية في حدوث الضغوط النفسية لدى الطلبة المراهقين . وتعتقد الباحثة ان متغيرات البيئة الصفية لم يتم دراسة علاقتها الارتباطية بالضغوط النفسية – على حد علم الباحثة – .

٥- اعتمدت معظم الدراسات السابقة ولاسيما العربية منها في تحديد الصدق علماً ان الصدق الظاهري الذي يبنى أساساً على آراء الخبراء والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية ، وهذا ما اعتمدته الباحثة في تحديد الصدق ، فضلاً عن اعتمادها الصدق البنائي للتثبت من الخصائص القياسية للفقرات . علاوة على اعتماد الدراسات السابقة لطريقتين هما التحقق من الثبات هما : إعادة الاختبار ، ومعادلة الفاكرونباخ . وهذا ما اعتمدته الباحثة وذلك للتحقق من ثبات المقياس باعتماد معيارين (إعادة الاختبار ، ومعادلة الفاكرونباخ) . إلا انه في الوقت ذاته فان معظم الدراسات الأجنبية لم تشر الى طرائق التحقق من الصدق والثبات .

٦- استنتجت معظم الدراسات ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستويات الضغوط النفسية لدى كل من الذكور والإناث ، فضلاً عن فروق في طريقة استجابة كل من الذكور والإناث للضغوط النفسية ، ما عدا دراسة (الحسن ، ١٩٩٥) التي لم تظهر أثراً للجنس في مستوى الضغوط النفسية التي يعاني منها الطلبة . ونتيجة لاختلاف الدراسات في التوصل الى نتائج موحدة بخصوص متغير الجنس ، فقد ارتأت الباحثة التحقق من وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الضغوط النفسية لديهم . فضلاً عن ذلك فلم تشر الدراسات السابقة لأثر متغير التخصص في مستويات الضغوط النفسية لدى الطلبة ، ما

عدا دراسة (العبادي ، ١٩٩٥) ، التي أشارت الى ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلبة الدراسات العلمية والإنسانية في شدة الضغوط عموماً ، وان هذه الفروق لصالح طلبة التخصصات الإنسانية ، لذا فان الباحثة ارتأت التحقق من هذا المتغير (التخصص) في مستويات الضغوط النفسية لدى طلبة الإعدادية .

٧- اعتمدت معظم الدراسات السابقة ، الوسائل الإحصائية المناسبة لتحقيق أهدافها ، ولاسيما الاختبار التائي ، وتحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متغيراتها . واعتمدت الباحثة فضلاً عن هذه الأدوات الإحصائية ، تحليل الانحدار لتعرف وجود علاقة بين متغيرات بحثها (متغيرات البيئة الصفية ، والضغوط النفسية) .

إجراءات البحث

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع البحث ، وعينته وخطوات إعداد أدواته ، وعرضا للوسائل الإحصائية التي استخدمت في بناء أدوات البحث ومعالجة البيانات الخام والتي بوساطتها تم تحليل وتفسير النتائج .

- مجتمع البحث

أ-مجتمع المدارس :-

يشمل مجتمع البحث الحالي المدارس الإعدادية* والثانوية* في مدينة بغداد للدوام النهاري ، والبالغ عددها (٢٥٣) مدرسة ، بواقع (٦٠) مدرسة إعدادية للبنين ، و (٣٢) مدرسة إعدادية للبنات ، و (٧٣) مدرسة ثانوية للبنين و (٨٨) مدرسة ثانوية للبنات . والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

يوضح توزيع مجتمع المدارس (مجتمع البحث) بحسب النوع والجنس موزعة على المديريات العامة للتربية في مدينة بغداد بجانبيها (الرصافة / الكرخ)

المديرية	الرصافة الأولى		الرصافة الثانية		الكرخ الأولى		الكرخ الثانية		المجموع
التخصص	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الثانوية	١٤	١٩	١٩	٥	١٩	٢٨	٢١	٣٦	١٦١
الإعدادية	١١	٨	١٩	٧	١٢	٨	١٨	٩	٩٢
المجموع	٢٥	٢٧	٣٨	١٢	٣١	٣٦	٣٩	٤٥	٢٥٣

ب-مجتمع الطلبة :-

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة الصف الخامس الإعدادي في مدينة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦) والبالغ عددهم (٣٩٠٠٢) طالباً وطالبة بفرعيها العلمي والأدبي ، بواقع (١٢٩٣٤) طالباً و(١١٩٦٨) طالبة للفرع العلمي ، و (

---

* المدارس الإعدادية : هي المدارس التي تضم الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة حسب نظام التعليم في العراق.

* المدارس الثانوية : وهي المدارس التي تضم الصفوف الأولى والثانية والثالثة بعد الدراسة الابتدائية وكذلك الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة الإعدادي حسب نظام التعليم في جمهورية العراق .

٦٤٨٧). طالباً و. (. ٧٦١٣). طالبة للفرع ا.لأدبي ،. جدول. (. ٣). يوضح ذلك .

الجدول (٣)

يوضح توزيع إعداد الطلبة (مجتمع البحث) بحسب الجنس والتخصص موزعة على المديريات العامة للتربية في مدينة بغداد بجانبيها (الرصافة / الكرخ)

المديرية	الرصافة الأولى		الرصافة الثانية		الكرخ الأولى		الكرخ الثانية		المجموع
التخصص	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الخامس العلمي	٣١٠٣	٢٧٥٩	٣٥٨٨	٣٦٣٢	٢٨٤٣	٢٣٧٥	٣٤٠٠	٣٢٠٢	٢٤٩٠٢
الخامس الأدبي	١٣٧٨	١٧١٦	٢٠٩٩	٢٧٧٤	١٢٦٠	١١٠٨	١٧٥٠	٢٠١٥	١٤١٠٠
المجموع	٤٤٨١	٤٤٧٥	٥٦٨٧	٦٤٠٦	٤١٠٣	٣٤٨٣	٥١٥٠	٥٢١٧	٣٩٠٠٢

- عينة البحث :-

يقصد بالعينة وحدات من المجتمع ، يختارها الباحث بطريقة عشوائية لأجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا ، (داود ، وعبد الرحمن ، ١٩٩٠: ٦٧) .

وتحقيقا لأهداف البحث في تقصي متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية لطلبة الخامس الإعدادي فقد اعتمدت الباحثة مجموعة من الإجراءات في اختيار عينة البحث الحالي وعلى النحو الآتي :

أ- عينة المدارس : -

بعد أجراء تحديد مجتمع البحث الأصلي ، قامت الباحثة بانتقاء عينة المدارس الإعدادية والثانوية ، بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة (١٠%) من كل المديريات العامة للتربية الأربع في بغداد بجانبيها (الرصافة / الكرخ) إذ بلغ عددها (٢٥) مدرسة إعدادية وثانوية بواقع (٦) مدارس للبنين و (٤) مدارس للبنات بجانب الرصافة ، و (٧) مدارس للبنين و (٨) مدارس للبنات بجانب الكرخ . الجدول (٤) يوضح ذلك .

ب- عينة الصفوف والشعب : -

اختارت الباحثة بالطريقة العشوائية البسيطة شعبة واحدة من الصف الخامس (العلمي والأدبي) من كل مدرسة من المدارس التي وقع عليها الاختيار .

ج-عينة الطلبة : -

تكونت عينة البحث من (٦٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الإعدادي ، تبلغ نسبتهم (١,٥%) من مجموع أفراد مجتمع الصف الخامس الإعدادي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، تم سحبهم من عينة الصفوف التي تمت الإشارة إليها فيما تقدم . بلغ عددهم (٢٩٨) طالباً ، بواقع (١٩٩) طالباً في الفرع العلمي ، و (٩٩) طالبا في الفرع الأدبي ، اما عدد الطالبات من أفراد عينة البحث فقد بلغ عددهم (٣٠٢) طالبة بواقع (١٨٤) طالبة في الفرع العلمي ، و (١١٨) طالبة في الفرع الأدبي والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

يوضح توزيع أفراد عينة البحث من الطلبة على وفق الجنس والتخصص على المديريات العامة للتربية في بغداد (الرصافة / الكرخ)

المديرية	المدرسة	الخامس العلمي		الخامس الأدبي		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الرصافة الأولى	الإعدادية المركزية للبنين	١٩	/	٨	/	٢٧
	إعدادية صلاح الدين للبنين	١٧	/	٧	/	٢٤
	ثانوية المتنبي للبنين	١٢	/	٦	/	١٨
	ثانوية الزهراء للبنات	/	٢٠	/	١٣	٣٣
	الإعدادية المركزية للبنات	/	٢٢	/	١٣	٣٥
	المجموع	٤٨	٤٢	٢١	٢٦	١٣٧
الرصافة الثانية	إعدادية صنعاء للبنين	١٩	/	١١	/	٣٠
	إعدادية النضال للبنين	١٨	/	١١	/	٢٩
	ثانوية الزوراء للبنين	١٨	/	١٠	/	٢٨
	إعدادية دجلة للبنات	/	٢٨	/	٢٢	٥٠
	ثانوية أم ايمن للبنات	/	٢٨	/	٢١	٤٩
	المجموع	٥٥	٥٦	٣٢	٤٣	١٨٦
الكرخ الأولى	ثانوية عمر المختار للبنين	١٤	/	٧	/	٢١
	ثانوية الرائد للبنين	١٤	/	٦	/	٢٠
	إعدادية المنصور للبنين	١٦	/	٦	/	٢٢

- أدوات البحث : -

المديرية	المدرسة	الخامس العلمي		الخامس الأدبي		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الكرخ الأولى	ثانوية الوثبة للبنات	/	١٠	/	٥	١٥
	ثانوية حطين للبنات	/	٩	/	٥	١٤
	إعدادية الرسالة للبنات	/	٨	/	٤	١٢
	إعدادية الفاروق للبنات	/	١٠		٣	١٣
	المجموع	٤٤	٣٧	١٩	١٧	١١٧
الكرخ الثانية	ثانوية المعتصم للبنيين	١٢	/	٧	/	١٩
	ثانوية الثوار للبنيين	١٤	/	٧	/	٢١
	إعدادية العامل للبنيين	١٣	/	٧	/	٢٠
	إعدادية الفارابي للبنيين	١٣	/	٦	/	١٩
	ثانوية التعاون للبنات	/	١٢	/	٨	٢٠
	ثانوية كندة للبنات	/	١١	/	٨	١٩
	ثانوية رفيدة للبنات	/	١٥	/	٨	٢٣
	إعدادية الميساء للبنات	/	١١	/	٨	١٩
	المجموع	٥٢	٤٩	٢٧	٣٢	١٦٠

١-أداة قياس المناخ المادي داخل الصف :-

عمدت الباحثة الى بناء أداة لقياس **المناخ المادي داخل الصف** بعد تحديد هذا المفهوم نظرياً وإجرائياً (انظر تحديد المصطلحات) ، وقد تم صياغة الفقرات بالاعتماد على الأدبيات والدراسات والمقاييس السابقة ، التي لها علاقة بموضوع البحث ، مثل قائمة البيئة الصفية المعدة من قبل (كاظم ، ويوسف ، والحارثي ، والمعمري) والتي تتضمن ثمان محاور نفسية واجتماعية ومادية للبيئة الصفية وهي : الشخصية ، الاندماج ، التماسك ، الرضا ، توجيه النشاطات الصفية ، التجديد ، التفريد ، التسهيلات ، (كاظم وآخرون ، ٢٠٠٥ : ١٣) .

وقامت الباحثة بصياغة عشرين فقرة تصف حالة المستلزمات الضرورية التي ينبغي توافرها داخل الصف ، وكذلك فقرات تمثل وصفا لطبيعة الصف نفسه ، من حيث حالة بنائه وتهؤيته وإضاءته ، علما ان الباحثة قد وضعت خمسة بدائل إمام كل فقرة هي (متوافرة بحالة ممتازة ، متوافرة بحالة جيدة ، متوافرة بحالة متوسطة ، متوافرة بحالة رديئة ، غير متوافرة تماماً) ، وهي تمثل مقياس خماسي متدرج ، ملحق (٣) ، يوضح ذلك .

- مؤشرات الصدق :-

أ-الصدق الظاهري :-

يعد الصدق الظاهري للفقرات ضروريا في بداية إعداد الفقرات ، لأنه يؤشر مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أعدت لقياسها ، فالفقرة الجيدة في صياغتها والتي ترتبط بالسمة موضوع البحث ، تسهم في رفع قوتها التمييزية ومعامل صدقها (الكبيسي ، ٢٠٠١ : ١٧١) ، لذا فقد عمدت الباحثة الى عرض فقرات أداة المناخ المادي للصف على لجنة من الخبراء المتخصصين في ميدان العلوم التربوية والنفسية ، ملحق (٤) . ومما تجدر الإشارة إليه ان الباحثة اعتمدت نقطة اتفاق (٨٠%) على صلاحية الفقرة ، فإذا كانت نسبة الاتفاق على صلاحيتها مساوياً أو أعلى من (٨٠%) ، تعتمد الفقرة ، وان كانت اقل منها ترفض الفقرة أو تعدل بحسب ملاحظات لجنة الخبراء التي اعتمدتها الباحثة ، علما ان الباحثة قد استخدمت النسبة المئوية ومربع كاي لتعرف نسبة الاتفاق من عدمها ، جدول (٥) ، يوضح ذلك

الجدول (٥)

يوضح آراء الخبراء حول صلاحية فقرات أداة قياس المناخ المادي داخل الصف

أرقام الفقرات	عدد الفقرات	الموافقون	غير الموافقين	النسبة المئوية للموافقين	مربع كاي المحسوبة	مستوى الدلالة
٢٠،١٩،١٨،١٥،١٤،١٣،١١،٧،٤،٣،٢،١	١٢	١٢	صفر	%١٠٠	١٢*	٠,٠٥
٩،٨	٢	١١	١	%٩٢	٨,٣٣*	
١٧،١٢،١٠،٥	٤	١٠	٢	%٨٣	٥,٣٣*	
١٦	١	٩	٣	%٧٥	٣,٠٠	
٦	١	٦	٦	%٥٠	صفر	

*قيمة كا^{٢} الجدولية = ٣,٨٤ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية =١

ويتضح من الجدول أعلاه ان الخبراء قد اجمعوا على صلاحية (١٨) فقرة ، أما الفقرتين (١٦ ، ٦) ، فقد اقترح الخبراء حذفها لأنها غير صالحة .

- التطبيق الاستطلاعي : -

لغرض تعرف مدى وضوح فقرات أداة قياس المناخ المادي داخل الصف وتعليماته ، فضلا عن وضوح صياغة فقرات أداة البحث وتصحيح الأخطاء التي قد توجد فيها للتوصل الى صيغة واضحة ومفهومة للأداة . (السيد ، ١٩٧٩ : ٣٦) . قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة عشوائية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة بواقع (٢٠) طالباً من إعدادية الجمهورية للبنين في مديرية الرصافة الثانية، و(٢٠) طالبة من ثانوية النصر للبنات من مديرية الكرخ الثانية ، جدول (٦) يوضح ذلك . ولغرض توضيح كيفية الإجابة قامت الباحثة بشرح مثال (فقرة من فقرات المقياس) ، على السبورة وكيفية وضع الإشارة تحت البديل المناسب لاختيار الطالب .

وقد تبين من هذا التطبيق فهم المستجيبين لتعليمات الأداة ووضوح فقراتها ، وقد استغرق وقت الإجابة ما بين (٧-١٠) دقائق ، وبمتوسط زمن قدرهُ (٨,٥) دقيقة .

الجدول (٦)

يمثل عينة التطبيق الاستطلاعي لأداة المناخ المادي لتعرف مدى وضوح التعليمات وفهم العبارات

المدرسة	الخامس العلمي		الخامس الأدبي		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
إعدادية الجمهورية للبنين	١٠	/	١٠	/	٢٠
ثانوية النصر للبنات	/	١٠	/	١٠	٢٠
المجمــوع					٤٠

- <u>عينة التحليل الإحصائي للفقرات</u> : -

تقترح نانلي (Nunnally, 1978) ان يكون حجم عينة التحليل الإحصائي للفقرات ما بين (٥ – ١٠) أفراد لكل فقرة من فقرات أداة البحث ، وذلك لتقليل اثر الصدفة ، (Nunnally , 1978 : 202) .

لذا ارتأت الباحثة ان يكون حجم عينة التحليل الإحصائي للفقرات (٤٠٠) طالب وطالبة من غير عينة البحث الأساسية ، اختيروا بالأسلوب المرحلي العشوائي بواقع (

٢٠٠) طالب و (٢٠٠) طالبة من طلبة الخامس الإعدادي من مديريات التربية في بغداد بجانبيها الرصافة والكرخ وهي مديرية الرصافة الأولى واختيرت منها عشوائياً (٤) أربع مدارس منها اثنتان للبنين واثنتان للبنات ، والرصافة الثانية وقد اختيرت منها (٣) ثلاث مدارس منها واحدة للبنين واثنتان للبنات ، أما مديرية الكرخ فقد اختيرت (٤) أربع مدارس من مديرية الكرخ الأولى منها اثنتان للبنين واثنتان للبنات ، ومن مديرية الكرخ الثانية اختيرت منها (٥) خمس مدارس ، منها اثنتان للبنين وثلاث للبنات ، ثم اختير عشوائياً الطلبة من الذكور والإناث والبالغ عددهم (٢٠٠) من الذكور، و (٢٠٠) من الإناث . بواقع (١٣٣) طالباً من الفرع العلمي ، و (٦٧) طالباً من الفرع الأدبي ، و (١٢٢) طالبة من الفرع العلمي ، و (٧٨) طالبة من الفرع الأدبي . جدول (٧) يوضح ذلك ، والملحق (٥) يوضح أسماء المدارس .

الجدول (٧)

يوضح عينة التحليل الإحصائي بحسب الجنس والتخصص موزعة على المديريات العامة للتربية في مدينة بغداد وبجانبيها (الرصافة / الكرخ)

المديرية	عدد المدارس	الذكور		الإناث		مجموع الطلبة
		العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي	
الرصافة الأولى	٤	٣٢	١٤	٢٨	١٨	٩٢
الرصافة الثانية	٣	٣٧	٢٢	٣٧	٢٨	١٢٤
الكرخ الأولى	٤	٢٩	١٣	٢٥	١١	٧٨
الكرخ الثانية	٥	٣٥	١٨	٣٢	٢١	١٠٦
المجموع	١٦	١٣٣	٦٧	١٢٢	٧٨	٤٠٠

٢- التحليل الإحصائي للفقرات : -

ان اختيار الفقرات ذات الخصائص القياسية (السايكومترية) المناسبة يمكن من بناء مقياس يتمتع بخصائص قياسية جيدة ، لذا ينبغي التثبت من الخصائص القياسية للفقرات لانتقاء المناسب منها وتعديل الفقرات غير المناسبة أو استبعادها ، (Ghisell et a l, 1981 : 421) . و يتفق أصحاب القياس النفسي على بعض الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها ، وهي القوة التمييزية للفقرات ، والاتساق الداخلي للفقرات (علاقة

الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس) ، (الزيباري ، ١٩٩٧ : ٧٥) وقد تحققت الباحثة من هذه الخصائص على النحو الأتي :-

أ-استخراج القوة التمييزية للفقرات : -

يشير (Ebel) الى ان الهدف من هذا الأجراء هو الإبقاء على الفقرات المميزة في الأداة ، (Ebel, 1972 : 392) ، حيث يقصد بالفقرة المميزة قدرتها على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا من الأفراد الذين يمتلكون السمة المراد قياسها .

إذ ان معامل التمييز العالي الموجب للفقرة يعني أنها تميز بين الفئتين المتطرفتين ، وهذا يعني ان الفقرة تسهم أسهاماً فاعلا في قدرة الأداة على كشف الفروق الفردية ، (عودة ، ١٩٩٨ : ٢٩٣) .

ويشير جيزيل وآخرون الى ضرورة ابقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة ، (Ghisell, et. Al , 1981 : 434) .

وقد تحققت الباحثة من القوة التمييزية لفقرات أداة قياس المناخ المادي داخل الصف كما يأتي :

- <u>أسلوب المجموعتين المتطرفتين</u> :-

ولغرض أجراء التحليل في ضوء هذا الأسلوب قامت الباحثة بأتباع الخطوات الآتية :-

١-تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة .

٢-ترتيب الاستمارات من أعلى درجة الى اوطأ درجة .

٣-تعيين ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا على أداة البحث و ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا على الأداة ذاتها ، إذ تمثلان اكبر حجم ، وأقصى تمايز ممكن ، (Stanley , 1972 : 268) .

بعد حصول الباحثة على الدرجات الكلية لأفراد عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) أربعمائة استمارة ، رتبت الباحثة الدرجات ترتيبا تنازليا من أعلى درجة الى اوطأ درجة ، ثم حددتْ المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية ، حيث بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة من المجموعتين التي تمثل (٢٧%) العليا و (٢٧%) الدنيا ، (١٠٨

) استمارة ، إذ تراوحت درجات المجموعة العليا بين (٦٤-٣٣) درجة ، وتراوحت درجات المجموعة الدنيا ما بين (٢٢-٩) درجات .

ثم طبقت الباحثة الاختبار الثاني لعينيتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات أداة المناخ المادي داخل الصف والبالغ عددها (١٨) ثماني عشرة فقرة ، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشرا لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية (Edward , 1975 , 153 – 154) ، جدول (٨) يوضح ذلك .

الجدول (٨)

يبين نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا للمناخ المادي داخل الصف

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	٣,١٤	٠,٦٣٣	١,٩٤	٠,٧٢١	١٢,٩٣٢*	٠,٠٥
٢	٢,٩٣	٠,٨٣٩	١,٩٦	٠,٨٨٥	٨,٢٠٣*	
٣	٣,٠١	٠,٨١٥	١,٥٢	٠,٨٥٩	١٣,٠٨٧*	
٤	٠,٧٠	١,١٣٠	٠,١٩	٠,٤٣٩	٤,٣٨١*	
٥	٠,٦١	١,٠٠٣	٠,٣٤	٠,٦١٤	٢,٣٧٣*	
٦	١,٤٥	١,٥٦١	٠,٢٤	٠,٥٤٥	٧,٦٢٤*	
٧	١,٨٨	١,٦٣٣	٠,٢٣	٠,٥٠٤	١٠,٠٢٠*	
٨	٣,٠١	٠,٩٦٢	٢,١٠	٠,٩٣٧	٧,٠٢٤*	
٩	٣,١٢	٠,٩٢٤	١,٤٩	٠,٩١٢	١٣,٠٤٢*	
١٠	٢,٩٠	٠,٩٧٦	١,٨١	٠,٩٢٢	٨,٤٥٩*	
١١	١,٥٠	١,٥١٣	٠,٠٦	٠,٣١٤	٩,٦٥١*	
١٢	٢,٩٣	١,٠١١	١,٥٢	٠,٩٢٢	١٠,٦٨٨*	
١٣	٠,٣٥	٠,٨٤٦	٠,٠٦	٠,٤٠٦	٣,٢٨٠*	
١٤	٢,٥٦	٠,٩٤٠	٠,٩٠	٠,٧٢٣	١٤,٦٠٨*	
١٥	٣,١١	١,٠١٧	١,٢٤	٠,٨٣٠	١٤,٨٠٦*	
١٦	٠,٣٨	٠,٨٠٦	٠,٠٦	٠,٣٤٢	٣,٧٣٨*	
١٧	٢,٦٦	٠,٨٩٨	١,٢٧	٠,٦٩٢	١٢,٧٣١*	
١٨	٣,٠٩	١,٠٩٠	٠,٨٦	٠,٨٣٧	١٢,٧٣١*	

* القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٢١٤) عند مستوى (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتبين من الجدول (٨) أعلاه ان فقرات المناخ المادي داخل الصف جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لهذا فان جميع فقرات المناخ المادي مميزة ، أي ان عدد فقرات المقياس النهائية هي (١٨) فقرة ، وتكون اقل درجة للمقياس هي (صفر) درجة ، وأعلى درجة هي (٧٢) درجة وبمتوسط نظري مقداره (٣٦) درجة .

ب - معامل الاتساق الداخلي للفقرات : -

يعد حساب الصدق التجريبي للفقرة من خلال ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية* أكثر دقة من صدقها الظاهري ، لأنه يكشف قياس الفقرة للمفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية ، مما يعني تجانس الفقرات في قياس ما اعدت لقياسه ، (Kroll , 1960 : 425) . فضلاً عن ان الصدق التجريبي يعني ان كل فقرة تهدف الى قياس الوظيفة نفسها التي تقيسها الفقرات الاخرى ، (احمد ، ١٩٨١ : ٢٩٣) . واستبعاد الفقرات التي يكون ارتباطها ضعيف بالدرجة الكلية ، مما يؤدي الى زيادة صدق المقياس وثباته ، (Smith , 1996 : 70) .

كما وتشير ((انستازي)) الى ان ارتباط الفقرة بمحك خارجي او داخلي يعد مؤشرا لصدقها،وحينما لا يتوافر محك خارجي مناسب فان الدرجة الكلية للمستجيب (المفحوص) تمثل أفضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة ، (Anastasi , 1976 : 206) .

وللتثبت من صدق الفقرات اعتمدت الباحثة الدرجة الكلية للمناخ المادي بعدها محكا داخليا ، ومن ثم حساب صدق الفقرة وفقا لمعامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية . وكما مبين في الجدول (٩) .

الجدول (٩)

* الدرجة الكلية هنا لمقياس المناخ المادي .

يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لأداة قياس المناخ المادي في داخل الصف .

ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط
١	٠,٦٠٤	١٠	٠,٤٣٩
٢	٠,٤٤٨	١١	٠,٥٨١
٣	٠,٥٥٩	١٢	٠,٥٠٦
٤	٠,٢٤٣	١٣	٠,٣٠٩
٥	٠,١٣٧	١٤	٠,٦٦٦
٦	٠,٤٧٠	١٥	٠,٦٥٦
٧	٠,٤٥٥	١٦	٠,٢٨١
٨	٠,٤٤٢	١٧	٠,٥٥٨
٩	٠,٦٢١	١٨	٠,٦٨٩

*القيمة الجدولية لمعامل الارتباط بدرجة حرية (٣٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)= ٠,٠٩٨

يتبين من الجدول (٩) ان جميع فقرات المناخ المادي صادقة (دالة إحصائياً) في ضوء معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

- الثبـــات :-

يعد الثبات من الشروط التي ينبغي توافرها في المقياس والاختبارات النفسية والتربوية ، اذ ينبغي ان تتسم بالاتساق والثبات فيما تقيسه (Alken , 1988 : 58) .

والصدق في حساب الثبات هو تقدير أخطاء المقياس واقتراح طرائق للتقليل من هذه الأخطاء (Murphy , 1988 : 63) ، ويمكن التحقق من ثبات المقاييس والاختبارات النفسية بعدة طرائق منها الاتساق الخارجي (Test-Retest) الذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن (Ebel , 1972 : 412) . ومنها ما يقيس الاتساق الداخلي الذي يمكن التحقق منه بتطبيق معادلة الفاكرونباخ (عودة ، ١٩٩٨: ٣٥٤) وستقوم الباحثة باستعمال الطريقتين أعلاه.

- عينة الثبات : -

لحساب ثبات المقياس طبق على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة من غير عينة البحث الأساسية . اختيروا بالأسلوب العشوائي البسيط من طلبة الخامس الإعدادي من مديريات التربية الأربعة في مدينة بغداد ، وقد تم اختيار ثانوية أبابيل للبنين وإعدادية الحريري للبنات عشوائيا من مديرية تربية الرصافة الأولى ، وكذلك تم اختيار إعدادية

النظامية للبنين وثانوية الخنساء للبنات عشوائياً من مديرية تربية الرصافة الثانية ، كما تم اختيار إعدادية الكندي للبنين وثانوية الجامعة للبنات عشوائيا من مديرية تربية الكرخ الأولى ، وكذلك تم اختيار اختيار إعدادية العراق الجديد للبنين وثانوية وهران للبنات عشوائياً من مديرية تربية الكرخ الثانية ، جدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

يوضح توزيع أفراد عينة الثبات بحسب مديريات التربية والمدارس والجنس والتخصص الدراسي

المديرية	المدرسة	الخامس العلمي		الخامس الأدبي		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الرصافة الأولى	ثانوية أبابيل للبنين	٨	–	٤	–	١٢
	إعدادية الحريري للبنات	–	٧	–	٤	١١
الرصافة الثانية	إعدادية النظامية للبنين	٩	–	٥	–	١٤
	ثانوية الخنساء للبنات	–	٩	–	٧	١٦
الكرخ الأولى	إعدادية الكندي للبنين	٧	–	٣	–	١٠
	ثانوية الجامعة للبنات	–	٦	–	٣	٩
الكرخ الثانية	إعدادية العراق الجديد للبنين	٩	–	٤	–	١٣
	ثانوية وهران للبنات	–	٨	–	٧	١٥
المجموع		٣٣	٣٠	١٦	٢١	١٠٠

- استخراج ثبات اداة قياس المناخ المادي داخل الصف بطريقتين هما:-

١- إعادة الاختبار : -

تعتمد هذه الطريقة على تطبيق أداة البحث مرتين على نفس العينة من الطلبة عبر فترة زمنية مناسبة ، (فيركسون ، ١٩٩١ : ٥٢٧) وتستند فكرة حساب معامل الثبات وفقاً لهذه الطريقة الى حساب معامل الارتباط بين درجات الافراد على الاختبار عند تطبيقه ، وإعادة تطبيقه بعد مرور فترة زمنية على التطبيق الأول ، (السيد ، ٢٠٠٠: ١٦١) ويعرف هذا المعامل بمعامل ثبات الاستقرار ، (Zeller, 1980 : 52) لذا طبقت الباحثة أداة قياس المناخ المادي داخل الصف على عينة الثبات المكونة من (١٠٠) طالب وطالبة ، اذ قامت الباحثة بتطبيق اداة البحث بتاريخ (٢٠٠٥/٩/١٨) ، وبعد مرور أسبوعين قامت بأجراء التطبيق الثاني على ذات العينة وكان بتاريخ (٢٠٠٥/١٠/٣) ، وقد قامت الباحثة

بتأشير أسماء الطلبة الذين يمثلون عينة الثبات في سجل خاص بالباحثة ، ليتنسى للباحثة إعادة تطبيقه على العينة ذاتها .

وبعد انتهاء التطبيق تم حساب ثبات الأداة وذلك عن طريق حساب درجات العينة في التطبيق الأول ، وحساب درجات العينة ذاتها في التطبيق الثاني ، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين اذ بلغ (٠,٨٢) ، ويشير هذا الى ثبات جيد أي بمعنى أخر يشير الى استقرار إجابات الطلبة على المقياس الحالي عبر فترة من الزمن .

٢- معادلة الفاكرونباخ: -

تقوم فكرة هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين درجات فقرات المقياس جميعها على أساس ان الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته ، ويؤشر معامل الثبات اتساق أداء الفرد أي التجانس بين فقرات المقياس ، وتعد هذه الطريقة من أكثر الطرق شيوعا إذ تمتاز باتساقها وإمكانية الوثوق بنتائجها ، (عودة ، والخليلي ، ٢٠٠٠ : ٣٥٤) ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة طبقت معادلة الفاكرونباخ على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة ، وعند استخراج الثبات كان معامله (٠,٧٧) وهو معامل ثبات يمكن الاعتماد عليه ، وهو مؤشر أضافي لثبات المقياس .

-الخطأ المعياري :-

يذكر ايبل (Ebel 1972) ان الخطأ المعياري لمعاملات الثبات للمقياس يعد من مؤشرات دقة الاختبار لأنه يوضح مدى اقتراب درجات الفرد على الاختبار من الدرجة الحقيقية التي يسمح بتقدير الدرجة الحقيقية للمستجيب ، (Ebel , 1972 : 42) .

والخطأ المعياري للثبات هو الفرق بين درجة حقيقية واحدة وتقديرها ، ويساعد الخطأ المعياري للثبات في معرفة قوة التنبؤية فكلما كانت قيمة هذا الخطأ عالية كان ذلك يعني ان هناك فرقا كبيرا بين الدرجة الحقيقية والدرجة التي حصلنا عليها نتيجة لاستخدام المقياس ، وكلما انخفض هذا الفرق واقترب من الصفر كان ذلك يعني ان الفرق بين الدرجة المستحصلة على المقياس والدرجة الحقيقية قليل جدا، وان الدرجات تكون دقيقة، (Nuannly , 1978 : 218) .

وقد تم استخراج الخطأ المعياري وبلغ مقداره ± (٢,٥٩) عندما كان معامل الثبات ± (٠,٨٢) بطريقة إعادة الاختبار بينما بلغ مقداره ± (٢,٩٣) عندما كان معامل الثبات ± (٠,٧٧) بطريقة الفاكرونباخ.

- **وصف أداة قياس المناخ المادي داخل الصف بصورتها النهائية :-**

بعد الإجراءات التي قامت بها الباحثة في الخطوات السابقة أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (١٨) ثمان عشرة فقرة (ملحق ٦) .

ووضعت إمام كل فقرة خمسة بدائل ، ويطلب من كل مفحوص اختبار احد هذه البدائل وهي متوفرة بحالة ممتازة ، متوفرة بحالة جيدة ، متوفرة بحالة متوسطة ، متوفرة بحالة رديئة ، غير متوفرة تماماً .

تصحيح أداة المناخ المادي داخل الصف :-

يعد تصحيح أداة القياس بإعطاء الفرد درجة أو تقديرا أو تفسيرها خطوة مهمة على الرغم من انه في ذاته يعد مقدمة لإنجاز قرار عملي أو تفسير علمي عن الفرد أو مجموعة الأفراد موضوع القياس ، (الأنصاري ، ٢٠٠٠ : ٢٤٥) .

ويتم تصحيح الإجابة بإعطاء البدائل (متوفرة بحالة ممتازة ، متوفرة بحالة جيدة ، متوفرة بحالة متوسطة ، متوفرة بحالة رديئة ، غير متوفرة تماماً) ، الدرجات (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ ، ٠) على التوالي ، وبذا تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (٧٢) واقل درجة هي (صفر) ، أما المتوسط النظري للأداة فهو (٣٦) درجة .

٢- أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف :-

يعد المناخ الاجتماعي للصف من المتغيرات المهمة للبيئة الصفية ، وقد قامت الباحثة بتحديد المفهوم النظري والإجرائي للمناخ الاجتماعي داخل الصف في الفصل الأول (تحديد المصطلحات) ، وقد ركزت الباحثة على مجال العلاقات الاجتماعية لأنها تعد من أهم المتغيرات المدرسية المؤثرة في تحصيل الطلبة استناداً إلى بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (حسين ، ١٩٨١) ، ودراسة (عبد الله ، ٢٠٠١) .

وقد قامت الباحثة بإعداد فقرات أداة المناخ الاجتماعي على أساس الخطوات الآتية :

١- الاطلاع على الأدبيات المتمثلة بالكتب التربوية والنفسية والمجلات والإصدارات العلمية الأخرى ذات العلاقة بموضوع البحث ، واستخلصت منها بعض الفقرات المتعلقة بالمناخ الاجتماعي داخل الصف .

٢- الاطلاع على بعض المقاييس التي لها علاقة بالمناخ الاجتماعي داخل الصف في مجال علاقة الطالب بالمدرس ، وعلاقة الطلبة مع المدرسين مثل :

١) مقياس (حسين ، ١٩٨١) التكيف الاجتماعي المدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، (حسين ، ١٩٨١ : ١٢٢) .

٢) مقياس (عبد الله ، ٢٠٠١) : العلاقات الاجتماعية بين طلبة الجامعة وصلتها بالتوافق النفسي والتحصيل المدرسي ، (عبد الله ، ٢٠٠١ : ١٢٤)

٣) **الاستبانة الاستطلاعية** :- أعدت الباحثة استبانة استطلاعية في ضوء الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع المناخ الاجتماعي داخل الصف ، وقد تضمنت الاستبانة أسئلة مفتوحة موجهة الى طلبة الصف الخامس الإعدادي الذين يمثلون عينة الدراسة الاستطلاعية ، وقد تضمنت الباحثة الاستبانة مقدمة أشارات فيها الى هدف الدراسة وأهميتها وكذلك تعريفا للمناخ الاجتماعي داخل الهدف .

أما أسئلة الاستبانة فقد حاولت الباحثة من خلالها تعرف طبيعة المناخ الاجتماعي داخل الصف من وجهة نظر الطلبة ، وقد احتوى السؤال على فرعين يتعلق الفرع الأولى بالجانب الايجابي والفرع الثاني بالجانب السلبي للعلاقات بين الطالب والمدرس من جهة ، والطالب وزميله من جهة أخرى ، ملحق (٧) .

وقد طبق الاستبيان الاستطلاعي على عينة مكونة من (١٦٠) طالباً وطالبة موزعين على (٨) مدارس إعدادية للبنين والبنات ، والجدول (١١) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب مديريات التربية والمدارس التابعة لها وجنس أفراد العينة الاستطلاعية .

الجدول (١١)

يوضح عينة الاستبانة الاستطلاعية لأداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف بحسب مديريات التربية والمدارس التابعة لها وجنس أفراد العينة

المديرية	المدارس	الذكور	الإناث	المجموع

الرصافة الأولى	إعدادية بلقيس للبنات ثانوية المثنى للبنين	- ٢٠	٢٠ -	٤٠
الرصافة الثانية	إعدادية المعالي للبنات إعدادية ابن حيان للبنين	- ٢٠	٢٠ -	٤٠
الكرخ الأولى	إعدادية المصطفى للبنات إعدادية المأمون للبنين	- ٢٠	٢٠ -	٤٠
الكرخ الثانية	إعدادية البراء للبنين إعدادية الميساء للبنات	- ٢٠	٢٠ -	٤٠
المجموع		٨٠	٨٠	١٦٠

وفي ضوء إجابات الطلبة على الاستبانة الاستطلاعية ، قامت الباحثة بتفريغ إجاباتهم بهدف صياغتها بفقرات تتسم بدقة العبارة ووضوحها وسهولة فهمها من قبل الطلبة الذين سيكونون من ضمن أفراد عينة البحث ، فضلاً عن ما حصلت عليه الباحثة من فقرات من الأدبيات ذات العلاقة التي قامت بمراجعتها ، ومن كل ذلك حصلت على (٢٥) خمس وعشرين فقرة ، منها (١٣) ثلاث عشرة فقرة تمثل علاقة الطلبة بمدرسيهم ، كان منها (٧) سبع فقرات ايجابية ، و (٦) ست فقرات سلبية و (١٢) اثنتا عشرة فقرة تمثل علاقة الطلبة مع بعضهم البعض، منها (٦) ست فقرات ايجابية ، و (٦) ست فقرات سلبية ، علماً ان الباحثة اعتمدت (٥) خمسة بدائل إمام كل فقرة ، هي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً) .

- **مؤشرات الصدق** :-

١- الصدق الظاهري :-

بعد ان تم صياغة فقرات أداة قياس المناخ الاجتماعي بشكلها الأولي ، ملحق (٨) ، عرضت على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (١٢) خبيراً ، ملحق (٤) ، وذلك للتأكد من صلاحية الفقرات وملاءمتها لقياس المناخ الاجتماعي داخل الصف وفقا للتعريف الذي تضمنته الأداة الموجهة للخبراء .

علماً ان الباحثة اعتمدت نقطة اتفاق بين المحكمين هي (٨٠%) فأكثر لقبول الفقرة ، وفي حالة حصول الفقرة على اقل من تلك النسبة ترفض أو تعدل على وفق مقترحاتهم.

بناءً على ذلك تم حذف الفقرة (٨) من بين الفقرات التي تمثل علاقة الطلبة بمدرسيهم ، وعليه أصبح عدد الفقرات (١٢) فقرة، منها (٦) فقرات تعبر عن المواقف الايجابية ، و (٦) فقرات تعبر عن المواقف السلبية .

أما الفقرات التي تمثل علاقة الطلبة مع بعضهم البعض فلم ينلْها التغيير وبقيت كما هي عليه ، وبذلك يكون عدد فقرات هذا المجال (١٢) فقرة منها (٦) فقرات تعبر عن المواقف الايجابية و (٦) فقرات تعبر عن المواقف السلبية وبذلك يكون عدد فقرات أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف (٢٤) فقرة. جدول (١٢) يوضح ذلك.

الجدول (١٢)

يوضح آراء الخبراء حول صلاحية فقرات اداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف

المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	الموافقون	غير الموافقين	النسبة المئوية للموافقين	مربع كاي المحسوبة	مستوى الدلالة
علاقة الطلبة بمدرسيهم	١،٣،٥،٩،١٠،١٢،١٣	٧	١٢	صفر	%١٠٠	*١٢,٠٠	٠,٠٥
	١١	١	١١	١	%٩٢	*٨,٣٣	
	٢،٤،٦،٧	٤	١٠	٢	%٨٣	*٥,٣٣	
	٨	١	٩	٣	%٧٥	٣,٠٠	
علاقة الطلبة مع بعضهم البعض	١٤،١٥،٢٠،٢٣،٢٤،٢٥	٦	١٢	صفر	%١٠٠	*١٢,٠٠	
	١٦، ١٧ ، ١٨،١٩، ٢٢	٥	١١	١	%٩٢	*٨,٣٣	
	٢١	١	١٠	٢	%٨٣	٥,٣٣	

* قيمة مربع كاي الجدولية =(٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية = ١

التطبيق الاستطلاعي :-

يعد التحقق من وضوح التعليمات للمجيبين ، وفهمهم لعبارات المقياس ضروريا لبناء المقاييس النفسية ، (فرج ، ١٩٨٠ : ١٦٠) . وذلك للتوصل الى أداة تتمتع فقراتها بدقة الصياغة ووضوح مفرداتها إضافة الى احتساب الزمن المستغرق للإجابة ، لذلك طبقت الباحثة الأداة على ذات العينة الاستطلاعية التي طبقت عليها الأداة الأولى ، وقد تبين ان التعليمات والفقرات واضحة ومفهومة بالنسبة لأفراد العينة ،وان الزمن المستغرق للإجابة بلغ ما بين (١٩- ١٢) دقيقة ،وبمتوسط زمن قدرهُ (١٥,٥) دقيقة

٢- **التحليل الإحصائي للفقرات** :-

استخدمت الباحثة في التحليل الإحصائي للفقرات أسلوبين اولهما أسلوب القوة التمييزية للفقرات (أسلوب المجموعتين المتطرفتين) ، وثانيهما أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للأداة .

ولغرض أجراء التحليل الإحصائي في ضوء هذين الأسلوبين تم تطبيق المقياس بمجاليه (علاقة الطلبة بمدرسيهم) و (وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، على عينة بلغ حجمها (٤٠٠) طالب وطالبة من غير عينة البحث الأساسية (ملحق ٥) اختيروا بالأسلوب المرحلي العشوائي من مدارس مدينة بغداد بجانبيها الكرخ والرصافة المشمولة بمجتمع البحث الحالي (جدول ٧) .

أ-القوة التمييزية للفقرات : -

تم التحليل الإحصائي للفقرات بهذا الأسلوب عن طريق استخراج معاملات التمييز لفقرات أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف بمجاليه (علاقة الطلبة بمدرسيهم) و (وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، وذلك بتحديد درجة كل فقرة من فقرات الأداة ، وتحديد الدرجة الكلية لكل استمارة وترتيب الاستمارات من أعلى درجة الى اوطأ درجة وذلك لتعيين الـ (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على درجات عليا لتمثل المجموعة العليا البالغ عددها (١٠٨) استمارة . والـ (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على درجات دنيا لتمثل المجموعة الدنيا، البالغ عددها (١٠٨) استمارة .

قد تراوحت درجات المجموعة العليا في مجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم) بين (٥٩ – ٤٦) درجة . أما درجات المجموعة الدنيا فقد تراوحت بين (٣٤ – ١٥) درجة . ولاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات هذا المجال البالغ عددها (١٢) فقرة ، وطبق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، إذ عدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً للقوة التمييزية لكل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية ، (Edwards , 1957 : 153) ، جدول (١٢) يوضح ذلك .

أما درجات المجموعة العليا في مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، فقد تراوحت ما بين (٥٥ – ٤٣) درجة ، أما درجات المجموعة الدنيا فقد تراوحت ما بين (٣٣ – ١٦) درجة . ولاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات أداة قياس (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) البالغ عددها (١٢) فقرة ، وتم تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، اذ عدت القيمة التائية المحسوبة

مؤشراً للقوة التمييزية لكل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية . كما موضح في الجدول (١٣) .

الجدول (١٣)

يوضح نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا من أفراد عينة بناء أداة المناخ الاجتماعي داخل الصف بمجاليه (علاقة الطلبة بمدرسيهم) و (وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض)

المجال	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
علاقة الطلبة بمدرسيهم	١	٤,٢٠٣٧	٠,٩٣٤٨٨	٢,٧٠٣٧	١,١٣٧٧٩	١٠,٥٨٦*	٠,٠٥
	٢	٤,٥١٨٥	٠,٦٩٠١٤	٢,٥٥٥٦	١,٠١٦٩٩	١٦,٥٩٨*	
	٣	٤,٥٩٢٦	٠,٨٠٩٢٦	٣,٠١٨٥	١,١٨٣٨٦	١١,٤٠٧*	
	٤	٣,٨٨٨٩	١,٠٨٨٠٣	١,٩٠٧٤	١,٠٢٧٩٩	١٣,٧٥٧*	
	٥	٤,٣٧٠٤	١,٠٢٨٥٠	٣,٢٢٢٢	١,٣٧٦٢٦	٦,٩٤٥*	
	٦	٤,٧٥٩٣	٠,٦٠٩٤٣	٣,٠٩٢٦	١,١٦٤٤٠	١٣,١٧٩*	
	٧	٣,٢٠٣٧	١,٥١٤٧٨	١,٧٤٠٧	١,١٦٣٠٦	٧,٩٦١*	
	٨	٣,٩٤٤٤	١,٢١٣٨٩	١,٨٧٠٤	١,٢٥٣٧٢	١٢,٣٥١*	
	٩	٣,٥٥٥٦	١,٣٢٠٨١	٢,٢٥٩٣	١,٠٧٩٧٢	٧,٨٩٧*	
	١٠	٣,٩٠٧٤	١,١٨٠٣٥	٢,٠٧٤١	١,١٤١٤٣	١١,٦٠٣*	
	١١	٤,٣١٤٨	١,٠٠١٣٨	٢,٦٤٨١	١,٢٠٩٨٩	١١,٠٢٨*	
علاقة الطلبة مع بعضهم البعض	١٢	٤,٥٧٤١	٠,٩٥٩٠١	٢,٥٣٧٠	١,٣٦٣٢٤	١٢,٧٠١*	
	١٣	٤,٣٧٠٤	٠,٨٩٢٢٦	٣,٣٨٨٩	١,٢٧٣٩٩	٦,٥٥٨*	
	١٤	٤,٠٠٠	١,٠٩٣٧٤	٢,٣٣٣٣	١,٠٧٦٥١	١١,٢٨٦*	
	١٥	٤,٣٧٠٤	٠,٩٣٣٢١	٢,٩٦٣٠	١,٤٠٧١٠	٨,٦٦٣*	
	١٦	٢,٧٩٦٣	١,٣٠٢٤٧	٢,٦٤٨١	١,٣١٣٥٩	٠,٨٣٢	
	١٧	٤,٤٦٣٠	٠,٧٩٠٤٣	٢,٨٥١٩	١,١٠٠٦٨	١٢,٣٥٦*	
	١٨	٣,٨٧٠٤	١,١٦٠٨٣	٢,٦٦٦٧	١,٢٦٧٨٦	٧,٢٧٧*	
	١٩	٤,٢٩٦٣	٠,٩٣٩٨٧	٣,٤٠٧٤	١,٤٢٧٦١	٥,٤٠٥*	
	٢٠	٣,٠٠٠	١,٤٧٢٤٩	٢,٠١٨٥	١,٢٨٩٦٥	٥,٢١١*	
	٢١	٤,١٢٩٦	٠,٩٢٨١٩	٢,٩٦٣٠	١,٢٢٢٧	٧,٩٠٠*	
	٢٢	٣,٦٨٥٢	١,٣٥١٠٠	٣,١٦٦٧	١,٣٠٧٧٨	٢,٨٦٦*	
	٢٣	٤,١٦٦٧	٠,٩٨١١٣	٢,٦٢٩٦	١,٢٢٧٣٦	١٠,١٦٦*	
	٢٤	٤,٢٠٣٧	١,١٩٧٨١	٢,٢٥٩٣	١,٢٧٠٥٩	١١,٥٧٢*	

* القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية ٢١٤ عند مستوى (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول (١٣) ان الفقرات في مجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم) جميعها مميزة إحصائياً ، وبذلك بقيت عدد فقرات الأداة (١٢) فقرة ، وتكون أقل درجة للأداة **علاقة الطلبة مع بعضهم البعض** (١٢) درجة ، وأعلى درجة (٦٠) درجة ، وبمتوسط نظري قدره (٣٦) درجة .

فضلاً عن ذلك يتضح من الجدول (١٢) ان الفقرة (١٦) والتابعة لمجال (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) غير مميزة إحصائياً ، وذلك لان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٠,٨٣٢) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٢١٤) ، ولذلك تم استبعادها من هذا المجال ، وبذلك تصبح عدد فقرات مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، (١١) فقرة ، وتكون أعلى درجة لهذا المجال (٥٥) درجة ، واقل درجة (١١) ، وبمتوسط نظري مقداره (٣٣) درجة .

ب-معامل الاتساق الداخلي للفقرات :-

بعد حساب صدق الفقرات من المستلزمات المهمة في بناء المقاييس لان صدق المقياس يعتمد على صدق فقراته ويحسب من خلال ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس للتعرف على مدى تجانس الفقرات في قياسها للظاهرة السلوكية ، إذ ان ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية يعد مؤشرا لتجانسها ومن ثم توفر لنا مقياسا متجانسا في فقراته (Allen & Yen , 1979 : 154) وفي ضوء هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً ، والمقياس الذي تنتخب فقراته وفق هذا المؤشر يمتلك صدقاً بنائياً ، وعنها نحصل على مقياس متجانس في فقراته في قياس ما وضعت من اجل قياسه ، (Anastasi , 1976 : 154) .

ولإيجاد هذا المؤشر تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات مجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم) والدرجة الكلية للمجال . ونتيجة لهذا الأجراء ، ظهر ان معاملات ارتباط الفقرات الـ (١٢) بالدرجة الكلية جميعها دالة إحصائياً كما مبين في جدول (١٤) .

الجدول (١٤)

يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات فقرات أداة قياس (علاقة الطلبة بمدرسيهم) داخل الصف

ت	قيم معاملات الارتباط*	ت	قيم معاملات الارتباط*
١	٠,٥٦٥	٧	٠,٤٩٤

٢	٠,٦٢٩	٨	٠,٦٠٣
٣	٠,٦٠٠	٩	٠,٥١٣
٤	٠,٧٠١	١٠	٠,٦٢١
٥	٠,٣٥٤	١١	٠,٥٨٥
٦	٠,٦٥٥	١٢	٠,٦٤٥

القيمة الحرجة لمعامل الارتباط = (٠,٠٩٨) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٣٩٨)

فضلاً عن ذلك تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) والدرجة الكلية . ونتيجة لهذا الأجراء ، ظهر ان معاملات ارتباط الفقرات الـ (١٢) بالدرجة الكلية للمجال جميعها دالة إحصائياً ، ما عدا الفقرة (٤) التي لم تكن مميزة ، كما موضح في الجدول (١٥) .

الجدول (١٥)

يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات فقرات اداة قياس (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) داخل الصف

ت	قيم معاملات الارتباط*	ت	قيم معاملات الارتباط*
١	٠,٥٢٧	٧	٠,٤٥٣
٢	٠,٦٠١	٨	٠,٤٠٦
٣	٠,٥٧٠	٩	٠,٦٣٨
٤	٠,٠٤٠	١٠	٠,٣٣٠
٥	٠,٦٧٣	١١	٠,٥٩٤
٦	٠,٤٣٠	١٢	٠,٥٤٠

*القيمة الحرجة لمعامل الارتباط = (٠,٠٩٨) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٣٩٨)

- ثبات اداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف بمجاليه (علاقة الطلبة بمدرسيهم) و (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) : -

يعد الثبات من مؤشرات دقة الأداة في قياس السمة التي اعد لقياسها ، على الرغم من ان الصدق أكثر أهمية منه ، لان المقياس الصادق لا بد ان يكون ثابتا ، في حين ان المقياس الثابت قد لا يكون صادقا ، ولكن يفضل حساب الثبات ، لأنه لا يوجد مقياس

بصدق تام ، فضـلا عن ان الثبات يعطي مؤشر دقـة القياس أيضاً ، (Brown , 1983) (27 : وعليه فقد عمدت الباحثة الى حساب الثبات بطريقتين :

١- طريقة إعادة الاختبار :

طُبّقتْ الأداة على العينة نفسها التي أشير إليها سابقا في عينة ثبات أداة قياس المناخ المادي للصف إذ كان التطبيق الأول لأداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف بمجاليه بتاريخ (٢٠٠٥/٩/١٨) ثم اعيد تطبيقهما بعد اسبوعين بتاريخ (٢٠٠٥/١٠/٣) على ذات العينة ، ثم قامت الباحثة بحساب ثبات الأداة عن طريق استخدام معادلة بيرسون لحساب درجة معامل الارتباط بين التطبيقين فكان معامل الثبات (٠,٨١%) لمجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم) . أما درجة معامل الارتباط بين التطبيقين لمجال (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) فقد بلغ (٠,٨٠) وهما معاملا ثبات جيدان .

٢- معادلة الفاكرونباخ :-

لاستخراج درجة الثبات بهذه الطريقة، طبقت معادلة الفاكرونباخ على درجات أفراد العينة البالغ عددها (١٠٠) طالباً وطالبة وكانت قيمة معامل الثبات وفقاً لهذه الطريقة (٠,٨٠) لمجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم) ، وبلغت قيمة معامل الثبات وفقاً لهذه الطريقة لمجال (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) (٠,٧٩) .

- <u>الخطأ المعياري</u> :-

استخرجت الباحثة الخطأ المعياري لثبات أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف بمجاليه (علاقة الطلبة بمدرسيهم) و (وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض) باستخدام المعادلة الخاصة بذلك، إذ كان الخطأ المعياري مقداره ± (٣,٢) عندما حسب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار وكان مقداره ± (٣,٢٧) عندما حسب معامل الثبات بطريقة معادلة الفاكرونباخ لمجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم) . كما بلغ الخطأ المعياري ± (٣,١) عندما حسب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، وكان مقداره ± (٣,٢٥) عندما حسب معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ لمجال (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) .

- وصف أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف بصورتها النهائية :-

بعد الإجراءات التي قامت بها الباحثة في الخطوات السابقة أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (٢٣) ثلاث وعشرين فقرة موزعة على مجالين هما مجال علاقة الطلبة بمدرسيهم، ومجال علاقة الطلبة مع بعضهم البعض ، حيث يتكون المجال الأول من (١٢) فقرة منها (٦) فقرات ايجابية و (٦) سلبية، والمجال الثاني من (١١) فقرة ، منها (٦) فقرات ايجابية و (٥) فقرات سلبية ، وبهذا يكون مجموع الفقرات الايجابية للأداة ككل هو (١٢) فقرة، والفقرات السلبية هي (١١) فقرة وبهذا أصبحت أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف جاهزة للتطبيق ، ملحق (٩) .

- تصحيح أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف : -

حددت الباحثة خمسة بدائل إمام كل فقرة من فقرات الأداة وهي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً) ، تحددت درجاتها من (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على التتالي للفقرات الايجابية ، أما الفقرات السلبية فقد حددت الدرجات من (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) على التتالي ، وبهذا تكون أعلى درجة كلية لمجال (علاقة الطلبة مع مدرسيهم) (٦٠) درجة ، واقل درجة (١٢) درجة ، علماً ان المتوسط النظري هو (٣٦) . أما مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم) فقد بلغت اعلى درجة (٥٥) درجة ، واقل درجة (١١) درجة ، علماً ان المتوسط النظري للأداة هي (٣٣) .

٣- أداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف : -

يعد أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف من المتغيرات المهمة في البيئة الصفية (Elezabeth , 1964 : 624) ، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتحديد المفهوم النظري والإجرائي لأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف (انظر تحديد المصطلحات في الفصل الأول) .

اتبعت الباحثة لأعداد فقرات أداة قياس معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف الخطوات الآتية:

١- الاطلاع على الأدبيات المتمثلة بالمصادر والكتب التربوية والنفسية والمجلات التي لها علاقة بموضوع البحث .

٢- الاطلاع على عدد من الأدوات التي لها علاقة بقياس هذا المتغير وهي :

أ- مقياس أنماط معاملة المعلمين لتلامذتهم وعلاقتها بتوافقهم المدرسي وتحصيلهم الدراسي . (الفتلاوي ، ٢٠٠١ : ١٤٠) .

ب-مقياس المواصفات المرغوب فيها لإدارة الصف المدرسي في ضوء المكونات الأساسية للإدارة المدرسية (السامرائي ، ١٩٩١ : ٩٠)

٣- بالإضافة لما تقدم قامت الباحثة بدراسة استطلاعية لمعرفة آراء طلبة الخامس الإعدادي في أنواع المعاملة التي يتلقونها من المدرسين داخل الصف ، وذلك بتوجيه استبانة استطلاعية مفتوحة لتعرف أنواع المعاملة داخل الصف. ملحق (١١) يوضح ذلك.

وقد طبقت الاستبانة المفتوحة على عينة استطلاعية مكونة من (١٦٠) طالباً وطالبة ، موزعين على (٨) مدارس إعدادية للبنين والبنات ، وهي ذات العينة الاستطلاعية التي استخدمت في بناء أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف (جدول ١٠) .

بعد ان تمت إجابة الطلبة على أسئلة الاستبانة المفتوحة قامت الباحثة بجمعها وتحليلها جميعا ، فأتضح ان هناك (٣) ثلاثة أنماط معاملة هي السائدة لدى المدرسين في تعاملهم مع الطلبة داخل الصف وهي كالأتي :

١- نمط المعاملة الحازم : -

ويقصد به الأسلوب الذي يتميز بالمشاركة في اتخاذ القرارات حيث يشرح فيه المدرسون للطلبة قواعد السلوك مما يشعرهم بالالتزام ، بأسلوب يتميز بالجدية لتحمل المسؤولية ، والعمل المثابر في أداء الواجب اخذين بعين الاعتبار ظروف الطلبة المادية والاعتبارية .

٢- نمط المعاملة التسلطي :-

ويقصد به الأسلوب الذي يستخدم فيه المدرسون الإجبار والتخويف والشدة ، والعقاب ، وفرض الأوامر دون مراعاة لظروف الطلبة ومشاعرهم ورغباتهم.

٣- نمط المعاملة السائب : -

ويقصد به الأسلوب الذي تترك فيه حرية التصرف للطلبة دون توجيه أو تدخل ، حيث يتصرف المدرسون بإهمال ولامبالاة تجاه الأخطاء السلوكية والمعرفية التي تتعلق بالمادة الدراسية داخل الصف.

٤- قامت الباحثة بإعداد فقرات أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف بعد تحديد أنماط المعاملة (الحازم ، التسلطي ، السائب) ، إذ تمت صياغة (٢٠)

فقرة صيغت على شكل مواقف ، كل موقف يمثل نماذج سلوكية تحدث يوميا داخل الصف، وقد وضعت تحت كل موقف (٣) أنواع من الممارسات التي يمارسها المدرسون تجاه الطلبة في ذلك الموقف ، كما أدرجت إمام كل نموذج سلوكي خمسة بدائل هي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً) .

مؤشرات الصدق :-

١- الصدق الظاهري :-

بعد ان تم صياغة فقرات أداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف (النمط الحازم ، والتسلطي ، والسائب) كلاً على انفراد ، عرضت الباحثة الأدوات بشكلها الأولي ، ملحق (١١) على ذات المجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية، ملحق (٤) وذلك للتأكد من صلاحية الفقرات وملاءمتها لأداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف (النمط الحازم ، والتسلطي ، والسائب) وفقا للتعاريف الذي تضمنته الأداة الموجهة للخبراء .

علماً ان الباحثة اعتمدت نقطة اتفاق هي (٨٠%) فأكثر لقبول الفقرة وفي حالة حصول الفقرة على اقل من تلك النسبة ترفض أو تعدل على وفق مقترحاتهم.

بناءً على ذلك حصلت فقرات الأدوات جميعها على نسبة الاتفاق المعتمدة ولم تحذف أي فقرة ، ولكن عدلت بعض الصياغات اللغوية لبعض الفقرات في ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم وهي الفقرات (١ ، ٧ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٩) جدول (١٦) يبين آراء الخبراء حول صلاحية فقرات أداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف.

الجدول (١٦)

يوضح آراء الخبراء حول صلاحية فقرات أداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف

أرقام الفقرات	عدد الفقرات	الموافقون	غير الموافقين	النسبة المئوية للموافقين	مربع كاي المحسوبة	مستوى الدلالة
١٨،١٧،١٤،٩،٨،٧،٥	٧	١٢	صفر	%١٠٠	*١٢,٠٠	٠,٠٥
٢٠،١٩،١٥،١٣،٤،٣،١	٧	١١	١	%٩٢	*٨,٣٣	
١٦،١٢،١١،١٠،٦،٢	٦	١٠	٢	%٨٣	*٥,٣٣	

* قيمة مربع كاي الجدولية =(٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية = ١

- **التطبيق الاستطلاعي للأداة : -**

بهدف التأكد من وضوح التعليمات وفهم عبارات أداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف (الحازم ، والتسلطي ، والسائب) كلاً على انفراد ، عرضت الباحثة الأدوات على عينة استطلاعية من طلبة الصف الخامس الإعدادي ، وهي ذات العينة التي استخدمتها في بناء أداة المناخ المادي والاجتماعي داخل الصف ، وذلك للتأكد من وضوح المواقف وكيفية الإجابة عليها وحساب الوقت المستغرق في الإجابة عليها ، وتبين ان جميع فقرات الأداة واضحة ومفهومة من قبل الطلبة ، كما تبين ان الوقت المستغرق للإجابة على الأداة يتراوح ما بين (١٠- ١٥) دقيقة ، وبمتوسط قدرهُ (١٢,٥) دقيقة .

٢- التحليل الإحصائي للفقرات : -

استخدمت الباحثة أسلوب تمييز الفقرة (أسلوب المجموعتين المتطرفتين) ، وأسلوب علاقة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ، وذلك لتحليل فقرات أنماط المعاملة والإبقاء على الفقرات المميزة ، حيث قامت الباحثة بتحليل كل نمط على انفراد .

ولغرض أجراء التحليل الإحصائي ثم تطبيق المقياس على ذاتها عينة التحليل الإحصائي التي مرت في بناء الأدوات السابقة والتي بلغ مجموعها (٤٠٠) طالب وطالبة.

وبعد انتهاء عينة التحليل الإحصائي من الإجابة على الأداة ، حللت الإجابات ثم حسبت القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها وكما يأتي :

أ- القوة التمييزية للفقرات : -

تم التحليل الإحصائي للفقرات عن طريق استخراج معاملات التمييز للفقرات وذلك بتحديد درجة كل فقرة من فقرات كل نمط من الأنماط الثلاثة ثم تحديد الدرجة الكلية لكل نمط ، وترتيب الاستمارات من أعلى درجة الى اوطأ درجة وذلك لتعيين الـ (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى درجات لتمثل المجموعة العليا البالغ عددها (١٠٨) استمارة ، والـ (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على اوطأ الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا والبالغ عددها (١٠٨) استمارة وذلك لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكما يأتي :

١- تمييز فقرات النمط الحازم : -

تراوحت درجات المجموعة العليا للنمط الحازم بين (١٠٠- ٨٤) درجة ودرجات المجموعة الدنيا (٥٩- ٢٤) درجة ، وبعد تطبيق الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق

بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا ، قد أشارت النتائج الى ان جميع الفقرات دالة إحصائياً إذ ان القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من الفقرات اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ، كما موضح في جدول (١٧) .

الجدول (١٧)

يوضح نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا للنمط الحازم

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	٤,٩٠٧٤	٠,٢٩١٢١	٣,٢١٣٠	١,٢٣٠٨٤	١٣,٩٢٢*	٠,٠٥
٢	٤,٢٤٠٧	١,٠٤٠٠٤	١,٩١٦٧	١,١٦٩١١	١٥,٤٣٢*	
٣	٥,١٨٥٢	٣,٩١٠٥٦	٢,٧٥٠٠	١,٢٣٨٩٧	٦,١٦٩*	
٤	٤,١٨٥٢	١,٠٩٥٠٠	٢,٣٦١١	١,١٨٧٦٢	١١,٧٣٥*	
٥	٤,٢٠٣٧	١,٠٣٠٠١	١,٨٤٢٦	١,١١٢٠٦	١٦,١٨٨*	
٦	٤,٤٨١٥	٠,٩٦١٧١	٣,٢٤٠٧	١,٤٠٦٧٣	٧,٥٦٧*	
٧	٤,٣٨٨٩	٠,٩١٥٤٣	١,٦٤٨١	١,٠٨٧٨٧	٢٠,٠٣٣*	
٨	٤,٢٥٩٣	١,١٦٣٠٦	٢,٣٥١٩	١,٢٠٩٨٩	١١,٨١١*	
٩	٤,٥٠٠٠	٠,٧٦٧٣٢	٢,٣٤٢٦	١,٢٦٩٠٦	١٥,١١٨*	
١٠	٤,٥٣٧٠	٠,٩٠٠٩٤	٢,١٦٦٧	١,٤٢٤٠٩	١٤,٦١٨*	

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١١	٤,٤٨١٥	٠,٨٨٠٥٤	٢,٢٥٩٣	١,١٨٦٩٣	١٥,٦٢٦*	٠,٠٥
١٢	٤,٥٥٥٦	٠,٨٥٧٤٤	٢,١٤٨١	١,٢٠٦٠٢	١٦,٩٠٧*	
١٣	٤,٢٩٦٣	١,٠٥٢٤٥	٢,١٢٠٤	١,٣١٦٤٥	١٣,٤١٧*	
١٤	٤,٣٧٠٤	١,٠٤٦٥١	٢,٢٠٣٧	١,٢٤٣٧٥	١٣,٨٥٣*	
١٥	٤,١٤٨١	١,٢٢٩٠٥	٢,١١١	١,١٣٨٤٠	١٢,٦٣٧*	
١٦	٤,٨٧٠٤	٠,٣٣٧٤٦	٣,٣٦١١	١,٣٤٢٧٤	١١,٣٢٩*	
١٧	٤,٧٥٩٣	٠,٦٠٩٤٣	٢,٧٠٣٧	١,٣٠٦٠٦	١٤,٨٢٢*	
١٨	٤,٦٨٥٢	٠,٦٦٤٨٥	٢,٢١٣٠	١,٢٦٠٨٢	١٨,٠٢٥*	
١٩	٤,٦٦٦٧	٠,٧٧٣٣٩	٢,٣٨٨٩	١,٢٢١٥٦	١٦,٣٧٢*	
٢٠	٤,٦٦٦٧	٠,٧٧٣٣٩	٣,٢٣١٥	١,٣٣٦٨٠	٩,٦٥٧	

*القيمة التائية الجدولية وبدرجة حرية (٢١٤) عند مستوى (٠,٠٥) = (١,٩٦) .

٢- تمييز فقرات النمط التسلطي :-

تراوحت درجات المجموعة العليا ما بين (٩٤ – ٦٦) درجة ، ودرجات المجموعة الدنيا ما بين (٥٠ – ٢٤) درجة للفقرات الـ (٢٠) ، وبعد تطبيق الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا ، قد أشارت النتائج الى ان جميع الفقرات دالة إحصائياً إذ ان القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة كانت اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ، كما موضح في جدول (١٨) .

الجدول (١٨)

يوضح نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا للنمط التسلطي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	٣,٦٨٥٢	١,٢٢٠١٤	١,٩٥٢٧	١,١٣٠٥٨	١٠,٨١٨*	٠,٠٥
٢	٣,٨١٤٨	١,٢٣٩١٤	١,٨٩٨١	١,٢٠٦٩٩	١١,٥١٥*	
٣	٤,٠٨٣٣	١,٢٩٧٩١	٢,٦٥٧٤	١,١٣٦٩٩	٨,٥٨٨*	
٤	٤,٣٧٠٤	٠,٧٨٠٥٢	٢,٧٢٢٢	١,٢٥٩٢٣	١١,٥٦١*	
٥	٤,٤٣٥٢	٠,٨٣٤٦٨	٢,٦٢٠٤	١,١٤٩٧١	١٣,٢٧٥*	
٦	٢,٧٧٧٨	١,٤٤٢٥٧	١,٢٧٧٨	٠,٧٠٨٢١	٩,٧٠٠*	
٧	٣,٥١٨٥	١,٢١١١٧	١,٢٢٢٢	٠,٥٥٢٥٤	١٧,٩٢٦*	

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
٨	٣,٤٦٣٠	١,١٤٧٣٣	١,٥٦٤٨	٠,٧٣٩٧٠	١٤,٤٥٠*	٠,٠٥
٩	٤,١٥٧٤	١,١٢٨٧٤	٢,٣٥١٩	١,١٣٨٢٥	١١,٧٠٥*	
١٠	٣,٣٥١٩	١,٤١٦٢٩	١,٨٨٨٩	١,١١٣٥٠	٨,٤٣٩*	
١١	٣,٣٦١١	١,٢٧٨٥٧	١,٧٨٧٠	٠,٨٦٥٢٣	١٠,٥٩٦*	
١٢	٣,٨٨٨٩	١,١٣٨٤٠	٢,٨٠٥٦	١,٢٤١٤٨	٦,٦٨٤*	
١٣	٤,٢٥٩٣	١,٠٧٩٧٢	٢,٩٦٣٠	١,٢٥٩٩٢	٨,١١٩*	
١٤	٤,٠١٨٥	١,١٨٣٨٦	١,٦٧٥٩	٠,٨٢٩٦٩	١٦,٨٤٠*	
١٥	٣,٦٤٨١	١,٣٤٨٦٩	١,٥٢٧٨	٠,٩٠١٢٨	١٣,٥٨٤*	
١٦	٣,٥٧٤١	١,٢٢٤٣٩	١,٦٢٠٤	٠,٧٩٣٨٧	١٣,٩١٤*	
١٧	٣,٧٥٠٠	١,١٣٦٦٩	٢,٤٨١٥	١,٢٧١٤١	٧,٧٣٠*	
١٨	٤,٣٥١٩	٠,٨٢٣٨٨	١,٨٨٨٩	٠,٩٧٩٥٤	١٩,٩٩٧*	
١٩	٣,٥٧٤١	١,٣١٩٩٠	١,٥٣٧٠	٠,٧٢٨٩٢	١٤,٠٤٠*	

٢٠	٣,٣٢٤١	١,٢٠٦١٣	١,٧٩٦٣	١,١١٧٠٧	*٩,٦٥٨	

* القيمة التائية الجدولية وبدرجة حرية (٢١٤) عند مستوى ٠,٠٥ = ١,٩٦

٣- تمييز فقرات النمط السائب : -

تراوحت الدرجات للمجموعة العليا للنمط السائب ما بين (٨٦ – ٤٦) درجة أما درجات المجموعة الدنيا فقد تراوحت ما بين (٣١- ٢٠) درجة ، وبعد تطبيق الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا ، قد أشارت النتائج الى ان جميع الفقرات دالة إحصائياً إذ ان القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من الفقرات اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ، كما هو موضح في جدول (١٩) . **الجدول (١٩)**

يوضح نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا للنمط السائب

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	٢,٩٨١٥	١,٢١٥٠٣	١,٤٣٢٥	٠,٧٠٠٧٨	*١١,٤٥٧	٠,٠٥
٢	٣,١١١١	١,٣٠٦٥	١,٢٩٦٣	٠,٥٦٧٩٨	*١٣,٢٣٨	
٣	٢,٧٥٠٠	١,٢٧٦١٣	١,٣٠٥٦	٠,٦٧٦١٤	*١٠,٣٩٤	

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
٤	٢,٥٣٧	١,٣٢١٤٧	١,٢٢٢٢	٠,٥٨٥٣٩	*٩,٤٥٤	٠,٠٥
٥	٢,١٢٠٤	١,١٦٥٨٥	١,١٧٥٩	٠,٦٣٨٧٦	*٧,٣٨٣	
٦	٣,٠٧٤١	١,٢٣٥٧٩	١,٦٢٩٦	٠,٩٧٢٤٥	*٩,٥٤٦	
٧	٣,٥٥٥٦	١,٢١٠٠٩	١,١٩٤٤	٠,٥٥٤٦٥	*١٨,٤٣٤	
٨	٣,١٢٩٦	١,٢٤٦٢٥	١,٥٤٦٣	١,٠١٧٤٦	*١٠,٢٢٨	
٩	٢,٦٨٥٢	١,٢٠٤٧٣	١,٠٨٣٣	٠,٣٠٩٥١	*١٣,٣٨٣	
١٠	٢,٦٥٧٤	١,٣٢٦٦٦	١,٠٥٥٦	٠,٢٦٧٦٨	*١٢,٣٠٠	
١١	٣,٤٤٤٤	١,٣٩٦٤٨	١,٢٨٧٠	٠,٦٧٠٤٨	*١٤,٤٧٣	
١٢	٢,٩٢٥٩	١,٤٢٥٤٣	١,٠٦٤٨	٠,٢٤٧٣٥	*١٣,٣٦٩	
١٣	٢,٥٢٧٨	١,٢٤٨٩٩	١,١٠١٩	٠,٣٦٠١٦	*١١,٤٠٠	
١٤	٢,٥٠٩٣	١,٣٧٠٥٥	١,١٦٠٤	٠,٥٣٦٩٤	*٩,٤٤٦	
١٥	٣,٣٩٨١	١,٣١٨٠٣	١,٣٤٢٦	٠,٦٧٢٠٣	*١٤,٤٣٩	
١٦	٢,٨٦١١	١,٠٩٧٦٥	١,٣٨٨٩	٠,٧٠٨٢١	*١١,٧١٢	

١٧	٣,٠٢٧٨	١,١٧٩٧٢	١,١٢٠٤	٠,٣٢٦٩١	١٦,١٩٢*	
١٨	٤,٠٥٩٠	٣,٠٣٧٠	١,٠٩٢٦	٠,٥٥٥٩٧	٤,٩٤٢*	
١٩	٢,٨٨٨٩	١,٤٥٥٤٧	١,١٤١٨	٠,٤٦٩٩٣	١١,٨٢٨*	
٢٠	٢,٥٣٧٠	١,٢٠٣٠٠	١,١٢٩٦	٠,٤٣٤٣٣	١١,٤٣٦*	

*القيمة التائية الجدولية وبدرجة حرية (٢١٤) عند مستوى (٠,٠٥) = (١,٩٦)

ب- معامل الاتساق الداخلي للفقرات : -

يؤشر معامل ارتباط الفقرة بمحك خارجي أو داخلي معامل صدقها وحينما لا يتوافر محك خارجي فان أفضل محك هو المحك الداخلي وهي الدرجة الكلية للمقياس (Anastasi , 1976 : 206) إذ حسبت معاملات صدق فقرات أداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل نمط من الأنماط على انفراد بوصفها محكا داخليا لصدق الفقرة ، فأتضح ان جميع الفقرات للأنماط الثلاثة (التسلطي والحازم والسائب) هي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) . لان معاملاتها الارتباطية المحسوبة اكبر من القيم الجدولية لمعامل الارتباط ، الجداول (٢٠) ، (٢١) ، (٢٢) على التوالي توضح ذلك . لذلك لم تستبعد الباحثة أي فقرة من فقرات أداة قياس البالغ عددها (٢٠) فقرة .

الجدول (٢٠)

يوضح نتائج معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للنمط الحازم

ت	معاملات الارتباط *	ت	معاملات الارتباط *
١	٠,٦٣٦	١١	٠,٦٣٥
٢	٠,٦٢٦	١٢	٠,٦٦٧
٣	٠,٤٠٤	١٣	٠,٥٨٩
٤	٠,٥٥٩	١٤	٠,٦٠٢
٥	٠,٦٦١	١٥	٠,٥٤٨
٦	٠,٤٨٦	١٦	٠,٥٣٧
٧	٠,٦٩٤	١٧	٠,٦٤٩
٨	٠,٥٩٥	١٨	٠,٦٩١
٩	٠,٦٢٩	١٩	٠,٦٦٢
١٠	٠,٦٤٣	٢٠	٠,٥٤٠

*القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط بدرجة حرية (٣٩٨) عند مستوى (٠,٠٥) = (٠,٠٩٨)

الجدول (٢١)

يوضح نتائج معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للنمط التسلطي

ت	معاملات الارتباط *	ت	معاملات الارتباط *
١	٠,٥٦٥	١١	٠,٤٩٨
٢	٠,٥٥٨	١٢	٠,٤٠٢
٣	٠,٤٢١	١٣	٠,٤٣٥
٤	٠,٥١٢	١٤	٠,٦١٧
٥	٠,٥٩٧	١٥	٠,٦٣٥
٦	٠,٥١١	١٦	٠,٦٣١
٧	٠,٦٩٤	١٧	٠,٤١٩
٨	٠,٨٨٥	١٨	٠,٦٩٩
٩	٠,٥٥٣	١٩	٠,٥٣٤
١٠	٠,٤٧٠	٢٠	٠,٤٧٨

*القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط بدرجة حرية (٣٩٨) عند مستوى (٠,٠٥) = (٠,٠٩٨) .

الجدول (٢٢)

يوضح نتائج معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للنمط السائب

ت	معاملات الارتباط*	ت	معاملات الارتباط*
١	٠,٥٢٧	١١	٠,٦٢١
٢	٠,٥٧٢	١٢	٠,٦٦٢
٣	٠,٤٩٧	١٣	٠,٦٤٨
٤	٠,٤٩٦	١٤	٠,٥٠٩
٥	٠,٤٨٢	١٥	٠,٥٥٩
٦	٠,٤٤٤	١٦	٠,٥٨٧
٧	٠,٦٨٤	١٧	٠,٦٥٣
٨	٠,٤٧٠	١٨	٠,٣٧٨
٩	٠,٦٦١	١٩	٠,٥٩١
١٠	٠,٥٨٤	٢٠	٠,٥٢٩

* القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط بدرجة حرية (٣٩٨) عند مستوى (٠,٠٥) = (٠,٠٩٨)

- **الثبات :**

قامت الباحثة بإجراءات الثبات على أداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف (الحازم ، والتسلطي ، والسائب) كلاً على انفراد ، بطريقتين ، وعلى النحو الآتي :

١- طريقة إعادة الاختبار : -

تم التحقق من معامل الثبات بهذه الطريقة من خلال تطبيق أداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة (وهي ذات عينة الثبات التي طبقت عليها الأداتين السابقتين) ، إذ كان تاريخ التطبيق الأول (٢٠٠٥/٩/١٨) ثم أعيد تطبيقه على العينة ذاتها بعد أسبوعين بتاريخ (٢٠٠٥/١٠/٣) ثم قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بتطبيق معادلة ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني فوجدت ان معامل ثبات نمط المعاملة الحازم بلغ (٠,٨٨) ونمط المعاملة التسلطي بلغ (٠,٨٠) ونمط المعاملة السائب بلغ (٠,٨٢) .

٢- معادلة الفاكرونباخ للاتساق الداخلي : -

تم استخدام معادلة الفاكرونباخ لاستخراج الثبات للمقاييس الفرعية الثلاثة ، بلغ معامل اتساق نمط المعاملة الحازم (٠,٨٤) ، ونمط المعاملة التسلطي (٠,٨١) ، ونمط المعاملة السائب (٠,٨٠) .

- **الخطأ المعياري :-**

استخرج الخطأ المعياري لثبات أداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف لكل نمط على حدة ، إذ بلغ الخطأ المعياري لنمط المعاملة الحازم (٢,٨١) عندما استخرج معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، وقد بلغ (٣,٢٤) عندما استخرج معامل الثبات بطريقة معادلة الفاكرونباخ .

كما استخرج الخطأ المعياري لنمط المعاملة التسلطي فبلغ (١,٦١) عندما استخرج الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، وبلغ (٠,٨١) عندما استخرج الثبات بطريقة معادلة الفاكرونباخ .

أما الخطأ المعياري لنمط المعاملة السائب فقد بلغ (٢,٩٦) عندما استخرج معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، وبلغ الخطأ المعياري (٣,٢١) عندما استخرج بطريقة معادلة الفاكرونباخ .

- وصف أداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف بصورتها النهائية : -

بعد الإجراءات التي تحققت في الخطوات السابقة أصبحت أداة قياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف بصورتها النهائية مكونة من (٢٠) موقفاً ، كل موقف يحوي على ثلاثة أنماط هي (النمط الحازم ، والنمط التسلطي ، والنمط السائب) وإمام كل نمط خمسة بدائل هي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً) ، وكل طالب يختار البديل المناسب إمام كل نمط من أنماط المعاملة . وبهذا أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق ، ملحق (١٢) .

- تصحيح أداة أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف بصورتها النهائية : -

وضعت خمسة بدائل للإجابة إمام كل نمط من أنماط المعاملة وكانت هذه البدائل هي على التوالي (دائما ، غالبا ، أحياناً ، نادرا ، أبداً) بعد الأخذ بآراء الخبراء* وضعت درجات لتلك البدائل وهي (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على التوالي على ان يختار الطالب بديل إمام كل نمط من أنماط المعاملة ، إذ تحتسب درجة كلية لكل نمط من الأنماط الثلاثة على انفراد ، وعلية تكون أعلى درجة يحصل عليها المستجيب لكل نمط هي (١٠٠) درجة، واوطأ درجة هي (٢٠) درجة ، والمتوسط النظري لكل نمط هو (٦٠) درجة .

---

* تم الأخذ برأي الخبراء حول درجات بدائل المقياس وهم كل من :

أ.د شاكر مبدر	كلية التربية للبنات
أ.د ليلى الحاج ناجي	كلية التربية للبنات
م.د طالب القيسي	كلية التربية للبنات

٤- أداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف : -

يعد متغير ادوار المدرسين داخل الصف من المتغيرات المهمة للبيئة الصفية والتي يعتمد عليها في نجاح العملية التربوية وتحقيق أهداف التربية والتعليم (النوري ، ١٩٨٦ : ٥٨) لذلك ينبغي على المعلم القيام بعدة ادوار داخل الصف تشمل الجوانب العلمية والمهنية والاجتماعية والنفسية (Good , 1973 : 121) ، ولتعدد ادوار المدرسين ، فقد تناول الباحثون التربويون والنفسيون هذه الأدوار في بحوثهم فقد قسم بعض الباحثين الأدوار الى ستة ادوار منهم الى سبعة ادوار حيث قسم صالح أبو جادو ادوار المعلمين الى :-

١- دور القائد .
٢- دور الإداري .
٣- دور مهندس بيئي .
٤- دور المرشد .
٥- دور مثير للدافعية .
٦- دور الأنموذج . (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٥٥)

أما موسى فقد قسم ادوار المعلمين الى :

١- دور ناقل للمعرفة .
٢- دور رعاية النمو الشامل للطلاب .
٣- دور خبير تدريس .
٤- دور الضبط وحفظ النظام .
٥- دور المرشد .
٦- دور مسؤول عن مستوى تحصيل الطلبة .
٧- دور أنموذج .
٨- دور مثير الدافعية .
٩- دور عضو في المجتمع .(موسى ، ١٩٨٧ : ٥١)

وقسم ملحم ادوار المعلمين الى :

١- دور الضبط وحفظ النظام .
٢- دور توفير المناخ العاطفي والاجتماعي .

٣- دور منظم البيئة الفيزيقية .
٤- دور توفير الخبرات التعليمية .
٥- دور ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم .
٦- دور تقديم تقارير عن سير العمل .(ملحم ، ٢٠٠١ : ٤٣)

بناءً على ذلك قامت الباحثة باختيار ستة ادوار رئيسية ينبغي للمدرس ان يتقنها في الصف وذلك لأهميتها وتكرار تناولها في التصنيفات التي وضعها الباحثون التربويون وفقاً لقناعتهم ورؤيتهم التربوية بالوظائف التي يقوم بها المدرسون داخل الصف ، وهذه الأدوار كما يأتي :

١- دور خبير التدريس .
٢- دور الإداري .
٣- دور مثير الدافعية .
٤- دور منظم البيئة المادية .
٥- دور المرشد .
٦- دور الضبط وحفظ النظام .

وبناءً على ذلك قامت الباحثة بتحديد مفهوم كل دور من هذه الأدوار وفقا للأدبيات السابقة .

ولأجل بناء أداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف فقد قامت الباحثة بما يأتي :

١- مراجعة الأدبيات من كتب تربوية ونفسية ومجلات علمية متخصصة تناولت موضوع ادوار المدرسين .
٢- القيام بدراسة استطلاعية ، إذ عدت استبانة في ضوء الأدبيات المتعلقة بادوار المدرسين ، حيث تضمنت ستة أسئلة مفتوحة ، ملحق (١٣) موجهة الى عينة من طلبة الصف الخامس الإعدادي مكونة من (١٦٠) طالباً وطالبة ، وهي ذات العينة الاستطلاعية التي استخدمت في بناء أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف وأداة أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم (جدول ١١) .

وبعد ان فرغ الطلبة من الإجابة على الاستبانة ، قامت الباحثة بجمعها وتفريغ الإجابات ، وصياغتها بفقرات ، حيث استخلصت من تلك الإجابات (١٦) ست عشرة فقرة تخص دور خبير التدريس ، و (١٣) ثلاث عشرة فقرة تخص دور مثير الدافعية ،

و (١٢) اثنتا عشرة فقرة تخص دور الإداري ، و (١٢) أثنا عشر فقرة تخص دور منظم البيئة المادية ، و (١١) أحدى عشرة فقرة تخص دور المرشد ، و (١١) أحدى عشرة فقرة تخص دور الضبط وحفظ النظام .

مؤشرات الصدق :-

١- الصدق الظاهري :-

بعد ان صاغت الباحثة فقرات أداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف والتي شملت ستة ادوار ، إذ بلغ مجموع الفقرات (٧٥) خمساً وسبعين فقرة، موزعة على تلك الأدوار كما ذكر سابقاً ، بعدها قامت الباحثة بعرض الأداة بشكلها الأولي (ملحق ١٤) على ذات مجموعة الخبراء الذين عرضت عليهم الأدوات السابقة وذلك للتأكد من صلاحية الفقرات وملاءمتها لقياس كل دور من ادوار المدرسين وفقا للمفهوم الذي حددته الباحثة لكل دور من تلك الأدوار ، علما ان الباحثة اعتمدت ذات نقطة الاتفاق بين الخبراء (٨٠%) فأعلى على صلاحية الفقرات ، في ضوء ذلك تم حذف عدد من الفقرات من كل مجال من المجالات التي تضمنتها الأداة ، وذلك لعدم حصولها على نسبة الاتفاق المنوه بها أعلاه ، أو أكثر . فضلاً عن استخدام مربع كاي لحساب دلالة الاتفاق بين آراء الخبراء ، جدول (٢٣) يوضح ذلك .

الجدول (٢٣)

يوضح أرقام الفقرات في كل دور من ادوار المدرسين داخل الصف ونسبة اتفاق الخبراء على كل فقرة ، ودرجة مربع كاي لكل منها

المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	الموافقون	غير الموافقين	النسبة المئوية للموافقين	مربع كاي المحسوبة	مستوى الدلالة
دور خبير التدريس	١٥،١٤،١٣،١٢،١٠،٩،٨،٦،٥،١	١٠	١٢	صفر	%١٠٠	*١٢,٠٠	٠,٠٥
	٧،٤،٢	٣	١١	١	%٩٢	*٨,٣٣	
	١١	١	١٠	٢	%٨٣	*٥,٣٣	
	١٦،٣	٢	٩	٣	%٧٥	٣,٠٠	
دور مثير الدافعية	٢٧،٢٦،٢٣،٢٢،١٩،١٨	٦	١٢	صفر	%١٠٠	*١٢,٠٠	
	٢٨،٢٥،٢١	٣	١١	١	%٩٢	*٨,٣٣	
	٢٩،٢٠،١٧	٣	١٠	٢	%٨٣	*٥,٣٣	
	٢٤	١	٩	٣	%٧٥	٣,٠٠	
و ر	٣٤،٣١،٣٠،٤١،٤٠	٥	١٢	صفر	%١٠٠	*١٢,٠٠	

	٣٩،٣٧	٢	١١	١	%٩٢	*٨,٣٣	
	٣٨،٣٥،٣٣	٣	١٠	٢	%٨٣	*٥,٣٣	
	٣٦،٣٢	٢	٩	٣	%٧٥	٣,٠٠	
دور منظم البيئة المادية	٥٣،٥٢،٥٠،٤٩،٤٨،٤٣	٦	١٢	صفر	%١٠٠	*١٢,٠٠	
	٥٠،٤٦،٤٢	٣	١١	١	%٩٢	*٨,٣٣	
	٤٤،٤٧	٢	١٠	٢	%٨٣	*٥,٣٣	
	٤٥	١	٩	٣	%٧٥	٣,٠٠	
دور المرشد	٦٤،٦٣،٥٧،٥٦	٤	١٢	صفر	%١٠٠	*١٢,٠٠	
	٦٠،٥٨،٥٤	٣	١١	١	%٩٢	*٨,٣٣	
	٦٢،٥٩،٥٥	٣	١٠	٢	%٨٣	*٥,٣٣	
	٦١	١	٩	٣	%٧٥	*٣,٠٠	
دور الضبط وحفظ النظام	٦٨،٦٧،٦٦	٣	١٢	صفر	%١٠٠	*١٢,٠٠	
	٧٥،٧٤،٧٢،٧٠،٦٩	٥	١١	١	%٩٢	*٨,٣٣	
	٧٣،٧١	٢	١٠	٢	%٨٣	*٥,٣٣	
	٦٥	١	٩	٣	%٧٥	٣,٠٠	

* قيمة مربع كاي الجدولية = (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية = (١) .

يتضح من جدول (٢٣) أعلاه ، ان هناك (٨) ثمان فقرات لم تحصل على نسبة الاتفاق المعتمدة ، وهي الفقرتين (٣ ، ١٦) في دور خبير التدريس والفقرة (٢٤) في دور مثير الدافعية ، والفقرتين (٣٢ ، ٣٦) في دور الإداري ، والفقرة (٤٥) في دور منظم البيئة المادية، والفقرة (٦١) في دور المرشد ، والفقرة (٦٥) في دور الضبط وحفظ النظام . وبذلك يكون عدد فقرات أداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف هو (٦٧) فقرة بشكلها الإجمالي .

- وضوح التعليمات وفهم العبارات لأداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف :-

عرضت الباحثة أداة ادوار المدرسين داخل الصف (خبير التدريس ، دور مثير الدافعية ، دور الإداري ، دور منظم البيئة المادية ، دور المرشد ، دور الضبط وحفظ النظام) على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة وهي ذات العينة التي استخدمت في بناء الأدوات السابقة وذلك للتأكد من وضوح التعليمات وفهمهم للعبارات ، سهولة الإجابة ، وحساب الوقت المستغرق للإجابة عليها. وقد تبين بعد هذه الدراسة

الاستطلاعية ان فقرات الأداة واضحة ومفهومة ، وان الوقت المستغرق للإجابة عليها تراوح ما بين (٢٠-٣٠) دقيقة ، وبمتوسط قدرهُ (٢٥) دقيقة .

٢- التحليل الإحصائي للفقرات :-

لحساب صدق فقرات أداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف باستخراج القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها ، قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة التحليل الإحصائي المكونة من (٤٠٠) اربعمائة طالب وطالبة في الصف الخامس الإعدادي مدينة بغداد (وهي ذات عينة التحليل الإحصائي السابقة) .

وبعد الانتهاء من التحليل الإحصائي لفقرات الأداة ، حللت الإجابات وحسبت درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل فرد ، ومن ثم حسبت القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها وكما يأتي: -

أ- القوة التمييزية للفقرات :-

اعتمدت الباحثة في حساب القوة التمييزية لفقرات أداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف ، المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية لكل دور على انفراد ، لذا رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية الى اقل درجة كلية ، وحددت المجموعتين المتطرفتين بنسبة (٢٧%) في كل مجموعة ، وقد بلغ أفراد كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا (١٠٨) افراد ، وتراوحت درجات المجموعة العليا لأداة قياس (دور خبير التدريس) ما بين (٦٢ – ٤٧) درجة ، بينما تراوحت درجات المجموعة الدنيا ما بين (٣١ – ١٣) درجة .

أما (دور مثير الدافعية) فقد تراوحت درجات المجموعة العليا ما بين (٥٩ – ٤٢) درجة ، بينما تراوحت درجات المجموعة الدنيا ما بين (٢٩ – ١٢) درجة .

أما (دور الإداري) تراوحت درجات المجموعة العليا ما بين (٤٧ – ٣٨) درجة ، بينما تراوحت درجات المجموعة الدنيا ما بين (٢٧ – ١٠) درجة .

وفي (دور منظم البيئة المادية) فقد تراوحت درجات المجموعة العليا ما بين (٥٢ – ٣٣) درجة ، بينما تراوحت درجات المجموعة الدنيا ما بين (٢٣ – ١١) درجة .

وفي (دور المرشد) فقد تراوحت درجات المجموعة العليا ما بين (٥٠ – ٣١) درجة ، بينما تراوحت درجات المجموعة الدنيا ما بين (١٩ – ١٠) درجة .

أما (دور الضبط وحفظ النظام) فقد تراوحت درجات المجموعة العليا ما بين (٥٠ – ٣٣) درجة ، بينما تراوحت درجات المجموعة الدنيا ما بين (٢٥ – ١٠) درجة .

وقد طبقت الباحثة الاختبار التائي (t – test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعة العليا والدنيا في كل دور على انفراد ، أشارت النتائج الى ان جميع الفقرات في كل دور ذات دلالات إحصائية ، إذ ان القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من الفقرات اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ما عدا الفقرة (١) في دور (خبير التدريس) لم تكن مميزة إحصائياً ، كما موضح في الجدول (٢٤) .

الجدول (٢٤)

يبين نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا لأداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف .

المجال	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
دور خبير التدريس	١	٣,٠١٨٥	١,٥٥٢٧٠	٢,٦٦٦٧	١,٤٩٧٦٦	١,٦٩٥	٠,٠٥
	٢	٣,٥٦٤٨	١,٢٧٧٢١	١,٨٨٨٩	١,٠٧٠٧١	*١٠,٤٥٠	
	٣	٤,٥١٨٥	٠,٦٠٣٤٤	٢,٧٢٢٢	٠,٨٢٩٧٤	*١٨,١٩٥	
	٤	٣,٩٨١٥	٠,٨٨٥٨٣	٢,١٦٦٧	١,٢٠٣٥٨	*١٢,٦٢٠	
	٥	٣,٨٩٨١	١,١٥٩٦٠	٢,٢٩٦٣	١,٢٦٢٣٩	*٩,٧١١	
	٦	٣,٨٥١٩	١,٠٤٨٥٠	١,٦٦٦٧	٠,٧٧٣٣٩	*١٧,٤٣٠	
	٧	٤,٣٧٩٦	٠,٩٧٣٦٥	٢,٨٥١٩	١,٢٥٩١٠	* ٩,٩٧٥	
	٨	٢,١٨٥٢	١,١٤٥٠٧	١,١٨٥٢	٠,٦١٣٦٨	* ٧,٩٩٩	
	٩	٣,٥٥٥٦	١,٢٠٢٢٨	١,٦١١١	٠,٩٩٣٧٥	*١٢,٩٥٥	

المجال	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
	١٠	٤,٣١٤٨	٠,٩٥٣٥٨	٢,١٨٥٢	١,١٢٨٦٣	١٤,٩٧٩ *	
	١١	٤,٢٥٠٠	٠,٩٠٨١٧	٢,٠٩٢٦	٠,٩٣٢٦٦	١٧,٢٢٣ *	
	١٢	٤,١٧٥٩	٠,٩٣٥٥٨	٢,٦١١١	١,١٣٤٢٩	١١,٠٦٠ *	
	١٣	٣,٧٩٦٣	٠,٩١٤٦٧	١,٧٤٠٧	٠,٧٧٧٨٥	١٧,٧٩١*	
	١٤	٣,٧٩٦٣	١,١٠٨٦٧	١,٧٥٩٣	٠,٨٤١٣٤	١٥,٢١١*	
دور مثير الدافعية	١٥	٤,٥١٨٥	٠,٩٨٠٩٥	٢,٦٦٦٧	٠,٩٨٥٨٨	١٣,٨٣٨*	
	١٦	٣,٧٥٩٣	١,٨٤٠٤	٢,٣١٤٨	١,١٤٠٩٨	٦,٩٠١*	
	١٧	٣,٣١٤٨	١,١٨١٢٢	٢,٠٠٠٠	١,٠٢٣١٠	٨,٧٤٤ *	
	١٨	٤,٢٦٨٥	٠,٨٩٢٤٠	٢,٠١٨٥	٠,٨٩٦٣٢	١٨,٤٨٧ *	
	١٩	٣,٨٥١٩	١,٠٠٢٩٤	١,٧٧٧٨	٠,٩٧٩٥٤	١٥,٣٧٥ *	
	٢٠	٤,٤١٦٧	٠,٧٧٤٩٠	٢,٠٠٠٠	٠,٨١٢٦٧	٢٠,٣٠٩ *	
	٢١	٣,٦٢٠٤	١,٠٣٨٦٧	١,٦١١١	٠,٨٥١٩٧	١٥,٥٤٣ *	
	٢٢	٤,٣٧٠٤	٠,٨١٥٦٥	٢,٢٢٢٢	١,١٢٨٦	١٦,٠٩٥ *	

المجال	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
دور مثير الدافعية	٢٣	٤,٤٩٠٧	٤,٠١٥١٥	١,٨٥١٩	٠,٧٠٧٩٦	٦,٧٢٦ *	٠,٠٥
	٢٤	٣,٧٩٦٣	١,٠١١٧٠	١,٨٧٠٤	٠,٨٨٧٠٠	١٤,٨٧٦*	
	٢٥	٣,١٠٣٨	٠,٩٢٥٠٩	١,٧٤٠٧	٠,٩١٠٦٩	١٠,٨٦٢*	
	٢٦	٣,٣١٤٨	١,٣٢٣٠٤	١,٦٧٥٢	٠,٩٨٢٥٤	١٠,٢٧٧*	
دور الإداري	٢٧	٤,٥٥٥٧	٧,٦٥٢٩	٢,٩٤٤٤	١,٢٥٩٣	١١,٣٦٢*	
	٢٨	٣,٩٧٢٢	١,٠٤٥٣١	٢,٢٢٢٢	١,٢٧٧٦٥	١١,٠١٧*	
	٢٩	٤,٣٨٨٩	٠,٧٢١٢٨	٢,٨٧٠٤	١,٠٥٩٨٢	١٢,٣١٠*	
	٣٠	٤,٣٧٩٦	٠,٧٦٩٩٧	٢,٩٤٤٤	١,١٥٠٦٥	١٠,٧٧٣*	
	٣١	٤,٦٦٦٧	٠,٦٤١٢٦	٢,٦٢٩٦	١,٠٦٤٢٢	١٧,٠٣٨*	
	٣٢	٤,٦٦٦٧	٠,٧٧٣٩	٢,٤٠٧٤	١,١٣٥٩٦	١٧,٠٨٥*	
	٣٣	٤,٠٣٧٠	١,٢١٤٦٠	١,٤٦٣٠	٠,٨١٣٧٤	١٨,٢٩٧*	
	٣٤	٤,٥٠٩٣	٠,٧٩١٢٥	٢,٣٣٣٣	١,١١٠٧٠	١٦,٥٨٢*	
	٣٥	٤,٣٨٨٩	٠,٧٢١٢٨	٢,٣٨٨٩	١,٠٨٣٧٢	١٥,٩٦٦*	
	٣٦	١,٥٣٧٠	١,٠٣٦٠٤	١,٠٧٤١	٠,٤٢٥٨٨	٤,٢٩٥*	
دور منظم البيئة المادية	٣٧	٣,٨٣٣٣	١,٠٦٣٤١	١,٨٧٠٤	٠,٨٤٣٨١	١٥,٠٢٧*	
	٣٨	٢,١٧٥٩	١,١٦٦٧٤	١,١٨٥٢	٠,٥٤٩٣٩	٧,٩٨٤*	
	٣٩	٤,٣٨٨٩	٠,٨٢٩٧٤	٢,٩٠٧٤	١,٤١١١٥	٩,٤٠٥*	
	٤٠	٢,٥٤٦٣	١,٥١٨٦٣	١,٤٢٥٩	٠,٨٥٦٠٣	٦,٦٧٩ *	
	٤١	٢,٩٤٤٤	١,٣٣٨٣٩	١,٣٥١٩	٠,٦٤٥٨٣	١١,١٣٧*	
	٤٢	٤,١٠١٩	٠,٩٤٦٦١	٢,٠٣٧٠	٠,٩٤٦٤٧	١٦,٠٣٠*	
	٤٣	٤,٥٣٧٠	٠,٨٥٨٤٥	٢,٤٢٥٩	١,٣٠٥٦٦	١٤,٠٤٠*	
	٤٤	٤,٤٣٥٢	٠,٧٣٩٧٠	٢,٢٧٧٨	٠,٩٩٣٧٥	١٨,٠٩٨*	
	٤٥	٣,٧٥٩	١,٢٢١٥٣	١,٧٥٩٣	١,١٢٦٣٢	١١,٩٨٨*	
	٤٦	٣,٣١٤٨	١,٢٧٢٦٣	١,٣٧٠٤	٠,٦٧٧٩٩	١٤,٠١٤*	
	٤٧	٢,١٣٨٩	١,٢٤٨٩٩	١,٠٩٢٦	٠,٣٤٩٥٥	٨,٣٨٤*	

* القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٢١٤) عند مستوى (٠,٠٥) = ١,٩٦

المجال	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
دور المرشد	٤٨	٤,٣٢٤١	٠,٧٢١٢٢	١,٥٧٤١	٠,٧٦٣٧١	٢٧,٢٠٧*	٠,٠٥
	٤٩	٣,٣٠٥٦	١,٠٩٧٦٥	١١,٢٩٦٣	٠,٥٦٧٩٣	١٦,٨٩٥*	
	٥٠	٣,٣٨٦٨	١,١٠٠٤٠	١,٦١١١	٠,٧٨٣٣٩	١٣,٦١٨*	
	٥١	٢,٩٧٢٢	١,١٣٩٤٢	١,٥٠٠٠	٠,٨٨٠٧٤	١٠,٦٢٤*	
	٥٢	٣,٤٦٣٠	٠,٩٧٠٨٥	١,٦٦٦٧	٠,٧٢٣٤٤	١٥,٤١٨*	
	٥٣	٣,٠٧٤١	١,٣١٦٣٥	١,٢٢٢٢	٠,٤٦٠٢٦	١٣,٨٠١*	
	٥٤	٢,٩٦٣٠	١,٢٩٦٤٨	١,١٢٩٦	٠,٣٨٨٩٣	١٤,٠٧٦*	
	٥٥	٣,٥٧٤١	١,٢٦٩٣٦	١,٤٢٥٩	٠,٨٣٣٩٠	١٤,٦٩٩*	
	٥٦	٤,٢٩٦٣	٠,٩١٩٧٦	٢,١١١١	٠,٩٩٨٤٤	١٦,٧٢٨*	
	٥٧	٤,٤٤٤٤	٠,٨٩٩٩٨	٢,٣٥١٩	١,٢٢٥٢٤	١٤,٣٠٥*	
دور الضبط وحفظ النظام	٥٨	٢,٢٩٦٣	١,٣٢٠٢٩	١,٣٥١٩	٠,٧٠١٣٣	٦,٥٦٥*	
	٥٩	٣,٢٧٧٨	١,١٨٢٦٩	٢,١٢٩٦	١,٠٢٣٩٤	٧,٦٢٧*	
	٦٠	٣,٤٣٥٢	١,٢٠٩٥٧	٢,٦٦٦٧	١,٢٦٧٨٦	٤,٥٥٨*	
	٦١	٣,٠٠٩٣	١,٤١٠٨٧	٢,٥٠٠٠	١,١٥٦٠٥	٢,٩٠٢*	
	٦٢	٣,٩٠٧٤	٠,٧٩١٧٥	١,٩٨١٥	٠,٩١٦٩٤	١٦,٥٢١*	
	٦٣	٤,٣٦١١	٠,٩٩٠٢٢	٢,٣٧٠٤	٠,٩٣٣٢٢١	١٥,٢٠٥*	
	٦٤	٤,٦٢٩٦	٠,٥٥٦٩٠	٢,٨١٤٨	١,١٢٨٦٣	١٤,٩٨٦*	
	٦٥	٣,٢٥١٩	١,٢١٧٥٩	١,٦٦٦٧	٠,٩٨٥٨٨	١١,١٧٨*	
	٦٦	٣,٨٢٤١	١,١٠٠٨٠	٢,١٦٦٧	١,٠٨٩٤٦	١١,١٢١*	
	٦٧	٤,١٣٨٩	١,١٦٣٧٧	٢,٠٥٥٦	١,٠١٢٣٨	١٤,٠٣٦*	

يتضح من الجدول (٢٤) ان الفقرة (١) من الأداة لم تكن مميزة إحصائياً ، وذلك لكون قيمتها التائية المحسوبة البالغة ١,٦٩٣ اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (٢١٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، لذا تم استبعادها ، وبعد هذا الأجراء يصبح عدد فقرات أداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف (٦٦) فقرة موزعة على (٦) ادوار وهي :- دور خبير التدريس (١٣) فقرة ، دور مثير الدافعية (١٢) فقرة ، دور الإداري (١٠) فقرة ، دور منظم البيئة المادية (١١) فقرة ، دور المرشد (١٠) فقرة ن دور الضبط وحفظ النظام (١٠) فقرة .

ب- معامل الاتساق الداخلي للفقرات:-

اعتمدت الباحثة علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لأداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف لاستخراج معامل صدق الفقرات ، من خلال استخدام معادلة ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة لكل فرد من أفراد عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (٤٠٠) طالب وطالبة. إذ أتضح ان جميع معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لكل دور على انفراد ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يؤشر ان كل فقرة من فقرات الأدوات صادقة فيما أعدت لقياسه ، كما موضح في الجداول (٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠) على التوالي .

الجدول (٢٥)

يوضح معاملات ارتباط درجات فقرات دور خبير التدريس بالدرجة الكلية للمجال

المجال	ت	معاملات الارتباط	المجال	ت	معاملات الارتباط	المجال	ت	معاملات الارتباط
دور خبير التدريس	١	٠,٠٠١	دور خبير التدريس	٦	٠,٦٧١	دور خبير التدريس	١١	٠,٧٥٤
	٢	٠,٥٨٦		٧	٠,٥٧٦		١٢	٠,٥٩٧
	٣	٠,٦٦٨		٨	٠,٤٧٤		١٣	٠,٧١٣
	٤	٠,٦٧٣		٩	٠,٦١١		١٤	٠,٧٤٩
	٥	٠,٦٣٢		١٠	٠,٧٠٥			

الجدول (٢٦)

يوضح معاملات ارتباط فقرات دور مثير الدافعية بالدرجة الكلية للمجال

المجال	ت	معاملات الارتباط	المجال	ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط
دور مثير الدافعية	١٥	٠,٦٠٥	دور مثير الدافعية	٢٠	٠,٧١٣	٢٥	٠,٥٢٩
	١٦	٠,٥٥٢		٢١	٠,٦٣٩	٢٦	٠,٥٥٤
	١٧	٠,٥٥١		٢٢	٠,٦٤٢		
	١٨	٠,٧٤٤		٢٣	٠,٥٥٩		
	١٩	٠,٦٥٩		٢٤	٠,٦٦٦		

الجدول (٢٧)

يوضح معاملات ارتباط فقرات دور الإداري بالدرجة الكلية للمجال

المجال	ت	معاملات الارتباط	المجال	ت	معاملات الارتباط
دور الإداري	٢٧	٠,٦٥٢	دور الإداري	٣٢	٠,٧٢٣
	٢٨	٠,٥٥٦		٣٣	٠,٦٩٥
	٢٩	٠,٦٥٦		٣٤	٠,٧١٩
	٣٠	٠,٦٠٢		٣٥	٠,٦٧٦
	٣١	٠,٧١٧		٣٦	٠,١٩٦

الجدول (٢٨)

يوضح معاملات ارتباط درجات فقرات دور منظم البيئة المادية بالدرجة الكلية للمجال

المجال	ت	معاملات الارتباط	المجال	ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط
دور منظم البيئة المادية	٣٧	٠,٦٩٦	دور منظم البيئة المادية	٤١	٠,٦٢٩	٤٥	٠,٧٦٥
	٣٨	٠,٥٢٠		٤٢	٠,٦٩١	٤٦	٠,٧٤٣
	٣٩	٠,٥٦٠		٤٣	٠,٦٩٦	٤٧	٠,٥٢٣
	٤٠	٠,٥٣٣		٤٤	٠,٦٤٥		

الجدول (٢٩)

يوضح معاملات ارتباط فقرات دور المرشد بالدرجة الكلية للمجال

المجال	ت	معاملات الارتباط	المجال	ت	معاملات الارتباط
دور المرشد	٤٨	٠,٧٨٦	دور المرشد	٥٣	٠,٧٢٣
	٤٩	٠,٧٤٣		٥٤	٠,٧١٥
	٥٠	٠,٧٣٥		٥٥	٠,٧٧٢
	٥١	٠,٦٧١		٥٦	٠,٦٨٠
	٥٢	٠,٧٤٠		٥٧	٠,٦٨١

الجدول (٣٠)

يوضح معاملات ارتباط فقرات دور الضبط وحفظ النظام بالدرجة الكلية للمجال

المجال	ت	معاملات الارتباط	المجال	ت	معاملات الارتباط
دور الضبط وحفظ النظام	٥٨	٠,٤٤٤	دور الضبط وحفظ النظام	٦٣	٠,٦٨٢
	٥٩	٠,٥٢٥		٦٤	٠,٦٧٦
	٦٠	٠,٤٣١		٦٥	٠,٦٤٣
	٦١	٠,٤٠٤		٦٦	٠,٥٧٠
	٦٢	٠,٦٦٠		٦٧	٠,٧٣٨

* القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط بدرجة حرية(٣٩٨) عند مستوى (٠,٠٥)=(٠,٠٩٨)

- الثبات : -

اعتمدت الباحثة في استخراج الثبات لأداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف (لكل دور على انفراد) طريقتين هما :

١- طريقة إعادة الاختبار :-

استخدمت الباحثة هذه الطريقة لإيجاد الثبات لأداة قياس ادوار المدرسين ككل ، ثم إيجاد الثبات لكل دور من الأدوار على حدة ، فقد طبقت الأداة على عينة الثبات المكونة من (١٠٠) طالب وطالبة التي أجرت عليهم اختبار الثبات في الأدوات السابقة حيث كان التطبيق الأول في يوم (٢٠٠٥/٩/١٨) ، وبعد مرور أسبوعين قامت بأجراء التطبيق الثاني على ذات العينة في يوم (٢٠٠٥/١٠/٣) . وبعد استخدام معادلة ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين بلغ معامل الثبات ، فقد بلغ (٠,٦٩) لدور خبير التدريس،

و (٠,٨٦) لدور مثير الدافعية، و(٠,٦٣) لدور الإداري ، و (٠,٦٣) لدور منظم البيئة المادية، و (٠,٧١) لدور المرشد، و (٠,٨٦) لدور الضبط وحفظ النظام .

٢- طريقة الفاكرونباخ للاتساق الداخلي :-

استخدمت الباحثة مؤشرا أخر للثبات هو معادلة الفاكرونباخ لأداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف (لكل دور على انفراد) . فقد بلغ معامل ثبات (الفاكرونباخ) لدور خبير التدريس (٠,٦٤) ، و (٠,٦٥) لدور مثير الدافعية ، و(٠,٦٠) لدور الإداري ، و (٠,٦١) لدور منظم البيئة المادية ، و (٠,٦٥) لدور المرشد، وأخيراً بلغ معامل ثبات دور الضبط وحفظ النظام (٠,٦٢) .

- الخطأ المعياري : -

قامت الباحثة باستخراج الخطأ المعياري لأداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف .

واستخرج الخطأ المعياري لكل مجال للمقياس إذ بلغ الخطأ المعياري لدور خبير التدريس (٠,٦٩) لمعامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار وبلغ (٣,١٤٥) لمعامل الثبات بطريقة (الفاكرونباخ) .

أما الخطأ المعياري لدور مثير الدافعية فبلغ ± (٢,٧٦) لإعادة الاختبار وبلغ ± (٢,٨٨) لمعامل (الفاكرونباخ). أما الخطأ المعياري لمجال دور الإداري فقد بلغ ± (٢,٣٢) لمعامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، و ± (٢,٤١) لمعامل الثبات بطريقة معادلة (الفاكرونباخ). أما مجال دور منظم البيئة المادية فقد بلغ الخطأ المعياري ± (٢,٧٦) لإعادة الاختبار، في حين بلغ ± (٢,٨٣) لمعامل (الفاكرونباخ) ، أما دور المرشد فقد بلغ الخطأ المعياري ± (٣,٣٣) لإعادة الاختبار في حين بلغ ± (٣,٦٧) لمعامل (الفاكرونباخ) ، أما مجال دور الضبط والنظام فقد بلغ الخطأ المعياري ± (٣,١٨) لمعامل ثبات إعادة الاختبار، و±(٣,٤٧) لمعامل الثبات بطريقة (الفاكرونباخ) . جدول (٣١) يوضح ذلك .

الجدول (٣١)

يبين معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار ومعادلة الفاكرونباخ والخطأ المعياري لادوار المدرسين كلاً على انفراد

الأدوات	إعادة الاختبار	الخطأ المعياري	الفاكرونباخ	الخطأ المعياري
أ- دور خبير التدريس	٠,٦٩	٢,٩٢	٠,٦٤	٣,١٤٥
ب- دور مثير الدافعية	٠,٦٨	٢,٧٦	٠,٦٥	٢,٨٨
ج- دور الإداري	٠,٦٣	٢,٣٢	٠,٦٠	٢,٤١
د- دور منظم البيئة المادية	٠,٦٣	٢,٧٦	٠,٦١	٢,٨٣
هـ- دور المرشد	٠,٧١	٣,٣٣	٠,٦٥	٣,٧٦
و- دور الضبط والنظام	٠,٦٨	٣,١٨	٠,٦٢	٣,٤٧

- وصف أداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف بصورتها النهائية :-

بعد الإجراءات التي تحققت في الخطوات السابقة ، أصبح عدد فقرات الأداة بصيغتها النهائية يتكون من (٦٦) فقرة ، علما ان الأداة تضم (٦) ادوار كما منوه سابقا، وهي دور خبير التدريس ويتكون من (١٣) فقرة ، ودور مثير الدافعية ويتكون من (١٢) فقرة ، ودور الإداري ويتكون من (١٠) فقرات ، ودور منظم البيئة المادية ويتكون من (١١) فقرة ، ودور المرشد ويتكون من (١٠) فقرات ، ودور الضبط وحفظ النظام ويتكون من (١٠) فقرات ، ملحق (١٥) يوضح ذلك .

- تصحيح أداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف : -

وضعت خمسة بدائل للإجابة إمام كل فقرة من فقرات الأداة للمجالات الستة وهي على التوالي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً) ، ووضعت درجات لتلك البدائل وهي على التوالي (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على ان يختار الطالب بديلاً واحداً إمام كل فقرة . وبما ان عدد فقرات ادوار المدرسين (٦٦) فقرة موزعة على (٦) ادوار ، وهي :- خبير التدريس (١٣) فقرة ، لذا فان اعلى درجة يحصل عليها المفحوص (٦٥) واقل درجة (١٣) بمتوسط نظري قدره (٣٩) درجة . اما دور مثير الدافعية (١٢) فقرة فان اعلى درجة يحصل عليها المفحوص (٦٠) واقل درجة (١٢) ، بمتوسط نظري قدره (٣٦) درجة . اما دور الاداري (١٠) فقرات فتكون اعلى درجة يحصل عليها المفحوص (٥٠) واقل درجة (١٠) بمتوسط نظري قدره (٣٠) . ودور منظم البيئة المادية (١١) فقرة ، فتكون اعلى درجة يحصل عليها المفحوص (٥٥) واقل درجة (١١) بمتوسط نظري (٣٣) درجة . بينما دور المرشد (١٠) فقرات ، وبذلك تكون اعلى درجة يحصل عليها المفحوص (٥٠) واقل درجة (١٠) بمتوسط نظري قدره (

٣٠) درجة . واخيرا دور الضبط وحفظ النظام (١٠) فقرات ، فان اعلى درجة يحصل عليها المفحوص (٥٠) واقل درجة (١٠) وبمتوسط نظري قدره (٣٠) درجة .

٥- أداة قياس الضغوط النفسية : -

لغرض إعداد فقرات أداة قياس الضغوط النفسية ، قامت الباحثة بالإطلاع على المقاييس الآتية:

١-قائمة موراي (H: Murray , 1938) ، (Murray , 1938 : 291-292)

٢-مقياس القيسي ، ١٩٩٠ : الصعوبات التي تواجه تجربة تسريع الطلبة الموهوبين في العراق . (القيسي ، ١٩٩٠ : ١٥٥-١٥٧) .

٣-مقياس السلطاني ، ١٩٩٤ : الضغوط النفسية المعد للمراهقين . (السلطاني ، ١٩٩٤ : ١٠٤-١٠٥)

٤-مقياس العبادي ، ١٩٩٥ : الضغوط النفسية المعد لطلبة الجامعة . (العبادي ، ١٩٩٥ : ٨٢-٨٧)

٥-مقياس الزبيدي ، ٢٠٠٠ : للضغوط النفسية المعد لأساتذة الجامعة ، (الزبيدي ، ٢٠٠٠ : ١٣٨)

وبعد تفحص هذه المقاييس والدراسات ، وجدت الباحثة أنها غير ملائمة لأهداف دراستها بعد تحديد المفهوم النظري والإجرائي للضغوط النفسية ، لذا قامت بإعداد أداة لدراستها وفقاً للمفهوم الذي حددته في الفصل الأول تحت باب تحديد المصطلحات ، وقامت بإعداد (٣٠) فقرة مع التعليمات وثم وضع خمسة بدائل وهي (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا ، تنطبق علي بدرجة كبيرة ، تنطبق علي بدرجة متوسطة ، تنطبق عليّ بدرجة قليلة ، لا تنطبق علي) وهذه البدائل تمثل مقياس خماسي متدرج .

مؤشرات الصدق :-

١- الصدق الظاهري : -

بعد ان تم صياغة فقرات أداة قياس الضغوط النفسية ، عرضت الباحثة الأداة بصورتها الأولية ملحق (١٦) على ذات مجموعة الخبراء في مجال العلوم التربوية والنفسية التي تم عرض الأدوات السابقة عليهم ، (ملحق ٤) وذلك للتأكد من صلاحية الفقرات وملاءمتها لقياس الضغوط النفسية ، علما ان الباحثة اعتمدت نقطة اتفاق بين الخبراء (٨٠%) على صلاحية الفقرات ، فان حصلت كل فقرة على هذه النسبة من

الاتفاق أو أعلى منها تعتمد الفقرة ، وان حصلت على نسبة أدنى من الاتفاق ، تعدل الفقرة أو تحذف على وفق رأي الخبراء .

ونتيجة للأجراء أعلاه تم استبعاد (٥) فقرات وهي (٢ ، ٤، ٢١، ٢٥، ٢٨) وذلك لكونها لم تحصل على نقطة الاتفاق المشار إليها أعلاه ، وعليه استبقت الباحثة (٢٥) فقرة ، تراوحت نسبة الاتفاق عليها ما بين (٨٣% - ١٠٠%) . جدول (٣٢) يوضح ذلك .

الجدول (٣٢)

يوضح آراء الخبراء حول صلاحية فقرات أداة قياس الضغوط النفسية

أرقام الفقرات	عدد الفقرات	الموافقون	غير الموافقين	النسبة المئوية للموافقين	مربع كاي المحسوبة	مستوى الدلالة
٣٠،٢٤،٢٣	٣	١٢	صفر	١٠٠%	*١٢,٠٠	٠,٠٥
٢٩،٢٢،٢٠،١٨،١٣،١٢،١١،٧،٨،٦،٥،٣،١	١٣	١١	١	٩٢%	*٨,٣٣	
٢٧،٢٦،١٩،١٧،١٦،١٠،١٥،٩،٤	٩	١٠	٢	٨٣%	*٥,٣٣	
٢٨،٢٥،٢١	٣	٩	٣	٧٥%	٣,٠٠	
٤ ، ٢	٢	٨	٤	٦٧%	١,٣٣	

* قيمة مربع كاي الجدولية = (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية = (١)

- وضوح التعليمات وفهم العبارات لأداة قياس الضغوط النفسية :-

بعد عرض أداة قياس الضغوط النفسية على الخبراء بشكلها الأولي والمتكون من (٢٥ فقرة) وتحديد بدائل الإجابة ، قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية (العينة الاستطلاعية ذاتها التي مر ذكرها في بناء أدوات القياس السابقة) ، للتأكد من وضوح الفقرات للطلبة وفهمهم لطريقة الإجابة عنها، إضافة الى حساب الزمن المستغرق في الإجابة .

وقد تبين من هذه التجربة فهم العينة الاستطلاعية لتعليمات المقياس ووضوح فقراته ، وقد استغرق زمن الإجابة عليه ما بين(٧-١٠) دقائق ، وبمتوسط قدرهُ (٨,٥) دقيقة .

٢- التحليل الإحصائي للفقرات : -

اعتمدت الباحثة طريقتين في التحليل الإحصائي هما :

أ- القوة التمييزية للفقرات :-

اعتمدت الباحثة أسلوب المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية في حساب القوة التمييزية لفقرات أداة قياس الضغوط النفسية ، وطبقت الأداة على ذات عينة التحليل الإحصائي في الأدوات السابقة، والتي بلغ عددها (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الخامس الإعدادي في مدينة بغداد ،إذ بلغ أفراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين (١٠٨) افراد ، وقد تراوحت درجات المجموعة العليا ما بين (١٢٥- ٧٠) درجة ، بينما تراوحت درجات المجموعة الدنيا ما بين (٤٧ -٢٥) درجة .

علماً ان الباحثة طبقت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعة العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات أداة قياس الضغوط النفسية البالغة (٢٥) خمساً وعشرين فقرة . جدول (٣٣) يوضح ذلك

الجدول (٣٣)

يوضح نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا لاداة قياس الضغوط النفسية

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	٣,٦٢٠٤	١,١٨٩٦	١,٨٧٠٤	٠,٧٩٨٢	١٢,٦٩٤*	٠,٠٥
٢	٢,٩٥٣٧	١,٢١٠٤	١,٤١٦٧	٠,٥٦٥٧	١١,٩٥٥*	
٣	٤,٠٣٧٠	١,٢٨١٩	١,٥٧٤١	٠,٧١٣٠	١٧,٤٤٨*	
٤	٣,٩٢٥٩	١,٢٥٠٨	٢,٦٤٨١	٢,٧٨٢٨	٤,٣٥٢*	
٥	٣,٣٣٣	١,٢٧٥	١,٨٠٥٦	٠,٨١٤١	١٠,٤٩٤*	
٦	٤,٠٠٠	١,٢٩٧٠	٢,٢٨٧٠	١,٣٣٩٩	٩,٥٤٦*	
٧	٢,٩١٦٧	١,٠٦٠١	١,٣٤٢٦	٠,٦٤٣٦	١٣,١٩٠*	
٨	٢,١٣٨٩	١,٢٣٣٩	١,٠٧٤١	٠,٣٢٦٥	٨,٦٧٠*	
٩	٢,٦٩٤٤	١,١٧٩٧	١,٣٥١٩	٠,٧٢٧٤	١٠,٠٦٧*	
١٠	٣,٣٧٠٤	١,١٣٢٣	١,٥٧٤١	٠,٦٢٩٥	١٤,٤٠٩*	
١١	٣,٧١٣٠	١,٠٥٩٤	١,٦٩٤٤	٠,٧٩٠٨	١٥,٨٦٧*	
١٢	٣,٥٠٩٣	١,٣٨٤١	١,٣٣٣٣	٠,٧٢٣٤	١٤,٤٧٩*	
١٣	٤,٠٦٤٣	١,٢٤٠٠	١,٤٧٢٢	١,٤٨١٧	١٣,٩٤٤*	

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى

	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المحسوبة	الدلالة
١٤	٤,٤٢٥٩	١,٠٨٦٩	١,٧٧٧٨	١,٠١٦٩	*١٨,٤٨٩	٠,٠٥
١٥	٣,٦٢٠٤	١,٢٨٠٤٦	١,٢٩٦٣	٠,٥٩٩٩	*١٧,٠٨٠	
١٦	٣,٣٨٨٩	١,١٧٤٧	١,٣٠٥٦	٠,٥٧١٢	*١٦,٦٥٤	
١٧	٢,٤٠٧٤	١,٣٢٥٧	١,٢٢٢	٠,٥١٧٦	*٨,٦٥٤	
١٨	٢,٥٩٢٦	١,٣٧٤٢٤	١,٢٨٧٠	٠,٧٣٦٨	*٨,٧٠١	
١٩	٤,٤٠٧٤	٤,١٠٦١٥	١,٥٣٧٠	٠,٧٢٨٩٢	*٧,١٥٣	
٢٠	٣,٠٠٩٣	١,٠٨٠٨	١,٥٥٥٦	٠,٦٠١١٤	*١٢,٢١٦	
٢١	٣,٢٩٦٣	١,١١٢٨٨	١,٣٤٢٦	٠,٦٤٣٦٢	*١٥,٧٩٣	
٢٢	٤,١٢٠٤	١,٢٨٠٤	١,٦٢٠٤	٠,٩٨٣٢	*١٦,٠٩٣	
٢٣	٢,٧٠٣٧	١,١٧٠١٨	١,٢٥٠٠	٠,٤٣٥٠٣	*١٢,١٠١	
٢٤	٣,٧٥٠٠	١,٢١٦١	١,٤٧٢٢	٠,٥٥٠٤٦	*١٧,٧١٠	
٢٥	٢,٨٨٩	١,٣٥٩١	١,١١١١	٠,٥٨٥٣٩	*٨,٩٧٣	

* القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٢١٤) عند مستوى (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٣٣) أعلاه ان جميع فقرات مقياس الضغوط النفسية دالة إحصائياً،لان قيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (٢١٤) عند مستوى (٠,٠٥) ، حيث عدّت القيم التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة ، لذا فان جميع الفقرات البالغ عددها (٢٥) خمساً وعشرين فقرة مميزة ، وبذا تكون اقل درجة لأداة قياس الضغوط النفسية (٢٥) ، بينما أعلى درجة للأداة هي (١٢٥) درجة وبمتوسط نظري مقداره (٧٥) درجة .

ب-معامل الاتساق الداخلي للفقرات :

يُعد هذا الأسلوب من أدق الوسائل المستخدمة في التأكد من صدق الفقرات الداخلي، ولغرض تحقيق ذلك تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لأداة قياس الضغوط النفسية .

وقد أشارت النتائج ان جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) جدول (٣٤) يوضح ذلك . وبهذا فان أداة قياس الضغوط النفسية تُعد صادقة ، إذ ان معايير الصدق كانت ملائمة وان هناك اتساقاً داخلياً وتجانساً بين فقرات الأداة ، مما يجعل الباحثة مطمئنة في قدرة الفقرات لقياس ما وضعت لأجله .

الجدول (٣٤)

معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للضغوط النفسية

ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط
١	٠,٦٢	٨	٠,٥٣٨	١٥	٠,٦٤٤	٢٢	٠,٦٥٠
٢	٠,٦٦	٩	٠,٥٨٦	١٦	٠,٦٢٨	٢٣	٠,٦١١
٣	٠,٦٣٤	١٠	٠,٦٣٨	١٧	٠,٤٧٩	٢٤	٠,٦٩٩
٤	٠,٣٢١	١١	٠,٦٦٠	١٨	٠,٥١٩	٢٥	٠,٥٦٩
٥	٠,٥٠٢	١٢	٠,٦٥٠	١٩	٠,٥٢٨		
٦	٠,٤١٤	١٣	٠,٦٣١	٢٠	٠,٦٣١		
٧	٠,٥٨٢	١٤	٠,٦٣١	٢١	٠,٦٤٣		

*القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط بدرجة حرية (٣٩٨) عند مستوى (٠,٠٥) = ٠,٠٩٨

- الثبات :

قامت الباحثة بأجراء الثبات على أداة قياس الضغوط النفسية بطريقتين ، وهما :

١- طريقة إعادة الاختبار : -

قامت الباحثة بتطبيق أداة قياس الضغوط النفسية على عينة الثبات المكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة (وهي ذات عينة الثبات التي طبقت عليها الأدوات السابقة) بتاريخ (٢٠٠٥/٩/١٨) ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين بتاريخ (٢٠٠٥/١٠/٣) على العينة نفسها ، وقد تم تطبيق معادلة ارتباط بيرسون على درجات التطبيقين الأول والثاني لإيجاد معامل الثبات الذي بلغ (٠,٨٥) .

٢- معادلة الفاكرونباخ :-

قامت الباحثة بإيجاد مؤشر آخر لثبات المقياس وهو معامل الفاكرونباخ للاتساق الداخلي ،وقد بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة الفاكرونباخ (٠,٧٩) .

ج- الخطأ المعياري لمعاملات الثبات : -

استخرجت الباحثة الخطأ المعياري لمعاملات ثبات أداة قياس الضغوط النفسية فقد بلغ الخطأ المعياري ± (٧,٣٥) عندما استخرج الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، وبلغ ± (٨,٧) عندما استخرج معامل الثبات بطريقة معادلة (الفاكرونباخ) للاتساق الداخلي .

- وصف أداة قياس الضغوط النفسية بصورتها النهائية : -

بعد الإجراءات والخطوات السابقة لبناء أداة قياس الضغوط النفسية، أصبحت لأداة تتكون من (٢٥) فقرة، وإمام كل فقرة خمسة بدائل هي (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً ، تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة ، تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة ، تنطبق بدرجة قليلة ، لا تنطبق عليَّ) ، ودرجات البدائل هي على التوالي (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) . ملحق (١٧) يوضح ذلك .

- تصحيح أداة قياس الضغوط النفسية : -

يقصد بتصحيح الأداة الحصول على الدرجة الكلية للمستجيبين وان حساب هذه الدرجة يتم عن طريق جمع درجات جميع فقرات الأداة والبالغ عددها (٢٥ فقرة) ، وقد حددت الباحثة خمسة بدائل إمام كل فقرة وهي (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً ، تنطبق عليّ بدرجة كبيرة ، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليّ بدرجة قليلة، لا تنطبق عليَّ) ، وقد حددت درجات البدائل على التوالي (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) وبهذه الطريقة يتم جمع الدرجات الكلية لكل استمارة . وبهذا تكون أعلى درجة للمقياس هي (١٢٥) درجة وأدنى درجة للمقياس هي (٢٥) درجة وان المتوسط النظري للمقياس هو (٧٥) درجة .

- التطبيق النهائي لأدوات البحث :-

بعد ان تأكدت الباحثة من صلاحية أدوات بحثها جميعها وهي :

أولاً : أدوات قياس متغيرات البيئة الصفية :

١. مقياس المناخ المادي داخل الصف .
٢. مقياس المناخ الاجتماعي داخل الصف .
٣. مقياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف ويشمل :
   - مقياس نمط المعاملة الحازم .
   - مقياس نمط المعاملة التسلطي .
   - مقياس نمط المعاملة السائب .
٤. مقياس ادوار المدرسين داخل الصف ويتضمن :

أ- دور خبير التدريس
ب- دور مثير الدافعية
ج- دور الإداري
د- دور المرشد

هـ- دور منظم البيئة المادية

و- دور الضبط وحفظ النظام

ثانياً : مقياس الضغوط النفسية :-

والتحقق من بعض خصائصها السايكومترية (القياسية) مثل الصدق والثبات ، والخطأ المعياري . فضلاً عن التثبت من وضوح الفقرات والتعليمات للطلبة المستجيبين طبقت الباحثة أدوات بحثها جميعها على عينة البحث البالغة (٦١٠) طلاب وطالبات تحوطاً لاستبعاد بعض الاستمارات لعدم دقتها ، أو لعدم اكتمال الإجابة فيها ، إلا ان الاستمارات التي أخضعت للتحليل الإحصائي كانت لـ (٦٠٠) طالب وطالبة تمثل عينة البحث الأساسية (انظر عينة البحث) والملحق (١٨) ، وقد استغرق التطبيق أكثر من مدة الدرس الاعتيادي (الحصة الواحدة) في المدارس الإعدادية والثانوية البالغة (٤٥) دقيقة ، لذا فان الباحثة استنفذت مدة حصتين دراسيتين لغرض التطبيق ، واستغرق التطبيق النهائي ما بين (٤٠- ٦٠) دقيقة . واستمر التطبيق من الاثنين (١٤ / ١١ / ٢٠٠٥) ولغاية الأربعاء (٤ / ١ / ٢٠٠٦) .

- الوسائل الإحصائية :-

اعتمدت الباحثة وسائل إحصائية تتفق وما يرمي إليه البحث الحالي ، وبوساطة برنامج الحاسب الآلي (SPSS-10) وهي :

١. مربع كاي (Chi-Squar) : للتثبت من نسبة اتفاق اراء الخبراء حول فقرات أدوات البحث .
٢. معامل ارتباط بيرسون (Person Correlaion) : لإيجاد معامل صدق الفقرات ، وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية، فضلاً عن إيجاد الثبات بطريقة إعادة الاختبار وإيجاد معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع .
٣. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية للفقرات .
٤. الاختبار التائي لعينة واحدة : للتعرف على مستوى متغيرات البيئة الصفية ومستوى الضغوط النفسية .
٥. الانحدار المتعدد لإيجاد علاقة المتغيرات المستقلة (متغيرات البيئة الصفية) بالمتغير التابع (الضغوط النفسية) .
٦. الخطأ المعياري لمعرفة مدى تقارب الدرجات المستحصلة من الدرجات الحقيقية .

٧. معادلة الفاكرونباخ لاستخراج الثبات .

٨. المعادلة الزائية لاستخراج الفروق في العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع لكلا الجنسين (ذكور – وإناث) في التخصصيين العلمي والإنساني .

٩. معادلة الانحدار التنبؤية لاستخراج الدرجة المتنبأ بها للمتغيرات المستقلة الدالة إحصائياً في المتغير التابع .

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي وفقاً لأهدافه ، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها ، والتوصل الى استنتاجات بناءً على هذه النتائج .

الهدف الأول :-

لغرض التحقق من الهدف الأول الذي يرمي الى تعرف مستوى متغيرات البيئة الصفية (**المناخ المادي ، والمناخ الاجتماعي ، ونمط معاملة المدرسين لطلبتهم ، وأدوار المدرسين داخل الصف) لدى أفراد العينة جميعاً** ، وبحسب **الجنس** (ذكوراً – وإناثاً) ، و**التخصص** (علمي – أدبي) ، قامت الباحثة **بقياس** مستوى **متغيرات البيئة الصفية** واعتمدت المتوسط النظري للمقياس للحكم على المتوسط الحسابي لأفراد العينة ، وعلى النحو الآتي :

١- المناخ المادي داخل الصف :-

أ- **العينة جميعاً** :- بلغ متوسط درجات أفراد العينة (٦٠٠) طالب وطالبة على مقياس المناخ المادي (٢٧,٩٢٠) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٩٨٣) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٦) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٢,٠٤١) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٥٩٩) ، وكما مبين في الجدول (٣٥) . وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري للمقياس . وعليه فان هذه النتيجة تشير الى انخفاض مستوى المناخ المادي داخل الصف من وجهة نظر الطلبة من أفراد العينة جميعاً .

الجدول (٣٥)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات أفراد العينة جميعاً على مقياس (المناخ المادي) داخل الصف

عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٦٠٠	٢٧,٩٢٠	٨,٩٨٣	٣٦	٥٩٩	٢٢,٠٤١	١,٩٦	٠,٠٥

ب- **الجنس** :- بلغ متوسط درجات أفراد العينة من الذكور على مقياس " المناخ المادي (٢٨,١٥١) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٥٧٩) درجة ، وهو أقل من المتوسط

النظري للمقياس البالغ (٣٦) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٥,٧٩٣) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٧) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري ، كما مبين في الجدول (٣٦) ، وهذه النتيجة تشير الى انخفاض مستوى المناخ المادي داخل الصف ، من وجهة نظر الطلبة الذكور من أفراد العينة .

بينما بلغ متوسط درجات أفراد العينة من الإناث على مقياس " المناخ المادي " (٢٧,٦٩٢) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٩,٣٧٥) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٥,٤٠١) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٠١) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري للمقياس ، وكما مبين في الجدول (٣٦) ، وهذه النتيجة تؤشر الى انخفاض مستوى المناخ المادي داخل الصف ، من وجهة نظر الطالبات من أفراد العينة .

الجدول (٣٦)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الذكور والإناث على (المناخ المادي داخل الصف)

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٩٨	٢٨,١٥١	٨,٥٧٩	٣٦	٢٩٧	١٥,٧٩٣	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	٣٠٢	٢٧,٦٩٢	٩,٣٧٥	٣٦	٣٠١	١٥,٤٠١		

ج- التخصص :- بلغ متوسط درجات أفراد العينة من ذوي التخصص العلمي ، على مقياس المناخ المادي (٢٧,٦٢١) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٩٨٨) درجة وهو اقل درجة من المتوسط النظري البالغ (٣٦) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (١٨,٢٤٤)

درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٨٢) ، كما مبين في الجدول (٣٧) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى انخفاض مستوى المناخ المادي من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة ذوي التخصص العلمي .

بينما بلغ متوسط درجات أفراد العينة من ذوي التخصص الأدبي ، على مقياس المناخ المادي (٢٨,٤٤٧) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٩٧٤) درجة وهو اقل درجة من المتوسط النظري البالغ (٣٦) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (١٢,٣٩٩) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٦) ، كما مبين في الجدول (٣٧) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى انخفاض مستوى المناخ المادي من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة ذوي التخصص الأدبي . **الجدول (٣٧)**

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (المناخ المادي) داخل الصف

التخصص	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العلمي	٣٨٣	٢٧,٦٢١	٨,٩٨٨	٣٦	٣٨٢	١٨,٢٤٤	١,٩٦	٠,٠٥
الأدبي	٢١٧	٢٨,٤٤٧	٨,٩٧٤	٣٦	٢١٦	١٢,٣٩٩		

٢- المناخ الاجتماعي داخل الصف :-

ويتضمن مقياس المناخ الاجتماعي ، مجالين هما :

أ- <u>علاقة الطلبة بمدرسيهم</u> :

١- **العينة جميعاً** :- بلغ متوسط درجات الطلبة أفراد العينة جميعاً في مجال "**علاقة الطلبة بمدرسيهم** " (٣٨,٠٢٣) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٥٣٠) درجة ،

وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٦) درجة ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٨١٠) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٥٩٩) ، وكما مبين في الجدول (٣٨) . ودلت النتائج ان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة . وتشير هذه النتيجة الى ارتفاع مستوى **علاقة الطلبة بمدرسيهم** من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة جميعاً .

الجدول (٣٨)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على مجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم)

عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٦٠٠	٣٨,٠٢٣	٨,٥٣٠	٣٦	٥٩٩	٥,٨١٠	١,٩٦	٠,٠٥

٢- **الجنس** :- بلغ متوسط درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة في مجال " **علاقة الطلبة بمدرسيهم** " (٣٧,٢٧٩) درجة ، وبانحراف معياري قدره (٨,٣٨٣) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٦) درجة ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٦٣٣) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٧) ، وظهرت النتائج ان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية ، ولصالح المتوسط الأكبر أي متوسط الطلبة الذكور ، وتشير هذه النتيجة الى ارتفاع مستوى علاقة الطلبة الذكور من أفراد العينة بمدرسيهم وإيجابيتها .

بينما بلغ متوسط درجات الطالبات (الإناث) من أفراد العينة في مجال " **علاقة الطلبة بمدرسيهم** " (٣٨,٧٥٨) درجة ، وبانحراف معياري قدره (٨,٦٢٣) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٦) درجة ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٥٥٩) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٠١) ، وكما مبين في الجدول (٣٩) ، وأظهرت النتائج ان

الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية ولصالح المتوسط الأكبر أي متوسط الطالبات الإناث . وتشير هذه النتيجة الى ارتفاع مستوى علاقة الطالبات مع مدرساتهن وايجابية هذه العلاقة ، من وجهة نظر الطالبات من أفراد العينة .

الجدول (٣٩)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات (الذكور – الإناث) على مجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم)

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٩٨	٣٧,٢٧٩	٨,٣٨٣	٣٦	٢٩٧	٢,٦٣٣	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	٣٠٢	٣٨,٧٥٨	٨,٦٢٣	٣٦	٣٠١	٥ ,٥٥٩		

٣- **التخصص** :- بلغ متوسط درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة في مجال " علاقة الطلبة بمدرسيهم " (٣٨,١٤٤) درجة ، بانحراف معياري قدره (٨,٥٣٧) درجة وهو اقل درجة من المتوسط النظري البالغ (٣٦) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٦) درجة باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٤,٩١٤) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٨٢) ، كما مبين في الجدول (٤٠) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة ، وتشير هذه النتيجة الى ارتفاع مستوى علاقات الطلبة بمدرسيهم من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة ذوي التخصص العلمي .

بينما بلغ متوسط درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة في مجال " علاقة الطلبة بمدرسيهم " (٣٧,٨١١) درجة ، وبانحراف معياري قدره (٨,٥٣٤) ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٦) درجة ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,١٢٦) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٦) ، كما مبين في الجدول (٤٠) ، وأظهرت النتائج ان الفرق ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة ، وتشير هذه النتيجة الى ارتفاع مستوى

علاقة الطلبة بمدرسيهم داخل الصف من وجهة نظر الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة .

الجدول (٤٠)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي الاختصاصين (العلمي والأدبي) على مجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم)

التخصص	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العلمي	٣٨٣	٣٨,١٤٤	٨,٥٣٧	٣٦	٣٨٢	٤,٩١٤	١,٩٦	٠,٠٥
الأدبي	٢١٧	٣٧,٨١١	٨,٥٣٤	٣٦	٢١٦	٣,١٢٦		

ب- <u>علاقة الطلبة مع بعضهم البعض</u> :

١- **العينة جميعاً** :- بلغ متوسط درجات الطلبة أفراد العينة جميعاً في مجال " **علاقة الطلبة مع بعضهم البعض** " (٣٨,٠١٥) درجة ، بانحراف معياري قدره (٧,٣٦٨) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٣) درجة ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٦,٦٧٣) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٥٩٩) ، وكما مبين في الجدول (٤١) . ودلت النتائج ان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة . وتشير هذه النتيجة الى ارتفاع مستوى **علاقة الطلبة مع بعضهم البعض** من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة جميعاً .

الجدول (٤١)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض)

عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٦٠٠	٣٨,٠١٥	٧,٣٦٨	٣٣	٥٩٩	١٦,٦٧٣	١,٩٦	٠,٠٥

٢- **الجنس** :- بلغ متوسط درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة في مجال " **علاقة الطلبة مع بعضهم البعض** " (٣٨,٢٧٥) درجة ، بانحراف معياري قدره (٧,٣١٤) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٣) درجة ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٢,٤٥٠) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٧) ، كما مبين في الجدول (٤٢) . وأظهرت النتائج ان الفرق ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة ، وهذه النتيجة تشير الى ارتفاع مستوى علاقة الطلبة بعضهم ببعض داخل الصف من وجهة نظر الطلبة الذكور من أفراد العينة .

بينما بلغ متوسط درجات الطالبات من أفراد العينة في مجال " **علاقة الطلبة مع بعضهم البعض** " (٣٧,٧٥٨) درجة ، بانحراف معياري قدره (٧,٤٢٣) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٣) درجة ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (١١,١٣٩) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٠١) ، وكما مبين في الجدول (٤٢) ، وأظهرت النتائج ان الفرق ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة . وتشير هذه النتيجة الى ارتفاع مستوى علاقة الطالبات بعضهن ببعض داخل الصف من وجهة نظر الطالبات من أفراد العينة .

الجدول (٤٢)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات (الذكور – الإناث) على مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم ببعض)

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	

ذكور	٢٩٨	٣٨,٢٧٥	٧,٣١٤	٣٣	٢٩٧	١٢,٤٥٠	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	٣٠٢	٣٧,٧٥٣	٧,٤٢٣	٣٣	٣٠١	١١,١٣٩		

٣- **التخصص** :- بلغ متوسط درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة في مجال " **علاقة الطلبة مع بعضهم البعض** " (٣٨,١١٥) درجة ، بانحراف معياري قدره (٧,٣٤٩) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٣) درجة باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (١٣,٦٢٠) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٨٢) ، كما مبين في الجدول (٤٣) ، ودلت النتائج الى ان الفرق ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة ، وتشير هذه النتيجة الى ارتفاع مستوى علاقات الطلبة مع بعضهم البعض من وجهة نظر الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة .

بينما بلغ متوسط درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة في مجال " **علاقة الطلبة مع بعضهم البعض** " (٣٧,٨٣٩) درجة ، بانحراف معياري قدره (٧,٤١٤) ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٣) درجة ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٩,٦١٤) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٦) ، كما مبين في الجدول (٤٣) ، ودلت النتائج على ان الفرق ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة ، وتشير هذه النتيجة الى ارتفاع مستوى علاقة الطلبة بعضهم ببعض داخل الصف من وجهة نظر الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة .

الجدول (٤٣)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة للتخصصين (العلمي والأدبي) على مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم ببعض)

التخصص	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	

العلمي	٣٨٣	٣٨,١١٥	٧,٣٤٩	٣٣	٣٨٢	١٣,٦٢٠	١,٩٦	٠,٠٥
الأدبي	٢١٧	٣٧,٨٣٩	٧,٤١٤	٣٣	٢١٦	٩,٦١٤		

أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف :

١- النمط الحازم :-

أ- **العينة** :- بلغ متوسط درجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على " **النمط الحازم** " (٧٠,٣٣٠) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٧,٥٠٧) درجة ، وهو اكبر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات العينة والمتوسط النظري ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٤,٤٥٣) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٥٩٩) ، وكما مبين في الجدول (٤٤) . وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي متوسط العينة . وهذا يشير الى اعتماد المدرسين للنمط الحازم في تعاملهم **مع الطلبة داخل الصف** ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة .

الجدول (٤٤)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة لأفراد العينة جميعاً على (النمط الحازم)

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٦٠٠	٧٠,٣٣٠	١٧,٥٠٧	٦٠	٥٩٩	١٤,٤٥٣	١,٩٦	٠,٠٥

ب- **الجنس** :- أشارت النتائج الى ان متوسط درجات الذكور على النمط الحازم (٦٩,٩٣٣) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٦,٩٤٦) درجة ، وهو أكبر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط النظري للنمط الحازم باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٠,١١٨) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٧) ، كما مبين في الجدول (٤٥) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة ،

وهذه النتيجة تؤشر الى اعتماد المدرسين للنمط الحازم في تعاملهم مع الطلبة الذكور من أفراد العينة .

وقد بلغ متوسط درجات الإناث على النمط الحازم (٧٠,٧٢٢) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٨,٠٦٣) درجة ، وهو أكبر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط النظري للنمط الحازم باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٠,٣١٩) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٠١) ، وكما مبين في الجدول (٤٥) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة ، وهذه النتيجة تؤشر الى اعتماد المدرسين للنمط الحازم في تعاملهم مع طلبتهم ، من وجهة نظر الطالبات الإناث .

الجدول (٤٥)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات (الذكور – الإناث) للنمط الحازم

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٩٨	٦٩,٩٣٣	١٦,٩٤٦	٦٠	٢٩٧	١٠,١١٨	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	٣٠٢	٧٠,٧٢٢	١٨,٠٦٣	٦٠	٣٠١	١٠,٣١٩		

ج- التخصص :- أظهرت النتائج ان متوسط درجات الطلبة في التخصص العلمي على النمط الحازم – من وجهة نظر الطلبة – (٧٠,٠٣٤) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٧,٥٧٤) درجة ، وهو اكبر من المتوسط النظري للنمط الحازم البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (١١,١٧٤) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٨٢) ، كما مبين في الجدول (٤٦) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة ، وتؤشر هذه النتيجة الى اعتماد المدرسين للنمط الحازم مع الطلبة ذوي التخصص العلمي .

فضلاً عن ذلك أظهرت النتائج ان متوسط درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي على النمط الحازم (٧٠,٨٥٣) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٧,٤١٦) درجة ،

وهو اكبر من المتوسط النظري البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٩,١٧٩) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٦) ، كما مبين في الجدول (٤٦) ، وهذه النتيجة تؤشر الى اعتماد المدرسين للنمط الحازم مع الطلبة ذوي التخصص الأدبي ، من وجهة نظر الطلبة .

الجدول (٤٦)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على النمط الحازم

التخصص	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العلمي	٣٨٣	٧٠,٠٣٤	١٧,٥٧٤	٦٠	٣٨٢	١١,١٧٤	١,٩٦	٠,٠٥
الأدبي	٢١٧	٧٠,٨٥٣	٧٠,٤١٦	٦٠	٢١٦	٩,١٧٩		

٢- النمط التسلطي :-

أ- **العينة جميعاً** :- بلغ متوسط درجات أفراد العينة جميعاً على **النمط التسلطي** (٥٧,٨١٠) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٤,٣٣٤) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات العينة والمتوسط النظري ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٧٤٢) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٥٩٩) ، وكما موضح في الجدول (٤٧) . وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط النظري . وهذا يشير الى قلة اعتماد المدرسين للنمط التسلطي في تعاملهم **مع الطلبة داخل الصف** ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة جميعاً .

الجدول (٤٧)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة لدرجات أفراد العينة جميعاً على النمط التسلطي

عدد أفراد	المتوسط	الانحراف	المتوسط	درجة	القيمة التائية	مستوى

العينة	الحسابي	المعياري	النظري	الحرية	المحسوبة	الجدولية	الدلالة
٦٠٠	٥٧,٨١٠	١٤,٣٣٤	٦٠	٥٩٩	٣,٧٤٢	١,٩٦	٠,٠٥

ب- الجنس :- أظهرت النتائج ان متوسط درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة على النمط التسلطي ، بلغ (٥٨,٠٨٠) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٤,٣٨٧) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والنظري باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٣٠٣) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٧) ، كما مبين في الجدول (٤٩) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري ، وهذه النتيجة التي تشير الى قلة استخدام المدرسين للنمط التسلطي في تعاملهم مع الطلبة الذكور داخل الصف ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة .

فضلاً عن ذلك أظهرت النتائج ان متوسط درجات الطالبات (الإناث) من أفراد العينة على النمط التسلطي ، بلغ (٥٧,٥٤٣) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٤,٩٩٢) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والنظري ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٩٨٦) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٠١) ، وكما مبين في الجدول (٤٨) ، وتدل النتائج الى ان الفرق ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري ، وتشير هذه النتيجة الى ضعف اعتماد المدرسين للنمط التسلطي في تعاملهم مع الطالبات داخل الصف ، من وجهة نظر أفراد العينة (الإناث).

الجدول (٤٨)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على النمط التسلطي

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٩٨	٥٨,٠٨٠	١٤,٣٨٧	٦٠	٢٩٧	٢,٣٠٣	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	٣٠٢	٥٧,٥٤٣	١٤,٢٩٩	٦٠	٣٠١	٢,٩٨٦		

ج- **التخصص** :- أظهرت النتائج ان متوسط درجات الطلبة من أفراد العينة ذوي التخصص العلمي على النمط التسلطي ، بلغ (٥٨,٠٧٠) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٤,٣٤٣) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والنظري ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٢,٦٣٣) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٨٢) ، كما مبين في الجدول (٥٠) ، وتدل النتائج ان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري للمقياس ، وتشير هذه النتيجة الى قلة استخدام المدرسين للنمط التسلطي في تعاملهم مع الطلبة (أفراد العينة داخل الصف) ذوي التخصص العلمي .

فضلاً عن ذلك أظهرت النتائج ان متوسط درجات الطلبة من أفراد العينة من ذوي التخصص الأدبي على النمط التسلطي ، بلغ (٥٧,٣٥٠) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٤,٣٣٨) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والنظري ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٢,٧٢٢) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٦) ، كما مبين في الجدول (٤٩) ، وتدل هذه النتيجة الى ان الفرق ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى قلة استخدام المدرسين للنمط التسلطي في تعاملهم مع الطلبة داخل الصف ، أفراد العينة ذوي التخصص الأدبي .

الجدول (٤٩)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على النمط التسلطي

التخصص	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العلمي	٣٨٣	٥٨,٠٧٠	١٤,٣٤٣	٦٠	٣٨٢	٢,٦٣٣	١,٩٦	٠,٠٥
الأدبي	٢١٧	٥٧,٣٥٠	١٤,٣٣٨	٦٠	٢١٦	٢,٧٢٢		

٣- **النمط السائب** :-

أ- **العينة جميعاً** :- بلغ متوسط درجات الطلبة أفراد العينة جميعاً **على النمط السائب** (٣٩,٥٥٥) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٣,٦٨٠) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات العينة والمتوسط النظري ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٦,٦٠٩) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٥٩٩) ، وكما موضح في الجدول (٥٠) . وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط النظري وهو يشير الى قلة استخدام المدرسين للنمط السائب في تعاملهم **مع طلبتهم داخل الصف** ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة جميعاً .

الجدول (٥٠)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على النمط السائب

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٦٠٠	٣٩,٥٥٥	١٣,٦٨٠	٦٠	٥٩٩	٣٦,٦٠٩	١,٩٦	٠,٠٥

ب- الجنس :- أشارت النتائج الى ان متوسط درجات الطلبة الذكور على النمط السائب ، بلغ (٣٩,٥٧١) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٣,٧٧٩) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والنظري للنمط السائب باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٥,٥٩٥) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٧) ، كما مبين في الجدول (٥١) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى قلة استخدام المدرسين للنمط السائب في تعاملهم مع طلبتهم داخل الصف ، من وجهة نظر الطلبة الذكور أفراد العينة .

وقد بلغت متوسط درجات الطالبات (الإناث) على النمط السائب ، بلغ (٣٩,٥٤٠) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٣,٦٠٣) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين درجات العينة والمتوسط النظري للنمط السائب ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت

القيمة التائية المحسوبة (٢٦,١٣٨) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٠١) ، وكما مبين في الجدول (٥١) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى قلة استخدام المدرسين للنمط السائب في تعاملهم مع طلبتهم داخل الصف ، من وجهة نظر الطالبات الإناث من أفراد العينة .

الجدول (٥١)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على النمط السائب

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٩٨	٣٩,٥٧١	١٣,٧٧٩	٦٠	٢٩٧	٢٥,٥٩٥	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	٣٠٢	٣٩,٥٤٠	١٣,٦٠٣	٦٠	٣٠١	٢٦,١٣٨		

ج- **التخصص** :- أظهرت النتائج ان متوسط درجات طلبة التخصص العلمي على النمط السائب ، بلغ (٣٩,٧٥٥) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٣,٧٧٣) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٢٨,٧٦٨) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٨٢) ، كما مبين في الجدول (٥٢) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط النظري ، وتؤشر هذه النتيجة الى قلة استخدام النمط السائب من قبل المدرسين في تعاملهم مع الطلبة داخل الصف ، من وجهة نظر الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة .

وأظهرت النتائج ان متوسط درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي على النمط السائب ، بلغ (٥٧,٢٠٣) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٣,٥٣٨) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري البالغ (٦٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٣,٠٤٣) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٦) ، كما مبين في الجدول (٥٢) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط النظري ، وتؤشر هذه النتيجة الى قلة استخدام المدرسين

للنمط السائب في تعاملهم مع الطلبة داخل الصف ، من وجهة نظر الطلبة ذوي التخصص الأدبي .

الجدول (٥٢)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على النمط السائب

التخصص	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العلمي	٣٨٣	٣٩,٧٥٥	١٣,٧٧٣	٦٠	٣٨٢	٢٨,٧٦٨	١,٩٦	٠,٠٥
الأدبي	٢١٧	٥٧,٢٠٣	١٣,٥٣٨	٦٠	٢١٦	٣,٠٤٣		

الأدوار التي يقوم بها المدرسون داخل الصف :

١- دور خبير التدريس :-

أ- **العينة جميعاً** :- بلغ متوسط درجات الطلبة (أفراد العينة جميعاً) على **دور خبير التدريس** (٣٨,٢٨٥) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٠,٦٠٢) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٩) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٦٥٢) ، وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٥٩٩) ، وكما موضح في الجدول (٥٣) . وعليه فان الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائياً . مما يشير الى ان المدرسين يقومون بدور (خبير التدريس) **داخل الصف بمستوى متوسط** ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة جميعاً .

الجدول (٥٣)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على (دور خبير التدريس)

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٦٠٠	٣٨,٢٨٥	١٠,٦٠٢	٣٩	٥٩٩	١,٦٥٢	١,٩٦	٠,٠٥

ب- الجنس :- بلغ متوسط درجات الطلبة الذكور على " **دور خبير التدريس** " (٣٧,٩٧٧) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٠,٦٤٤) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٩) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٦٦٠) درجة ، وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٧) ، كما مبين في الجدول (٥٤) ، وعليه فان الفرق ليس ذا دلالة إحصائية ، مما يشير الى ان المدرسين يقومون بدور (خبير التدريس) **داخل الصف بمستوى متوسط** ، من وجهة نظر الطلبة الذكور من أفراد العينة .

أما فيما يتعلق ب (الإناث) فقد بلغ متوسط درجات الإناث على " **دور خبير التدريس** " (٣٨,٥٨٩) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٠,٥٦٩) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٩) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٧٥) درجة ، وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٠١) ، وكما مبين في الجدول (٥٤) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ، وهذه النتيجة تشير الى غير دال احصائياً أداء المدرسين ل " **دور خبير التدريس** " داخل الصف بمستوى متوسط ، من وجهة نظر الطالبات الإناث من أفراد العينة .

الجدول (٥٤)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على (دور خبير التدريس)

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٩٨	٣٧,٩٧٧	١٠,٦٤٤	٣٩	٢٩٧	١,٦٦٠	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	٣٠٢	٣٨,٥٨٩	١٠,٥٦٩	٣٩	٣٠١	٠,٦٧٥		

ج- التخصص :- بلغ متوسط درجات طلبة ذوي التخصص العلمي على " **دور خبير التدريس** " (٣٨,٥١٤) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٠,٦٦٥) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري البالغ (٣٩) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين

، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٠,٨٩١) درجة وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٨٢) ، كما مبين في الجدول (٥٥) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين غير دال احصائياً ، وهذه النتيجة تشير الى متوسط لأداء مستوى المدرسين لدورهم " **خبير التدريس** " داخل الصف ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة من ذوي التخصص العلمي .

بلغ متوسط درجات الطلبة (أفراد العينة) من ذوي التخصص الأدبي على " **دور خبير التدريس** " (٣٧,٨٨٠) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٠,٥٠٢) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري البالغ (٣٩) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (١,٥٧١) درجة وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٦) ، وكما مبين في الجدول (٥٥) ، وقد أظهرت النتائج ان الفرق بين المتوسطين ليس ذا دلالة إحصائية ، فان هذه النتيجة تشير الى ان المدرسين يقومون بهذا الدور " **خبير التدريس** " **بمستوى متوسط** ، من وجهة نظر الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة .

الجدول (٥٥)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (دور خبير التدريس)

التخصص	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العلمي	٣٨٣	٣٨,٥١٤	١٠,٦٦٥	٣٩	٣٨٢	٠,٨٩١	١,٩٦	٠,٠٥
الأدبي	٢١٧	٣٧,٨٨٠	١٠,٥٠٢	٣٩	٢١٦	١,٥٧١		

٢- دور مثير الدافعية :-

أ- **العينة جميعاً** :- بلغ متوسط درجات (أفراد العينة جميعاً) على " **دور مثير الدافعية** " (٣٥,٣٥٥) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٩,٩٧٥) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٦) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية

المحسوبة (١,٦٥٨) ، وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٥٩٩) ، وكما موضح في الجدول (٥٦) . وأظهرت النتائج ان الفرق بين المتوسطين ليس ذو دلالة إحصائية . فان هذه النتيجة تشير الى ان المدرسين يقومون بهذا الدور " **مثير الدافعية** " **بمستوى متوسط** ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة جميعاً .

الجدول (٥٦)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على (دور مثير الدافعية)

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٦٠٠	٣٥,٣٥٥	٩,٩٧٥	٣٦	٥٩٩	١,٦٥٨	١,٩٦	٠,٠٥

ب- الجنس :- بلغ متوسط درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة على " **دور مثير الدافعية** " (٣٤,٨٢٩) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٩,٨٦٢) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٦) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٠٥٠) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٧) ، وكما مبين في الجدول (٥٧) ، وعليه فان الفرق ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى انخفاض مستوى أداء المدرسين لدورهم "**مثير الدافعية** " **داخل الصف** ، من وجهة نظر الطلبة الذكور من أفراد العينة .

وقد بلغ متوسط درجات الإناث من أفراد العينة على " **دور مثير الدافعية** " (٣٥,٨١٥) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٠,٠٧٧) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٦) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٢٠) درجة ، وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٠١) ، وكما مبين في الجدول (٥٧) ، وظهر ان الفرق غير دال

إحصائية ، فان هذه النتيجة تشير الى ان المدرس يقوم بهذا الدور " **مثير الدافعية** " بمستوى متوسط ، من وجهة نظر الطالبات الإناث من أفراد العينة .

الجدول (٥٧)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على (دور مثير الدافعية)

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٩٨	٣٤,٨٢٩	٩,٨٦٢	٣٦	٢٩٧	٢,٠٥٠	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	٣٠٢	٣٥,٨١٥	١٠,٠٧٧	٣٦	٣٠١	٠,٣٢٠		

ج- التخصص :- بلغ متوسط درجات الطلبة أفراد العينة ذوي التخصص العلمي على " **دور مثير الدافعية** " (٣٥,٥٨٥) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٩,٩٤١) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري البالغ (٣٦) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٠,٨١٧) درجة وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٨٢) ، كما مبين في الجدول (٥٨) ، وأظهرت النتائج ان الفرق بين المتوسطين غير دال احصائياً ، وتشير هذه النتيجة الى مستوى متوسط لأداء المدرسين لدور " **مثير الدافعية** " داخل الصف ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة من ذوي التخصص العلمي .

وبلغ متوسط درجات الطلبة من (أفراد العينة) من ذوي التخصص الأدبي على " **دور مثير الدافعية** " (٣٤,٨٦٦) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (١٠,٠٤٠) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري البالغ (٣٦) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (١,٦٦٣) درجة وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٦) ، وكما مبين في الجدول (٥٨) ، وقد ظهر النتائج ان الفرق بين المتوسطين ليس ذا دلالة إحصائية ، وعليه فان هذه النتيجة تشير الى ان المدرسين يقومون بهذا الدور " **مثير الدافعية** " **بمستوى متوسط داخل الصف** ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة من ذوي التخصص الأدبي .

الجدول (٥٨)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (دور مثير الدافعية)

التخصص	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العلمي	٣٨٣	٣٥,٥٨٥	٩,٩٤١	٣٦	٣٨٢	٠,٨١٧	١,٩٦	٠,٠٥
الأدبي	٢١٧	٣٤,٨٦٦	١٠,٠٤٠	٣٦	٢١٦	١,٦٦٣		

٣- دور الإداري :-

أ- **العينة جميعاً** :- بلغ متوسط درجات (أفراد العينة جميعاً) على " **دور الإداري** " (٣٢,٤٣٠) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٧,٦٩٧) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,٧٣٣) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٥٩٩) ، وكما موضح في الجدول (٥٩) . وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة . وتؤشر هذه النتيجة الى ارتفاع مستوى أداء المدرسين لدورهم " **الإداري** " **داخل الصف** ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة جميعاً .

الجدول (٥٩)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة لدرجات أفراد العينة جميعاً على (دور الإداري)

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٦٠٠	٣٢,٤٣٠	٧,٦٩٧	٣٠	٥٩٩	٧,٧٣٣	١,٩٦	٠,٠٥

ب- **الجنس** :- بلغ متوسط درجات الطلبة الذكور من (أفراد العينة) على " **دور الإداري** " (٣٢,٢٣٨) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٧,٦٠١) درجة ، وهو أكبر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين

المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٠٨٣) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٧) ، كما مبين في الجدول (٦٠) ، وعليه فان الفروق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة ، وهذه النتيجة تشير الى ارتفاع مستوى أداء المدرسين لدورهم " الإداري " **داخل الصف** ، من وجهة نظر الطلبة الذكور من أفراد العينة .

وقد بلغت قيمة متوسط درجات الطالبات الإناث من (أفراد العينة) على " **دور الإداري** " (٣٢,٦١٩) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٧,٧٩٨) درجة ، وهو أكبر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٨٣٧) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٠١) ، وكما مبين في الجدول (٦٠) ، وظهر ان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة ، وهذه النتيجة تشير الى ارتفاع مستوى أداء المدرسين لدورهم " **الإداري** " داخل الصف ، من وجهة نظر الطالبات الإناث من أفراد العينة .

الجدول (٦٠)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على (دور الإداري)

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٩٨	٣٢,٢٣٨	٧,٦٠١	٣٠	٢٩٧	٥,٠٨٣	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	٣٠٢	٣٢,٦١٩	٧,٧٩٨	٣٠	٣٠١	٥,٨٣٧		

ج- التخصص :- بلغ متوسط درجات الطلبة أفراد العينة ذوي التخصص العلمي على " **دور الإداري** " (٣٢,٥٨٨) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٧,٦٩٨) درجة ، وهو اكبر من المتوسط النظري البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٦,٥٧٨) درجة وهي

اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٨٢) ، كما مبين في الجدول (٦١) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة ، وهذه النتيجة تشير الى ارتفاع مستوى أداء المدرسين لدورهم " **الإداري** " داخل الصف ، من وجهة نظر الطلبة ذوي التخصص العلمي .

وبلغ متوسط درجات الطلبة (أفراد العينة) ذوي التخصص الأدبي على " **دور الإداري** " (٣٢,١٥٢) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٧,٧٠٥) درجة ، وهو اكبر من المتوسط النظري البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٤,١١٥) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٦) ، وكما مبين في الجدول (٦١) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة ، وهذه النتيجة تشير الى ارتفاع مستوى أداء المدرسين لدورهم " **الإداري** " **داخل الصف** ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة ذوي التخصص الأدبي .

الجدول (٦١)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (دور الإداري)

التخصص	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العلمي	٣٨٣	٣٢,٥٨٨	٧,٦٩٨	٣٠	٣٨٢	٦,٥٧٨	١,٩٦	٠,٠٥
الأدبي	٢١٧	٣٢,١٥٢	٧,٧٠٥	٣٠	٢١٦	٤,١١٥		

٤- دور منظم البيئة المادية :-

أ- **العينة جميعاً** :- بلغ متوسط درجات (أفراد العينة جميعاً) على " **دور منظم البيئة المادية** " (٢٨,٨٥٠) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٦٥٩) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٣) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط

العينة والمتوسط النظري ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (١١,٧٤٠) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٥٩٩) ، وكما موضح في الجدول (٦٢) . وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط النظري . وتؤشر هذه النتيجة الى ضعف مستوى أداء المدرسين لدورهم " **الإداري** " **داخل الصف** ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة جميعاً .

الجدول (٦٢)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على (دور منظم البيئة المادية)

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٦٠٠	٢٨,٨٥٠	٨,٦٥٩	٣٣	٥٩٩	١١,٧٤٠	١,٩٦	٠,٠٥

ب- الجنس :- بلغ متوسط درجات الطلبة الذكور من (أفراد العينة) على " **دور منظم البيئة المادية** " (٢٨,٨٠٥) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٦٨٢) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٣) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٨,٣٤١) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٧) ، كما مبين في الجدول (٦٣) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى ضعف مستوى أداء المدرسين لدورهم " منظم البيئة المادية " من وجهة نظر الطلبة الذكور من أفراد العينة .

أما فيما يتعلق ب(الإناث) من أفراد العينة فقد بلغ متوسط درجاتهن على " **دور منظم البيئة المادية** " (٢٨,٨٩٤) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٦٥٠) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٣) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٨,٢٤٩) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٠١) ، وكما مبين في الجدول (٦٣) ، وعليه فان الفرق

بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى انخفاض مستوى أداء المدرسين لدورهم " **منظم البيئة المادية** " داخل الصف ، من وجهة نظر الطالبات الإناث من أفراد العينة .

الجدول (٦٣)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على (دور منظم البيئة المادية)

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٩٨	٢٨,٨٠٥	٨,٦٨٢	٣٣	٢٩٧	٨,٣٤١	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	٣٠٢	٢٨,٨٩٤	٨,٦٥٠	٣٣	٣٠١	٨,٢٤٩		

ج- **التخصص** :- بلغ متوسط درجات الطلبة من أفراد العينة ذوي التخصص العلمي على " **دور منظم البيئة المادية** " (٢٩,٠٠٥) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٧٠٠) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري البالغ (٣٣) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٨,٩٨٦) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٨٢) ، كما مبين في الجدول (٦٤) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى انخفاض مستوى أداء المدرسين لدور " **منظم البيئة المادية** " داخل الصف ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة من ذوي التخصص العلمي .

وقد بلغ متوسط درجات الطلبة من (أفراد العينة) ذوي التخصص الأدبي على " **دور منظم البيئة المادية** " (٢٨,٥٧٦) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٥٩٨) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري البالغ (٣٣) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٧,٥٨٠) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٦) ، وكما مبين في الجدول (٦٤) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر المتوسط النظري ، وهذه

النتيجة تشير الى انخفاض مستوى أداء المدرسين ل " **دور منظم البيئة المادية** " **داخل الصف** ، من وجهة نظر الطلبة من أفراد العينة ذوي التخصص الأدبي .

الجدول (٦٤)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (دور منظم البيئة المادية)

التخصص	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العلمي	٣٨٣	٢٩,٠٠٥	٨,٧٠٠	٣٣	٣٨٢	٨,٩٨٦	١,٩٦	٠,٠٥
الأدبي	٢١٧	٢٨,٥٧٦	٨,٥٩٨	٣٣	٢١٦	٧,٥٨٠		

٥- دور المرشد :-

أ- **العينة جميعاً** :- بلغ متوسط درجات (أفراد العينة جميعاً) على " **دور المرشد** " (٢٥,٢٧٥) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٨٩٩) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٣,٠٠٦) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٥٩٩) ، وكما موضح في الجدول (٦٦) . وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري . وتشير هذه النتيجة الى انخفاض مستوى أداء المدرسين " لدور **المرشد** " **داخل الصف** ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة جميعاً .

الجدول (٦٥)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة لدرجات أفراد العينة جميعاً على (دور المرشد)

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٦٠٠	٢٥,٢٧٥	٨,٨٩٩	٣٠	٥٩٩	١٣,٠٠٦	١,٩٦	٠,٠٥

ب- الجنس :- بلغ متوسط درجات الطلبة الذكور من (أفراد العينة) على " **دور المرشد** " (٢٤,٩٢٠) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٨٥٢) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٩,٩٠٨) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٧) ، كما مبين في الجدول (٦٥) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى تدني مستوى أداء المدرسين " دور المرشد " **داخل الصف** ، من وجهة نظر الطلبة الذكور من أفراد العينة .

وفيما يتعلق ب(الإناث) من أفراد العينة فقد بلغ متوسط درجات الإناث على " **دور المرشد** " (٢٥,٦٢٦) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٩٤٦) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٨,٤٩٧) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٠١) ، وكما مبين في الجدول (٦٦) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى ضعف مستوى أداء المدرسين " لدور **المرشد** " داخل الصف ، من وجهة نظر الطالبات الإناث من أفراد العينة .

الجدول (٦٦)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على (دور المرشد)

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٩٨	٢٤,٩٢٠	٨,٨٥٢	٣٠	٢٩٧	٩,٩٠٨	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	٣٠٢	٢٥,٦٢٦	٨,٩٤٦	٣٠	٣٠١	٨,٤٩٧		

ج- التخصص :- بلغ متوسط درجات الطلبة أفراد العينة ذوي التخصص العلمي على " **دور المرشد** " (٢٥,٤٣٦) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٨٧٦) درجة ، وهو

اقل من المتوسط النظري البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (١٠,٠٦٣) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٨٢) ، كما مبين في الجدول (٦٧) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى انخفاض مستوى أداء المدرسين " لدور المرشد " داخل الصف ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة ذوي التخصص العلمي .

وقد بلغ متوسط درجات الطلبة (أفراد العينة) من ذوي التخصص الأدبي على " **دور المرشد** " (٢٤,٩٩١) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٨,٩٥٣) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٨,٢٤٢) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٦) ، وكما مبين في الجدول (٦٧) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى انخفاض مستوى أداء المدرسين " لدور **المرشد** " **داخل الصف** ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة ذوي التخصص الأدبي .

الجدول (٦٧)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (دور المرشد)

التخصص	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العلمي	٣٨٣	٢٥,٤٣٦	٨,٨٧٦	٣٠	٣٨٢	١٠,٠٦٣	١,٩٦	٠,٠٥
الأدبي	٢١٧	٢٤,٩٩١	٨,٩٥٣	٣٠	٢١٦	٨,٢٤٢		

٦- دور الضبط وحفظ النظام :-

أ- **العينة جميعاً** :- بلغ متوسط درجات (أفراد العينة جميعاً) على " **دور الضبط وحفظ النظام** " (٢٨,٨٨٥) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٧,٠٧١) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين

متوسط العينة والمتوسط النظري ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٨٦٢) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٥٩٩) ، وكما موضح في الجدول (٦٨) . وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط النظري . وتشير هذه النتيجة الى انخفاض مستوى قيام المدرسين بدورهم " **الضبط وحفظ النظام** " **داخل الصف** ، من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة جميعاً .

الجدول (٦٨)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على (دور الضبط وحفظ النظام)

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٦٠٠	٢٨,٨٨٥	٧,٠٧١	٣٠	٥٩٩	٣,٨٦٢	١,٩٦	٠,٠٥

ب- الجنس :- بلغ متوسط درجات الطلبة الذكور من (أفراد العينة) على " **دور الضبط وحفظ النظام** " (٢٩,٠١٠) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٧,٠٤٣) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٤٢٦) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٧) ، كما مبين في الجدول (٦٩) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكتبر أي المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى انخفاض مستوى أداء المدرسين لدور " الضبط وحفظ النظام " من وجهة نظر الطلبة الذكور من أفراد العينة .

أما فيما يتعلق ب(الإناث) من أفراد العينة فقد بلغ متوسط درجات الإناث على " **دور الضبط وحفظ النظام** " (٢٨,٧٦٢) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٧,١٠٩) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٠٢٧) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٠١) ، وكما مبين في الجدول (٦٩) ، وعليه

فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى تدني مستوى أداء المدرسين لدور " **الضبط وحفظ النظام** " من وجهة نظر الطالبات الإناث من أفراد العينة .

الجدول (٦٩)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة (الذكور – الإناث) على (دور الضبط وحفظ النظام)

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٩٨	٢٩,٠١٠	٧,٠٤٣	٣٠	٢٩٧	٢,٤٢٦	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	٣٠٢	٢٨,٧٦٢	٧,١٠٩	٣٠	٣٠١	٣,٠٢٧		

ج- التخصص :- بلغ متوسط درجات الطلبة من أفراد العينة ذوي التخصص العلمي على " **دور الضبط وحفظ النظام** " (٢٩,٠٣٤) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٧,٠٦٧) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٢,٦٧٥) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٨٢) ، كما مبين في الجدول (٧٠) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط النظري ، وهذه النتيجة تشير الى انخفاض مستوى أداء المدرسين لدور " **الضبط وحفظ النظام** " من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة من ذوي التخصص العلمي .

وبلغ متوسط درجات الطلبة من (أفراد العينة) ذوي التخصص الأدبي على " **دور الضبط وحفظ النظام** " (٢٨,٦٢٢) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٧,٠٨٨) درجة ، وهو اقل من المتوسط النظري البالغ (٣٠) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٢,٨٦٣) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٦) ، وكما مبين في الجدول (٧٠) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر المتوسط النظري ، وهذه

النتيجة تشير الى انخفاض مستوى أداء المدرسين ل " **دور الضبط وحفظ النظام** " من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة ذوي التخصص الأدبي .

الجدول (٧٠)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (دور الضبط وحفظ النظام)

التخصص	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العلمي	٣٨٣	٢٩,٠٣٤	٧,٠٦٧	٣٠	٣٨٢	٢,٦٧٥	١,٩٦	٠,٠٥
الأدبي	٢١٧	٢٨,٦٢٢	٧,٠٨٨	٣٠	٢١٦	٢,٨٦٣		

الهدف الثاني :-

لاجل التحقق من الهدف الثاني الذي يرمي الى تعرف مستوى " **الضغوط النفسية** " لدى أفراد العينة جميعاً، وبحسب **متغيري الجنس** (ذكور – إناث) ، و**التخصص** (علمي – أدبي) ، قامت الباحثة **بقياس** مستوى **الضغوط النفسية** لدى أفراد العينة جميعاً ، وبحسب الجنس والتخصص ، وتصحيح إجاباتهم ، واعتمدت المتوسط النظري للمقياس للحكم على المتوسط الحسابي لأفراد العينة ، وعلى النحو الآتي :

أ- **العينة جميعاً** :- بلغ متوسط درجات أفراد العينة جميعاً على " **الضغوط النفسية** " (٨٢,٦٨٠) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٣٢,٠٧٢) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٧٥) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٨٦٦) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٥٩٩) ، وكما مبين في الجدول (٧١) . وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي المتوسط الحسابي للعينة . وتشير هذه النتيجة الى ان أفراد العينة جميعاً يعانون من ارتفاع مستوى " **الضغوط النفسية** " داخل الصف .

الجدول (٧١)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات أفراد العينة جميعاً على (الضغوط النفسية)

عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٦٠٠	٨٢,٦٨٠	٣٢,٠٧٢	٧٥	٥٩٩	٥,٨٦٦	١,٩٦	٠,٠٥

ب- الجنس :- بلغ متوسط درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة على " **الضغوط النفسية** " (٨٣,٠٠٣) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٣١,٨٥٨) درجة ، وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٧٥) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٣٣٧) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٧) ، وكما مبين في الجدول (٧٢) ، وعليه فان الفروق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي متوسط العينة ، وهذه النتيجة تشير الى ان الطلبة الذكور من أفراد العينة يعانون من ضغوط نفسية داخل الصف .

وفيما يتعلق بالإناث فقد بلغ متوسط درجات أفراد العينة من الإناث على " الضغوط النفسية " (٨٣,٣٦١) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٣٢,٣٣٠) درجة ، وهو أكبر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٧٥) ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٩٥٧) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٠١) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي متوسط العينة ، وكما مبين في الجدول (٧٢) ، وهذه النتيجة تشير الى ان الطالبات (الإناث) من أفراد العينة يعانين من ضغوط نفسية داخل الصف .

الجدول (٧٢)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الذكور والإناث على (الضغوط النفسية)

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٩٨	٨٣,٠٠٣	٣١,٨٥٨	٧٥	٢٩٧	٤,٣٣٧	١,٩٦	٠,٠٥

إناث	٣٠٢	٨٢,٣٦١	٣٢,٣٣٠	٧٥	٣٠١	٣,٩٥٧		

ج- التخصص :- بلغ متوسط درجات الطلبة أفراد العينة ذوي التخصص العلمي على " **الضغوط النفسية** " (٨٣,٥٦٧) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٣٢,٢٩٣) درجة وهو اكبر درجة من المتوسط النظري البالغ (٧٥) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٥,١٩٢) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٨٢) ، وكما مبين في الجدول (٧٣) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي متوسط العينة ، وهذه النتيجة تؤشر الى ان الطلبة أفراد العينة ذوي التخصص العلمي يعانون من ضغوط نفسية داخل الصف .

وقد بلغ متوسط درجات أفراد العينة ذوي التخصص الأدبي على " **الضغوط النفسية** " (٨١,١١٥) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٣١,٦٩١) درجة وهو اكبر درجة من المتوسط النظري البالغ (٧٥) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، بلغت القيمة المحسوبة (٢ ,٨٤٣) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٦) ، وكما مبين في الجدول (٧٣) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر أي متوسط العينة ، وهذه النتيجة تشير الى ان الطلبة ذوي التخصص الأدبي يعانون من ضغوط نفسية داخل الصف

الجدول (٧٣)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة ذوي التخصص (العلمي والأدبي) على (الضغوط النفسية)

التخصص	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العلمي	٣٨٣	٨٣,٥٦٧	٣٢,٢٩٣	٧٥	٣٨٢	٥,١٩٢	١,٩٦	٠,٠٥
الأدبي	٢١٧	٨١,١١٥	٣١,٦٩١	٧٥	٢١٦	٢,٨٤٣		

الهدف الثالث :-

وفيما يخص الهدف الثالث الذي يرمي الى تعرف العلاقة بين **متغيرات البيئة الصفية (المناخ المادي ، والمناخ الاجتماعي ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم ، والأدوار التي يقومون بها داخل الصف)** وبين **الضغوط النفسية** لأفراد العينة جميعاً ، وبحسب **الجنس** (ذكور – إناث) ، و**التخصص** (علمي – أدبي) ، ولتحقيق هذا الهدف **اعتمدت** الباحثة **معامل ارتباط بيرسون** وسيلة إحصائية للتحقق من هذا الهدف ، وعلى النحو الآتي :-

أ- **العينة جميعاً** :- أشارت النتائج الى ان قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة جميعاً على المناخ المادي ، ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية بلغت (٠,٢٠٧) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٣٩) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٤) . وهذه النتيجة تشير الى وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المادي داخل الصف والضغوط النفسية التي يعاني منها أفراد العينة جميعاً .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة جميعاً على المناخ الاجتماعي في مجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم) ، ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,١٥٦) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,٠٨) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٤) . وهذه النتيجة تشير الى وجود علاقة ارتباطية بين علاقة الطلبة بمدرسيهم وبين الضغوط النفسية التي يعاني منها الطلبة أفراد العينة جميعاً .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة جميعاً على المناخ الاجتماعي في مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,٣٧) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,٠٨) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٤) . وهذه النتيجة تشير الى وجود علاقة ارتباطية بين علاقة الطلبة مع بعضهم البعض والضغوط النفسية لدى أفراد العينة جميعاً .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على نمط المعاملة الحازم ، ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,٣٦٥) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,٠٨) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما

مبين في الجدول (٧٤) . وهذه النتيجة تشير الى وجود علاقة ارتباطية بين استخدام المدرسين للنمط الحازم وبين الضغوط النفسية التي يعاني منها الطلبة أفراد العينة جميعاً .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على نمط المعاملة التسلطي ، ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,٢٢٤) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,٠٨) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٤) . وهذه النتيجة تشير الى وجود علاقة ارتباطية بين استخدام المدرسين للنمط التسلطي وبين الضغوط النفسية التي يعاني منها الطلبة أفراد العينة جميعاً .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على نمط المعاملة السائب ، ودرجاتهم على الضغوط النفسية (٠,٠٢٨) ، وهي اقل من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,٠٨) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٤) . وهذه النتيجة تشير الى ضعف العلاقة الارتباطية بين استخدام المدرسين للنمط السائب وبين الضغوط النفسية لدى الطلبة أفراد العينة جميعاً .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على دور خبير التدريس ، ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,٠١٦) ، وهي اقل من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,٠٨) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٤) . وهذه النتيجة تشير الى ضعف العلاقة الارتباطية بين دور خبير التدريس الذي يقوم به المدرس داخل الصف وبين الضغوط النفسية لدى الطلبة أفراد العينة جميعاً .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على دور مثير الدافعية ، ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,٠٨) ، وهي مساوية للقيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٣٩) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٤) . وهذه النتيجة تشير الى وجود علاقة ارتباطية بين دور مثير الدافعية التي يقوم به المدرس داخل الصف وبين الضغوط النفسية لدى الطلبة أفراد العينة جميعاً .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على دور الإداري ، ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,٠١٣) ، وهي اقل من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,٠٨) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما

مبين في الجدول (٧٤) . وهذه النتيجة تشير الى ضعف العلاقة الارتباطية بين دور الإداري الذي يقوم به المدرس داخل الصف وبين الضغوط النفسية لدى الطلبة أفراد العينة جميعاً .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على دور منظم البيئة المادية ، وبين درجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,١٦١) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,٠٨) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٤) . وهذه النتيجة تشير الى وجود علاقة ارتباطية بين دور منظم البيئة المادية وبين الضغوط النفسية لدى الطلبة أفراد العينة جميعاً .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة جميعاً على دور المرشد ، وبين درجاتهم على مقياس الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,٢٢٢) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,٠٨) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٤) . وهذه النتيجة تشير الى وجود علاقة ارتباطية بين دور المرشد الذي يقوم به المدرس داخل الصف وبين الضغوط النفسية لدى الطلبة أفراد العينة جميعاً .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على دور الضبط وحفظ النظام ، وبين درجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,٢١١) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,٠٨) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٤) . وهذه النتيجة تشير الى وجود علاقة ارتباطية بين دور الضبط وحفظ النظام الذي يقوم به المدرس داخل الصف وبين الضغوط النفسية لدى الطلبة أفراد العينة جميعاً .

الجدول (٧٤)

قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلبة أفراد العينة جميعاً على مقاييس متغيرات البيئة الصفية ، ومقياس الضغوط النفسية (ن = ٦٠٠)

الضغوط النفسية / متغيرات البيئة الصفية	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الحرجة لمعامل الارتباط	مستوى الدلالة
المناخ المادي	٠,٢٠٧	٠,٠٨	٠,٠٥
علاقة الطلبة بمدرسيهم	٠,١٥٦		
علاقة الطلبة مع بعضهم البعض	٠,٠٣٧		
النمط الحازم	٠,٣٦٥		

النمط التسلطي	٠,٢٢٤		
النمط السائب	٠,٠٢٨		
دور خبير التدريس	٠,٠١٦		
دور مثير الدافعية	٠,١٣٩		
دور الإداري	٠,٠١٣		
دور منظم البيئة المادية	٠,١٦١		
دور المرشد	٠,٢٢٢		
دور الضبط وحفظ النظام	٠,٢١١		

ويتضح من الجدول (٧٤) أعلاه ، ان هناك بعض قيم معاملات الارتباط بين **المتغيرات المستقلة** (المناخ المادي ، وعلاقة الطلبة بمدرسيهم ، والنمط الحازم ، والنمط التسلطي ، ودور مثير الدافعية ، ودور منظم البيئة المادية ودور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام) ، وبين **المتغير التابع** (الضغوط النفسية) لدى الطلبة أفراد العينة جميعاً **كانت ذوات دلالة إحصائية** . بينما هناك بعض قيم معاملات الارتباط بين **متغيرات مستقلة أخرى** وهي (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض ، والنمط السائب ، ودور خبير التدريس ، ودور الإداري) ، وبين **المتغير التابع** (الضغوط النفسية) لدى الطلبة أفراد العينة جميعاً **لم تكن ذوات دلالة إحصائية** .

ب- الجنس :- بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة على المناخ المادي ، ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,١٩٢) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٥) . ودلت النتيجة الى ان قيمة معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية . وهذه النتيجة تشير الى وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المادي داخل الصف وبين شعور الطلبة الذكور من أفراد العينة بالضغوط النفسية .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة في مقياس المناخ الاجتماعي في مجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم) ، وبين درجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,٠٧٢) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٥) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط غير دالة إحصائياً .وتشير هذه النتيجة الى

ضعف العلاقة الارتباطية بين علاقة الطلبة بمدرسيهم داخل الصف وشعورهم بالضغوط النفسية .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة على المناخ الاجتماعي في مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,٠١٠) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٥) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط غير دالة إحصائياً . وهذه النتيجة تشير الى ضعف العلاقة الارتباطية بين علاقة الطلبة مع بعضهم البعض داخل الصف وشعورهم بالضغوط النفسية .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة على نمط المعاملة الحازم ، ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,٠٠١) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٥) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط غير دالة إحصائياً . وهذه النتيجة تشير الى ضعف العلاقة ذات دلالة احصائية بين النمط الحازم الذي يستعمله المدرسون مع طلبتهم داخل الصف وبين شعور الطلبة بالضغوط النفسية .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة على نمط المعاملة التسلطي ، ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,٠٦٥) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٥) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون غير دالة إحصائياً . وهذه النتيجة تشير الى ضعف العلاقة الارتباطية بين النمط التسلطي الذي يستعمله المدرسون مع طلبتهم داخل الصف وبين شعور الطلبة بالضغوط النفسية .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة على نمط المعاملة السائب ، ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,٠٣٦) ، وهي اقل من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٥) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون غير دالة إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة الارتباطية بين النمط السائب الذي

يستخدمه المدرسون في التعامل مع طلبتهم داخل الصف وبين شعور الطلبة بالضغوط النفسية .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة على دور خبير التدريس ، وبين درجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,١٢٥) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٥) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور خبير التدريس الذي يقوم به المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة بالضغوط النفسية .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة على دور مثير الدافعية ، وبين درجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,١١٣) ، وهي مساوية للقيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٥) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية بدرجة متوسطة بين دور مثير الدافعية التي يقوم به المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة بالضغوط النفسية .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة على دور الإداري ، وبين درجاتهم على مقياس الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,٠٩٥) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٥) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون غير دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة الارتباطية بين دور الإداري الذي يقوم به المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة بالضغوط النفسية .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة على دور منظم البيئة المادية ، وبين درجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,١٤٠) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٥) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور منظم البيئة المادية الذي يقوم به المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة بالضغوط النفسية .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة على دور المرشد ، وبين درجاتهم على مقياس الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,١٢٠) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٥) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط دال إحصائياً . وهذه النتيجة تشير الى وجود علاقة بين دور المرشد الذي يقوم به المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة بالضغوط النفسية .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة على دور الضبط وحفظ النظام ، وبين درجاتهم على مقياس الضغوط النفسية (٠,١١٣) ، وهي مساوية للقيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٥) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط دال إحصائياً . وهذه النتيجة تشير الى وجود علاقة بين دور الضبط وحفظ النظام الذي يقوم به المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة بالضغوط النفسية .

الجدول (٧٥)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الذكور من أفراد العينة في مقاييس متغيرات البيئة الصفية ، ومقياس الضغوط النفسية (ن = ٢٩٨)

الضغوط النفسية / متغيرات البيئة الصفية	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الحرجة لمعامل الارتباط	مستوى الدلالة
المناخ المادي	٠,١٩٢	٠,١١٣	٠,٠٥
علاقة الطلبة بمدرسيهم	٠,٠٧٢		
علاقة الطلبة مع بعضهم البعض	٠,٠١٠		
النمط الحازم	٠,٠٠١		
النمط التسلطي	٠,٠٦٥		
النمط السائب	٠,٠٣٦		
دور خبير التدريس	٠,١٢٥		
دور مثير الدافعية	٠,١١٣		
دور الإداري	٠,٠٩٥		
دور منظم البيئة المادية	٠,١٤٠		
دور المرشد	٠,١٢٠		
دور الضبط وحفظ النظام	٠,١١٣		

ويتضح من الجدول (٧٥) ، ان هناك بعض العلاقات ذوات الدلالات الإحصائية بين **المتغيرات البيئة الصفية ، مثل** (المناخ المادي داخل الصف ، ودور خبير التدريس ، ودور مثير الدافعية ، ودور منظم البيئة المادية ، دور المرشد ، دور الضبط وحفظ النظام) ، وبين **شعور الطلبة الذكور من أفراد العينة ب** (الضغوط النفسية) . بينما لم تكن العلاقات ذوات دلالات إحصائية بين بقية **متغيرات البيئة الصفية المتمثلة بمجالي المناخ الاجتماعي** (علاقة الطلبة بمدرسيهم ، وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم (النمط الحازم ، والنمط التسلطي ، والنمط السائب) ، والأدوار التي يقوم بها المدرسون داخل الصف مثل (دور الإداري) ، وبين **شعور الطلبة الذكور من أفراد العينة ب** (الضغوط النفسية) .

أما فيما يخص الإناث ، فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجاتهن على المناخ المادي داخل الصف ، ودرجاتهن في مقياس الضغوط النفسية (٠,٢١٨) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٦) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية . وتشير هذه النتيجة الى ان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المناخ المادي داخل الصف وبين شعور الطالبات (الإناث) بالضغوط النفسية .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات على المناخ الاجتماعي في مجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم) ، وبين درجاتهن في مقياس الضغوط النفسية (٠,١٤٧) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٦) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون ذو دلالة إحصائية . وهذه النتيجة تشير الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير علاقة الطلبة بمدرسيهم داخل الصف وبين شعور الطالبات بالضغوط النفسية .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات على المناخ الاجتماعي في مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، وبين درجاتهن في مقياس الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,٠٧٩) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٦) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون غير دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى

ضعف العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين متغير علاقة الطلبة مع بعضهم البعض داخل الصف وبين شعور الطالبات بالضغوط النفسية .

وأما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات من أفراد العينة على نمط المعاملة الحازم ، وبين درجاتهن في مقياس الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,١١٥) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٦) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط دالة إحصائياً . وبذلك تشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير النمط الحازم الذي يستخدمه المدرسون في تعاملهم مع طلبتهم داخل الصف وبين شعور الطالبات بالضغوط النفسية .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات من أفراد العينة على نمط المعاملة التسلطي ، وبين درجاتهن في مقياس الضغوط النفسية (٠,١٢٠) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٦) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين متغير النمط التسلطي الذي يستخدمه المدرسون مع طلبتهم داخل الصف وبين شعور الطالبات بالضغوط النفسية .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات (الإناث) من أفراد العينة على نمط المعاملة السائب ، وبين درجاتهن في مقياس الضغوط النفسية (٠,٠٢٠) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٦٧) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط غير دالة إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين متغير النمط السائب الذي يستعمله المدرسون في تعاملهم مع طلبتهم داخل الصف وبين شعور الطالبات بالضغوط النفسية .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات (الإناث) من أفراد العينة على دور خبير التدريس ، وبين درجاتهن في مقياس الضغوط النفسية (٠,١٠٤) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٦) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط غير دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين

متغير دور خبير التدريس الذي يقوم به المدرسون داخل الصف وبين شعور الطالبات بالضغوط النفسية .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات (الإناث) من أفراد العينة على دور مثير الدافعية ، وبين درجاتهن في مقياس الضغوط النفسية (٠,١٦٠) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٦) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير دور مثير الدافعية التي يقوم به المدرسون داخل الصف وبين شعور الطالبات بالضغوط النفسية .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات (الإناث) من أفراد العينة على دور الإداري ، وبين درجاتهن في مقياس الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,١٢٧) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٦) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير دور الإداري الذي يقوم به المدرسون داخل الصف وبين شعور الطالبات بالضغوط النفسية .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات (الإناث) من أفراد العينة على دور منظم البيئة المادية ، وبين درجاتهن في مقياس الضغوط النفسية (٠,١٨١) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٦) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير دور منظم البيئة المادية الذي يقوم به المدرسون داخل الصف وبين شعور الطالبات بالضغوط النفسية .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات (الإناث) من أفراد العينة على دور المرشد ، وبين درجاتهن في مقياس الضغوط النفسية (٠,٠٢٠) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٦) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط غير دال إحصائياً . وهذه النتيجة تشير الى ضعف العلاقة بين متغير دور المرشد الذي يقوم به المدرسون داخل الصف وبين شعور الطالبات بالضغوط النفسية .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات (الإناث) من أفراد العينة على دور الضبط وحفظ النظام ، وبين درجاتهن في مقياس الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,٠٠٨) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٦) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط غير دال إحصائياً . وهذه النتيجة تشير الى ضعف العلاقة بين متغير دور الضبط وحفظ النظام الذي يقوم به المدرسون داخل الصف وبين شعور الطالبات بالضغوط النفسية .

الجدول (٧٦)

قيم معاملات الارتباط لدرجات الطالبات الإناث من أفراد العينة على مقاييس متغيرات البيئة الصفية ، في مقياس الضغوط النفسية (ن = ٣٠٢)

الضغوط النفسية / متغيرات البيئة الصفية	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الحرجة لمعامل الارتباط	مستوى الدلالة
المناخ المادي	٠,٢١٨	٠,١١٣	٠,٠٥
علاقة الطلبة بمدرسيهم	٠,١٤٧		
علاقة الطلبة مع بعضهم البعض	٠,٠٧٩		
النمط الحازم	٠,١١٥		
النمط التسلطي	٠,١٢٠		
النمط السائب	٠,٠٢٠		
دور خبير التدريس	٠,١٠٤		
دور مثير الدافعية	٠,١٦٠		
دور الإداري	٠,١٢٧		
دور منظم البيئة المادية	٠,١٨١		
دور المرشد	٠,٠٢٠		
دور الضبط وحفظ النظام	٠,٠٠٨		

ويتضح من الجدول (٧٦) أعلاه ، ان هناك بعض علاقات ذوات دلالات إحصائية بين **متغيرات البيئة الصفية ، مثل** (المناخ المادي داخل الصف ، علاقة الطلبة بمدرسيهم ، النمط الحازم ، النمط التسلطي ، ودور مثير الدافعية ، ودور الإداري ، ودور منظم البيئة المادية) ، وبين (الضغوط النفسية) التي تعاني منها الطالبات من أفراد العينة . بينما لم تكن هناك علاقات ذوات دلالات إحصائية بين **متغيرات أخرى من**

متغيرات البيئة الصفية منها (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم (النمط السائب) ، وبعض الأدوار التي يقوم بها المدرسون داخل الصف منها (دور خبير التدريس ، ودور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام) .

ج- **التخصص** :- بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة في مقياس المناخ المادي ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (٠,٢٠٤) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٠) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٧) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ المادي داخل الصف وبين شعور الطلبة من ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة بالضغوط النفسية .

وتضمن المناخ الاجتماعي مجالين هما : علاقة الطلبة بمدرسيهم ، وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض ، وقد تم حساب قيم معاملات الارتباط على النحو الآتي:-

بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة من ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة على المناخ الاجتماعي في مجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم) ، وبين درجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (٠,١١٦) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٠) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٧) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط دال إحصائياً .وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين علاقة الطلبة بمدرسيهم داخل الصف والضغوط النفسية لدى الطلبة أفراد العينة من ذوي التخصص العلمي .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة على المناخ الاجتماعي في مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,٠٦٠) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٠) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٧) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط غير دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين علاقة الطلبة مع بعضهم البعض داخل الصف وبين الضغوط النفسية لدى الطلبة أفراد العينة من ذوي التخصص العلمي .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة على نمط المعاملة الحازم ، وبين درجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (٠,١٧٦) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٠) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٧) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين النمط الحازم الذي يستعمله المدرسون في تعاملهم مع الطلبة داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص العلمي بالضغوط النفسية .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة على نمط المعاملة التسلطي ، وبين درجاتهم في مقياس الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,١٥١) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٠) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٧) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين النمط التسلطي الذي يستعمله المدرسون في تعاملهم مع الطلبة داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص العلمي بالضغوط النفسية .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة في مقياس نمط المعاملة السائب ، وبين درجاتهم على الضغوط النفسية (٠,٠١١) ، وهي اقل من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٠) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٧) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون غير دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين النمط السائب الذي يستعمله المدرسون في تعاملهم مع الطلبة داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص العلمي بالضغوط النفسية .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة على دور خبير التدريس ، وبين درجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (٠,١١٠) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٠) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٧) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور خبير التدريس الذي يؤديه المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص العلمي بالضغوط النفسية .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة من ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة على دور مثير الدافعية ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (٠,١٣٢) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٠) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٧) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور مثير الدافعية التي يؤديه المدرسون داخل الصف وبين الضغوط النفسية التي يشعر بها الطلبة ذوي التخصص العلمي .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة على دور الإداري ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (٠,١١٦) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٠) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٧) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور الإداري الذي يقوم به المدرسون داخل الصف وبين الضغوط النفسية التي يعاني منها الطلبة ذوو التخصص العلمي من أفراد العينة .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة على دور منظم البيئة المادية ، وبين درجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (٠,١٥٤) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٠) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٧) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور منظم البيئة المادية الذي يؤديه المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص العلمي بالضغوط النفسية .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة على دور المرشد ، وبين درجاتهم في مقياس الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,٠١٧) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٠) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٧) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط غير دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين دور المرشد الذي يؤديه المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص العلمي بالضغوط النفسية .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة على دور الضبط وحفظ النظام ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (٠,٠١٣) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٠) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٧) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط غير دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين دور الضبط وحفظ النظام الذي يقوم به المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص العلمي بالضغوط النفسية .

الجدول (٧٧)

قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة على مقاييس متغيرات البيئة الصفية ، ومقياس الضغوط النفسية (ن = ٣٨٣)

الضغوط النفسية / متغيرات البيئة الصفية	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الحرجة لمعامل الارتباط	مستوى الدلالة
المناخ المادي	٠,٢٠٤	٠,١٠	٠,٠٥
علاقة الطلبة بمدرسيهم	٠,١١٦		
علاقة الطلبة مع بعضهم البعض	٠,٠٦٠		
النمط الحازم	٠,١٧٦		
النمط التسلطي	٠,١٥١		
النمط السائب	٠,٠١١		
دور خبير التدريس	٠,١١٠		
دور مثير الدافعية	٠,١٣٢		
دور الإداري	٠,١١٦		
دور منظم البيئة المادية	٠,١٥٤		
دور المرشد	٠,٠١٧		
دور الضبط وحفظ النظام	٠,٠١٣		

ويتضح من الجدول (٧٧) ، ان هناك بعض علاقات ذوات دلالات إحصائية بين **بعض متغيرات البيئة الصفية ، مثل** (المناخ المادي داخل الصف ، وعلاقة الطلبة بمدرسيهم ، والنمط الحازم ، والنمط التسلطي ، ودور خبير التدريس ، ودور مثير الدافعية ، ودور الإداري ، ودور منظم البيئة المادية) ، وبين (الضغوط النفسية) لدى الطلبة ذوي التخصص العلمي . بينما لم تكن هناك علاقات ذوات دلالات إحصائية بين البعض

الأخر من **متغيرات البيئة الصفية مثل مجال** (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم (النمط السائب) ، والأدوار التي يقوم بها المدرسون داخل الصف مثل (دور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام) ، وبين (الضغوط النفسية) لدى الطلبة ذوي التخصص العلمي .

أما فيما يخص التخصص الأدبي ، فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي من أفراد العينة على المناخ المادي ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (٠,٢١١) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٣٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٨) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ المادي داخل الصف وبين شعور الطلبة من ذوي التخصص الأدبي بالضغوط النفسية .

وتضمن المناخ الاجتماعي مجالين هما : علاقة الطلبة بمدرسيهم ، وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض ، وقد تم حساب قيم معاملات الارتباط على النحو الآتي :-

وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة من ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة على المناخ الاجتماعي في مجال (علاقة الطلبة بمدرسيهم) ، ودرجاتهم على الضغوط النفسية (٠,٠٩٠) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٣٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٨) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط غير دال إحصائياً .وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة بين علاقة الطلبة بمدرسيهم داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة بالضغوط النفسية .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة على المناخ الاجتماعي في مجال (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,٠٠١) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٣٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٨) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون غير دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة بين علاقة الطلبة مع بعضهم البعض داخل الصف وبين الضغوط النفسية لدى الطلبة أفراد العينة من ذوي التخصص الأدبي .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة على نمط المعاملة الحازم ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (٠,٠٣١) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٣٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٨) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون غير دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين النمط الحازم الذي يستخدمه المدرسون في تعاملهم مع الطلبة داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص الأدبي بالضغوط النفسية .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة على نمط المعاملة التسلطي ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (٠,٠٤٨) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٣٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٨) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون غير دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين النمط التسلطي الذي يستخدمه المدرسون في تعاملهم مع الطلبة داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص الأدبي بالضغوط النفسية .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة في مقياس نمط المعاملة السائب ، ودرجاتهم على الضغوط النفسية (٠,٠٥٧) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٣٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٨) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون غير دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين النمط السائب الذي يستخدمه المدرسون في تعاملهم مع طلبتهم داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص الأدبي بالضغوط النفسية .

وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة على دور خبير التدريس ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (٠,١٢٥) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٣٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٨) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط غير دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة بين دور خبير التدريس الذي يقوم به المدرس داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص الأدبي بالضغوط النفسية .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة من ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة في مقياس دور مثير الدافعية ، ودرجاتهم على الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,١٥٠) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٣٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٨) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور مثير الدافعية التي يؤديه المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص الأدبي بالضغوط النفسية .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة على دور الإداري ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (٠,١٠٧) ، وهي اصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٣٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٨٩) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون غير دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى ضعف العلاقة بين دور الإداري الذي يؤديه المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة بالضغوط النفسية .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة على دور منظم البيئة المادية ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,١٧٣) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٣٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٨) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل ارتباط بيرسون دال إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور منظم البيئة المادية الذي يؤديه المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص الأدبي بالضغوط النفسية .

بينما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة على دور المرشد ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (٠,١٤٠) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٣٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٨) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط دالة إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين دور المرشد الذي يؤديه المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص الأدبي بالضغوط النفسية .

أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي من أفراد العينة على دور الضبط وحفظ النظام ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية فقد بلغت (٠,١٤٢) ، وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٣٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٩) . ودلت النتائج على ان قيمة معامل الارتباط دالة إحصائياً . وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين دور الضبط وحفظ النظام الذي يؤديه المدرسون داخل الصف وبين شعور الطلبة ذوي التخصص الأدبي بالضغوط النفسية .

الجدول (٧٨)

قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلبة ذوي التخصص الأدبي في مقاييس متغيرات البيئة الصفية ، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية (ن = ٢١٧)

الضغوط النفسية / متغيرات البيئة الصفية	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الحرجة لمعامل الارتباط	مستوى الدلالة
المناخ المادي	٠,٢١١	٠,١٣٣	٠,٠٥
علاقة الطلبة بمدرسيهم	٠,٠٩٠		
علاقة الطلبة مع بعضهم البعض	٠,٠٠١		
النمط الحازم	٠,٠٣١		
النمط التسلطي	٠,٠٤٨		
النمط السائب	٠,٠٥٧		
دور خبير التدريس	٠,١٢٥		
دور مثير الدافعية	٠,١٥٠		
دور الإداري	٠,١٠٧		
دور منظم البيئة المادية	٠,١٧٣		
دور المرشد	٠,١٤٠		
دور الضبط وحفظ النظام	٠,١٤٢		

وتشير النتائج الموضحة في الجدول (٧٨) ، ان هناك علاقات ذات دلالة إحصائية بين **متغيرات البيئة الصفية ، مثل** (المناخ المادي داخل الصف ، ودور مثير الدافعية ، ودور منظم البيئة المادية ، ودور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام) ، وبين شعور الطلبة أفراد العينة من ذوي التخصص الأدبي ب(الضغوط النفسية). كما دلت النتائج في الوقت ذاته على ضعف العلاقات ذات الدلالة إلاحصائية بين **متغيرات أخرى**

للبيئة الصفية مثل (علاقة الطلبة بمدرسيهم ، وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم (النمط الحازم ، والنمط التسلطي ، والنمط السائب) ، والأدوار التي يقوم بها المدرسون داخل الصف مثل (دور خبير التدريس ، ودور الإداري) ، وبين شعور الطلبة أفراد العينة من ذوي التخصص الأدبي ب(الضغوط النفسية)

الهدف الرابع :-

فيما يتعلق بالهدف الرابع الذي ينص على تعرف الفروق في العلاقة الارتباطية لكل من المتغيرات المستقلة للبيئة الصفية على حدة وهي (**المناخ المادي ، والمناخ الاجتماعي ويتضمن علاقة الطلبة بمدرسيهم وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم وتشمل النمط الحازم والنمط التسلطي والنمط السائب ، والأدوار التي يقوم بها المدرسون داخل الصف وهي دور خبير التدريس ودور مثير الدافعية ودور الإداري ودور المرشد ودور منظم البيئة المادية ودور الضبط وحفظ النظام)** ، مع المتغير التابع (الضغوط النفسية) تبعاً لمتغيري **الجنس** (ذكور – إناث) ، و**التخصص** (علمي – أدبي) ، وللتحقق من هذا الهدف اعتمدت الباحثة الاختبار الزائي وسيلة إحصائية ، وعلى النحو الآتي :-

أ- **الجنس** :- بلغت القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (المناخ المادي) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير الجنس (الذكور – الإناث) (٠,٤١٦) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين المتغير المستقل (المناخ المادي) مع المتغير التابع (الضغوط النفسية) لدى كل من الذكور والإناث ، وكما مبين في الجدول (٧٩) .

أما القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (علاقة الطلبة بمدرسيهم) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير الجنس فقد بلغت (١,٠٥٢) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٩) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين متغير (علاقة الطلبة بمدرسيهم) و(الضغوط النفسية) لدى كل من الذكور والإناث .

وبلغت القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير الجنس (٠,٩٠٩) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٩) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين متغير (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) و(الضغوط النفسية) لدى كل من الذكور والإناث .

أما القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (النمط الحازم) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير الجنس فقد بلغت (١,٤٢٩) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٩) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (النمط الحازم) و(الضغوط النفسية) لدى كل من الذكور والإناث .

وبلغت القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (النمط التسلطي) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير الجنس (٠,٠٦٥) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٩) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (النمط التسلطي) و(الضغوط النفسية) لدى كل من الذكور والإناث .

أما القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (النمط السائب) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) لكل من الذكور والإناث ، فقد بلغت (٠,٢٦٠) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٩) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (النمط السائب) و(الضغوط النفسية) لدى كل من الذكور والإناث .

وبلغت القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (دور خبير التدريس) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير الجنس (٠,٢٧٣) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٩) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود

فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (دور خبير التدريس) و(الضغوط النفسية) لدى كل من الذكور والإناث .

أما القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (دور مثير الدافعية) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير الجنس فقد بلغت (٠,٥٨٤) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٩) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (دور مثير الدافعية) و(الضغوط النفسية) لدى كل من الذكور والإناث .

بينما بلغت القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (دور الإداري) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير الجنس (٠,٤٤٢) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٩) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (دور الإداري) و(الضغوط النفسية) لدى كل من الذكور والإناث .

أما القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (دور منظم البيئة المادية) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير الجنس فقد بلغت (٠,٥٣٢) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٩) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (دور منظم البيئة المادية) و(الضغوط النفسية) لدى كل من الذكور والإناث .

وبلغت القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (دور المرشد) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير الجنس (٠,٠٦٥) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٩) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (دور المرشد) و(الضغوط النفسية) لدى كل من الذكور والإناث .

أما القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (دور الضبط وحفظ النظام) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير الجنس فقد

بلغت (٠,٠٦٥) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٧٩) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (دور الضبط وحفظ النظام) و(الضغوط النفسية) لدى كل من الذكور والإناث .

الجدول (٧٩)

القيم الزائية لدلالة الفرق في معاملات الارتباط بين متغيرات البيئة الصفية والضغوط النفسية بحسب متغير الجنس

متغيرات البيئة الصفية / الضغوط النفسية	معامل الارتباط		القيم المعيارية المقابلة لمعامل الارتباط فشر		القيمة الزائية		مستوى الدلالة
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	المحسوبة	الجدولية	
المناخ المادي	٠,١٩٢	٠,٢١٨	٠,١٩٢	٠,٢٢٤	٠,٤١٦	١,٩٦	٠,٠٥
علاقة الطلبة بمدرسيهم	٠,٠٧٢	٠,١٤٧	٠,٠٧٠	٠,١٥١	١,٠٥٢		
علاقة الطلبة مع بعضهم البعض	٠,٠١٠	٠,٠٧٩	٠,٠١٠	٠,٠٨٠	٠,٩٠٩		
النمط الحازم	٠,٠٠١	٠,١١٠	٠,٠٠٠	٠,١١٠	١,٤٢٩		
النمط التسلطي	٠,٠٦٥	٠,٠٥٧	٠,٠٦٥	٠,٠٦٠	٠,٠٦٥		
النمط السائب	٠,٠٣٦	٠,٠٢٠	٠,٠٤٠	٠,٠٢٠	٠,٢٦٠		
دور خبير التدريس	٠,١٢٥	٠,١٠٤	٠,١٢٦	٠,١٠٥	٠,٢٧٣		
دور مثير الدافعية	٠,١١٣	٠,١٦٠	٠,١١٦	٠,١٦١	٠,٥٨٤		
دور الإداري	٠,٠٩٥	٠,١٢٧	٠,٠٩٥	٠,١٢٩	٠,٤٤٢		
دور منظم البيئة المادية	٠,١٤٠	٠,١٨١	٠,١٤١	٠,١٨٢	٠,٥٣٢		
دور المرشد	٠,٢٠	٠,٠٢٠	٠,٠٢٠	٠,٠٢٠	٠,٠٦٥		
دور الضبط وحفظ النظام	٠,٠١٣	٠,٠٠٨	٠,٠١٥	٠,٠١٠	٠,٠٦٥		

أ- **التخصص** :- بلغت القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (المناخ المادي) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير التخصص (العلمي – الأدبي) (٠,٠٥٩) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وكما مبين في الجدول (٨٠) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين المتغير المستقل

(المناخ المادي) مع المتغير التابع (الضغوط النفسية) لدى الطلبة في التخصصين العلمي والأدبي .

بينما بلغت القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (علاقة الطلبة بمدرسيهم) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير التخصص (٠,٣٠٦) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٨٠) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (علاقة الطلبة بمدرسيهم) و(الضغوط النفسية) لدى الطلبة في التخصصين العلمي والأدبي .

أما القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير التخصص فقد بلغت (٠,٧٠٦) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٨٠) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض) و(الضغوط النفسية) لدى الطلبة في التخصصين العلمي والأدبي .

أما القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (النمط الحازم) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير التخصص فقد بلغت (٠,٥٢٩) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٨٠) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (النمط الحازم) و(الضغوط النفسية) لدى الطلبة في التخصصين العلمي والأدبي .

وبلغت القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (النمط التسلطي) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير التخصص (٠,٠٠٠) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٨٠) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (النمط التسلطي) و(الضغوط النفسية) لدى الطلبة في التخصصين العلمي والأدبي .

وبلغت القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (النمط السائب) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) وتبعاً لمتغير التخصص (٠,٥٢٩) ،

وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٨٠) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (النمط السائب) و(الضغوط النفسية) لدى الطلبة في التخصصين العلمي والأدبي .

أما القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (دور خبير التدريس) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير التخصص (٠,١٨٨) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٨٠) . وعليه فان هذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (دور خبير التدريس) و(الضغوط النفسية) لدى الطلبة في التخصصين العلمي والأدبي .

أما القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (دور مثير الدافعية) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير التخصص فقد بلغت (٠,٢٣٥) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٨٠) . وعليه فان هذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (دور مثير الدافعية) و(الضغوط النفسية) لدى الطلبة في التخصصين العلمي والأدبي .

بينما بلغت القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (دور الإداري) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير التخصص(٠,١٢٩) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٨٠) . وعليه فان هذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (دور الإداري) و(الضغوط النفسية) لدى الطلبة في التخصصين العلمي والأدبي .

أما القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (دور منظم البيئة المادية) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير التخصص فقد بلغت (٠,٢٤٧) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٨٠) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (دور منظم البيئة المادية) و(الضغوط النفسية) لدى الطلبة في التخصصين العلمي والأدبي .

بينما بلغت القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (دور المرشد) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير التخصص (٠,١٧٦) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٨٠) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (دور المرشد) و(الضغوط النفسية) لدى الطلبة في التخصصين العلمي والأدبي .

وبلغت القيمة الزائية المحسوبة للفرق بين معاملي الارتباط للمتغير المستقل (دور الضبط وحفظ النظام) ، والمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وتبعاً لمتغير التخصص (٠,٧٦٥) ، وهي أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما مبين في الجدول (٨٠) . وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود فرق حقيقي في العلاقة الارتباطية بين (دور الضبط وحفظ النظام) و(الضغوط النفسية) لدى الطلبة في التخصصين العلمي والأدبي .

الجدول (٨٠)

القيم الزائية لدلالة الفروق في معاملات الارتباط بين متغيرات البيئة الصفية والضغوط النفسية بحسب متغير التخصص

متغيرات البيئة الصفية / الضغوط النفسية	معامل الارتباط		القيم المعيارية المقابلة لمعامل الارتباط فشر		القيمة الزائية		مستوى الدلالة
	علمي	ادبي	علمي	ادبي	المحسوبة	الجدولية	
المناخ المادي	٠,٢٠٤	٠,٢١١	٠,٢٠٨	٠,٢١٣	٠,٠٥٩	١,٩٦	٠,٠٥
علاقة الطلبة بمدرسيهم	٠,١١٦	٠,٠٩٠	٠,١١٦	٠,٠٩٠	٠,٣٠٦		
علاقة الطلبة مع بعضهم البعض	٠,٠٦٠	٠,٠٠١	٠,٠٦٠	٠,٠٠٠	٠,٧٠٦		
النمط الحازم	٠,٠٧٦	٠,٠٣١	٠,٠٧٥	٠,٠٣٠	٠,٥٢٩		
النمط التسلطي	٠,٠٥١	٠,٠٤٨	٠,٠٥٠	٠,٠٥٠	٠,٠٠٠		
النمط السائب	٠,٠١١	٠,٠٥٧	٠,٠١٠	٠,٠٥٥	٠,٥٢٩		
دور خبير التدريس	٠,١١٠	٠,١٢٥	٠,١١٠	٠,١٢٦	٠,١١٨		
دور مثير الدافعية	٠,١٣٢	٠,١٥٠	٠,١٣١	٠,١٥١	٠,٢٣٥		
دور الإداري	٠,١١٦	٠,١٠٧	٠,١١٦	٠,١٠٥	٠,١٢٩		

دور منظم البيئة المادية	٠,١٥٤	٠,١٧٣	٠,١٥٦	٠,١٧٧	٠,٢٤٧		
دور المرشد	٠,٠١٧	٠,٠٢٩	٠,٠١٥	٠,٠٣٠	٠,١٧٦		
دور الضبط وحفظ النظام	٠,٠١٣	٠,٠٨٠	٠,٠١٥	٠,٠٨٠	٠,٧٦٥		

الهدف الخامس :-

للتثبت من تحقيق الهدف الخامس الذي يتضمن مدى إسهام المتغيرات المستقلة **(المناخ المادي ، والمناخ الاجتماعي ، وأنماط معاملة المدرسين لطلبتهم ، والأدوار التي يقومون بها داخل الصف)** في التباين الكلي للمتغير التابع **(الضغوط النفسية)** على عينة بلغ حجمها (٦٠٠) طالب وطالبة . فقد تم استخراج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) من نوع الانحدار المتدرج (Step – Wise Regression) ، وبعد إخضاع مصفوفة معاملات الارتباطات لتحليل الانحدار لتحديد (المتغيرات المستقلة) لها القدرة على التنبؤ بقيم المتغير التابع (الضغوط النفسية) ، فبعض قيم معاملات الارتباط عالية وموجبة وذات دلالة إحصائية ، والبعض الآخر من قيم معاملات الارتباط ليست بدلالة إحصائية ، والجدول (٨١) يوضح ذلك .

الجدول (٨١)

مصفوفة معاملات الارتباطات بين المتغيرات المستقلة في المتغير التابع (الضغوط النفسية)

المتغيرات المستقلة / المتغير التابع	المناخ	المناخ الاجتماعي		نمط المعاملة			ادوار المدرسين					
	المناخ المادي داخل الصف	علاقة الطلبة بمدرسيهم	علاقة الطلبة مع بعضهم البعض	النمط الحازم	النمط التسلطي	النمط التسائب	دور خبير التدريس	دور مثير الدافعية	دور الإداري	دور منظم البيئة المادية	دور المرشد	دور الضبط وحفظ النظام
الضغوط النفسية	٠,٢٠٧**	٠,١٥٦*	٠,٠٣٧*	٠,٣٦٥*	٠,٢٢٤*	٠,٠٢٨	٠,٠١٦	٠,١٣٩*	٠,٠١٣	٠,١٦١*	٠,٢٢٢*	٠,٢١١*

ثم أخضعت مصفوفة معاملات الارتباطات لتحليل الانحدار من النوع المتدرج ، وأتضح ان بعض **المتغيرات المستقلة** وهي (المناخ المادي ، وعلاقة الطلبة بمدرسيهم ، والنمط الحازم ، والنمط التسلطي ، ودور مثير الدافعية ، ودور منظم البيئة المادية ، ودور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام) لها القدرة على التنبؤ أو الإسهام بقيم **المتغير التابع**

** العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) = ٠,١١٥
* العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) = ٠,٠٨٨

(الضغوط النفسية) من خلال معاملات التحديد المثبتة في الجدول (٨٢) . بينما **المتغيرات المستقلة** (المناخ الاجتماعي " علاقة الطلبة مع بعضهم البعض " ، ونمط المعاملة السائب ، ودور المدرس خبير للتدريس ، ودور المدرس الإداري) لم تسهم في درجات **المتغير التابع** (الضغوط النفسية) ، لذلك تم استبعادها من تحليل الانحدار ، وكما مبين في الجدول (٨٢) .

الجدول (٨٢)

إسهام المتغيرات المستقلة في درجات المتغير التابع (الضغوط النفسية)

المتغير المستقل	الارتباط المتعدد	معامل التحديد	قيم التغير من معامل التحديد	الخطأ المعياري للتقدير	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
المناخ المادي	٠,٢٠٧	٠,٠٤٣	٠,٠٤٣	١٨,٥	٢٦,٧٣١	دالة
علاقة الطلبة بمدرسيهم	٠,٢٣٦	٠,٠٥٦	٠,٠١٣	١٨,٤	٨,٢٨١	
النمط الحازم	٠,٢٥٨	٠,٠٦٧	٠,٠١١	١٨,٣	٦,٨٥٨	
النمط التسلطي	٠,٣٠١	٠,٠٩١	٠,٠٢٤	١٨,١	١٥,٦٥٤	
دور مثير الدافعية	٠,٣٣٢	٠,١١٠	٠,٠١٩	١٧,٩	١٢,٩٦١	
دور منظم البيئة المادية	٠,٣٣٦	٠,١١٣	٠,٠٢٤	١٧,٧	١٦,٢٥٩	
دور المرشد	٠,٣٧٧	٠,١٤٢	٠,٠٠٨	١٧,٦	٥,٨١٥	
دور الضبط وحفظ النظام	٠,٣٨٨	٠,١٥١	٠,٠٠٩	١٧,٥	٥,٩٢١	

ويتضح من الجدول أعلاه ان متغير (المناخ المادي داخل الصف ، له القدرة على التنبؤ بالمتغير التابع ، إذ انه فسر (٤,٣%) من التباين الكلي للدرجات ، ومتغير (علاقة الطلبة بمدرسيهم) قد فسر ما يقارب (٥,٦%) من التباين الكلي للدرجات . أما النمط (الحازم) قد فسر حوالي (٦,٧%) من التباين الكلي . بينما النمط (التسلطي) فقد فسر حوالي (٩,١%) من التباين الكلي . و(دور المدرس مثير الدافعية) فقد فسر حوالي (١١%) من التباين الكلي . و(دور منظم البيئة المادية) فسر حوالي (١١,٢٩%) من التباين الكلي . و(دور المرشد) فسر حوالي (١٤,٢%) من التباين الكلي . وأخيراً دور (الضبط وحفظ النظام) قد فسر (١٥,٥%) من التباين الكلي .

لذا فان المتغيرات المستقلة التي أخضعت لتحليل الانحدار هي (المناخ المادي ، المناخ الاجتماعي " علاقة الطلبة بمدرسيهم " ، والنمط الحازم ، والنمط التسلطي ، ودور مثير الدافعية ، ودور منظم البيئة المادية ، ودور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام) تفسر حوالي (١٥,١%) من التباين الكلي للمتغير التابع (الضغوط النفسية) . وتستنتج الباحثة ان هناك متغيرات أخرى غير المتغيرات المدروسة في البحث الحالي لها نسبة في حدوث المتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وقد يكون من هذه المتغيرات البيئة الأسرية ، والمستوى الاقتصادي ، والحالة الأمنية للبلد ، وانخفاض الصحة النفسية للطالب ، وضعف مستوى الإنجاز الأكاديمي ، وانخفاض مستوى الطموح .... الخ ، فقد يكون لهذه المتغيرات القدرة على التنبؤ بالمتغير التابع (الضغوط النفسية) .

ومن خلال قيم معاملات الانحدار للمتغيرات المستقلة والخطأ المعياري لها ، الذي يظهر دقة التنبؤ في المتغير التابع (الضغوط النفسية) ، التي يتم تحويلها الى معاملات الانحدار المعيارية (Beta) المقابلة لكل متغير مستقل من المتغيرات المستقلة ، وقد كانت النتائج كما مبينة في الجدول (٨٣) .

الجدول (٨٣)

معاملات الانحدار للمتغيرات المستقلة في درجات (الضغوط النفسية)

المتغير	قيم B للإسهام النسبي	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الحد الثابت	٥٩,٢٦٦	٧,١٩٩	----	٨,٢٣٣	١,٩٦٢	٠,٠٥
المناخ المادي	٠,٤٦٦	٠,٠٨٤	٠,٢٢٠	٥,٥٢٩		
علاقة الطلبة بمدرسيهم	٠,١٦٥	٠,٠٨٦	٠,٠٧٤	١,٩٩١		
النمط الحازم	٠,٤٨١	٠,١٢٦	٠,٢١٩	٣,٨٠١		
النمط التسلطي	٠,٦٩٢	٠,١٥٦	٠,٢٥٨	٤,٤٤٨		
دور مثير الدافعية	٠,٧٢٦	٠,١٣٦	٠,٣٨٢	٥,٣٤٠		
دور منظم البيئة المادية	٠,٦٣٤	٠,١٥٦	٠,٢٩٨	٤,٠٧٠		
دور المرشد	٠,١٤٦	٠,٠٥٢	٠,١١١	٢,٨١٦		
دور الضبط وحفظ النظام	٠,١٠٢	٠,٠٤٢	٠,٠٩٤	٢,٤٣٣		

ويظهر من الجدول (٨٣) ان :-

١- قيم بيتا (B) دالة إحصائياً في متغير (المناخ المادي) ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٥٢٩) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) . وبلغت قيمة الإسهام النسبي (٠,٤٦٦) ، وبخطأ معياري قدره (٠,٠٨٤) .

٢- قيم بيتا (B) دالة إحصائياً في متغير (علاقة الطلبة بمدرسيهم) ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٩٩١) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وبلغت قيمة الإسهام النسبي (٠,١٦٥) ، وبخطأ معياري قدره (٠,٠٨٦) .

٣- قيم بيتا (B) دالة إحصائياً في متغير (النمط الحازم) ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٨٠١) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) . وبلغت قيمة الإسهام النسبي (٠,٤٨١) ، وبخطأ معياري قدره (٠,١٢٦) .

٤- قيم بيتا (B) دالة إحصائياً في متغير (النمط التسلطي) ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٤٤٨) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) . وبلغت قيمة الإسهام النسبي (٠,٦٩٢) ، وبخطأ معياري قدره (٠,١٥٦) .

٥- قيم بيتا (B) دالة إحصائياً في متغير (دور مثير الدافعية) ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٣٤٠) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) . وبلغت قيمة الإسهام النسبي (٠,٧٢٦) ، وبخطأ معياري قدره (٠,١٣٦) .

٦- قيم بيتا (B) دالة إحصائياً في دور (منظم البيئة المادية) ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٠٧٠) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) . وبلغت قيمة الإسهام النسبي (٠,٦٣٤) ، وبخطأ معياري قدره (٠,١٥٦) .

٧- قيم بيتا (B) دالة إحصائياً في متغير (دور المرشد) ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٨١٦) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) . وبلغت قيمة الإسهام النسبي (٠,١٤٦) ، وبخطأ معياري قدره (٠,٠٥٢) .

٨- قيم بيتا (B) دالة إحصائياً في متغير (الضبط وحفظ النظام) ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٤٣٣) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) . وبلغت قيمة الإسهام النسبي (٠,١٠٢) ، وبخطأ معياري قدره (٠,٠٤٢) .

الهدف السادس :-

يتضمن الهدف السادس التوصل الى معادلة تنبؤية تتضمن المتغيرات المستقلة ذات الدلالات الإحصائية في التنبؤ بالمتغير التابع ، لذا اعتمدت الباحثة " **معادلة الانحدار التنبؤية** " ، ويُعد معامل الانحدار وسيلة للتنبؤ بالمتغيرات المستقلة المتنبئة بالمتغير التابع ، (فيركسون ، ١٩٩١ : ٥٦٨) . لذا اعتمدت الباحثة معامل الانحدار بوصفه وسيلة للتنبؤ بالمتغيرات المستقلة المتمثلة (المناخ المادي ، وعلاقة الطلبة بمدرسيهم ، والنمط الحازم ، والنمط التسلطي ، ودور مثير الدافعية ، ودور منظم البيئة المادية ، ودور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام) المتنبئة بالمتغير التابع (الضغوط النفسية) ، وفي ضوء النتائج السابقة توصلت الباحثة الى معادلة تنبؤية بدرجات المتغيرات المستقلة الدالة إحصائياً بالمتغير التابع ، وهي كالآتي :-

الدرجة المتنبأ بها = الحد الثابت + معامل الانحدار المتغير الأول (B) × درجة المتغير الأول + معامل الانحدار المتغير الثاني (B) × درجة المتغير الثاني + ... معامل انحدار آخر متغير ظهر في تحليل الانحدار × درجة ذلك المتغير ، (ديولوسكي ، ١٩٩٠ : ٤٥ – ١١٥) .

وتطبق هذه المعادلة على النحو الآتي :-

الدرجة المتنبأ بها = ٥٩,٢٦٦ + ٠,٤٦٦ × درجة المناخ المادي داخل الصف + ٠,١٦٥ × درجة علاقة الطلبة بمدرسيهم + ٠,٤٨١ × درجة النمط الحازم + ٠,٦٩٢ × درجة النمط التسلطي + ٠,٧٢٦ × درجة مثير الدافعية + ٠,٦٣٤ × درجة منظم البيئة المادية + ٠,١٤٦ × دور المرشد + ٠,١٠٢ × دور الضبط وحفظ النظام ٠

مناقشة النتائج

سيتم مناقشة النتائج التي توصل اليها البحث الحالي ، وفقاً لاهداف البحث وعلى النحو الآتي :-

الهدف الاول :- (مستوى متغيرات البيئة الصفية)

١- المناخ المادي :-

توصلت نتائج البحث الحالي الى تدني مستوى المناخ المادي داخل الصف وتشير دراسة (Fraser , 1998) الى ان للبيئة المادية الصفية علاقة موجبة ودالة مع التحصيل الدراسي .فضلاً عن ذلك توصل (Walberg & Haertl ertel , 1981) الى ان تحصيل الطلبة يزداد في الصفوف التي تتوافر فيها المستلزمات المادية التي تشعر الطلب بالراحة ، والتي تؤدي الى عملية تعلم مثمرة . وأشارت هذه الدراسة الى اهمية تنظيم البيئة المادية داخل الصف بما يؤدي الى تعلم افضل وايسر للطالب علاوة على ذلك اشار الادبيات في هذا الخصوص لاسيما الادبيات التي طرحها " باركر " و " موسى " الى اثر العوامل المادية مثل :- الصوت والضوء في عملية التعلم . وان تردي المستلزمات المادية داخل الصف لاسيما ارتفاع درجات الحرارة والضوضاء ، وعدم توافر مقاعد مريحة للطلبة .... الخ يؤدي الى عدم شعور الطلب بالراحة داخل الصف ، وان استمرار تردي هذه الظروف قد يؤدي الى الشعور بالعصبية وعدم الانتباه وبالتالي يمكن الشعور بالضغط النفسي والذي له آثار سلبية في صحة الطلب النفسية ، وفي ادائه الاكاديمي .

وأشارت ادبيات " علم النفس البيئي " على ان العوامل المادية داخل الصف تؤثر في سلوك الطالب سلباً وايجاباً ، فضلاً عن تأثيرها في صحته الجسدية والنفسية . وهذا ما دعا علماء النفس البيئي الى دراسة العلاقة بين سلوك الطالب والمظاهر البيئة المادية داخل الصف ، (صادق ، ١٩٨٤ : ١٥) .

٢- المناخ الاجتماعي :-

أ- علاقة الطلبة بمدرسيهم :-

أشارت النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية الى ارتفاع مستوى العلاقة ما بين الطلبة ومدرسيهم . وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما اكدت عليه الادبيات من انه لابد من وجود العلاقات الانسانية بين المدرس وطلبته وضرورة وجودها لنجاح أي عمل يقوم به

المدرس داخل الصف . وان مثل هذه العلاقات الانسانية ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها في ادارة المدرس لصفه بينما اشارت ادبيات اخرى ان للمدرس دوراً كبيراً في تكوين شخصيات طلبته ، فهو القدوة والمثل الاعلى . لذا ينبغي عليه ان يكون مثلاً لجميع طلبته من خلال علاقته بهم ، الا انه ينبغي عليه ان يحد من تحمسه لاي طالب من طلبته ، لان مثل هذا التحمس يولد له وللطالب صعوبات نفسية واجتماعية ، لكن المهم ان يشعر الطلبة جميعاً بدفء العلاقة بينهم وبين مدرسهم ، ومحبته اليهم . وتعد هذه العلاقة واحدة من المتطلبات الاساسية للتعلم الجيد .

الا ان – الباحثة – ترى ان لا تكون مثل هذه العلاقات الانسانية على حساب انجاز العمل ، اذ انه ينبغي الا يتم التقاعس عن العمل تحت بند العلاقات الانسانية . أي ان لا يستهين المدرس بعمله الاكاديمي ، وفي رفع المستوى التحصيلي لطلبته بحجة العلاقات الانسانية . فعلاقة المدرس بطلبته ينبغي ان تكون وسيلة لانجاح العملية التربوية – التعليمية .

ويشير (Cooper , 1991) الى ان على المدرس ان يدرك ان تيسير التعلم لدى طلبته يتوقف على عناصر عدة منها : مشاركة المدرس الوجدانية للطالب . وان على المدرس ان يساعد طلبته على تجنب الاخفاق والفشل . ويبررون ذلك بان الاخفاق يقتل الدافعية ، ويخلق صورة سالبة عن الذات ، ويزيد من قلق المتعلم ، ويؤدي الى سوء السلوك ، لذلك ينبغي ان تكون حجرة الدراسة مكاناً يشعر فيه الطالب بالامن والامان ، وذلك يمكن ان يحدث بتوافر من خلال علاقة انسانية طيبة تربط بين المدرس وطلبته . فجو الصف يؤثر في التعلم ، والمعلم يؤثر تأثيراً كبيراً في طبيعة هذا الجو ، (الحيلة ، ٢٠٠٢ : ٢٦٤) .

وقد اكدت نتائج العديد من الدراسات ، على ضرورة اتقان المدرس لمهارات التواصل والتفاعل الصفي ، وان المدرس الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعلمية ، (ابو جادو ، ٢٠٠٠ : ٣٨٥) .

ويستطيع المدرس ان يبني علاقة قوية وطيبة بينه وبين طلبته من خلال تفاعله معهم في الحياة المدرسية – عامة – وفي داخل الصف – خاصة – . وعندما يحدث التفاعل بين المدرس بوصفه قائداً وبين طلبته ، فان هذا التفاعل يعتمد على مدى النجاح والتوفيق الذي يقوم به المدرس (القائد) ليبقى التواصل او التفاعل بينه وبين طلبته ، فضلاً عن

ان خصائص الطلبة ، وسمات المدرس لها دور كبير في استمرارية هذا التفاعل ، (منسي ، ٢٠٠١ : ٢٠) .

ب- علاقة الطلبة مع بعضهم البعض :-

دلت نتائج البحث الحاليالى ضعف علاقات الطلبة مع بعضهم البعض . وهذه النتيجة تشير الى خلل واضح في المناخ الاجتماعي داخل الصف . ويشير " دريكرز " و " كاسل " (Dreikurs & Cassel) الى ان السلوك الانساني ، سلوك غرضي وهادف ، وان لدى كل فرد حاجة اساسية للانتماء ، وللشعور بانه ذو قيمة وجدارة ، فضعف او تدن مستوى العلاقات الاجتماعية بين الطلبة داخل الصف يشير الى انتفاء الحاجة من قبل الطلبة للانتماء للمجتمع الصفي . ويشير " جونسون " و " باني " (Jhonson & Bany) الى ان مثل هذه الظاهرة تنشأ بين الطلبة نتيجة للاختلافات في القومية ، او الجنس او الطبقة الاجتماعية ، (الحيلة ، ٢٠٠٢ : ٢٦٨ ، ٢٦٩) .

وترى – الباحثة – انه ربما تكون هذه النتيجة بسبب اختلاف البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للطلبة . وربما يكون السبب في انخفاض مستوى العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ناتجاً عن شعور الطلبة بعدم الرضا تجاه بعضهم البعض ، او انهم يجدون زملاءهم الطلبة الاخرين غير جذابين او انهم يخفقون في دعم بعضهم الآخر ، مما يؤدي الى تدني مستوى العلاقات الاجتماعية بينهم .

ويشير (منسي ، ٢٠٠١) ان العلاقات بين الطلبة بعضهم البعض تعتمد على السمات الشخصية لكل فرد ومدى تقبل كل طالب للآخر . فضلاً عن ذلك يعتمد على المدى الي يمكن فيه ان تلبي هذه العلاقة حاجاتهما .

وفي الوقت نفسه يشير " منسي " الى ان من خصائص التفاعل الاجتماعي بين الطلبة (بين اعضاء المجموعة) انه يعطيها حجماً اكبر من مجموع اعضائها . اذ ان خصائص الطلبة بوصفهم (مجتمعاً صفياً) تختلف بلا شك عن خصائص كل طالب بصورة منفردة . فمجتمع الصف لا يعني عدد الطلبة (الافراد) فحسب ممثلين بفرد واحد ، بل بمجموع افراد (مجموعة طلبة) بينهم تفاعل اجتماعي يعطي صفة جديدة للمجتمع الصفي بغض النظر عن الخصائص الفردية للاعضاء ، (منسي ، ٢٠٠١ : ١٩) .

ومن هنا ترى – الباحثة – ان تدني مستوى العلاقات بين الطلبة (افراد المجموعة) ، يشير الى عدم اهتمام بعضهم البعض ، فضلاً عن الاشارة الى ان هذه العلاقة لا تلبي حاجاتهم .

٣- انماط معاملة المدرسين لطلبتهم :-

أ- النمط الحازم :-

اظهرت نتائج البحث الحالي ان النمط السائد في تعامل المدرسين مع الطلبة (افراد العينة) هو النمط الحازم . وتشير بعض المصادر الى ان النمط الحازم الذي يعتمده المدرسون في تعاملهم مع طلبتهم يؤدي الى التوافق النفسي ، والتكيف الاجتماعي للطالب داخل الصف . واشارت بعض الدراسات مثل دراسة " رينز "(Ryans , 1960) ، ودراسة " كارلتون " (Carleton , 1962) الى ان هناك علاقة قوية وايجابية بين نمط المعاملة الحازم الذي يستخدمه المدرس مع طلبته والتحصيل الدراسي للطلبة . اذ ان نمط المعاملة الحازم التي يتبعها المدرس الحازم سوف تؤدي الى تحصيلٍ عالٍ لدى الطلبة .

ب- النمط التسلطي :-

اظهرت النتائج ضعف استخدام المدرسين لنمط المعاملة التسلطي مع الطلبة (افراد العينة) ، وربما هذا يتاتى من وعي المدرسين لمضار هذا النوع من نمط امعاملة . اذ تشير الادبيات الى ان تعامل المدرس بقسوة مع طلبته ينجم عنه طلبة مستسلمون وضعيفو الثقة بأنفسهم ، (الجسماني ، ١٩٧٨ : ١٠٧) . وأظهرت دراسة (الفتلاوي ، ٢٠٠١) ان نمط المعاملة التسلطي له تاثير عكسي في التوافق المدرسي ، أي انه كلما زادت التسلطية لدى المدرسين في اثناء التفاعل مع طلبتهم كلما تدنى مستوى التوافق المدرسي ، فضلاً عن انخفاض درجات تحصيلهم الدراسي ، (الفتلاوي ، ٢٠٠١ : ١٠٨) .

وتشير الادبيات ان استخدام المدرس للنمط التسلطي والقسوة له آثار سلبية على طلبته ، ومن هذه الآثار ، ان طلبة المدرس التسلطي يغلب عليهم الخضوع والاستسلام والتمرد نتيجة للقهر والتسلط الذي يتعرضون له . فضلاً عن انه يقل التزامهم بالنظام في حالة غياب المدرس ن وانهم لا يرغبون بالتعاون مع بعضهم البعض ، (العمايرة ، ٢٠٠٢ : ٦٥) .

ج- نمط المعاملة السائب :-

اشارت نتائج البحث الحالي الى انخفاض مستوى اعتماد المدرسين للنمط السائب في تعاملهم مع طلبتهم . ويبدو ان هذه النتيجة تعود ايضاً الى وعي المدرسين بان استخدامهم للنمط السائب في تعاملهم مع طلبتهم يؤدي الى مضار كثيرة للطرفين أي للمدرس وللطالب في آن واحد . فالمدرس الذي يعطي حرية مطلقة لطلبته في التصرف

كيفما يشاؤون داخل الصف ، وعدم اكتراثه لسلوك طلبته ، وتركهم دون توجيه كل ذلك يؤدي بالنتيجة الى عدم احترام الطلبة لمدرسهم ، وعدم الاكتراث بوجوده في الصف ، وعدم الامتثال لارائه ، (دبابنة ، وحافظ ، ١٩٨٤ : ٩٠) .

واشارت دراسة (الفتلاوي ، ٢٠٠١) الى ان هناك علاقة سلبية بين نمط المعاملة السائب والتوافق المدرسي ، اذ ان المعاملة المهملة تؤدي الى توافق سيء لدى الطلبة ، وتعم الفوضى فيالجو المدرسي . فضلاً عن وجود علاقة سلبية وعكسية ايضاً بين النمط السائب والتحصيل الدراسي ، أي كلما ساد النمط السائب في تعامل المدرسين مع طلبته كلما انخفض مستوى تحصيل الطلبة ، (الفتلاوي، ٢٠٠١ : ١٠٨) .

وبصورة عامة فان لنمط تعامل المدرس مع طلبته داخل غرفة الصف اثر كبير في نوع المناخ النفسي والاجتماعي الذي يسود غرفة الصف . ويشير (العمايرة ، ٢٠٠٢) الى ان للمناخ النفسي والاجتماعي في غرفة الصف تاثيراً كبيراً في تعاون اطراف العملية التعليمية والتعلمية وتقبل بعضهم بعضاً ، بما في ذلك تقبل المدرس لطلبته وتقبلهم له ، (العمايرة ، ٢٠٠٢ : ٦٤) .

٤- ادوار المدرس :-

اشارت نتائج البحث الحالي الى ضعف مستوى اداء المدرسين لادوارهم داخل الصف (بصورة عامة) – وربما – جاءت هذه النتيجة بسبب التخبط الفكري للمدرس – العراقي – في ظل الاوضاع الراهنة . ولو استعضنا الادب التربوي الذي يدور حول المدرس داخل الصف ، لوجدنا ان المختصين والباحثين قد اوردوا ادواراً عديدة يكون للمدرس ان يقوم بها داخل غرفة الصف ، ولعل سبب تعدد هذه الادوار يرجع الى اختلاف المواقف التعليمية ، والى الفلسفة التربوية التي يتبناها المدرس ، فضلاً عن اختلاف المناهج وتنظيمها ، وستراتيجيات التدريس التي يتبعها المدرس . ومن الملاحظ ان الوضع الراهن في العراق ، وعدم وضوح الفكر السياسي والتربوي ، وما تتبعه من عدم قدرة المدرس على انتهاج فلسفة تربوية واضحة ، فضلاً عن الوضع النفسي العام للمدرس والطالب ، وعدم الاستقرار في الدوام المدرسي اليومي ، وضعف الانتظام في الدوام . فحتى تتم عملية التعلم الفاعل داخل الصف ، ينبغي ان يحصل تفاعل ايجابي بين المدرس وطلبته ، وحتى يتم هذا التفاعل لابد من توافر نشاطات منظمة تتطلب مناخاً مناسباً وشروطاً ملائمة لتنفيذها ويبدو الاجواء السياسية والفكرية الواقعية الحالية التي يمر

بها المجتمع العراقي بورة عامة ، والمدرس والطالب جزء من هذا المجتمع قد اثرت كثيرة على المدرس وعلى قيامه بدوره التربوي والتعليمي ، مثلما اثرت على الطالب . فعدم وضوح الرؤيا السياسية اثر بدوره على المناخ التربوي ، حيث غياب لفلسفة التربوية الواضحة والنابعة من الشعب ، اذ يبدو ان هذه الفسفة قد ضاعت في خضم الصراعات السياسية بين القوى السياسية المتعددة المتناحرة . فضلاً عن الانتقال المفاجيء للمجتمع من نظام حكم استبدادي الى نظام حكم ديمقراطي لكنه قاصر عن بناء الدولة القوية والموحدة في المرحلة الراهنة ، لا شك في ان كل هذا له تاثيره في الجانب التربوي والنفسي للمجتمع المدرسي كله ، اذ لا يمكننا فصل الفكر السياسي وتناحره وصراعاته عن الواقع التربوي .

وسيتم مناقشة النتائج التي توصل اليها البحث الحالي وفقاً لكل دور من الادوار التي يقوم بها المدرس .

أ- **دور خبير التدريس :-**

اشارت نتائج البحث الحالي الى ان المدرس يقوم بدور " خبير لتدريس "بشكل متوسط . وتشير الدراسات الى ان هذا الدور " خبير التدريس " هو الدور الاول والاساس للمدرس ، (الزيود واخرون ، ١٩٩٩ : ١٧٦) . لذا ينبغي على المدرس الاهتمام برفع مستوى ادائه لها الدور . وترى – الباحثة – ان مستوى اداء المدرس لدور خبير التدريس يعطينا فكرة عن اهتمام المدرس بنموه المهني وتطوره . فضلاً عن اهتمام بالتجديد والاطلاع على المستحدثات المعلوماتية والتقنية التي يمكن ان تساعده في نموه المهني . وينبغي على المدرس ان يكون مسايراً للتطورات التكنولوجية ، ومسايراً لروح العصر ، ومستفيداً من هذه التطورات في رفع كفاءته المهنية .

وتشير الادبيات الى ان للمدرس دوراً معرفياً ، ولكن طبيعة هذا الدور تختلف عما كانت عليه في الماضي ، اذ كان التركيز على إكساب الطلبة المعارف ، والحقائق ، والمفاهيم الاساسية ، الا ان هذا الدور اختلف في الوقت الحاضر ، فلم يعد دور المدرس يقتصر على نقل المعرفة ، وانما المعرفة وما يرتبط بها من مهارات عملية وقيم واتجاهات ، فضلاً عن الرغبة في المعرفة والبحث الذاتي عنها . وبذلك يتم اكساب الطلبة ثقافة معلوماتية تمكنهم من التعايش في مجتمع المعلوماتية الذي هو مجتمع المستقبل ، (الحيلة ، ٢٠٠٢ : ٣٠) .

وترى – الباحثة – ان المدرس هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي سواء اكان للاطفال ام للمراهقين ، للافراد العاديين ام للموهوبين ام للمعوقين ، لان المدرس هو الذي يهيىء المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه ، ويقوي روح الابداع ، ويثير التفكير العلمي والناقد لدى طلبته ، ويفتح التفكير العلمي والناقد لدى طلبته ، ويفتح المجال امامهم للتحصيل والانجاز والثقة ، او على العكس . ولو حصل تدنٍ بمستوى اداء المدرس لدوره " خبير التدريس " فان ذلك براي الباحثة يعني كارثة تربوية . لان من الضروري ان يظهر المدرس تعطشه الدائم للتعلم وللمعرفة ، واذا كان المعلم مُطالباً بغرس او تقوية حُب التعلم لدى الطلبة ، فينبغي ان يقدم الدليل والقدوة على امتلاك هذه السمات في نفسه أولاً . وحتى يكون المدرس قادراً على العمل مع طلبة يتميزون بتنوع وعمق الاهتمامات ،لابد ان يكون راغباً في تعلم شيء جديد حول موضوعات متعددة ، فضلاً عن موضوع تخصصه الذي يمثل الحد الادنى المطلوب . وبذلك يقع على عاتق المدرس دور مهم يخص توظيف التقنيات التربوية الحديثة في بناء الشخصية المبدعة ، التي تتابع الجديد في مجالات العلوم وتجد لنفسها مكاناً في عالم الابداع . وهذا يتطلب في – راي الباحثة – ان يعمل المدرس على ان يتجاوز طلبته حدود الجلوس والاستماع السلبي لتوجيهاته ، وشروحاته ، وتوجيهاته ، وان يتعمدوا ذلك الى الممارسة الفعلية والعلمية للملاحظة ، والمقارنة ، والتصنيف ، والتفسير ، وفحص الفرضيات ، والبحث عن الافتراضات العلمية . وهذا يؤدي بدوره الى تغيير انماط التفاعل الصفي حتى يقوم الطلبة انفسهم بتوليد الافكار بدلاً من اقتصار دورهم على الاستماع لافكار المدرس . ولكي يكون المدرس مؤدياً فاعلاً لهذا الدور فعليه توجيه الاسئلة ، وتنظيم طرحها ، بوصفه مصدراً للاسئلة داخل الصف . فالمدرس يستخدم عادة اسئلة متنوعة داخل غرفة الصف ، وبقدر كم ونوع هذه الاسئلة المستخدمة يكون كم ونوع التعليم . ففي دراسة قام بها " جالجر و " آشنر " (Gallegher & Ashner , 1963) لتعرف دور " خبير التدريس " للمدرس ، تبين من خلال التسجيلات الصوتية للمدرسين في مواقف تدريسية عديدة ، ان تنوع الاسئلة المستخدمة كانت لها علاقة وثيقة بنوع التفكير السائد لدى الطلبة . فضلاً عن ذلك تبين ان المدرسين الذين استخدموا اسئلة تثير التفكير الناقد قد اصبح طلبتهم قادرين على ممارسة العمليات المعرفية المكونة لهذا الاسلوب من التفكير ، (الزيود واخرون ، ١٩٩٩ : ١٨٣) . ومن هنا يتضح لنا اهمية هذا الدور الذي يقوم به المدرس في طبيعة تفكير طلبته .

ب- **دور مثير الدافعية :-**

تشير نتائج البحث الحالي الى ان المدرسين يقومون بهذا الدور بمستوى " متوسط " . وترى – الباحثة – انه ينبغي ان يكون اهتمام المدرس بادائه لهذا الدور بمستوى اعلى مما اظهرته النتائج الحالية . وذلك لان الدافعية والتعلم يرتبطان بعلاقة متبادلة . وتُعد الدافعية أمراً ضرورياً لبدء التعلم والاستمرار فيه . فالادبيات تشير الى ان الطالب يتعلم بطريقة افضل عندما تستثير دوافعه نشاطه التعليمي ، (خير الله ، ١٩٧٣ : ١٢) .

واشارت نتائج بعض الدراسات حول دور المدرس " مثير الدافعية " ضرورة مراعاة المدرس لعدد من النقاط منها : ان تكون درجة اثارته لدافعية طلبته للتعلم معتدلة ، حتى تؤدي الدافعية وظيفتها في تسهيل تعلمهم وتحسين ادائهم . وهذه النقطة جاءت متماشية مع نتائج الدراسات التي اكدت على ان التعلم يصل الى اقصى درجات الكفاية حتى تكون الدوافع بدرجات متوسطة (معتدلة) . فضلاً عن ذلك ينبغي على المدرس ان يوفر لطلبته نشاطات تعليمية مناسبة لمستوى تطورهم المعرفي ، حتى يقبلوا على التعلم بحماس ، (الزيود واخرون ، ١٩٩٩ : ٦٠) . فمن الثابت ان توافر الاستعداد التطوري اللازم لتعلم موضوع جديد يُعد شرطاً لايجاد الدافع الكافي لتعلم هذا الموضوع ، (الناشف ، ١٩٧٣ : ٢) . لذا ضرورة مراعاة المدرس لهذه النقطة في استثارة دافعية طلبته .

وترى – الباحثة – ان دور " مثير الدافعية " الذي يقوم به المدرس يُعد من الادوار المهمة التي تساعد في تيسير (تسهيل) عملية التعلم ، وان على المدرس ان يولي هذا الدور اهتماماً كافياً .

وتشير الدراسات * في هذا الخصوص الى ان كفاءة المدرس في استثمار او استغلال دوافع طلبته في عملية تعلمهم تعد شرطاً اساسيا لاستمرار هذا التعلم وبلوغه اهدافه ، فضلاً عن انها تُعد شرطاً في نجاح المدرس لتحريك نشاط طلبته ، (الغريب ، ١٩٧١ : ٥٠٤) .

ويشير – الزيود واخرون – ان المدرس يمكن ان يستخدم المكافات في اثارة دافعية طلبته ، الا انه عليه مراعاة عدم الافراط في تقديم المكافات لطلبته ، حتى لا يصبح هدف الطلبة من مزاولة النشاط محصوراً في نيل المكافاة . فضلاً عن حذره في استخدام المنافسة بين طلبته ن بوصفها عاملاً مشجعاً لهم ومثيراً لدافعيتهم على التقدم ، حتى لا

* لم تحصل الباحثة على هذه الدراسات ، ولكنها حصلت على اشارات لهذه الدراسات في بعض المصادر والادبيات .

تنحرف المنافسة عن غايتها فتهدم ما بينهم من علاقات انسانية ، (الزيود واخرون ، ١٩٩٩ : ٥٩) .

لذا ترى – الباحثة – ان هذا الدور " مثير الدافعية " يعد واحداً من الادوار المهمة ، والخطرة في ان واحدٍ التي يقوم بها المدرس داخل الصف . وعليه ينبغي على المدرس ان ينتبه الى الوسائل والاساليب التي يتبعها في اثارة دافعية طلبته ، لان بعضاً من هذه الاساليب والوسائل قد تعطي نتائج عكسية في حال عدم مراعاة استخدامها بالشكل الصحيح والمناسب .

ج– **دور الاداري :–**

اشارت نتائج البحث الحالي الى ارتفاع مستوى اداء المدرس لـ " دوره الاداري " ، من وجهة نظر الطلبة (افراد العينة) . وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما اشارت اليه بعض الدراسات ** مثل دراسة (Peter , 1965) الى ان المدرس يقوم ب " دوره الاداري " داخل الصف في اغلب الاحيان اكثر من ادائه لادواره الاخرى ، (Peter , 1965 : 5) .

تشير نتائج البحث الحالي الى قيام المدرسين بدور " الاداري " من وجهة نظر الطلبة بمستوى عالٍ وذي دلالة احصائية . وتُعد هذا الدور من الادوار التي لايمكن للمدرس الاستغناء عنها . وفي ذلك يشير " روزنشاين " (Rosenshine , 1979) الى ان معظم المدرسين يمضون حوالي من (٢٠% – ٣٠%) من وقت التدريس في التفاعل اللفظي مع طلبتهم ، وان جزءاً كبيراً من الوقت المتبقي يستخدم في امور ادارية . ويشكل الوقت المتاح للامور الادارية داخل الصف نسبة كبيرة من اجمالي الوقت المتاح للمدرس ، (Rosenshine , 1979 : 120) .

ويرى (Woolfolk , 1987) ان دور " الاداري " يتضمن الاشراف على النشاطات الصفية ، وتنظيم المواقف التدريسية ، وتعبئة النماذج والسجلات ، واعداد الوسائل التعليمية ، ومقابلة اولياء امور الطلبة ، (Woolfolk , 1987 : 111) لذا ترى – الباحثة – ان هذا الدور يتطلب من المدرس مهارة عالية في ادارة الوقت داخل الصف . فضلاً عن لك ترى – الباحثة – ضرورة تسجيل المدرس لبيانات طلبته ودرجاتهم بسجلات منظمة ، وذلك لان السجلات والبطاقات تؤدي وظائف لا يمكن الاستغناء عنها ، فهي تعمل بمثابة موجه او دليل للمدرس على صعيد تخطيط الخبرات التعليمية التي يحتاج

** لم تحصل الباحثة على هذه الدراسات ، وانما حصلت على اشارت لنتائج هذه الدراسات في بعض المصادر والادبيات

اليها كل طفل . فضلاً عن ذلك تعد السجلات والبطاقات اداة لا غنى عنها على صعيد العلاقات بين المدرسة وبين الطالب .الا انه ينبغي في الوقت ذاته ان لا يكرس المدرس مجمل الوقت لاعداد وتنظيم هذه السجلات ويترك عمله الاساس مع طلبته ، أي ان لا تكون هذه السجلات هي الغاية بحد ذاتها للمدرس . وهناك العديد من الدراسات التي اوضحت الى ان المعلمين كثيراً ما يشعرون ان العمل المكتبي المتعلق بالبطاقات والنماذج الكتابية الاخرى يحد من الوقت المتاح لهم ليتعلم الطلبة ولقيامهم بادوارهم الاخرى ، (الخطيب والحديدي ، ١٩٩٤ : ٢٣١) .

ان " دور الاداري " للمدرس يُعد مطلباً رئيساً للتعلم الفاعل ، وتَّعد المهمة الاساسية والجوهرية والاكثر صعوبة لاي مدرس . ويشير (الحيلة ، ٢٠٠٢) الى ان مقدرة المدرس على ادارة الصف لها دلالة كبيرة على فهمه لفاعلية ذلك في تعليم وتعلم الطلبة ، (الحيلة ، ٢٠٠٢ : ٢٥١) .

وترى – الباحثة – ان ادارة الصف تنبع من تشعب مدخلاتها ، وتنوعها ، وازدياد تعقدها ، فقد اصبح المدرس مسؤولاً عن متغيرات كثيرة في غرفة الصف مثل الوسائل التعليمية او المستلزمات التعليمية ، ناهيك عن التركيب الانساني لغرفة الصف ، الذي تقتضي التعامل مع طلبة ينتمون الى خلفيات اجتماعية واقتصادية وثقافية متنوعة ، الى جانب الاختلافات الروحية ، والفروق الفردية الذكائية . وينبغي على المدرس ان يتعامل مع كل هذه المتغيرات بفاعلية كي يؤدي دوره بنجاح في تعريف طلبته لمسؤولياتهم وواجباتهم داخل الصف وفي المدرسة بصورة عامة .

د- **دور منظم البيئة المادية :-**

اشارت نتائج البحث الحالي الى ضعف اداء المدرسين لدورهم في " تنظيم البيئة المادية للصف " . واذا دلت هذه النتيجة على شيء فانها تدل على تدني مستوى اهتمام المدرس بعملية التعلم بصورة عامة . فقد اشارت نتائج بعض الدراسات* الى ان لترتيب المدرس لغرفة الصف وتنظيمها أثراً كبيراً في تعلم الاطفال . فغرفة الصف المصممة على نحو مناسب تشجع هؤلاء الاطفال على الاستقلالية والنمو . أما غرفة الصف غير المناسبة فهي تؤثر سلباً في الدافعية للتعلم . وهناك دراسات اخرى اجريت لتعرف اثر

* لم تحصل الباحثة على هذه الدراسات ، ولكنها حصلت على اشارت عنها في بعض المصادر والادبيات .

تنظيم المعلم لغرفة الصف وترتيبها في تعلم الطلبة الاطفال المعاقين، وبشكل عام توصلت هذه الدراسات : " تكون غرفة الصف مناسبة للطفل المعوق جسمياً عندما تسمح له بالتحرك في البيئة بسهولة او عندما تلغي الحواجز والقيود . فالحواجز – هنا – ليست مادية فحسب فقد تكون نفسية . فلا يكفي تنظيم معلم هؤلاء الفئة من الطلبة للكراسي المتحركة التي يستخدمها هؤلاء الاطفال وكذلك الطاولات .... الخ ، وانما ازالة الحواجز النفسية ، والمتمثلة بالاتجاهات السلبية ، ونظرات الشفقة ، والايمان بعجز الطفل ، وعدم قدرته على التعلم ، (الخطيب والحديدي ، ١٩٩٤ : ٢١١) .

واشارت العديد من الادبيات الى تنظيم الصف وترتيبه يُعد حجر الاساس في التعلم الصفي الفاعل . وعد هذا الدور – أحياناً – جزءاً من عمل او دور المدرس بوصفه اداري ، أي بوصفه مسؤولاً عن ادارة صفه سواء الادارة المادية (أي تنظيم المستلزمات المادية داخل الصف ، والمساعدة في تهيئتها أحياناً) ، أو الادارة الشاملة للصف من حيث كونه قائداً للعملية التربوية داخل الصف وقائداً لطلبته ، (الخطيب والحديدي ، ١٩٩٤ : ٢٢٣) .

وترى – الباحثة – ان المهمة الاساسية الموكلة للمدرس بوصفه منظماً للبيئة الصفية هي مهمة تنظيم الامكانات المادية المتاحة ، وتوظيفها لتحقيق الاهداف المرجوة . فتنظيم البيئة الصفية المادية تعد جزءاً من ادارته لصفه . لذا فان – الباحثة – تعتقد ان الادارة تشمل توفير البيئة والظروف الملائمة ، فضلاً عن انها تتضمن القيادة كي يصبح العمل متكاملاً وشمولياً .

هـ- دور المرشد :-

اشارت نتائج البحث الحالي الى تدني او ضعف مستوى اداء المدرسين لدورهم الارشادي من وجهة نظر الطلبة (افراد العينة) . وجاءت هذه النتيجة متفقة مع عدد من الدراسات العربية التي اجريت في هذا الميدان ، والتي اظهرت ان المدرسين ومنهم مرشدو الصفوف لا يؤدون واجباتهم الارشادية ، ولا يقومون بدورهم في ارشاد الطلبة وتقديم المساعدة لهم في حل مشكلاتهم ، ومنها المشكلات الدراسية ، فضلاً عن ضعف تفهمهم للوضع النفسي للطالب ، (الدفاعي ، واحمد ، ١٩٩٠ : ٣٤) .

وهناك دراسات اجنبية عدة تشير الى اهمية " دور المرشد " ، واهتمام المدرسين في دول العالم المتقدم بهذا الدور . فقد اجرى " اكزلارد " (Axelard , 1977) ، دراسة استهدفت معرفة دور المدرس المرشد في دراسة لحالة احد طلبته ممن يعانون من مشكلة

التاخر الدراسي ، بسبب العادات الدراسية غير الصحيحة . وقد اشارت نتائج هذه الدراسة الى تمكن المدرس المرشد من تحسين عادات الطالب الدراسية بتوجيهاته . ومساعدة اقرانه بما ادى الى تحسين مستواه الدراسي ، (حمدان ، ١٩٨٢ : ٣٣) .

فضلاً عن ذلك جاءت نتيجة الدراسة الحالية في تدني مستوى اداء المدرسين " لدورهم الارشادي " ، متفقة مع دراسة (الدفاعي ، واحمد ، ١٩٩٠) التي اكدت نتائجها على " تعثر المدرس في اداء دوره الارشادي " . وقد عُدت هذه النتيجة من معوقات تجربة الارشاد التربوي في العراق (الدفاعي ، واحمد ، ١٩٩٠ : ٢٨) .

وترى – الباحثة – ان المدرسين لا يؤدون واجباتهم الارشادية على ما يرام ، ولعل ابرز الاسباب التي تؤدي الى ضعف ممارسة المدرس لدوره الارشادي من وجهة نظر الباحثة – هي قلة معرفتهم بالممارسات السلوكية التي يمكن ان يؤدوا بها مهماتهم الارشادية .

وفي دراسة اخرى اشار الطلبة الى ان المدرسين عامة لا يحسنون التعامل معهم ، وهذه النتيجة أيضاً جاءت متفقة مع نتائج البحث الحالي . وفي الدراسة ذاتها اقر المدرسون انفسهم انهم ضعيفو الخبرة في مجال ممارسة الارشاد مع طلبتهم ، (الجبوري ، ١٩٨٦ : ١٥) .

وترى – الباحثة – ان المدرس مطالب بان يلعب ادواراً عدة من بينها " دور المرشد " ، وان هذا الدور يتطلب من المدرس ان يكون أباً وصديقاً وقائداً وموجهاً ، وعندما يتقبل المدرس افكار طلبته ، بغض النظر عن درجة موافقته عليها ، فانه يؤسس بذلك بيئة صفية تخلو من التهديد ، وتدعو الطلبة الى المبادرة ، والمشاركة ، وعدم التردد في التعبير عن افكارهم ومعتقداتهم . وذلك لان – كما يشير الحيلة – فان الطالب الذي يتوقع رفض المدرس لافكاره ومعتقداته ، يفضل الانكفاء على الذات والتوقف عن المشاركة في الانشطة الصفية والنشاطات التي تحدث داخل الصف ، (الحيلة ، ٢٠٠٢ : ٣٨) .

و– **دور الضبط وحفظ النظام :–**

تشير نتائج الدراسة الحالية الى تدني مستوى قيام المدرسين بدور " الضبط وحفظ النظام " من وجهة نظر الطلبة . وجاءت هذه النتيجة متعارضة مع ما اكدت عليه الادبيات في كون ان " للمدرس دوراً مهماً في ضبط النظام داخل الصف والامساك بزمام الامور في كل ما يحدث داخل الصف . فضلاً عن انه ينبغي ان يعمل على غرس حب

النظام في نفوس طلبته ، وان يؤصلها في سلوكهم بوصفها عادة تبقى معهم طوال الحياة ، ويتصرفون على اساسها بوحي من ضميرهم " ، (الحيلة ، ٢٠٠٢ : ٣٣) .

وترى – الباحثة – ان تدني مستوى اداء المدرس لدور " الضبط وحفظ النظام " يتاتى من ضعف قدرته على تعديل سلوك طلبته . وضعف المامه بنظريات التعلم . اذ ان السلوك متعلم في مجمله ، وينطبق هذا على السلوك السوي او السليم (الصحيح) ، وعلى السلوك الخاطيء . وعليه فان مهارة المدرس وقدرته على تعديل سلوك طلبته تُعد جزءاً لا يستهان به من قدرته على ضبط الصف وحفظ النظام .

وفي ذلك يشير (Cooper & et al , 1999) في كتابه " مهارات التدريس الصفي ، ان الطالب يسيء لسببين ، أولهما : انه قد تعلم ان يسلك بطريقة غير مناسبة ، وثانيهما : انه لم يتعلم ان يسلك سلوكاً مناسباً ، (Cooper , et al , 1999 : 220) .

وفي السياق ذاته يشير (جابر واخرون ، ١٩٩٨) ان " النقطة الجوهرية في تعديل السلوك ، هي ان اكتساب سلوك معين مرهون بالتعلم ، شريطة ان يثاب او يكافأ هذا السلوك ، بمعنى ان يؤدي هذا السلوك الى نوع من انواع التعزيز . ويمكن ان يكون هذا التعزيز ايجابياً او سلبياً ، فضلاً عن ان هناك سلوكيات يمكن ان تُعدل عن طريق العقاب ، والانطفاء ، (جابر واخرون ، ١٩٩٨ : ١١٨) .

وترى – الباحثة – ان ما ينبغي ان يفعله المدرس لتعديل سلوك طلبته بغية تحقيق الضبط الصفي والمحافظة على النظام ، فعليه أولاً : البحث عن المعززات المناسبة ، عن طريق ملاحظة ما يميل الطالب الى عمله . فضلاً عن تحديد سلوك زملاء الطالب الذي يعزز سلوكه . وان يكون اعتماد العقاب آخر المطاف شريطة الابتعاد عن العقاب الجسدي الذي يهين الطالب ويسيء الى كرامته . فضلاً عن اظهار التقبل للسلوك المناسب للطالب ، وتجاهل السلوك غير المناسب ربما تكون من الاساليب الفاعلة لضبط النظام داخل الصف . وهذا ما اسفرت اليه نتائج البحوث النفسية والتربوية في تاكيدها على " اثابة السلوك المناسب ، والامتناع عن اثابة السلوك غير المناسب ، تُعد من الاساليب الفاعلة والمؤثرة في سلوك الطالب ، وان عقاب السلوك غير المناسب ، قد يحذف هذا السلوك ، ولكن ربما يؤدي الى أثار جانبية ربما تكون خطيرة ، (Cooper , 1999 : 123) .

الهدف الثاني :-

اظهرت نتائج البحث الحالي ان افراد عينة البحث من طلبة الصف الخامس الاعدادي من (الذكور والاناث) يعانون من ضغوط نفسية . وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (عودة ، ١٩٨٥) ؛ و (السلطاني ، ١٩٩٤) ؛ و (الحسن ، ١٩٩٥) ؛ و (الاميري ، ١٩٩٨) ؛ و (القيسي ، ٢٠٠٤) . فقد اوضحت نتائج هذه الدراسات ان الطلبة (افراد العينات التي اجريت عليها هذه الدراسات يعانون من ضغوط نفسية ، كما دلت على ذلك نتائج البحث الحالي) .

وتفسر الباحثة النتيجة التي توصلت اليها في بحثها في ضوء متطلبات النمو لهذه المرحلة أي – (المراهقة المتاخرة) – ، اذ ان الطالب في هذه المرحلة العمرية والدراسية يدرك انه مقبل على مرحلة جديدة من حياته الا وهي مرحلة الشباب ، فضلاً عن انه مقبل على مرحلة دراسية جديدة التي تؤهله لدخول الجامعة . وهذا – ربما – يضيف ضغطاً نفسياً له ، لان هذه المرحلة تحتاج الى الاستعداد والتاهل لها . فالطالب مطالب بتحقيق النجاح لارضاء طموحه الشخصي – ربما – لارضاء اسرته التي تخصص جزءاً من دخلها الاقتصادي لنفقات دراسته . وعندما تتعثر جهود الطالب في تحقيق هذا النجاح يشكل ذلك ضغطاً نفسياً ، مما قد يؤثر في حياته اليومية بصورة عامة ، والدراسية خاصة . وفي هذا – الخصوص – يشير (الامارة) الى ان للضغوط النفسية آثاراً سلبية ، تمثل خطراً على صحة الفرد وتوازنه ، علاوة على ضعف مستوى الاداء والعجز عن ممارسة الحياة اليومية ، وانخفاض الدافعية للعمل ، والشعور بالانهاك النفسي ، (الامارة ، ٢٠٠١ : ١) .

ونستدل من ذلك ما للاثار السلبية للضغوط النفسية من شعور الطالب بالانهاك والعجز والتعب وما يترتب عليه من انخفاض مستوى ادائه الدراسي ، وانخفاض مستوى دافعيته للعمل المدرسي بصورة عامة .

فضلاً عن ذلك فان الباحثة تفسر اصابة الطلبة بالضغوط النفسية في ضوء الظروف الامنية من (قتل وسلب وتهجير طائفي) والاقتصادية المتردية في البلد ، وما تمليه على الناس – بصورة عامة – ولاسيما الطلبة من قلق وتوتر واجهاد نفسي وفكري . وذلك لان الطلبة لا يشعرون بالامان في ظل الوضع الراهن . علاوة على طبيعة المهمات والمسؤوليات الدراسية الملقاة على عاتق الطلبة والمتمثلة بالنجاح الدراسي والتفوق والابداع

، كل هذه الامور تحتاج الى راحة نفسية ، وصفاء فكر ، أي توافر المستلزمات النفسية للدراسة ، او على الاقل توافر الحد الادنى من هذه المستلزمات . وهذا كله يتعلق بكيفية ادراك الطالب لطبيعة هذه الظروف الضاغطة . وفي هذا الخصوص يشير " لازاروس " الى كيفية تقييم الفرد الادراكي للحدث الضاغط ، وكيفية التعامل مع هذا الحدث ، ونوع الاستجابة الصادرة من الفرد في ضوء ادراكه للحدث ، (الزبيدي ، ٢٠٠٠ : ٩٨) . أي ان الحدث الضاغط يرتبط تاثيره في الفرد ومدى شدته بكيفية ادراك الفرد لهذا الحدث .

الهدف الثالث :-

اوضحت نتائج البحث الحالي الى ان هناك علاقات ذات دلالات احصائية بين بعض متغيرات البيئة الصفية والضغوط النفسية لدى عينة البحث ، من هذه المتغيرات (المناخ المادي ، وعلاقة الطلبة بمدرسيهم ، والنمط الحازم ، والنمط التسلطي ، ودور منظم البيئة المادية ، ودور مثير الدافعية ، ودور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام) ، بينما لم تكن هناك علاقات ذات دلالات احصائية بين المتغيرات الاخرى للبيئة المادية والضغوط النفسية لدى عينة البحث ، وهذه المتغيرات هي (علاقة الطلبة مع بعضهم البعض ، والنمط السائب ، ودور خبير التدريس ، ودور الاداري) .

ويمكننا القول بناء على النتيجة الحالية ان البيئة الصفية لا تعمل في فراغ ، وانما ترتبط بعوامل ومتغيرات عديدة منها متغيرات نفسية . بمعنى ان لمتغيرات البيئة الصفية علاقة بالضغوط النفسية التي يعاني منها الطلبة . فقد أشارت بعض الادبيات مثل دراسة (زيتون ، ١٩٨٨ ؛ وقطامي ، ١٩٨٩ ؛ ومرعي ، ١٩٩٢ ؛ (Fraser , 1986) على اهمية المناخ او ما يسمى الجو او المحيط المادي في مختلف جوانب العملية التعليمية وفي تحقيق المخرجات المرجوة منها . ويمتد تأثير البيئة الصفية – بصورة عامة – الى كل ما يتعلمه المتعلم معرفياً ووجدانياً وادائيا عن طريق تداخله مع كل عناصر العملية التربوية مثل الدافعية للتعلم والاتجاهات نحو المادة المتعلمة والتحصيل الدراسي ، (الكيلاني ، والعملة ، ب . ت : ١) .

واشارت بعض الدراسات مثل دراسة (Cheng , 1994) الى ان هناك علاقة بين البيئة الصفية والجوانب الانفعالية للطلبة . وخلصت الدراسة الى ان البيئة الصفية الجيدة ترتبط ارتباطاً عالياً بالاداء الانفعالي للطلبة ، (Cheng , 1994 : 235) .

وتشير بعض الادبيات الى ان للبيئة الصفية تأثيراً في شخصية الطلبة وسلوكهم ومزاجهم . ومن حيث المبدأ ، فان المظاهر المادية والاضافية للبيئة المادية تؤثر في سلوك الطلبة ، وقد يكون هذا التأثير ميسراً لسلوك الطلبة او معيناً له . فقد تمد البيئة الصفية الطلبة بالموارد التي تعمل على تحسين سلوكه وشخصيته وتحصيله الدراسي ، او قد تسبب له ضغوطاً نفسية نتيجة المتطلبات التي تتجاوز قدراته على التدبر مما يؤدي الى نتائج سلبية في الصحتين البدنية والنفسية ، وبعبارة اخرى ن فان البيئة الصفية اما ان تكون مصدراً للثواب او مصدراً للعقاب ، (صالح ، ب . ت : ١) .

الهدف الرابع :-

اشارت نتائج البحث الحالي الى عدم وجود فروق بين الجنسين (الذكور والاناث) ، علاوة على عدم وجود فروق بين التخصصين (العلمي والادبي) في العلاقة الارتباطية بين المتغيرات المستقلة (متغيرات البيئة الصفية) والمتغير التابع (الضغوط النفسية) . ومعنى هذا ان الذكور والاناث من الطلبة (افراد العينة) في التخصصين (العلمي والادبي) يشعرون بمستوى متقارب من الضغوط النفسية الناتجة عن تردي البيئة الصفية . وتفسر الباحثة هذه النتيجة الى تشابه المناخ المادي في غرفة الصف في مدارس البنين والبنات في قطرنا ، من حيث افتقارها الى الترتيب والتنظيم ، فضلاً عن ضعف توافر المستلزمات المطلوبة في غرفة الصف من اضاءة جيدة ، وتهوية (تبريد أو تدفئة) ، ومقاعد جيدة للجلوس ن ودواليب او خزانات لوضع حاجيات الطلبة والاحتفاظ بها ، وعدم توافر زجاج للنوافذ في معظم المدارس ن وتردي حالة الجدران .... الخ ، هذه الامور كلها تكاد تكون متشابهة في معظم مدارسنا اليوم ، مما يعني الى ان الطلبة عموماً (ذكوراً واناثاً) يقع عليهم نفس التأثير المادي لغرفة الصف . وفي هذا الخصوص اشار بعض الباحثين منهم (منسي ، ٢٠٠١) ان للبيئة المادية لغرفة الصف مثل : مساحة الغرفة وشكلها ولونها ، والاثاث المتوافرة فيها ، وترتيب المقاعد والمناضد ، والوسائل التعليمية ، والتقنيات التربوية ... الخ ، لها تأثير قوي في كل جانب من جوانب العملية التعليمية – التعلمية ، ومنها الطلبة بوصفهم جزءاً من هذه العملية . علاوة على تأثيرها في سلوك الطلبة ، وفي ادائهم وانجازاتهم الدراسية . وهذه ما يمكن تسميتها بـ (المحددات الفيزيقية السيكولوجية) لسلوك الطلبة ، (منسي ، ٢٠٠١ : ٤٧ ، ٤٨) .

اما فيما يخص متغير (المناخ الاجتماعي) داخل اصف ، فقد اظهرت النتائج انه ليس هناك فروق حقيقية بين الذكور والاناث من الطلبة (افراد العينة) ، وفي التخصصين العلمي والادبي في العلاقة بين هذا المتغير والضغوط النفسية . ويبدو ان الطلبة عموماً يتعرضون الى نفس نوع المعاملة من قبل مدرسيهم ، وان هناك علاقات بين الطلبة بعضهم البعض بنفس المستوى لدى البنين والبنات ، وفي التخصصين العلمي والادبي . وهكذا في بقية متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية اذ لم تظهر النتائج فروقاً لصالح الذكور مقارنة بالاناث وبالعكس ، او لصالح طلبة التخصص العلمي مقارنة بالادبي وبالعكس . فقد اعتمد المدرس نفس نمط المعاملة مع الطلبة عموماً دون التفريق في المعاملة بحسب الجنس او التخصص . فضلاً عن عدم اختلاف الادوار التي يقوم بها المدرسون داخل الصف وفي اثناء تعاملهم مع طلبتهم بحسب جنس الطلبة وتخصصهم الدراسي .

وتتعارض نتائج البحث الحالي مع نتائج دراستي " بيوندي " (Biond , 1994) و " ايفانس " (Evans , 1996) ، التي تشير نتائجهما الى ان الاناث اكثر تحسساً ومعاناة للضغوط النفسية مقارنة بالذكور ، فضلاً عن تعارضها مع نتائج دراسة (هادي ، ١٩٩٦) التي اجريت في السعودية ، والتي تشير اكثر تعرضاً للضغوط النفسية . بينما تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة (الكبيسي ، ١٩٩٢) التي اجريت في العراق ، والتي بينت على ان الذكور لا يختلفون عن الاناث في تعرضهم للضغوط النفسية .

علاوة على ذلك ، جاءت نتائج البحث الحالي متفقة مع نتائج دراسة (صادق ، ١٩٨٤) ، والتي اشارت نتائجها الى عدم وجود فروق حقيقية بين الذكور والاناث من طلبة (عينة البحث) في ادراكهم لخصائص ومتغيرات البيئة الجامعية . وكذلك اتفاق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (امبو سعيدي ، والشعيلي ، ٢٠٠٣) ، التي اظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في التخصصين العلمي والانساني من طلبة عينة البحث في جميع مجالات الدراسة ما عدا مجال واحد .

وتفسر – الباحثة – النتيجة التي توصلت اليها في بحثها الحالي الى ان عدم وجود فرق حقيقي بين الذكور والاناث من (عينة البحث) ، وبين طلبة التخصصين العلمي والانساني من عينة البحث يعد أمراً طبيعياً ، اذ يتعرض الطلبة عموماً في مدارسنا الى نفس المتغيرات في البيئة الصفية ، ويتعرض الجميع الى المعاملة نفسها من مدرسيهم ،

ويتعرضون الى نفس مستوى الخبرات المقدمة من مدرسيهم ومدرساتهم ، ومن ثم يتطلب منهم القيام بنفس المهام والانشطة الدراسية سواء بسواء .

الهدف الخامس :-

اظهرت نتائج الهدف الخامس ان بعض المتغيرات المستقلة أي بعض من متغيرات (البيئة الصفية) لها القدرة على التنبؤ بقيم المتغير التابع (الضغوط النفسية) . والمتغيرات المستقلة التي لها اسهام في المتغير التابع هي : المناخ المادي ، وعلاقة الطلبة بمدرسيهم ، والنمط الحازم ، والنمط التسلطي ، ودور مثير الدافعية ، ودور منظم البيئة المادية ، ودور المرشد ، ودور الضبط وحفظ النظام . وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (الفتلاوي ، ٢٠٠١) ، فيما يخص متغير نمط المعاملة التسلطي . فقد اشارت نتائج دراسة (الفتلاوي ، ٢٠٠١) الى نمط المعاملة التسلطي له قوة اسهام سلبي في التوافق المدرسي ، أي ان نمط المعاملة التسلطي الذي يستخدمه المدرس مع طلبته يؤدي الى انخفاض مستوى التوافق المدرسي للطلبة . وفي الوقت ذاته تتعارض نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (الفتلاوي ، ٢٠٠١) ، فيما يخص نمط المعاملة السائب ، فقد اظهرت هذه الدراسة ان نمط المعاملة السائب الذي يعتمده المعلم مع تلاميذته له قوة اسهام سلبي مع التوافق المدرسي . أي انه كلما استخدم المعلم هذا النمط في التعامل مع طلبته ، كلما ادى الى انخفاض مستوى التوافق المدرسي للتلاميذ .

وتشير النتائج الى ان قيمة اسهام المتغيرات المستقلة (متغيرات البيئة الصفية) في المتغير التابع (الضغوط النفسية) بلغت (١, ١٥%) ونفسر – الباحثة – هذه النتيجة بان متغيرات البيئة تسهم في احداث الضغوط النفسية ولكن بنسبة قليلة .وهذا يعني ان هناك مسببات اخرى للضغوط النفسية ، فالطالب حاله حال ابناء الشعب عموماً يتعرض يومياً الى العديد من الضغوط النفسية بسبب تردي الاوضاع الامنية التي يتعرض اليها ، والحياة غير الامنة ، فضلاً عن الوضع الاقتصادي ، وهذه كلها تعد ضغوطاً نفسياً قوية ومؤثرة تهدد حياته كلها . لذا – كما يبدو – فان تردي الاوضاع داخل الصف لم تعد ذا تأثير قوي على سير حياة الطالب اذا قورنت بالمخاطر التي يتعرض لها في الشارع ، وحتى في البيت فهو غير آمن . وتعتقد – الباحثة – انه لو كانت الحياة في القطر تسير بشكل طبيعي وآمن ، لربما ظهرت تاثيرات لمتغيرات البيئة الصفية في الضغوط النفسية لدى الطلبة بشكل اكبر .

الاستنتاجات :-

تستنتج – الباحثة – من خلال النتائج التي توصلت اليها ، بان هناك عدداً من متغيرات البيئة الصفية ذات مستوى منخفض ، والبعض الآخر بمستوى متوسط . وهذا يدل على ضعف الاهتمام بالبيئة الصفية على الرغم من اهميتها الكبيرة في الجوانب النفسية والتربوية للطلبة ، واهميتها للمدرس لاداء عمله التربوي .

فضلاً عن ذلك تستنتج – الباحثة – ان الطلبة يعانون من ضغوط نفسية . وان هناك بعضاً من متغيرات البيئة الصفية لها نسبة اسهام في احداث هذه الضغوط لدى الطلبة ، بينما هناك متغيرات اخرى لا تسهم في احداث هذه الضغوط لدى الطلبة (افراد العينة) ، الا ان نسبة اسهام متغيرات البيئة الصفية في الضغوط النفسية لدى الطلبة قليلة ، ومن هنا تستنتج الباحثة ان هناك متغيرات اخرى تؤدي الى حدوث الضغوط لدى الطلبة ن قد تكون اهمها تردي الوضع الامني الحالي للبلد ، فضلاً عن ضعف الجانب الاقتصادي ..... الخ من المشكلات اليومية المتسببة عن الجانب السياسي في العراق .

التوصيات :-

بناءً على النتائج التي توصلت اليها الباحثة ، توصي الباحثة بما يأتي : –

١– اهتمام وزارة التربية بتوفير مستلزمات البيئة الصفية السليمة التي تساعد على رفع مستوى الانجاز الدراسي للطالب ، وتحد من المشكلات النفسية التي يتعرض لها داخل غرفة الصف مثل : توفير الرحلات والمقاعد المناسبة للطلبة ، والاضاءة المناسبة ، والتهوية الجيدة التي تلائم المناخ في بلادنا من (تبريد او تدفئة) ، فضلاً عن توفير الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة ، وطلاء الجدران بالوان مناسبة .... الخ .

٢– ضرورة اهتمام وزارة التربية باعداد المدرسين اعداداً مهنياً وعلمياً يتناسب مع التطور العلمي والتكنولوجي الحديث .

٣– الاهتمام بفتح الدورات التدريبية والتطويرية للمدرسين في اثناء الخدمة للتعرف على احدث المستجدات العلمية .

٤– اهتمام المدرسين ببناء علاقات مهنية وانسانية مع طلبتهم ، والتاكيد على التفاعل الايجابي البناء ، من خلال تدريبهم على وسائل الاتصال اللفظية وغير اللفظية ، والتاكيد على الاثابة بدلاً من العقاب .

٥- الاهتمام بالجوانب النفسية للطلبة فضلاً عن الجوانب المعرفية ومحاولة مساعدتهم على بناء علاقات صداقة وتعاون بين بعضهم البعض .

٦- الاهتمام بنشر الوعي البيئي بين صفوف الطلبة ، من خلال اقامة الندوات واللقاءات مع مسؤولين بهذا الخصوص .

٧- شمول بعض مناهج كليات التربية للادوار والممارسات السلوكية التربوية التي ينبغي ان يقوم بها المدرس .

المقترحات :-

بناءً على الاهداف التي توصلت اليها الباحثة ، فانها تقترح ما يلي :-

١- اجراء دراسة مماثلة لعينات طلابية اخرى لاسيما تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٢- اجراء دراسة حول علاقة جنس المدرس بالادوار التربوية والتعليمية التي يقوم بها داخل الصف ، وفي تحصيل الطالب الدراسي .

٣- اجراء دراسة حول علاقة البيئة الصفية بدافع الانجاز للطالب ، والتحصيل الاكاديمي .

٤- اجراء دراسة لتعرف الخصائص الشخصية المفضلة في المدرس من وجهة نظر الطلبة .

٥- دراسة مقارنة للبيئة الصفية الواقعية والمفضلة لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة .

٦- اجراء دراسة لمعرفة مصادر الضغوط النفسية الحالية لدى الطلبة .

٧- اجراء دراسة لمعرفة اثر التصحيح في المستوى العلمي والنفي للطلبة .

٨- اجراء دراسة لمعرفة أي انماط المعاملة يفضلها الطلبة من مدرسيهم .

٩- اجراء دراسة لمعرفة علاقة نمط المعاملة المدرسين بطلبتهم بالتحصيل الدراسي ، وبالدافعية للعمل المدرسي .

١٠-اجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين متغيرات البيئة الصفية ومفهوم الذات للطلبة .

المصادر العربية

١- القرآن الكريم .

٢- ابراهيم . عبد الستار . (١٩٩٨) . الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه واساليب علاجه . سلسلة عالم المعرفة . العدد (٢٣٩) . الكويت : مطابع الرسالة .

٣- ابراهيم . لطفي . (١٩٩٤) . استجابة تلامذة الصف الثالث ثانوي للمواقف الضاغطة . **دراسة للفروق بين الجنسين** . **مجلة كلية التربية** . جامعة المنصورة . القاهرة . عدد (٣) .

٤- الابحر . محمد عاطف . (١٩٩٧) . **التدريس والانشطة الرياضية المدرسية** . جامعة حلوان : دار الفكر العربي .

٥- ابو جابر . ماجد . وقطامي . نايفة . (١٩٩٨) . " الاساس السلوكي في التعلم الانساني ونماذج تصميم التعليم " . **مجلة مؤته للبحوث والدراسات** . المجلد (١٣) . العدد (٥) .

٦- ابو جادو . صالح محمد علي . (٢٠٠٠) . **علم النفس التربوي** . الطبعة الثانية . عمان : دار المسيرة .

٧- ابو جلالة . حمدان. وعليمات . مقبل (٢٠٠١) . **اساليب للتدريس العامة المعاصرة** . الكويت : مكتبة الفلاح للنشر .

٨- ابو حطب . فؤاد . وصادق . امال . (١٩٨٤) . **علم النفس التربوي** . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٩- ابو غدة . عبد الفتاح . (١٩٩٧) . **الرسول (ﷺ) المعلم واساليبه في التعلم** . الطبعة الثانية . بيروت : دار البشائر .

١٠- ابو قيس . محمود .وابو عليا . محمد . (٢٠٠٢) . " دور الادارات المدرسية والهيئات التدريسية في انماء المهارات الدراسية لدى طلبة المدارس من وجهة نظر المديرين والمرشدين التربويين والمعلمين " . **مجلة دراسات (العلوم التربوية)** . تصدر عن الجامعة الاردنية .مجلد (٢٩) . العدد (١) .

١١- ابو مغلي . سميح . وسلامة . عبد الحافظ . (٢٠٠٢) . **علم النفس الاجتماعي** . الطبعة العربية الاولى . عمان : دار اليازوردي . الجامعة المستنصرية .

١٢- ابن منظور . جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٥٦) . **لسان العرب** . المجلد الحادي عشر . لبنان : دار بيروت للطباعة .

١٣- ابو النيل . محمود السيد (١٩٨٥) . **علم النفس الاجتماعي** . الطبعة الرابعة . بيروت : دار النهضه العربية .

١٤- احمد . ابراهيم احمد . (١٩٨٥) . **نحو تطوير الادارة المدرسية** . مصر : دار المطبوعات الجديدة .

١٥- احمد . ابراهيم احمد . (٢٠٠٠) . **الجوانب السلوكية في الادارة المدرسية** . القاهرة : دار الفكر العربي .

١٦- احمد . علاهن محمد علي . (١٩٩٨) . **اثر برنامج ارشادي في خفض مستوى الضغوط الدراسية لدى طالبات المرحلة المتوسطة** . اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية / الجامعة المستنصرية .

١٧- احمد . كمال احمد . (١٩٧٤) . **التخطيط الاجتماعي** . الطبعة الثالثة .القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

١٨- احمد . محمد عبد السلام . (١٩٨١) . **القياس النفسي والتربوي** .الطبعة الرابعة ، القاهرة . مكتبة النهضة العربية .

١٩- ارلباخ . وتسنهر . (١٩٨٢) . **علم النفس للمعلم والمربي** . الطبعة الثانية . ترجمة طاهر مزروع . القاهرة : مكتبة النهضة .

٢٠- الالوسي . جمال حسين . (١٩٨٨) . **الاسس النفسية لاراء الماوردي التربوية** . جامعة بغداد . مطبعة بغداد .

٢١- الامارة . سعد (٢٠٠١) . اساليب التعامل مع الضغوط . **مجلة النبأ** . العدد (٥٥) . http://www.Al-Byan.com

٢٢- امبو سعيدي . عبد الله خميس . خطايبة . عبد الله محمد . والشعيلي . علي (٢٠٠٣) . **تقدير طلبة قسم الكيمياء** . بجامعة السلطان قابوس للبيئة الفعلية والبيئة المفضلة للمختبرات العلميه . **سلسلة الدراسات النفسية والتربوية** – جامعة السلطان قابوس . **المجلد السابع** . ١-٣١ .

٣٢- امبو سعيدي . عبد الله خميس . والشعيلي . علي. (٢٠٠٣) . " **تقدير الطلبة تخصص العلوم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للبيئة الصفية في ضوء بعض**

المتغيرات " . دراسات في المناهج وطرق التدريس . صادرة عن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . العدد (٨٧) اغسطس . (٦٩ – ٩٧) .

٢٤- امبو سعيدي ، عبد الله بن خميس . والعفيفي . منى بنت محمد . (٢٠٠٤) . " **البيئة الصفية الواقعية والمفضلة في حصص مادة الفيزياء من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان** " . **المؤتمر الثامن للعلوم والرياضيات** . المنعقد في الجامعة الامريكية – بيروت للفترة الواقعة ٢٠ – ٢٢ / ٥ / ٢٠٠٤ .

٢٥- الاميري . احمد علي محمد . (١٩٩٨) . **الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة تعز وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي** . رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية / الجامعة المستنصرية .

٢٦- الانصاري . محمد بدر (٢٠٠٠) . **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** . عمان : دار المسيرة .

٢٧- باقر . صباح (١٩٧٥) . **التوافق الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين** . بغداد . مركز البحوث التربوية والنفسية .

٢٨- بلقيس . احمد (١٩٨٩) . **تصنيف الهداف السلوكيه الادائية : صوغها وتوظيفها في تخطيط الدروس لتنظيم عمليتي التعليم والتعلم** . معهد التربية . الاوندوا / اليونسكو .

٢٩- بيك . ارون . (٢٠٠٠) . **العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية** . الطبعة الاولى . بيروت : دار النهضة للطباعة والنشر .

٣٠- البيلي . محمد عبد الله . (١٩٩٧) . **علم النفس التربوي وتطبيقاته** . الطبعة الاولى . الامارات – العين : مكتبة الفلاح .

٣١- التكريتي . ثناء بهاء الدين . (١٩٩٧) . **الاثار النفسية والسلوكية المترتبة عن الضغوط النفسية** . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة بغداد . هيئة المعاهد الفنية . الكلية التقنية الصحية .

٣٢- التميمي . صنعاء يعقوب . (١٩٩٣) . **بناء مقياس مقنن للتفاعل الاجتماعي لطلبة الجامعة** . رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الاداب / جامعة بغداد .

٣٣- ثابت . ناصر . (١٩٩٢) . **دراسات في علم الاجتماع التربوي** . الطبعة الاولى . الكويت: مكتبة الفلاح .

٣٤- جابر . جابر عبد الحميد واخرون . (١٩٨٢) . **مهارات التدريس** . الطبعة الاولى . القاهرة : دار النهضة العربية .

٣٥- جابر . جابر عبد الحميد واخرون . (١٩٩٨) . **مهارات التدريس** . الطبعة الثانية . القاهرة : دار النهضة العربية .

٣٦- جبريل . موسى . (١٩٩٩) . تقديرات الاطفال لمصادر الضغط النفسي لديهم وعلاقتها بتقديرات ابائهم وامهاتهم . **مجلة دراسات العلوم الانسانية** . مطبعة الجامعة الادرنية . العدد (٣) . الاردن . عمان .

٣٧- الجبوري . عباس رمضان . (١٩٨٦) . **الصعوبات التي تواجه الارشاد التربوي في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المرشدين التربويين والمديرين في مركز محافظة بغداد** . رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية . جامعة بغداد .

٣٨- الجسماني . عبد علي . (١٩٧٨) . **دراسات نفسية تربوية واجتماعية** . الجزء الاولى . الامارات العربية : مكتبة القدس .

٣٩- جلال . سعد . (١٩٨٤) . **علم النفس الاجتماعي** . الطبعة الثانية . الاسكندرية : منشأة المعارف .

٤٠- جماعة التطوير التربوي العالمي . (١٩٩٣) . **دليل المهارات الاساسية لتدريب المعلمين** . عمان . وزارة التربية والتعليم الاردنية .

٤١- الجميلي . بشرى حسين علي . (١٩٩٩) . **المناخ التربوي في رياض الاطفال الرسمية والاهلية (دراسة مقارنة)** . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة بغداد . كلية التربية للبنات .

٤٢- حداد . عفاف شكري . ودحادخة . باسم . (١٩٩٨) . " فاعلية برنامج ارشاد جمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي " . **مجلة مركز البحوث التربوية** . جامعة قطر . العدد (١٣) السنة (٧) .

٤٣- الحسن . نبيل محمد رجا . (١٩٩٥) . **مستوى ومصادر الضغط النفسي لدى طلبة السنة الاولى والثانية في كليات المجتمع الخاصة في عمان والزرقاء** . رسالة ماجستير . الجامعة الاردنية . عمان .

٤٤- حسن . محمد صديق محمد (١٩٩٧) **العقاب البدني للطالب بين القبول والرفض في مجلة التربية** . العدد (١٢١) اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم . ٤٥-

حسين . ابتسام عبد الكريم . (١٩٨١) . **بناء مقياس للتكيف الاجتماعي المدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية** . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة بغداد .

٤٦- حسين . كريم عكلة . (١٩٨٥) . **الاتجاهات النفسية للفرد والمجتمع** . بغداد : مطبعة الرسالة .

٤٧- الحمدان . جاسم محمد . والشرف . عادل عبد الوهاب (٢٠٠٣) . بيئة القاعات الدراسية من وجهة نظر طلبة كليات التربية بجامعة الكويت . **المجلة التربوية** . الكويت .

٤٨- حمدان . محمد زياد . (١٩٨٢) . **تعديل السلوك الصفي** . مرشد عملي تطبيقي للمعلم . الطبعة الاولى . بيروت : مؤسسة الرسالة .

٤٩- الحوشان . بشرى كاظم سلمان . (٢٠٠٥) . **علم النفس بين يديك** . علم النفس التربوي – علم النفس البيئي – علم النفس الارشادي . عمان : دار الشروق .

٥٠- الحيلة . محمد محمود . (٢٠٠٢) . **مهارات التدريس الصفي** . الطبعة الاولى . عمان : دار المسيرة .

٥١- الخراشي . صلاح (١٩٩١) : الوعي بالدور وتاثره ببعض المتغيرات الديموغرافيه لدى الطالب المعلم . وتعلم الرياضيات في المرحله الابتدائيه . **مجله دراسات** . العلوم التربوي . العدد (٢) المجلد ٥٢ . الجامعه الاردنيه .

٥٢- الخشاب . مصطفى . (١٩٦٦) **علم الاجتماع ومدارسه** . الكتاب الثاني المدخل الى علم الاجتماع القاهره : دار الكتاب العربي .

٥٣- الخشاب . مصطفى .(١٩٦٧) . **علم الاجتماع ومدارسه** . الكتاب الثالث المدارس الاجتماعيه المعاصره . القاهره : الدار القوميه للنشر .

٥٤- الخطيب . جمال . (١٩٨٧) . **تعديل السلوك** . القوانين والاجراءات منشورات الجامعه الاردنيه .

٥٥- الخطيب . جمال والحديدي . منى (١٩٩٤) . **مناهج واساليب التدريس في التربية** . الطبعة الاولى . الاردن . مطبعه المعارف .

٥٦- الخواجه . جاسم محمد . (٢٠٠٠) . علاقه الضغوط النفسيه بالاصابه بالسرطان . **مجله دراسات الاجتماعيين النفسيين المصريين** . بالقاهره في المجلد (١٠) العدد (٢) .

٥٧- خير الله . سيد . (١٩٧٣) : **علم النفس التعليمي** . القاهره . مطبعه دار العالم العربي ..

٥٨- دافيدوف الندا . (١٩٨٨) . **مدخل علم النفس** . ترجمه سيد الطواب واخرون . الطبعة الثالثة . القاهره : دار ماكجروهيل للنشر .

٥٩- دانيلسون . شارلوت . (٢٠٠١) . **اطار للتدريس** : كتقرير للممارسات المهنية . ترجمه ابو ليده . عبد الله علي . العين : جامعه الامارات العربيه المتحده .

٦٠- داود . عزيز حنا . عبد الرحمن . أنور حسين (١٩٩٠) : **مناهج البحث التربوي** . بغداد . مطابع دار الحكمة للطباعة .

٦١- داود . عزيز حنا . والعبيدي . ناظم هاشم . (١٩٩٠) . **علم نفس ألشخصيه** . بغداد : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي : مطبعة جامعة بغداد .

٦٢- داود . نسيمه . (١٩٩٥) ." الضغوط التي يعاني منها طلبه السادس حتى العاشر في المدارس الاردنيه وعلاقتها بمتغيرات التحصيل الاكاديمي والجنس " . **مجله دراسات الجامعة الأردنية** . مجلد (٢٢) . عدد (٦) . ملحق (٥) .

٦٣- دبابنه . ميشيل . وحافظ . نبيل . (١٩٨٤) . **سيكولوجيه الطفوله** . عمان : دار المستقبل للنشر .

٦٤- الدباغ . فخري . (١٩٧٧) . **اصول الطب النفساني** . وزارة التعليم العالي والبحث العلمي : جامعة الموصل .

٦٥- - دروزة . افنان نظير . (١٩٩٩) . **دور المعلم في عصر الانترنيت والتعليم عن بعد** ." ورقه عرضت في مؤتمر التعليم عن بعد ودور تكنلوجيا المعلومات والاتصالات . جامعة القدس المفتوحه . عمان : الاردن .

٦٦- دروزة . افنان نظير . (٢٠٠٠) . **النظريه في التدريس وترجمتها عمليا** . الطبعة الثالثة . عمان : دار الشروق للنشر .

٦٧- دروزة . افنان نظير . (٢٠٠١) . **اجراءات في تصميم المناهج** . الطبعة الثالثة . نابلس : فلسطين و مركز التوثيق والمخطوطات والنشر (٩٢) .

٦٨- دسوقي . كمال. (١٩٦٦) . **ديناميكيه الجماعه في الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي** . الجزء الاول . القاهره : مكتبة الانجلو المصرية .

٦٩- الدفاعي . ماجد حمزة . واحمد . وليث كريم . (١٩٩٠) الممارسات السلوكيه التربويه الارشاديه التي يمارسها مرشدو الصفوف في المدارس . **مجلة العلوم التربوية النفسيه** . العدد الخامس عشر . بغداد . مطبعه اسعد .

٧٠- دنهل . جيمس . (ب.ت) . **ادارة الصفوف المدرستيه** . ترجمه عبد الرحيم الامين . بيروت : دار العلم للملابي .

٧١- الدويك . تيسير وأخرون . (ب . ت) . **أسس الادارة** التربويه . عمان : دار الفكر للنشر.

٧٢- ديولوسكي . جورج . (١٩٩٠) . **الانحدار المتعدد وتحليل التباين** . ترجمة شلال الجبوري . بغداد . مطبعة دار الحكمة .

٧٣- ذيب . حسن محمد . (١٩٧٤) . **اتجاهات المعلمين نحو مشكلات طلبتهم وأساليبهم في معالجتها** . رسالة ماجستير غير منشوره . الجامعة ألاردنيه .

٧٤- راجح . احمد عزت . (١٩٦١) . **علم النفس الصناعي** . الطبعة الاولى . الاسكندريه : مؤسسة المطبوعات الحديثه .

٧٥- الرشدان . مالك احمد علي (١٩٩٥) . **الاحتراق النفسي لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة)** عمان . الجامعة الاردنية .

٧٦- ريان . فكري حسن . (١٩٨٤) . **التدريس . اهدافه . اسسه . اساليبه . تقويم نتائجه وتطبيقاته**_. القاهره : عالم الفكر .

٧٧- الزبيدي . كامل علوان احمد . (٢٠٠٠) . **الضغوط النفسيه وعلاقتها بالرضا المهني والصحه النفسيه لدى اعضاء هيئه التدريس في الجامعه** . اطروحه دكتوراه غير منشوره . كليه الاداب . جامعه بغداد .

٧٨- الزبيدي . محمد مرتضى (١٩٦٥) . **قاموس تاج العروس** . ج ٢٠ . تحقيق عبد الكريم الغرباوي .

٧٩- زهران . حامد . (١٩٧٧) . **علم النفس الاجتماعي** . الطبعة الرابعة . القاهرة . عالم الكتب .

٨٠- زهران . حامد (١٩٨٤) . **علم النفس الاجتماعي** . الطبعة الخامسة . القاهرة : علم الكتب .

٨١- الزوبعي . عبد الجليل . والكناني . ابراهيم . والتميمي . عبد الجليل . وبكر . محمد الياس . (١٩٧٧) . **موضوعات مختارة في علم النفس التربوي** . بغداد : مطبعة الجلود .

٨٢- الزوبعي . عبد الجليل . ابراهيم عبد الحسن الكناني (١٩٩٤) . تقويم الخلفية الاسرية والخصائص النفسية والتحصيل الدراسي للطلبة المسرعين في العراق . دراسة تتبعية . جامعة بغداد . **مركز البحوث التربوية والنفسية** .

٨٣- الزيباري . صابر عبد الله سعيد . (١٩٩٧) : **الخصائص السايكومتريه لاسلوبي المواقف اللفظيه والعبارات التقريرية في بناء مقاييس الشخصية** . (اطروحة دكتوراة غير منشورة) . كليه التربية ابن رشد / جامعة بغداد .

٨٤- الزيود . نادر فهمي واخرون . (١٩٩٩) : **التعلم والتعليم الصف** . الطبعة الرابعة . دار الفكر للطباعه والنشر .

٨٥- السامرائي . شهلة عبد القادر عبود . (١٩٩١). **المواصفات المرغوب فيها لادارة الصف المدرسي في ضوء المكونات الاساسية للادارة الصفية** . اطروحة دكتوراة غير منشوره مقدمة الى كليه التربية – ابن رشد /جامعة بغداد .

٨٦- سعد . جلال . (١٩٨٦). **في الصحة العقلية** . القاهرة : دار الفكر .

٨٧- سعفان . حسن شحاتة (١٩٦٨) . **العلاقات الاجتماعية العامه ماهيتها وفلسفتها ومجالاتها وقياسها** . مطبعة دار التأليف .

٨٨- سلامة . احمد عبد العزيز (ب . ت) . **علم النفس الاجتماعي** . القاهرة . دار النهضة .

٨٩- السلطاني . ناجح كريم خضير . (١٩٩٤) . **الضغوط النفسية التي يتعرف لها المراهق العراقي وعلاقتها بعمره وجنسه ومفهوم الذات ومركز السيطرة** . اطروحة دكتوراة غير منشورة . جامعة بغداد / كليه التربية – ابن رشد .

٩٠- سواقد . ساري والطراونة . فاطمة (٢٠٠٠) . اساءة معاملة الطفل والوالدية اشكالها ودرجة تعرض الاطفال لها وعلاقة ذلك بجنس الطفل ومستوى تعليم والديه ودخل اسرته ودرجة التوتر النفسي لديه . **مجلة دراسات العلوم التربوية** . المجلد ٢٧ . العدد ٢ .

٩١- السيد . فؤاد البهي . (١٩٧٥) . **الاسس النفسية للنمو** . القاهرة : دار الفكر العربي .

٩٢- السيد . فؤاد البهي . (١٩٧٩) : **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري** . الطبعة الثانية . القاهره : دار الفكر العربي .

٩٣- السيد . فؤاد البهي . (٢٠٠٠) : **الذكاء** . الطبعة الخامسه . القاهره : دار الفكر العربي .

٩٤- سيموندز . برسيفال . (١٩٧٤) . **الدروس التي تتعلمها في علم النفس** . الطبعة الثانيه . ترجمة عبد الرحيم صالح عبد الله . عمان : دار الفكر .

٩٥- الشامي . كاظم هاتف عبد الامير . (١٩٨٩) . **اساليب الادارة الصف التي يمارسها معلمو ومعلمات المدارس الابتدائيه** . رساله ماجستير غير منشوره . كليه التربيه الاولى / جامعة بغداد.

٩٦- شعلان . محمد سليمان واخرون . (١٩٦٩) . **الادارة المدرسيه والاشراف الفني** . القاهرة . مكتبة الانجلو المصرية .

٩٧- شكري . عائشة . (١٩٩٩) . **انماط السلوك** . سحري كاساليب المواجهة مواقف المشقه . دراسات نفسيه . تصدر عن رابطه الاجتماعيين النفسيين . المجلد (٩٩) . العدد (٤) .

٩٨- شلبي . احمد (١٩٦٦) . **دراسات في الحضارة الاسلامية** . الطبعة الثالثة . القاهرة . مكتبة النهضة المصرية .

٩٩- شلتز . دوان. (١٩٨٣) . **نظريات الشخصيه** . ترجمه محمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي . وزارة التعليم العالي والبحث العلمي . بغداد : مطبعة جامعة بغداد .

١٠٠- الشمسي . عبد الامير عبود . (١٩٨٣) . **تقويم السلوك القيادي لمديري المدارس الاعدادية من وجهة نظر المدرسين وقادة الطلبه** . رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد – كلية التربيه .

١٠١- الشمسي . عبد الامير عبود . (١٩٩٠) . **سمات الشخصية للتدريسيين من الجامعه وعلاقتها بسلوكهم القيادي** . اطروحه دكتوراة غير منشور . جامعه بغداد – كليه التربيه الاولى .

١٠٢- الشوبكي . علي . (١٩٧٧) . **المدرسه والتربيه وادارة الفصل** . بيروت : دار مكتبه الحياة .

١٠٣- الشيخ حمود . محمد عبد الحميد . (١٩٩٤) . **الرشاد المدرسي** . جامعه دمشق : مديريه دار الكتب الجامعة .

١٠٤- صادق . ضياء جعفر . (١٩٨٤) . **خصائص بيئة كليات التربية . تحريرها . وقياسها** . اطروحة دكتوراة غير منشورة . جامعه عين شمس . كلية التربية .

١٠٥- الصالح . احمد بن محمد . (١٩٨٢) . **الطفل في الشريعة الاسلاميه** . الطبعة الثانيه . اليمن : مطابع الفرزدق التجاريه .

١٠٦- صالح . قاسم حسين . (ب .ت) . **البيئة وعلم النفس** : جهلنا بالبيئة اصاب صحتنا النفسية بالتدهور . شبكة الانترنيت . http://www.almadapaer.com/sub/12-276/poq.htm

١٠٧- عاقل . فاخر (١٩٧١) . **معجم علم النفس** . بيروت ك دار اللم للملايين .

١٠٨- العبادي . عامر عبد النبي كين . (١٩٩٥) . **مقياس الضغوط النفسيه لدى طلبه الجامعة (بناء وتطبيق)** . رساله غير منشورة كلية التربية / جامعة البصرة .

١٠٩- العباسي . شيماء عبد العزيز (٢٠٠٢) . **التكيف الاجتماعي المدرسي والتحصيل الدراسي لطلبة مدرسة بغداد للفنون الموسيقية والتعبيرية واقرانهم في المدارس الاعدادية** . جامعة بغداد . كلية التربية ابن الرشد . رسالة ماجستير غير منشورة .

١١٠- عباس . فيصل (١٩٨٢) . **الشخصية في ضوء التحليل النفسي** . بيروت : دار الميسرة .

١١١- عبد السلامي . جاسم محمد . (ب . ت) . **الكفايات الاساسية للمدارس مجله مركز التطوير** . جامعة بغداد . مركز التطوير والتعليم المستمر .

١١٢- عبد الرحيم . طلعت حسن . (١٩٨٨) . علم النفس الاجتماعي . الطبعة الثانية . القاهرة : در الثقافة للطباعة .

١١٣- عبد الله . رجاء ياسر . (٢٠٠١) . **العلاقات الاجتماعية بين طلبة الجامعة وصلتها بالتوافق النفسي والتحصيل الدراسي** . اطروحه دكتوراة غير منشورة . كلية التربية ابن رشد . جامعة بغداد .

١١٤- عبد الله . رجاء ياسين . (٢٠٠٢) . **الكشف عن الضغوط والتاثيرات النفسية الموجهة ضد الشباب العربي وسبل مواجهتها** . المؤتمر العلمي العربي الاول . (دور علم النفس في مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل العربي) المجلد الاول . مركز البحوث التربوية / جامعة بغداد .

١١٥- عبد الوهاب . مواهب . (٢٠٠٣) . **الضغوط النفسيه وعلاقتها بمرض الربو** . رسالة ماجستير غير منشورة / كليه الاداب / جامعة بغداد .

١١٦- عبود . عبد الغني . (١٩٨٤) . **اخلاق المعلم والمتعلم في الاسلام** . المجلد التربوية . السنه الاولى . العدد الاول – كلية التربيه . جامعة عين الشمس .

١١٧- العتيق . احمد مصطفى . (٢٠٠١) . **الصدمة النفسية المرتبطه بتعرض الاطفال واصابتهم في حوادث الطرق** .

١١٨- عدس . عبد الرحمن . ومصلح . عدنان عارف . (١٩٨٤) . **رياض الاطفال** . الطبعة الرابعة . عمان : دار الفكر .

١١٩- عدس . عبد الرحمن واخرون . (١٩٨٨) . **الادارة بالاصداف** . عمان .

١٢٠- عسكر . علي . وعبد الله . احمد . (١٩٨٨) . مدى تعرض العاملين لضغوط العمل في بعض المهن الاجتماعية – **مجله العلوم الاجتماعية** . المجلد (١٦) . العدد (٤) .

١٢١- عسكر . علي . والانصاري . محمد . (١٩٨٩) . **علم النفس البيئي** . الطبعة الاولى . دار البحوث العلمية .

١٢٢- علام . ليلى عبد الحميد عبد الحافظ . (١٩٧٦) . **اتجاهات المعلمين نحو بعض مشكلات التلاميذ في المرحلة الثانوية** . رساله ماجستير غير منشورة . كلية التربية – جامعة اسيوط .

١٢٣- علاوي . محمد حسن . (١٩٩٨) . **مدخل في علم النفس الرياضي** . الطبعة الثالثة . القاهرة : مركز الكتاب للنشر.

١٢٤- علي . وائل فاضل .(١٩٩٤). **نمط الشخصية والضغوط النفسية وتأثيرها على الجلطة القلبيه**_. رساله ماجستير غير منشورة . كلية الاداب / الجامعة المستنصرية .

١٢٥- العمايرة . محمد حسن . (١٩٩٩) . **مبادئ الادارة المدرسية** . الطبعة الاولى . عمان : دارالمسيرة للنشر .

١٢٦- العمايرة . محمد حسن . (٢٠٠٢) . **المشكلات الصفية السلوكية – التعليمية – الاكاديمية . مظاهرها . اساليبها . علاجها** . الطبعه الاولى . عمان : دار المسيرة .

١٢٧- عمر . معن خليل . (١٩٨٢) . **نقد الفكر الاجتماعي المعاصر** . دراسة تحليلية ونقدية . الطبعة الاولى . بيروت : دار الافاق الجديدة .

١٢٨- عودة . احمد سليمان . (١٩٩٨) . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** . الطبعة الاولى . الاردن . دار الامل للنشر والتوزيع .

١٢٩- عودة . احمد سليمان . والخليلي . خليل يوسف . (٢٠٠٠) . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر .

١٣٠- عودة . محمد . (١٩٨٥) . استجابة المراهق الكويتي للحوادث الحياتيه والشخصية . **المجلة التربوية** . جامعة الكويت . كليه التربيه . العدد (٤) .

١٣١- العيسوي . عبد الرحمن محمد . (٢٠٠٠) . **الاضطرابات النفسية** . الطبعة الاولى . بيروت : دار الراتب الجامعية .

١٣٢- العيسوي . عبد الرحمن محمد . (٢٠٠١) . **مجالات الارشاد والعلاج النفسي** . الطبعة الاولى . بيروت : دار الراتب الجامعية .

١٣٣- الغريب . رمزية . (١٩٧١) : **التعليم** . الطبعة الرابعة . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

١٣٤- غنيم . سيد محمد . (١٩٧٥) . **سيكولوجية الشخصية . محدداتها . قياسها . نظريتها** . القاهرة : دار النهضة .

١٣٥- الفتلاوي . عبد الهادي جواد علوأن . (٢٠٠١) . **أنماط معاملة المعلمين لتلاميذهم وعلاقتها بتوافقهم المدرسي وتحصيلهم الدراسي** . رساله ماجستير غير منشورة . كلية – ابن رشد / جامعة بغداد .

١٣٦- فرج . صفوت . (١٩٨٠) . **القياس النفسي** . الطبعة الاولى . القاهرة : دار الفكر العربي .

١٣٧- فرحان . محمد جلوب . (١٩٨٩) . **دراسات في التربيه** . جامعة الموصل .

١٣٨- فهمي . سامية محمد . ومختار . عبد العزيز . وخليفة . محروس محمود . (١٩٨٥) . **طريقه الخدمة الاجتماعية في التخطيط الاجتماعي** (التدخل لواجهة المشكلات والحاجات) . الكويت : المكتب الجامعي الحديث .

١٣٩- فهمي . مصطفى . (ب . ت) . **مجالات علم النفس** . المجلد الاول . القاهرة : دار مصر للطباعة .

١٤٠- الفوال . صلاح مصطفى . (١٩٨٢) . **المقدمة لعلم الاجتماع العربي والاسلامي** . الطبعة الاولى . الكتاب الثاني . القاهرة : دار الفكر العربي.

١٤١- فيركسوت . جورج أي . (١٩٩١) : **التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس** . ترجمة هناء محسن العكيلي . الجامعة المستنصرية . دار الحكمة للطباعة والنشر . بغداد .

١٤٢- الفيروز ابادي . مجد الدين (١٩٦٥) . **القاموس المحيط** . الجزء الاول . بيروت .

١٤٣- القاضي . يوسف وأخرون . (١٩٨١) . **الارشاد النفسي والتوجيه التربوي** . الطبعة الاولى . الرياض : دار المريخ .

١٤٤- قزاقزة . محمود عبد القادر . (١٩٩٦) . **مهنتي كمعلم** . لبنان : الدار العربية للعلوم .

١٤٥- قزاقزة . محمود عبد القادر . (١٩٩٨) . **نحو ميادين وفعاليات تربوية معاصرة** . الشارقة : مكتبة العلا .

١٤٦- قطامي . نايفة (١٩٨٨) . **اساليب توضيح القيم** . عمان . الرئاسة العامة . الاوبرا . اليونسكو .

١٤٧- قطامي ، يوسف . (١٩٩٠) . **تفكير الاطفال تطوره وطرق تعليمه** . الطبعه الاولى . كلية التربية . الجامعه الاردنية : الاهلية للنشر والتوزيع .

١٤٨- قطامي . يوسف . وابو جابر . ماجد . وقطامي نايفة . (٢٠٠٠). **تصميم التدريس** . عمان : دار الفكر للطباعة .

١٤٩- قطامي . يوسف . وقطامي نايفه . (٢٠٠٠) . **تصميم التدريسي** . الطبعه الاولى . عمان : دار الشروق .

١٥٠- قطامي . يوسف . وقطامي . نايفه . (٢٠٠٠) . **سيكولوجية التعليم الصيفي** . عمان : دار الشروق .

١٥١- القبار . عادلة عبد الرحمن . (٢٠٠٢) . **الضغوط النفسيه للطلبه المسرعين واقرانهم غير المسرعين يجب متغيري الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية** . اطروحه دكتوراة غير منشورة في كليه التربيه – ابن رشد – جامعة بغداد .

١٥٢- قيس . حسن (٢٠٠٠) . **ادارة الصفوف** . الطبعة الثانية . عمان : دار اربد للنشر .

١٥٣- القيسي . سهى شفيق توفيق . (٢٠٠٤) . **الضغوط المدرسية عند طلبه المرحلة المتوسطه وعلاقتها بالعنف المدرسي** . رساله ماجستير غير منشورة . جامعة بغداد . كليه التربيه .

١٥٤- القيسي . عامر ياسر خضير . (١٩٩٠) . **الصعوبات التي تواجه تجربة تسريع الطلبه الموهوبين في العراق** . رساله ماجستير غير منشورة . كلية التربية جامعة بغداد .

١٥٥- كاظم . علي مهدي . ويوسف . يوسف حسن . والحارثي . ابراهيم . والمعموري . خولة هلال . (٢٠٠٥) . **البيئة الصفيه من الناحيتين النفسيه والاجتماعيه في مدارس الطلبه ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس الطلبه العاديين بسلطنه عمان** " . بحث مقدم الى الملتقى الخامس للجمعيه الخليجية للاعاقه " تكافؤ الفرص لذوي الاحتياجات الخاصه " المنعقد في الكويت للمدة من ٩-١١ ابريل (٢٠٠٥) بالتعاون مع وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل الكويتيه . والمجلس الاعلى لشؤون المعاقين والجمعية الكويتية لرعاية المعوقين .

١٥٦- الكبيسي . كامل ثامر . (٢٠٠١) . العلاقه بين التحليل المنطقي والتحليل الاحصائي لفقرات المقاييس النفسية . **مجلة الاستاذ** . العدد (٢٥) . كلية التربية / ابن الرشد . جامعة بغداد .

١٥٧- كمال . علي . (١٩٨٨) . النفس انفعالاتها وامراضها وعلاجها . الطبعة الرابعه .

١٥٨- الكيكي . محسن محمود احمد (١٩٩١) . **اساليب الاباء والامهات في التنشئة كما يدركها ابنائهم المتفوقون والمتأخرون دراسيا** . رسالة ماجستير غير منشورة .

١٥٩- الكيلاني . سامي . والعمله . محمد سالم . (ب . ت) : **تقييم البيئه الصفيه وتطويرها في دروس العلوم للصف الخامس الابتدائي في ثلاث مارس فلسطينيه باستخدام ترجمه عربية** . قياس (MCI) . شبكته الانترنيت .

١٦٠- كينان . كيت . (١٩٩٩) . **السيطرة على الضغوط النفسيه** . الطبعه الاولى . ترجمه مركز التعريب والترجمه . بيروت : الدار العربيه للعلوم .

١٦١- لازاروس . ريتشارد . س . (١٩٨١) . **الشخصيه** . ترجمه سيد محمد غنيم . مراجعة محمد عثمان نجاتي . الطبعه الرابعة . بيروت : دار الشروق .

١٦٢- اللقاني . احمد . والجمل . علي (١٩٩٦) . **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس** . القاهرة : عالم الكتب .

١٦٣- مجلة ركن المعلم . كيف تصبح معلما مثاليا (٢٠٠٣) . شبة الانترنيت http://www.btsouth.amoutel.net

١٦٤- محمد حسن . فارعه . (١٩٨٤) . **المعلم واداره الفصل** . مؤسسة الخليج العربي .

١٦٥- مخيمر . صلاح . ورزق . عبده ميخائيل . (١٩٦٨) . **المدخل الى علم النفس المعاصر** . الطبعه الثانيه . القاهرة : مكتبه الانجلو المصريه .

١٦٦- مرشد المعلم . (١٩٥٥) . العراق – وزارة المعارف . الطبعه الثانيه . بغداد : مطبعه المعارف .

١٦٧- المدرس . رنا موفق (٢٠٠٠) . **بناء برنامج لمعالجة الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة الجامعة** (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة بغداد . كلية التربية . ابن الرشد .

١٦٨- مرعي . توفيق احمد . والحيله . محمد محمود . (٢٠٠٥) . **طرائق التدريس العامة** . الطبعة الاولى . عمان : دار المسيرة .

١٦٩- مزبان . عبد السلام واخرون . (١٩٨١) . خصائص الاستاذ والتلميذ عند المربين المسلمين . **مجله المغرب** . جامعه الملك محمد الخامس . الرباط .

١٧٠- مصطفى . حسن واخرون (١٩٦٠) . **اتجاهات جديدية في الادارة المدرسية** . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

١٧١- مصطفى . صلاح عبد الحميد . (١٩٨٢) . **الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر** . الرباط : دار المريخ .

١٧٢- مقابله . نصر . (١٩٨٨) . " **العلاقة بين سلوك المعلم ودرجه تأثيره في التحصيل الاكاديمي للطالب** " . **المجلة العربية للتربية** . صادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . المجلد (٨) العدد الاول – كوتس .

١٧٣- ملحم . سامي محمد . (٢٠٠١) : **سيكولوجية التعلم والتعليم** . الاسس النظريه والتطبيقية . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعه .

١٧٤- منسي . د.حسن (٢٠٠٠) : **ادارة الصفوف** . الطبعة الثانية . الاردن : دار الكندي للنشر .

١٧٥- منسي . حسن (٢٠٠١) . **ديناميات الجماعة والتفاعل الصفي** . الطبعة الثانية . الاردن : دار الفكر للنشر .

١٧٦- منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٠) . **مجلة مسيرة الامم** . عمان ك المكتب الاقليمي للشرق الاوسط وشمال افريقيا .

١٧٧- موسى . محمود احمد . (١٩٨٧) . **المعلم** : انماطه وادواره في التراث والتربيه الحديثة . **مجلة الدراسات التربويه** . العدد الثاني . منطقة العين التعليمية .

١٧٨- موقع الشامسي . (١٩٩٨) . بحوث ودراسات . ادوار المعلم . شبكة الانترنيت . http://www.alshamsi.net.

١٧٩- ميخائيل . امطانيوس . (٢٠٠٤) . " بعض دلالات الثبات والصدق للصورة العربية لقائمه البيئه الصفيه في الجامعات والمعاهد " . **مجله جامعة دمشق** . المجلد (٢٠) العدد الاول .

١٨٠- المير . عبد الحمن علي . (ب.ت) . العلاقة بين ضغوط العمل وبين الولاء التنظيمي والصفات الشخصية : دراسه مقارنه . الرياض الادارة العامه . **المجلد (٣٥)**. العدد (٢) .

١٨١- النابلسي . محمد احمد . (١٩٩١) . **الصدمة النفسية . علم نفس الحروب والكوارث** . بيروت : دار النهضه العربية .

١٨٢- الناشف . عبد الله . (١٩٧٣) : **اتجاهات حديثه في تطوير المنهج المدرسي (R/C/I)** . بيروت : اورانوا يونسكو . منشورات معهد التربيه .

١٨٣- نجاتي . محمد عثمان (١٩٦١) . **علم النفس في حياتنا اليومية** . الطبعة الثالثة القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

١٨٤- نزال . شكري حامد . (١٩٩٥) . " مدى اداء مهارات تخطيط واعداد الدروس اليوميه لدى معلمي ومعلمات المدارس الاهلية الخيرية بدبي " **مجلة كلية التربيه** . جامعه المنصورة .

١٨٥- نشواتي . عبد الحميد . (١٩٨٥) . **علم النفس التربوي**. الطبعة الثانية . الاردن : دار الفرقان للنشر .

١٨٦- النوري . عبد الغني عبد الفتاح . (١٩٨٦) . التخطيط لاعداد المعلم وتدريبه في البلاد العربية . **مجلة التربية** – العدد (٧٩) . قطر .

١٨٧- هانت . سونيا . وهيلتن . جنيفر (١٩٨٨) . **نمو شخصية الفرد والخدمة الاجتماعية** . ترجمة قيس النوري . الطبعة الاولى . بغداد : دار الشؤون الثقافة العامة (افاق عربية) .

١٨٨- الهمشري . عمر احمد . (٢٠٠٣) . **التنشئة الاجتماعية** . الطبعة الاولى . عمان : دار صفاء للنشر .

١٨٩- هول . ك ولندزي (١٩٧٨) . **نظريات الشخصية** . ترجمة فرج احمد واخرون . القاهرة : الهيئة المصرية الامة للتالف والنشر .

١٩٠- الهويدي . زيد (٢٠٠٢) . **مهارات التدريس الفعال** . العين : دار الكتاب الجامعي .

١٩١- هيجان . عبد الرحمن بن احمد بن محمد . (١٩٩٨) . **ضغوط العمل منهج شامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية ادارتها**_. الرياض : معهد الادارة العامة .

١٩٢- وزارة التربية . (١٩٧٧) . **نظام المدرسة الثانوية رقم (٢) سنة (١٩٧٧)** . بغداد – العراق .

المصادر الأجنبية

1- A dams , R . Biddle . B .(1970) . Realities of teaching . Exploration with videotape . N.Y. Holt . Rinehart , and Winston .
2- Allen , M . J & Yen , W. M (1979) . Introduction to measurement theory . California book / cole .
3- Allen , M . J & Yen , W.M (1979): Intdution to measurment theory . California Brook / Cole Anastasi , A (1976) : Psychological testting . New York . Macmi ; an .
4- Alken , lewis R . (1979) . Psychological testing and assessment 3rd edi . Allyn and Bacon inc. Boston .
5- Alken , L.R. (1988) . Phsysiological testing and assessment , Boston , Allyn & Bacon .
6- Alrasian , Peterw . (2001) . Classroom Assessment , Conceptsg Application Four Edition , Boston Burr Ridge .
7- Anastasi . A (1976) . psychological testing . N. Y. Macmi ;;an .
8- Arther , N. (1998) The Effects of stress , Depression and Anxiety on Postsecondary students Coping strateyies . Journal f college stude Development . Vol (39) . no (1) .
9- Barr , F. (1953) . Urban and Rural Differencess in Abilily and Allainment . London University .
10- Baek , S.& Choi, H. (2002) relationship between students perceptions of classroom environment and their academic achievement in korea, Asian pacific Education Review, 3(1) ,125-135
11- Bellamy . Carol (1999) The state of the worlds children united nations childrens fund : unicef .
12- Brophy, J. E. (1987) . CLASSROOM Organization and Management . Elementary school Journal 83 , (4) , 265 , 286 .
13- Brown , F. G. (1983) . Princples of Education and psychological . Testing , New York .
14- Cheng , Y.C. (1994) . Classroom environment and student affective performance : an effective profile . Jouranl of Experimental Education 62 (3) : 221-239
15- Cillmer . B. Von Haller (1975) . Applied psychology Adjustment in living and work 2nd . ed. Mc .Grow Hill Book-NewYork .

16- Conger . J. (1977) . Addlescence and youth psychological development in changing world . ed .
17- Cooper, R.K. (1990) . Improving context to modify programs of stress. Dissertation Abstracts International .Vol.(51) B, no. (4) , (P: 1767) .
18-Cooper, J. & et. Al. (1999) classroom teaching skills (6th ed.) Houghtc Mifflin, USA.
19-Cox, F.N. (1972) . Academic and social Adjustment in fifth Grade Boys .New York.
20-Coyne, J.C. and lazarus, R.(1980) . "Cognitive style stress perception and coping " In l. Kata shand . Hand Book of stress and anxiety Contemporary Knowledge . Theory and treatment-san francisco .
21-Cox, T. (1978) . Stress Iondon . Mac millan univ park press Baltimore.
22-Dejonzko ,E.L(1983): Educational Adminstration Glossary, Green Wood press , US.
23-Dolye, W. (1986) ."Classroom organization and Management" In:Hanadbook of Research on Teaching , 3th.ed.,ed:ted by M.C. Wittrock New York : Macmillan .
24- Eble , R.L. (1972) :Essentials of Educational Measurements. New Jesey : prentice-Hall.
25-Edwards , A.L. (1975). Techniques of attitude seal constrction , New York Appleton, contry corftc.
26-Elezabeth, Hurlok (1964). Child development. Fourth edition Mc Graw-Hill book compony.
27-Emmer, E.T., SANFORD, j.p., Clements, B.S., & Martin, J. (1982) . Improving classroom manage ment and organization in Junior High school An Experientional Investigation, (R&D report No.6153) Austin: The University of Texas at Austin Research and Devlpment center for Teacher education.
28-Evertson, C.M. (1989) . Improving classroom managems net: Aschool-Based program for Beginning the Year" Journal of Educational Research 83, (2), 82-90 .
29-Encylopedia Enternational .(1966). Vol.(17) soft Ball tenrec .
30-Eysenck, H.J. el al. (1972) . Encyclopedia of psychology . Vol. (1-3) , london : search press.
31-Feitler, F.& Tokar, E. (1982) . Getting ahandle on teacher Stress: How bad in the problem ? educational leader ship -39-(456-458).

32-Fraser, B.&Fishers D. (1983). Acomparison of actual and preferred classroom environment as perceired py science teachers and student", Journal of Research in Science Teaching . 20 (pp:55-61).
33-Fraser, B.J.(1998). Classroom Enivronment instruments .Development, valrdity and application. Learing Environment Research, I. 7-33 .
34-Gallup, A.M. (1985) The 17 thannul Gallup poll of the publics atituds towardthe public schools. Phi Delta Kappan, 67 (pp:35-47).
35-Ghisell, T.et. al. (1981) . Measurement theory for the Behavioral scienees, san Fromcisco, W.H.Ferman & company.
36-Good, Carter V.(ed) (1973). Dictionary of education . Brd ed. New York : Mc Grow-Hill .
37-Hactett, G.& lonbory, S.(1983).Models of stress in :Altimaier, Em. (ed) Helping students manage stress"Sanfrancisco: Jossey-Bass . Ine.
38-http://www.feedo.net
39-http://www. Feedo.net/Environment /Ecology/ Environment Psycolgy. Htm .
40-Hackett, G.& lonbory, S (1983) .Models of stress in: Altimaier, Em. (ed)". Helping students manage stress". Sanfrancisco : Jossey-Bass. Inc.
41-Haertel, G.D., Walberg, H.J. &Haertel,E.H. (1981) . Socia psychological environment and learing . Aquantitative synthesis, british Educational Research Journal, 7, 27-36 .
42-Hamphery, J.H. (1982). A textbook of stress, Illinois charles Thomas .
43-http://www.Pacificnet.net.mandel .
44-http://www.pbs.org/teacherrsource.
45-http://www.teachnent.com.
46-http://www.equ.edu.Sa/majlat/humarties.
47-http://www.study web.com.
48-http://www.Teachnet.com.
49-http://www.4teachers.org.
50-Lnsel , P.M. , Moos , R.N . (1974) Psychological Environment Expending , The scope of Human Ecology , American psychologist . March.

51-Kagan,N.I.& K agan,H. (1995). Stress reduction in the work place:The Effectivenss of psychoeducational programs . Journal of counselling psychology. Vol. 42,N.I., PP:71-78 .

52-Koffka, K. (1962). Principles of Gestalt Psychology .Routledge and kegan Panl, 5th edi, london.

53-Kardl , A.(1960). Item validity as a factor in test validity : Journal of Education psychology . Vol.(31),no. (2), (pp.425-536).

54-Lazarus, R.C. (1966). Psychological stress and coping proncess . N.Y. :Mac. Graw-Hill.

55-Lazarus, R.C. (1976). Patterns of adjustment 3th ed . Tokyo . Mc Graw-Hill ,Kagaku Shay Id. .

56- Lewin . Kurt (1936) . Principal of psychological . Mc . Grow Hill Book company inc .

57-Marinon , B.(1997). Psychological distress and its correlates in secondary school students in pavia . Haly, Epidimiol, vol. 13 .

58-Moore,C.(1992) . Learning Styles , Explorer Internet.

59-Moos, R.H. (1976) . Conceptutization of Human Environment . In Habolod .M. Proshanksy (Etd) ; Environmental Psychology , People and Their setting 2d . edi, Holt Rinhant and Winston N.Y.

60-Moos, R.H. & Schaefer, J.A. (1986). Life transition and crises Aconceptual over view .In Rudolf H. Moss (ed) Coping with life crises . N.Y.

61-Moos, G.F. (1992) . " Illness Iummunity and social Interaction . The dynamics of biosocial resonation" . N.Y. Jhon Wiley .

62-Murray, Henry A.(1938) . Explorations in personality . N.Y. Ox ford University press .

63-Murphy, R.K.(1988) . Psycholoical testing principles and application . N.Y., Allinter national .Inc.

64-Nunnally, Jum C. , (1978). Psycholometric Theory . (end ed.) N.Y. :Mc Grow-Hill Book com.

65-Peter C. Do dd, Role (1965) . Conflicts of school principals .Final Report No. 4 , National principalship study (Cambridge, Mass:Graduats school of Education . Harvard University . October 1965) . Chap 9 . p. 4.5 .

66-Robert, E.(2000). Mindtech associates-effect of stress psychology today . April 2000 .

67-Renzulli, J. (1985). The Total Talent porfolio: Aplan for Identifying and Developing Gifts and Talentes, Explorer Internet .

68-Rosenshine, B. (1979). Content, time and divect intruction, Berkelev . CA:Mc cutchan.

69- Ryan & stiller (1991) . The social context of internalization , parent and teacher influence on outonmy motivation , and learning in M . L , March and P , R . Pintrich (eds) Advances in Motivation and a chievemeta .

70-Sleye . H. (1976). Stresses . InJ.H.Eysenck:Encycolopedia of psychology. Vol.(2).

71-Selye, H.(1983)."The stress concept:past, present, and future . In carry, I. Cooper (ed)." Stress research, issues for the eighties John Wiley and Son, U.S.A.

72-Sergiovanni, J.T. &corver, F.D. (1973). The neu scghool Exeeutive: Atheory of Administration Dodels Mead company. N.Y.

73-Smith, M. (1996). The relationship between item validity and test validity psychometric Vol(1).

74-Stanley, C. And Hopkins ,Ki (1972) : Educational and psychological Measurment and Evaluation. Mc Grow-Hill, N.Y.

75-Swe khine, M.& Swechiew, G. (2001) Investigationof tretiary classroom learing evivronment in singapore. Paper presented at the International Education Research conference, Australia .

76-Taylar, F.D. (1972). Adjustment and school Attainment. N.Y.

77-Tuckman, B.W.(1978). Conducting Education Research . (2 nd) . Harcourt Brace Jovanvich, N.Y. (178-183).

78-Turner, j. T. (1992). The efect of astdy course of stress management and biological feed back on preplexty for University student . Dissertation Abstracts International .Vol. 52-A.I. No.(4) (p:11051.)

79-Zeller, R.A. Carmines , E.C. (1980). Measurement in the social sciences . The lir between theory and data, London. Combridge.

80-Vehar, J, (2004). Innovative space Expolation Designing your optinal creative Environment .

81-Wohl Will, J.F. (1970). The Emerging Discriplin of Environmental psychology . American Psychologist Vol. (25).

82-Woolfolk. Anita (1987): Educational psychology , New Jersy, prentice-Hall, Inc.
83-Worchel, S.& Wayne, S.(1986). Psychology Principles and applications. 2ed ed., Printice-Hall.
84-Yetes, A. (1971). The organization of schooling . Astudy of educational grouping practices.
85-Yates, T,E,. (1979). M anaging stress. Amecican Association . N.Y. ,Mc Graw-Hill.

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١)

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات

قسم التربية وعلم النفس

دراسات عليا / دكتوراه

م/ استبانة مفتوحة

عزيزتي الطالبة .....عزيزي الطالب

تروم الباحثة التعرف على وضعك داخل الصف من خلال أجابتك على السؤالين المدونيين في أدناه . وتأمل منك الإجابة عليهما بصراحة وموضوعية علماً ان أجابتك لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. مع جزيل الشكر والتقدير على تعاونك .

الباحثة

بشرى حسين علي

الأسئلة :

١. هل تعتقد ان المناخ التربوي داخل الصف الذي تدرس فيه مريح من جانبيه المادي* والمعنوي* ؟ نعم ☐ كلا ☐

٢. إذا كان جوابك بكلا ، ما هي من وجهة نظرك مصادر الضغوط التي تشعر بها داخل الصف ؟

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

*** الجانب المادي: يتضمن بناء الصف ، الإنارة ، التهوية ، الشبابيك، المراوح، التكييف ، التدفئة ، الرحلات، حجم الصف ، والمستلزمات الأخرى .**

*** الجانب المعنوي: يتضمن العلاقات الإنسانية بين الطلبة والمدرسين وبين الطلبة مع بعضهم البعض وأعمال المدرسين داخل الصف وكيفية تعاملهم مع الطلبة .**

ملحق (٢)

توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على وفق الجنس والتخصص

موزعة على مديريات التربية العامة في مدينة بغداد

بجانبيها (الرصافة / الكرخ)

المديرية	اسم المدرسة	الذكور		الإناث		المجموع
		علمي	أدبي	علمي	أدبي	
الرصافة الأولى	إعدادية الرسالة للبنين	٢٠	١٠	/	/	٣٠
	ثانوية يافا للبنات	/	/	١٥	١٠	٢٥
الرصافة الثانية	إعدادية عقبة بن نافع للبنين	٢٠	١٠	/	/	٣٠
	إعدادية الهدى للبنات	/	/	١٥	١٠	٢٥
الكرخ الأولى	ثانوية الوحدة للبنين	٢٥	١٠	/	/	٣٥
	إعدادية الكرخ للبنات	/	/	٢٠	١٠	٣٠
الكرخ الثانية	إعدادية الضرغام للبنين	٢٠	١٥	/	/	٣٥
	ثانوية المستقبل للبنات	/	/	٣٠	١٠	٤٠
المجموع						٢٥٠

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٣)

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات

قسم التربية وعلم النفس

الدراسات العليا / الدكتوراه

م/ استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية

فقرات أداة قياس المناخ المادي داخل الصف

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة

تروم الباحثة القيام بالبحث الموسوم " متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية) ولتحقيق أهداف البحث الحالي يتطلب بناء أداة لقياس المناخ المادي داخل الصف ، علماً ان عينة البحث هي طلبة الخامس الإعدادي (بنين وبنات) . ونظراً لما تتمتعون به من سمعة علمية ،ونظرة فاحصة وموضوعية ، تود الباحثة الاستنارة بآرائكم السديدة بفحص فقرات البحث وذلك من خلال الإشارة الى :

١. مدى صلاحية فقرات الأداة وذلك بوضع علامة (√) في حقل صالحة إذا كانت العبارة صالحة ، أو (√) في حقل غير صالحة ، إذا كانت العبارة غير صالحة .
٢. تحديد ما إذا كانت البدائل المقترحة مناسبة لطبيعة فقراتها أم لا .
٣. إذا كان لديكم أي ملاحظات أو مقترحات لتعديل الفقرات أو البدائل يرجى التفضل بتدوينها في حقل (التعديل المناسب) .

طالبة الدكتوراه

بشرى حسين علي

المنـاخ المـادي داخـل الصـف : يتمثـل بمجموعـة مـن العناصـر التـي تـنظم البيئـة الفيزيقيـة للصـف مثـل حالـة (البنـاء ، طـلاء الجـدران، التهويـة ، الإنـارة ، سـعة الصـف بالنسبة لعدد الطلبة، مقاعد الجلوس، التجهيزات الأخرى... الخ) التي تؤثر إيجاباً أو سلباً في الحالة الجسدية والنفسية للطالب داخل الصف .

علماً ان البدائل المقترحة هي (متوفرة بحالة ممتازة ، متوفرة بحالة جيدة ، متوفرة بحالة متوسطة، متوفرة بحالة رديئة، غير متوفرة تماماً) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	حالة بناء الصف (سقف وجدران)			
٢	ترتيب مقاعد الجلوس (الرحلات)			
٣	شبابيك الصف			
٤	منضدة جلوس المدرس			
٥	الدواليب التي تحفظ فيها الممتلكات والسجلات			
٦	العارضة فوق الراسية			
٧	الوسائل التعليمية			
٨	الستائر الموجودة على الشبابيك في الصف			
٩	سعة الصف بالنسبة لعدد الطلبة			
١٠	حالة طلاء جدران الصف			
١١	سبورة الصف			
١٢	أجهزة التكييف داخل الصف			
١٣	بلاط أرضية الصف			
١٤	لوحة الإعلانات في الصف			
١٥	نظافة الصف			
١٦	موقع الصف من مصادر الضوضاء			
١٧	المراوح الموجودة في الصف			
١٨	أجهزة التدفئة في الصف			
١٩	نوعية باب الصف			
٢٠	إنارة الصف			

ملحق (٤)

تسلسل الخبراء المحكمين وفق الدرجة لعلمية والحروف الأبجدية

١	د. إبراهيم الكناني	أستاذ	كلية الآداب	الجامعة المستنصرية
٢	د. جاسم الشمري	أستاذ	كلية الآداب	الجامعة المستنصرية
٣	د. خليل إبراهيم رسول	أستاذ	كلية الآداب	جامعة بغداد
٤	د. خولة القيسي	أستاذ	رئيس قسم البحوث التربوية والنفسية	جامعة بغداد
٥	د. شاكر مبدر جاسم	استاذ	كلية التربية للبنات	جامعة بغداد
٦	د. ألطاف الراوي	أستاذ مساعد	كلية التربية للبنات	جامعة بغداد
٧	د. جواد المالكي	أستاذ مساعد	كلية التربية للبنات	جامعة بغداد
٨	د. سميرة موسى البدري	أستاذ	كلية التربية للبنات	جامعة بغداد
٩	د. علي مهدي	أستاذ مساعد	كلية التربية	جامعة السلطان قابوس
١٠	د. ليلى النعيمي	أستاذ مساعد	كلية التربية للبنات	جامعة بغداد
١١	د. ليلى يوسف الحاج ناجي	أستاذ مساعد	كلية التربية للبنات	جامعة بغداد
١٢	د. طالب ناصر القيسي	مدرس	كلية التربية للبنات	جامعة بغداد

ملحق (٥)

عينة التحليل الإحصائي للفقرات

المديرية	المدرسة	الخامس العلمي		الخامس الأدبي		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الرصافة الأولى	ثانوية الفاروق للبنين	١٦	/	٧	/	٢٣
	إعدادية السويس للبنين	١٦	/	٧	/	٢٣
	إعدادية الاعظمية للبنات	/	١٥	/	١٠	٢٥
	إعدادية القناة للبنين	/	١٣	/	٨	٢١
الرصافة الثانية	إعدادية طارق بن زياد للبنين	٣٧	/	٢٢	/	٥٩
	إعدادية عائشة للبنات	/	١٢	/	١٤	٢٦
	إعدادية التسامح للبنات	/	٢٥	/	١٤	٣٩
الكرخ الأولى	إعدادية القدس للبنين	١٤	/	٧	/	٢١
	إعدادية العامرية للبنين	١٥	/	٦	/	٢١
	ثانوية الفردوس للبنات	/	١٥	/	٧	٢٢
	إعدادية المأمون للبنات	/	١٠	/	٤	١٤
الكرخ الثانية	إعدادية الوركاء للبين	١٦	/	٩	/	٢٥
	إعدادية البراء للبنين	١٩	/	٩	/	٣٨
	ثانوية أغادير للبنات	/	١٠	/	١١	٢١
	ثانوية تبوك للبنات	/	١٤	/	١٠	٢٤
	إعدادية الإخلاص للبنات	/	٨	/	/	٨
	المجموع	١٣٣	١٢٢	٦٧	٧٨	٤٠٠

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٦)

مقياس المناخ المادي داخل الصف بصورته النهائية

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات

قسم التربية وعلم النفس

دراسات عليا / دكتوراه

م/ ملئ استبانة

عزيزتي الطالبة .... عزيزي الطالب

تروم الباحثة أجراء بحثها الموسوم "متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية" ولما كنت احد أفراد البحث لذا تضع الباحثة بين يديك أداة قياس المناخ المادي داخل الصف، لمعرفة رأيك فيه لكونك على مساس مباشر به،كما ترجو الباحثة منك قراءة الإدارة بكل عناية والإجابة عنها بدقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (√) إمام الفقرة تحت البديل الذي تراه مناسباً علماً ان هذه الإجابة هي لأغراض البحث العلمي ولا يطلع عليها احد سوى الباحثة، علماً ان الباحثة تعرّف **المناخ المادي داخل الصف** بأنه :

يتمثل بمجموعة من العناصر التي تنظم البيئة الفيزيقية للصف مثل حالة (البناء ، طلاء الجدران ، التهوية ، الإنارة ، سعة الصف بالنسبة لعدد الطلبة ، مقاعد الجلوس ، التجهيزات الأخرى... الخ) التي تؤثر إيجاباً أو سلباً في الحالة الجسدية والنفسية للطالب داخل الصف .

كما يرجى تأشير المعلومات الآتية بوضع علامة (√) إمام كل فقرة في الفراغ المناسب لك .

الجنس : ( ) ذكر ، ( ) أنثى .

التخصص : ( ) علمي ، ( ) أدبي .

وتقبلوا فائق الشكر

طالبة الدكتوراه

بشرى حسين علي

الفقرات	متوفرة				غير متوفرة تماماً
	بحالة ممتازة	بحالة جيدة	بحالة متوسطة	بحالة رديئة	
١.حالة بناء الصف (سقف وجدران)					
٢. ترتيب مقاعد الجلوس (الرحلات)					
٣.شبابيك الصف					
٤.منضدة جلوس المدرس					
٥.الدواليب التي تحفظ فيها الممتلكات والسجلات					
٦.الوسائل التعليمية لمستخدمة في الصف .					
٧.الستائر الموجود على الشبابيك في الصف .					
٨.سعة الصف بالنسبة لعدد الطلبة .					
٩.حالة طلاء جدران الصف					
١٠.سبورة الصف					
١١.أجهزة التكييف داخل الصف					
١٢.بلاط أرضية الصف .					
١٣.لوحة الإعلانات في الصف					
١٤.نظافة الصف					
١٥.المراوح الموجودة في الصف .					
١٦.أجهزة التدفئة في الصف					
١٧.نوعية باب الصف					
١٨.إنارة الصف .					

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٧)

استبانة استطلاعية

جامعة بغداد
كلية التربية للبنات
قسم التربية وعلم النفس
دراسات عليا / دكتوراه

م/ استبانة استطلاعية

عزيزتي الطالبة .... عزيزي الطالب

تروم الباحثة أجراء بحثها الموسوم "متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية" ولما كان المناخ الاجتماعي داخل الصف هو من متغيرات البيئة الصفية المهمة لذا فقد ارتأت الباحثة دراستها،ولتحقيق ذلك يتطلب منك الإجابة على الأسئلة المدرجة أدناه بكل دقة وصراحة، علماً ان إجابتك هي لأغراض البحث العلمي فقط ، ولا يطلع عليها سوى الباحثة .

علماً ان الباحثة **تعرّف المناخ الاجتماعي داخل الصف** كما يأتي :

طبيعة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ومدرسيهم من جهة وبين الطلبة مع بعضهم البعض من جهة أخرى، في إطار المهمات التعليمية التي تجري داخل الصف .

السؤال (١) ما هي طبيعة علاقتك بالمدرسين ؟ أ. ايجابية ☐

ب. سلبية ☐

إذا كانت علاقتك ايجابية أم سلبية ، اذكر طبيعة العلاقة :

١.
٢.
٣.

السؤال (٢) ما هي طبيعة علاقتك بزملائك ؟ أ . ايجابية ☐

ب. سلبية ☐

إذا كانت علاقتك ايجابية أم سلبية ،اذكر طبيعة العلاقة

١.
٢.
٣.

مع فائق الشكر والتقدير

طالبة الدكتوراه

بشرى حسين علي

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٨)

استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات

قسم التربية وعلم النفس

دراسات عليا / دكتوراه

م/ فحص استبانة

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة :

تروم الباحثة أجراء بحثها الموسوم "متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية" ولتحقيق أهداف البحث الحالي يتطلب بناء أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف بشقيه أ. علاقة الطلبة بمدرسيهم ب.علاقة الطلبة مع بعضهم البعض، علماً ان عينة البحث هي من طلبة الصف الخامس الإعدادي (بنين وبنات) ، ونظراً لما تتمتعون به من سمعة علمية ، ونظرة فاحصة وموضوعية تود الباحثة الاستنارة بآرائكم السديدة بفحص فقرات الأداة وإبداء آرائكم في :

١. مدى صلاحية فقرات أداة البحث بوضع علامة (√) في حقل صالحة إذا كانت العبارة صالحة، أو في حقل غير صالحة، إذا كانت العبارة غير صالحة .
٢. ومن حيث كونها تعبر عن موقف ايجابي أو سلبي .
٣. تحديد ما إذا كانت البدائل المقترحة مناسبة لطبيعة فقراتها أم لا
٤. إذا كان لديكم أي ملاحظات أو مقترحات لتعديل الفقرات والبدائل يرجى التفضل بتدوينها في حقل (التعديل المناسب) .

علماً ان الباحثة تعرف المناخ الاجتماعي داخل الصف :

طبيعة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ومدرسيهم من جهة وبين الطلبة مع بعضهم البعض من جهة أخرى في إطار المهمات التعليمية التي تجري داخل الصف .

طالبة الدكتوراه

بشرى حسين علي

المناخ الاجتماعي داخل الصف :

ويقصد به طبيعة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ومدرسيهم من جهة وبين الطلبة مع بعضهم البعض من جهة أخرى ، في إطار المهمات التعليمية التي تجري داخل الصف .

أ.علاقة الطلبة بمدرسيهم :

ويقصد بها شعور الطلبة نحو مدرسيهم المبني على الاحترام والمودة وسهولة الاتصال معهم والإفضاء بما يضايقهم والثقة بقراراتهم والتعامل معهم بحرية وتلقائية داخل الصف أو عكس ذلك .

علماً ان البدائل المقترحة هي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً)

ت	الفقرات	نوعها	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	يعاني الطلبة من تحيز المدرسين في معاملتهم	سلبية			
٢	يشعر الطلبة بالاطمئنان للمدرسين	ايجابية			
٣	يتقبل المدرسون استفسارات الطلبة بعد الانتهاء من شرح المادة	ايجابية			
٤	يتقبل المدرسون سماع مشاكل الطلبة	ايجابية			
٥	يرفض الطلبة التعاون مع المدرسين	سلبية			
٦	يعتز الطلبة بمدرسيهم	ايجابية			
٧	يخاف الطلبة مدرسيهم لأنهم يتحكمون بمصيرهم	سلبية			
٨	يثق الطلبة بقرارات المدرسين ووعودهم فيما يتعلق بطبيعة الأسئلة أو الدرجات أو النشاطات الترفيهية.. الخ	ايجابية			
٩	يتردد الطلبة في توجيه الأسئلة للمدرسين عن المواضيع التي لا يفهموها خوفاً من سخريتهم	سلبية			
١٠	يتفاعل الطلبة مع مدرسيهم بحرية وتلقائية داخل الصف .	ايجابية			
١١	يشك الطلبة بوعود المدرسين وقراراتهم	سلبية			
١٢	يشعر الطلبة ان المدرسين ينصحون بما لا يعملون به	سلبية			
١٣	يرى الطلبة مدرسيهم قدوة لهم	ايجابية			

ب.علاقة الطلبة مع بعضهم البعض :

تتمثل بروابط الصداقة المتبادلة بين الزملاء والتي تكون مبنية على التعاون والاحترام والود والمشاركة في المشاعر واتخاذ القرارات مما يشعرهم بالسعادة والود والراحة داخل الصف أو عكس ذلك .

علماً ان البدائل المقترحة هي (**دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً**) .

ت	الفقرات	نوعها	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١٤	يتعاون الطلبة مع بعضهم في أنجاز المهمات التي يتكلفون بها .	ايجابية			
١٥	يستفز الطلبة بعضهم بعضاً بتعليقات جارحة.	سلبية			
١٦	يساعد الطلبة بعضهم البعض في مراجعة الدروس داخل الصف في أوقات الفراغ.	ايجابية			
١٧	يستغل الطلبة جهود بعضهم لبعض في أنجاز الواجبات داخل الصف .	سلبية			
١٨	يتفاعل الطلبة مع بعضهم البعض باحترام	ايجابية			
١٩	يمتنع الطلبة عن المساهمة في الأعمال الجماعية خوفاً من ضياع جهودهم الشخصية	سلبية			
٢٠	يناقش الطلبة فيما بينهم الأمور المتعلقة بالدروس وكيفية رفع مستواهم	ايجابية			
٢١	تغلب سمة الحسد بين الطلبة خاصة في درجات الامتحان .	سلبية			
٢٢	يساعد الطلبة بعضهم بعضاً في حل مشاكلهم الدراسية .	ايجابية			
٢٣	يبتعد الطلبة عن بعضهم البعض خوفاً من حدوث المشاكل	سلبية			
٢٤	يشرح الطلبة المتفوقون لزملائهم الصعوبات في المادة الدراسية في أوقات الفراغ	ايجابية			
٢٥	ينافق الطلبة على بعضهم البعض من اجل التقرب من المدرسين .	سلبية			

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٩)

مقياس المناخ الاجتماعي داخل الصف بصورتها النهائية

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات

قسم التربية وعلم النفس

دراسات عليا / الدكتوراه

عزيزتي الطالبة .... عزيزي الطالب

تقوم الباحثة بأجراء بحثها الموسوم متغيرات لبيئة الصفية علاقتها بالضغوط النفسية" لذا فهي تضع بين يديك أداة قياس المناخ الاجتماعي داخل الصف بشقيه أ.علاقة الطلبة بمدرسيهم ب.علاقة الطلبة مع بعضهم البعض لمعرفة رأيك لما له خدمة للبحث العلمي،وترجو منك قراءة فقرات الأداة بكل عناية، والإجابة عنها بدقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (√) إمام الفقرة تحت البديل الذي تراه مناسباً أو ينطبق عليك،علماً ان هذه الإجابة هي لأغراض البحث العلمي ولا يطلع عليها سوى الباحثة .

يرجى تأشير المعلومات الآتية بوضع علامة (√)

الجنس : ( ) ذكر ، ( ) أنثى .

التخصص : ( ) علمي ، ( ) أدبي .

وتقبلوا فائق الشكر

طالبة الدكتوراه

بشرى حسين علي نصيف

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يعاني الطلبة من تحيز المدرسين في معاملتهم للطلبة .					
٢	يشعر الطلبة بالاطمئنان لإجراءات المدرسين					
٣	يتقبل المدرسون استفسارات الطلبة بعد الانتهاء من شرح المادة .					
٤	يتقبل المدرسون سماع مشاكل الطلبة .					
٥	يرفض الطلبة التعاون مع المدرسين .					
٦	يعتز الطلبة بمدرسيهم .					
٧	يخاف الطلبة مدرسيهم لأنهم يتحكمون بمصيرهم .					
٨	يتردد الطلبة توجيه أسئلة للمدرسين عن المواضيع التي لا يفهموها خوفاً من سخريتهم					
٩	يتفاعل الطلبة مع مدرسيهم بحرية وتلقائية داخل الصف .					
١٠	يشك الطلبة بوعود المدرسين وقراراتهم					
١١	يشعر الطلبة ان المدرسين ينصحون بما لا يعملون به .					
١٢	يرى الطلبة مدرسيهم قدوة لهم .					
١٣	يتعاون الطلبة مع بعضهم في أنجاز المهمات التي يتكلفون بها .					
١٤	يستفز الطلبة بعضهم بعضاً بتعليقات جارحة داخل الصف .					
١٥	يساعد الطلبة بعضهم البعض في مراجعة الدروس داخل الصف أوقات الفراغ .					
١٦	يتفاعل الطلبة مع بعضهم البعض باحترام .					
١٧	يمتنع الطلبة عن المساهمة في الأعمال الجماعية خوفاً من ضياع جهودهم الشخصية .					
١٨	يناقش الطلبة فيما بينهم الأمور المتعلقة بالدروس وكيفية رفع مستواهم .					
١٩	تغلب سمة الحسد بين الطلبة خاصة في درجات الامتحان .					
٢٠	يساعد الطلبة بعضهم بعضاً في حل مشاكلهم الدراسية.					
٢١	يبتعد الطلبة عن بعضهم البعض خوفاً من حدوث المشاكل .					
٢٢	يشرح الطلبة المتفوقون لزملائهم الصعوبات في المادة الدراسية في أوقات الفراغ .					
٢٣	ينافق الطلبة على بعضهم البعض من اجل التقرب من المدرسين .					

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١٠)

استبانة استطلاعية

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات

قسم التربية وعلم النفس

دراسات عليا / الدكتوراه

عزيزتي الطالبة .... عزيزي الطالب

تحية طيبة :

تروم الباحثة القيام بأجراء بحث حول "متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط لنفسية" ولما كانت أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف تعد احد متغيرات البيئة الصفية لذا فهي تتوجه إليك بهذه الاستبانة ، ولغرض دراستها يتطلب منك الإجابة على الأسئلة لتي تضمنتها بكل دقة وصراحة ، علماً ان إجابتك سوف لن طلع عليها سوى الباحثة وبذلك تكون قد أسديت خدمة للبحث العلمي . علماً ان الباحثة تعرّف أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم كالآتي .

الأساليب السلوكية التي يمارسها المدرسون مع طلبتهم داخل الصف كاستجابة لسلوكهم، والتي تميز شخصية مدرس عن آخر من خلال تعامله وتفاعله معهم في المواقف الصفية التعليمية والتربوية .

١. ما هي أنماط المعاملة التي مارسها المدرسون معكم داخل الصف ؟

أ. ء.

ب . هـ .

ج.

٢. أي الأنماط هي السائدة أي التي يستخدمها المدرسون أكثر من غيرها معكم داخل الصف ؟

أ.

ب.

ج.

٣. أي الأنماط هي الأقل ممارسة من قبل المدرسين معكم داخل الصف ؟

أ.

ب.

ج.

طالبة الدكتوراه

بشرى حسين علي

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١١)

استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات اداة قياس انماط معاملة المدرسين لطلبتهم

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات

قسم التربية وعلم النفس

دراسات عليا / الدكتوراه

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة

تسعى الباحثة القيام بالبحث الموسوم "متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية" ، ولتحقيق متطلبات البحث الحالي يتطلب بناء مقياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف ، علماً ان عينة البحث هي طلبة الخامس الإعدادي (بنين وبنات) ، نظراً لما تتمتعون بع من سمعة علمية ونظرة فاحصة موضوعية ، تود الباحثة الاستنارة بآرائكم السديدة لفحص فقرات البحث وبأداء آرائكم في :

١. مدى صلاحية فقرات أدوات البحث بوضع علامة (√) في حقل صالحة إذا كانت العبارة صالحة أو (√) في حقل غير صالحة إذا كانت العبارة غير صالحة .
٢. تحديد ما إذا كانت البدائل المقترحة مناسبة لطبيعة فقراتها أم لا .
٣. إذا كان لديكم أي ملاحظات أو مقترحات لتعديل الفقرات أو البدائل يرجى التفضل بتدوينها في حقل (التعديل المناسب) .

طالبة الدكتوراه

بشرى حسين علي نصيف

- أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم :

وتمثل بالأساليب السلوكية التي يمارسها المدرسون مع طلبتهم داخل الصف كاستجابة لسلوكهم ،والتي تميز شخصية مدرس عن آخر من خلال تعامله وتفاعله معهم في المواقف الصفية التعليمية والتربوية .

الأنماط هي :

١. نمط معاملة الحازم :

ويقصد به الأسلوب الذي يتميز بالمشاركة في اتخاذ لقرارات حيث يشرح فيه المدرسون لطلبة قواعد السلوك مما يشعرهم بالالتزام بأسلوب يتميز بالجدية لتحمل المسؤولية والعمل المثابر في أداء الواجب آخذين بعين الاعتبار ظروف الطلبة المادية والاعتبارية .

٢.نمط المعاملة التسلطي :

ويقصد به الأسلوب الذي يستخدم فيه المدرسون الإجبار والتخويف والشدة والعقاب وفرض الأوامر دون مراعاة لظروف لطلبة ومشاعرهم ورغباتهم .

٣.نمط المعاملة السائب :

ويقصد به الأسلوب الذي تترك فيه حرية التصرف للطلبة دون توجيه أو تدخل حيث يتصرف المدرسون بإهمال ولامبالاة تجاه الأخطاء السلوكية والمعرفية التي تتعلق بالمادة الدراسية داخل الصف .

البدائل المقترحة : (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً)

ت	المواقف	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	**عندما يخطئ احد الطلبة في الإجابة علة سؤال فان المدرسين :** أ.يحثونهم على الدراسة بجد أكثر ويقدمون لهم الإجابة الصحيحة . (حازم) ب.يزجروهم دون تفهم (تسلطي) ج.لا يبدون أي اهتمام (سائب)			
٢	**عندما يبعث الطلبة بأثاث الصف أو الأجهزة الخاصة به،فان المدرسين :** أ.يتحدثون معهم على انفراد حول الموضوع لبحث أسباب أفعالهم واتخاذ الحلول المناسبة لتصرفاتهم يردعوهم عن فعل ذلك . (حازم) ب.يعاقبونهم مباشرة دون مناقشة (تسلطي) ج.لا يهتمون لأفعالهم (سائب)			
٣	**عندما يتشاجر الطلبة مع بعضهم فان المدرسين :** أ. يوقفون الشجار بسرعة ويبحثون مع الطلبة المتشاجرين أسبابه للتوصل إلى أجراء مناسب . (حازم) ب.يعاقبون المتشاجرون جميعاً وفوراً (تسلطي) ج.يتركون الأمر دون أي أجراء (سائب)			
٤	**عندما يتأخر الطلبة عن الحضور الى الدرس في الوقت المحدد له فان المدرسين :** أ.ينهونهم عن التأخير ويبحثون معهم أسبابه لمعالجته . (حازم) ب.لا يسمحون لهم بالدخول الى الصف (تسلطي) ج.لا يبالون للأمر (سائب)			
٥	**عندما يتطاول لطلبة على المدرسين بالكلام فان المدرسين :** أ.يوضحون للطلبة خطأ سلوكهم ويؤكدون عليهم بضرورة تقديم الاعتذار لهم . (حازم) ب.يوبخونهم دون مناقشة الموضوع (تسلطي) ج.لا يتجاهلون الموقف (سائب)			

ت	المواقف	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
٦	**عندما يسأل الطلبة بعض الأسئلة عن المادة الدراسية إثناء الشرح ، فان المدرسين :** أ.يشجعونهم على أسئلتهم ويخبرونهم بتأجيل السؤال بعد الانتهاء من الشرح ليجيبونهم عليها (حازم) ب.يطلبون منهم عدم توجيه الأسئلة (تسلطي) ج.يجيبون كيفما كان (سائب)			
٧	**عندما يتراجع أداء بعض الطلبة في الدروس فان المدرسين :** أ.يجتمعون بهم على انفراد لمسائلتهم عن أسباب تراجعهم وحثهم على بذل جهد اكبر . (حازم) ب.يعاقبوهم بشدة دون تفهم (تسلطي) ج.يتركوهم دون اهتمام . (سائب)			
٨	**عندما يمتنع بعض الطلبة من المشاركة في النشاطات فان المدرسين :** أ.يشجعونهم على ممارسة النشاطات ومعرفة أسباب عزوفهم عنها لوضع الحلول المناسبة (حازم) ب.يعاقبوهم دون مناقشة الأمر (تسلطي) ج.يتركوهم يفعلون ما يشاءون (سائب)			
٩	**عندما يتعمد بعض الطلبة إثارة الضوضاء إثناء ألقاء الدرس ، فان المدرسين :** أ.يتحدثون معهم لمعرفة سبب تصرفهم ويوضحون لهم أهمية الالتزام إثناء ألقاء الدرس والتأكيد على ذلك . (حازم) ب.يعاقبون جميع الطلبة دون استثناء . (تسلطي) ج.لا يهتمون لسلوكهم . (سائب)			
١٠	عندما يحاول بعض الطلبة السرقة فان المدرسين : أ.يبينون لهم سوء سلوكهم ويبحثون أسباب السرقة لوضع الحلول المناسبة لعلاجها ويحثوهم على عدم تكرار ذلك (حازم) ب.يعاقبونهم بشدة دون معرفة الأسباب (تسلطي) ج.لا يعطون للموضوع أهمية (سائب)			

ت	المواقف	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١١	**عندما يضايق احد الطلبة طالباً آخر فان المدرسين :** أ.يحاولون معرفة سبب تصرفهم والتأكيد على ضرورة عدم القيام بذلك مرة أخرى . (حازم) ب.يوبخونهم دون معرفة الأسباب التي دفعته لذلك (تسلطي) ج.يتجاهلون ما يحدث بين الطلبة (سائب)			
١٢	**عندما لا يحضر بعض الطلبة دروسهم فان المدرسين :** أ.ينبهونهم بحزم على خطورة ذلك ويبحثون أسباب الإهمال ومعالجتها . (حازم) ب.يؤنبونهم بشدة . (تسلطي) ج.لا يعيرون أهمية للأمر . (سائب)			
١٣	**إذا حاول بعض الطلبة الغش في الامتحان فان المدرسين :** أ.يردعونهم عن القيام بذلك ويبحثون معهم الظروف والأسباب التي دعتهم لهذا التصرف وعلاجها (حازم) ب.يعاقبونهم بشدة إمام الطلبة (تسلطي) ج.يتجاهلون الأمر (سائب)			
١٤	**عندما يتكرر غياب بعض الطلبة عن المدرسة فان المدرسين :** أ.يحذروهم من خطأ سلوكهم هذا ويبحثون أسباب تغيبهم لعلاجها . (حازم) ب.يعاقبوهم دون مناقشة أسباب غيابهم (تسلطي) ج.يتركوهم دون حساب (سائب)			
١٥	**عندما توزع على الطلبة أوراق الامتحانات فان المدرسين :** أ. يحلون الأسئلة للطلبة ويشجعون الحائزين على درجات عالية ويناقشون الضعفاء . (حازم) ب.يسخرون من الراسبين إمام جميع الطلبة (تسلطي) ج.لا يهتمون لإجاباتهم (سائب)			
١٦	**عندما يجيب الطلبة على الأسئلة التي تسأل أثناء الدرس فان المدرسين :** أ.يشجعون الطلبة على إجاباتهم وخاصة إذا كانت صحيحة (حازم) ب.يسخرون من الإجابات الخاطئة (تسلطي) ج.يتركونهم دون إجابة (سائب)			

ت	المواقف	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١٧	**عندما لا يصغي الطلبة الى الشرح إثناء الدرس،فان المدرسين :** أ.يشرحون لهؤلاء الطلبة بضرورة الانتباه والإصغاء للدرس ويبحثون معهم أسباب عدم إصغاءهم لتلافيها (حازم) ب.يوبخونهم ويجبروهم على الاستماع والإصغاء (تسلطي) ج.لا يبدون أي أهمية للأمر (سائب)			
١٨	**إذا كان هناك طلبة يثيرون مشكلات مع المدرسين فان المدرسين :** أ.يحاولون معرفة سبب تصرفهم لاتخاذ الإجراءات والحلول المناسبة لها ويؤكدون عليهم بضرورة احترامهم (حازم) ب.يعاقبوهم دون معرفة أسباب هذه المشكلات (تسلطي) ج.يتركونهم دون حساب (سائب)			
١٩	**عندما يحدث بعض الطلبة عطلاً أو كسراً في ممتلكات الصف، فان المدرسين :** يردعوهم عن تكرار الأمر ويناقشوهم في أسباب سلوكهم هذا للتوصل الى علاج ويحثوهم على الاهتمام بالممتلكات . (حازم) ب.يجبروهم لدفع الثمن (تسلطي) ج.لا يعيرون أهمية للأمر (سائب)			
٢٠	**عندما يطلب بعض الطلبة من المدرسين إعادة الشرح فان المدرسين :** أ.يعيدون شرح الموضوع ويحثوهم على مزيد من التركيز والانتباه . (حازم) ب.يؤنبونهم على ذلك (تسلطي) ج.لا يعيرون أهمية للأمر (سائب)			

ملحق (١٢)

مقياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف بصورته النهائية

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات

قسم التربية وعلم النفس

دراسات عليا / الدكتوراه

عزيزتي الطالبة ..... عزيزي الطالب

تقوم الباحثة بأجراء بحثها الموسوم (**متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية**) ، لذا فهي تضع بين يديك لقياس أنماط معاملة المدرسين لطلبتهم داخل الصف ، لمعرفة رأيك لما له خدمة للبحث العلمي ، وترجو منك قراءة فقرات المقياس بكل عناية والإجابة عنها بدقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (√) إمام الفقرة تحت البديل الذي تراه مناسباً كما في المثال،علماً ن هذه الإجابة هي لأغراض البحث العلمي ولا يطلع عليها احد سوى الباحثة .

يرجى تأشير المعلومات الآتية بوضع علامة (√)

الجنس : ( ) ذكر ، ( ) أنثى

التخصص : ( ) علمي ، ( ) أدبي .

مثال :

المواقف	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
عندما يتأخر الطلبة عن الحضور الى الدرس في الوقت المحدد له فان المدرسين : أ. ينهونهم عن التأخير ويبحثون معهم أسبابه لمعالجته . ب. لا يسمحون لهم بالدخول الى الصف ج.لا يبالون للأمر		√			

طالبة الدكتوراه

بشرى حسين علي نصيف

المواقف	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١.عندما يخطئ بعض الطلبة في الإجابة على سؤال فان المدرسين : أ.يزجرونهم دون تفهم ب.يحثونهم على الدراسة بجد أكثر ويطالبوهم بتقديم الإجابة الصحيحة .					
٢.عندما يعبث الطلبة بأثاث الصف أو الأجهزة الخاصة به فان المدرسين : أ.يتحدثون معهم على انفراد حول الموضوع لبحث أسباب أفعالهم واتخاذ الحلول المناسبة لتصرفاتهم ويردعوهم عن فعل ذلك . ب.لا يهتمون لأفعالهم . ج.يعاقبوهم مباشرة دون مناقشة .					
٣.عندما يتشاجر الطلبة مع بعضهم فان المدرسين : أ.يتركون الأمر دون أي أجراء . ب.يوقفون الشجار بسرعة ويبحثون مع الطلبة المتشاجرين أسبابه للتوصل الى أجراء مناسب . ج.يعاقبون المتشاجرين جميعاً وفوراً .					
٤.عندما يتأخر الطلبة عن الحضور الى الدرس في الوقت المحدد له فان المدرسين : أ.ينهونهم عن التأخير ويبحثون معهم أسبابه لمعالجته . ب.لا يسمحون لهم بالدخول الى الصف . ج.لا يبالون للأمر .					
٥.عندما يتطاول الطلبة على المدرسين بالكلام فان المدرسين : أ. يتجاهلون الموقف . ب.يوبخونهم دون مناقشة الموضوع . ج.يوضحون للطلبة خطأ سلوكهم ويؤكدون عليهم بضرورة تقديم الاعتذار لهم .					
٦.عندما يسأل الطلبة بعض الأسئلة عن المادة الدراسية إثناء الشرح فان المدرسين : أ. يشجعونهم على أسئلتهم ويخبرون بتأجيل السؤال بعد الانتهاء من الشرح ليجيبون عليها . ب.يجيبون كيفما كان . ج. يطبلون منهم عدم توجيه الأسئلة					

المواقف	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٦.عندما يتراجع أداء بعض الطلبة في الدروس فان المدرسين : أ. يجتمعون بهم على إنفراد لمسألتهم عن أسباب تراجعهم وحثهم على بذل جهد اكبر في الدراسة . ب.يعاقبهم بشدة دون تفهم الأسباب . ج. يتركونهم دون اهتمام للموضوع .					
٨.عندما يمتنع بعض الطلبة عن المشاركة في النشاطات فان المدرسين : أ.يعاقبونهم دون مناقشة الأمر . ب.يشجعونهم على ممارسة النشاطات ومعرفة أسباب عزوفهم عنها لوضع الحلول المناسبة .					
٩.عندما يتعمد بعض الطلبة إثارة الضوضاء أثناء إلقاء الدرس، فان المدرسين : أ. يعاقبون جميع الطلبة دون استثناء ب. لا يهتمون لسلوكهم ج.يتحدثون معهم لمعرفة سبب تصرفهم ويوضحون لهم أهمية الالتزام بالهجوم أثناء ألقاء الدرس والتأكيد على ذلك .					
١٠. عندما يحاول بعض الطلبة السرقة فان المدرسين : أ.يبينون لهم سوء سلوكهم ويبحثون أسباب السرقة لوضع الحلول المناسبة لعلاجها ويحثوهم على عدم تكرار ذلك . ب.يعاقبونهم بشدة دون معرفة الأسباب . ج.لا يعطون للموضوع أهمية .					
١١. عندما يضايق احد الطلبة طالباً آخر فان المدرسين : أ. يوبخونهم دون معرفة الأسباب التي دفعت لذلك . ب.يحاولون معرفة سب التصرف والتأكيد على ضرورة عدم القيام بذلك مرة أخرى . ج. يتجاهلون ما يحدث بين الطلبة .					
١٢. عندما لا يحضّر بعض الطلبة دروسهم فان المدرسين : أ. لا يعيرون أهمية للأمر . ب. يؤنبونهم بشدة . ج. ينبهونهم على خطورة ذلك ويبحثون أسباب الإهمال مع أولياء الأمر ومعالجتها .					

المواقف	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١٣. إذا حاول بعض الطلبة الغش في الامتحان فان المدرسين : أ. يردعونهم عن القيام بذلك ويبحثون معهم الظروف والأسباب التي دعتهم لهذا التصرف وعلاجها . ب.يعاقبونهم إمام الطلبة . ج.يتجاهلون الأمر .					
١٤. عندما يتكرر غياب بعض الطلبة عن المدرسة فان المدرسين : أ.يعاقبونهم دون مناقشة أسباب غيابهم . ب.يحاولون معرفة خطأ سلوكهم هذا ويبحثون أسباب تغيبهم لعلاجها . ج.يتركوهم دون حساب .					
١٥. عندما توزع على الطلبة أوراق الامتحانات فان المدرسين : أ. لا يهتمون لإجاباتهم . ب.يسخرون من الراسبين إمام جميع الطلبة . ج.يحلون الأسئلة للطلبة ويشجعون الحائزين على درجات عالية ويحاولون معرفة أسباب الضعف لبعض الطلبة .					
١٦. عندما يجيب الطلبة على الأسئلة التي تسأل إثناء الدرس فان المدرسين : أ.يشجعون الطلبة على إجاباتهم وخاصة إذا كانت صحيحة وحثهم على الاستمرار . ب.يتركونهم دون إجابة . ج.يسخرون من الإجابات الخاطئة .					
١٧. عندما لا يصغي الطلبة الى الشرح إثناء الدرس فان لمدرسين : أ.يشرحون لهؤلاء الطلبة ضرورة الانتباه والإصغاء لدرس ويبحثون معهم أسباب عدم إصغائهم لتلافيها . ب. لا يبدون أي أهمية للأمر . ج.يوبخونهم ويجبروهم على الاستماع والإصغاء .					
١٨. إذا كان هناك طلبة يثيرون مشاكل مع المدرسين فان المدرسين : أ.يعاقبونهم دون معرفة أسباب هذه المشكلات . ب. يتركوهم دون حساب . ج. يحاولون معرفة سبب تصرفهم لاتخاذ الإجراءات والحلول المناسبة لها ويؤكدون عليهم بضرورة احترامهم .					

المواقف	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١٩. عندما يحدث بعض الطلبة تخريباً في ممتلكات الصف ،فان المدرسين : أ.لا يعيرون أهمية للأمر ب.يردعوهم عن تكرار الأمر ويناقشوهم في أسباب سلوكهم هذا للتوصل الى علاج ويحثوهم على الاهتمام بالممتلكات . ج. يجبروهم لدفع الثمن دون تفهم الأسباب					
٢٠. عندما يطلب بعض الطلبة من المدرسين إعادة الشرح فان المدرسين : أ. يعيدون شرح الموضوع ويحثوهم على مزيد من التركيز والانتباه . ب. يؤنبونهم على ذلك . ج. لا يستجيبون لهم .					

ملحق (١٣)

استبانة استطلاعية

جامعة بغداد
كلية التربية لبنات
قسم التربية وعلم النفس
دراسات عليا / دكتوراه

عزيزتي الطالبة .... عزيزي الطالب

تحية طيبة

تروم الباحثة القيام بدراسة " **متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية** " ولما كنت من وحدات المجتمع المستهدف ، تتوجه إليك الباحثة بالأسئلة التي بين يديك ، وهي تدور حول ادوار المدرس داخل الصف (خبير تدريس ، ومثير للدافعية ، وإداري ، ومنظم للبيئة المادية ، والمرشد ، والضبط وحفظ النظام) لمعرفة ما إذا كان المدرسون داخل الصف يقومون بهذه الأدوار ام لا ؟ ولغرض تحقيق أهداف البحث ،لذا فهي ترجو منك الإجابة عن الأسئلة بموضوعية ، علماً ان أجابتك هي خدمة للبحث العلمي، ولا يطلع عليها سوى الباحثة .

مع الشكر الجزيل

طالبة الدكتوراه

بشرى حسين علي

علماً ان الباحثة تعرّف كل دور من هذه الأدوار كما يأتي :

<u>دور خبير التدريس :</u> ويقصد به قدرة المدرسين على اتخاذ القرارات المتعلقة بمادة الدرس، وتهيئة الوسائل التعليمية التي يحتاجها الدرس، وتحديد الأسئلة حول لموضوع استناداً الى طبيعته، وتحديد مواعيد الامتحانات، والنشاطات في ضوء قدرات طلبتهم والفائدة المتحققة منها، والأهداف التي يسعى الى تحقيقها .

<u>دور مثير الدافعية :</u> ويقصد به قدرة المدرسين على استثارة السلوك المرغوب فيه لدى الطلبة والمحافظة على استمراريته لتحقيق الأهداف التربوية ، الى الحد الذي يستثير الهمة والإرادة وتدفعهم لبذل المزيد من الجهد باتجاه تحقيق الهدف .

دور الإداري : ويقصد به قدرة المدرسين على استثمار الوقت وتنظيم المواقف التدريسية والإشراف على النشاطات الصفية، وملأ السجلات الخاصة بالطلبة ، ومقابلة أولياء أمور الطلبة بشكل دوري .. وما الى ذلك .

دور منظم البيئة المادية : ويقصد به قدرة المدرسين على ترتيب وتنظيم البيئة الفيزيقية للصف للمساعدة في تحسين مناخ الصف المادي بهدف تجنب الملل في نفوس الطلبة، والمحافظة على راحتهم الجسدية والنفسية .

دور المرشد : ويقصد به قدرة المدرسين على تفهم مشكلات الطلبة وتوجيههم والعمل على تخفيف مشاعر القلق، وتعزيز مفهوم الذات لديهم، بهدف مساعدتهم على حل مشاكلهم .

دور الضبط وحفظ النظام : ويقصد به مجموعة الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المدرسون لتطوير فهم الطلبة لحدود السلوك المقبول،وتنمية قدراتهم على ضبط أفعالهم، والتبصر بعواقب السلوك .

١. ما الإجراءات التدريسية التي يتخذها المدرسون داخل الصف كخبير في التدريس ؟ عددها بنقاط .

ا. ٣.

٢. ٤.

٢. ما الإجراءات التي يتخذها المدرسون لاستشارة دافعيتكم للدرس والتحصيل داخل الصف؟ عددها بنقاط .

ا. ٣.

٢. ٤.

٣. ما الإجراءات التي يتخذها المدرسون والتي تخص الأمور الإدارية داخل الصف ؟

ا. ٣.

٢. ٤.

٤. ما الإجراءات التي يتخذها المدرسون لتنظيم البيئة المادية للصف ؟ عددها بنقاط .

١. ٣.

٢. ٤.

٥. ما الإجراءات التي يتخذها المدرسون الإرشاد وحل مشكلات لطلبة داخل لصف ؟ عددها بنقاط .

١. ٣.

٢. ٤.

٦. ما الإجراءات التي يتخذها المدرسون لضبط وحفظ النظام فيه ؟ عددها بنقاط.

١. ٣.

٢. ٤.

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١٤)

استبانة آراء لجنة المحكمين في مدى صلاحية فقرات اداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات

قسم التربية وعلم النفس

الدراسات العليا / الدكتوراه

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة :

تسعى الباحثة القيام بالبحث الموسوم " **متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية** " ولتحقيق متطلبات البحث الحالي يتطلب بناء مقياس لادوار المدرسين داخل الصف ، علماً ان عينة البحث هي طلبة الخامس الإعدادي (بنين وبنات) ، ونظراً لما تتمتعون به من سمعة علمية، ونظرة فاحصة موضوعية،تود الباحثة الاستنارة بآرائكم السديدة بفحص فقرات البحث وإبداء آرائكم في :

١. مدى صلاحية فقرات أدوات البحث بوضع علامة (√) في حقل صالحة إذا كانت العبارة صالحة، أو (√) في حقل غير صالحة إذا كانت العبارة غير صالحة.
٢. تحديد ما إذا كانت البدائل المقترحة مناسبة لطبيعة فقراتها أم لا .
٣. إذا كان لديكم أي ملاحظات أو مقترحات لتعديل الفقرات أو البدائل يرجى التفضل بتدوينها في حقل (التعديل المناسب) .

طالبة الدكتوراه

بشرى حسين علي نصيف

أدوار المدرسين داخل الصف :

ويقصد بها الوظائف التي يقوم بها المدرسون داخل الصف حيث تشمل ما يلي :

أ.دور خبير التدريس :

ويقصد به قدرة المدرسين على اتخاذ القرارات المتعلقة بمادة الدرس وتهيئة الوسائل التعليمية التي يحتاجها الدرس وتحديد الأسئلة حول الموضوع استناداً الى طبيعته، وتحديد مواعيد الامتحانات والنشاطات في ضوء قدرات طلبتهم والفائدة المتحققة منها، والأهداف التي يسعوا الى تحقيقها .

علماً ان البدائل المقترحة هي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	يقرر المدرسون مواعيد الامتحانات في بداية العام الدراسي			
٢	يقوم المدرسون بإعداد الوسائل التعليمية المناسبة لمادة الدراسية			
٣	يحدد المدرسون الواجبات البيتية بشكل يناسب أوقات فراغ الطلبة .			
٤	يشرح المدرسون الموضوع الدراسي بطريقة مناسبة تصل الى أذهان الطلبة .			
٥	يكلف المدرسون الطلبة داخل الصف بنشاطات وواجبات تناسب قدراتهم .			
٦	يشجع المدرسون الطلبة على المساهمة في إعداد الوسائل التعليمية بأنفسهم .			
٧	يحدد المدرسون دور كل طالب في الواجبات الجماعية كل حسب مقدرته .			
٨	يحتفظ المدرسون بسجل لتقويم نشاط الطلبة أثناء الدرس			
٩	يخصص المدرسون وقتاً للطلبة يشرحون فيه كيفية استخدام المكتبة .			
١٠	ينوع المدرسون الأنشطة البيتية المطلوبة من الطلبة مثل (إجابة عن أسئلة ، كتابة تقرير، استخراج مفردات ... الخ) .			
١١	يحدد المدرسون للطلبة أهداف المادة الدراسية في بداية العام الدراسي .			
١٢	يوجه المدرسون الطلبة الى كيفية استخلاص الأفكار الرئيسية من المادة الدراسية وتنظيمها بطريقة يسهل فهمها .			
١٣	يربط المدرسون محتوى المادة الدراسية بتفاصيل الحياة اليومية للطلبة .			
١٤	يهيئ المدرسون فرص الإبداع لطلبة بتقديم أفكار مميزة عن المادة الدراسية .			
١٥	يدرّب المدرسون الطلبة على كيفية التقاط الأفكار الرئيسية للمادة الدراسية .			
١٦	ينوع المدرسون طرق التدريس المستخدمة لشرح المادة الدراسية (كطريقة المناقشة ، المحاضرة ، الاستجواب ، حل المشكلات، ... الخ)			

ب.دور مثير الدافعية :

ويقصد به قدرة المدرسين على استثارة لسلوك المرغوب فيه لدى الطلبة والمحافظة على استمراريته لتحقيق الأهداف التربوية، الى الحد الذي يستثير الهمة والإرادة وتدفعهم لبذل المزيد من الجهد باتجاه تحقيق الهدف.

علماً ن البدائل المقترحة هي (دائماً ، غالباً، أحياناً ، نادراً ، أبداً) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١٧	يشجع المدرسون الطلبة الضعفاء على الجد والمثابرة عندما يحصلون على درجات غير مقبولة في الامتحان .			
١٨	يراعي المدرسون الحذر في استخدام لمنافسة الفردية بين الطلبة .			
١٩	يقدم المدرسون تغذية راجعة ايجابية وفورية (تصحيح الأخطاء على ورقة الامتحان) على الأوراق الامتحانية .			
٢٠	يثير المدرسون أسئلة منوعة تتلاءم مع مستويات جميع الطلبة داخل الصف .			
٢١	يوفر المدرسون جواً من الأمن وحرية التعبير داخل الصف .			
٢٢	يتقبل المدرسون أفكار واقتراحات الطلبة دون سخرية أو تهكم .			
٢٣	يهيئ المدرسون نشاطات متنوعة مشوقة تخص المادة الدراسية تناسب قدرات الطلبة وتدفعهم للبحث وبذل الجهد.			
٢٤	يعمل المدرسون على تغيير النمط الروتيني داخل الصف بين الفينة والأخرى لتجنب الملل .			
٢٥	يعطي المدرسون درجات يومية تشجيعية لطلبة المشاركون في الدرس .			
٢٦	يوفر المدرسون فرص للطلبة لاكتشاف أخطائهم بأنفسهم			
٢٧	يشجع المدرسون الطلبة على كشف الصلة بين المادة المدروسة والبيئة التي يعيشون فيها .			
٢٨	يوافق المدرسون على تأجيل الامتحان إذا أراد الطلبة ذلك .			
٢٩	يقدم المدرسون مكافآت للطلبة وفق مقدار الجهد المبذول منهم .			

ج. دور الإداري :

ويقصد به قدرة المدرسين على استثمار الوقت وتنظيم المواقف التدريسية والأشراف على النشاطات الصفية، وملأ السجلات الخاصة بالطلبة ، ومقابلة أولياء أمور الطلبة بشكل دوري .. وما الى ذلك من الأمور الإدارية .

علماً ان البدائل المقترحة هي (دائماً ، غالباً ، أحياناً، نادراً ، أبداً) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
٣٠	يستثمر المدرسون وقت الدرس كله في تدريس المادة في نشاطات متنوعة تفيد الطلبة.			
٣١	ينظم المدرسون مواعيد اللقاء مع أولياء أمور الطلبة			
٣٢	يوازن المدرسون خلال الدرس بين شرح المادة الدراسية وبين مناقشة الطلبة بالصعوبات التي تواجههم في استيعابها .			
٣٣	يحضر المدرسون الى الصف في الوقت المحدد للدرس دون تأخير .			
٣٤	يسيطر المدرسون على قاعة الدرس من خلال اتخاذهم قرارات صائبة عند مواجهة المشكلات السلوكية .			
٣٥	يكتشف المدرسون الطلبة المتميزون دراسياً بهدف استثمار قدراتهم وتطويرها .			
٣٦	يحدد المدرسون مع الطلبة مواعيد ثابتة لأجراء الامتحانات الشهرية منذ بداية العام الدراسي .			
٣٧	يوضح المدرسون للطلبة كيفية توزيع الدرجات على النشاطات والامتحانات التحريرية الشهرية واليومية منذ بداية العام الحالي.			
٣٨	ينظم المدرسون سجلات الطلبة ويملأونها بمعلومات التي تقيّم قدراتهم العلمية والجسمية والنفسية والاجتماعية .			
٣٩	ينظم المدرسون المواقف التدريسية وفق خطة أعدوها مسبقاً لتلافي ضياع الوقت .			
٤٠	يوازن المدرسون بين المعلومات التي يقدمونها للطلبة وبين الوقت المتاح للدرس .			
٤١	يحدد المدرسون مع الطلبة مواعيد السفرات العلمية والترفيهية في العام الدراسي .			

د. دور منظم البيئة المادية

ويقصد به قدرة المدرسين على ترتيب وتنظيم البيئة الفيزيقية للصف للمساعدة في تحسين مناخ الصف المادي بهدف تجنب الملل في نفوس الطلبة والمحافظة على راحتهم الجسدية والنفسية .

علماً ن البدائل المقترحة هي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
٤٢	يقوم المدرسون بتنظيم مقاعد جلوس الطلبة بشكل يضمن راحتهم			
٤٣	يثبت المدرسون الملصقات والنشرات العلمية بكل منسق داخل جدران الصف ليتمكن الطلبة من قراءتها .			
٤٤	يجلس المدرسون في مكان يمكنهم مراقبة جميع الطلبة.			
٤٥	يقترح المدرسون على الطلبة ترك فسحات بين رحلة وأخرى لتتيح الحركة لهم بحرية .			
٤٦	يخصص المدرسون أماكن لحفظ الدفاتر والسجلات والوسائل التعليمية في أماكن يسهل الوصول إليها من قبلهم داخل الصف .			
٤٧	يتابع المدرسون إصلاح أي كسر أو عطب سواء في مقاعد الجلوس أو الأدوات الأخرى التي يستخدمها الطلبة داخل الصف .			
٤٨	يشرف المدرسون على نظافة الصف ويتابعون ذلك			
٤٩	يهتم المدرسون بتهوية الصف وذلك من خلال تذكير الطلبة بفتح الشبابيك أو المراوح .			
٥٠	يلاحظ المدرسون مدى توفر الهدوء واتخاذ الإجراءات إذا كان هناك أصوات وضجيج خارج الصف ينعكس على الصف .			
٥١	يتابع المدرسون مع الإدارة توفر الإضاءة الجيدة للصف.			
٥٢	يتابع المدرسون مع الإدارة صبغ جدران الصف بألوان مريحة .			
٥٣	يتابع المدرسون مع الإدارة توفر التبريد والتدفئة الجيدة .			

هـ ـ دور المرشد :

يقصد به قدرة المدرسين على تفهم مشكلات الطلبة وتوجيههم ، والعمل على تخفيف مشاعر القلق وتعزيز مفهوم الذات لديهم بهدف مساعدتهم على حل مشاكلهم الدراسية .

علماً ان البدائل المقترحة هي (دائماً ، غالباً، أحياناً ، نادراً ، أبداً)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
٥٤	يعمل المدرسون على تخفيف مشاعر القلق لدى الطلبة من خلال أعلامهم على كيفية استثمار الوقت وتنظيم إجاباتهم قبل الامتحانات .			
٥٥	يطبق المدرسون على الطلبة أدوات قياس بهدف كشف قدرات الطلبة لاستثمارها على نحو أفضل.			
٥٦	يمنح المدرسون الفرصة لطلبتهم للإفصاح عن مشكلاتهم إذا كانوا راغبين بذلك .			
٥٧	يوجه المدرسون الطلبة للقيام بنشاطات رياضية للمحافظة على صحتهم ولياقتهم .			
٥٨	يقيم المدرسون علاقات ودية مع الطلبة بهدف معرفة مشاكلهم .			
٥٩	يكتشف المدرسون الطلبة الذين بحاجة الى أرشاد من قبل المرشد النفسي .			
٦٠	يهتم المدرسون بمعرفة الأوضاع الاقتصادية للطلبة وتقديم المساعدة من يحتاج إليها بكل الطرق المتاحة.			
٦١	يوضح المدرسون لأولياء الأمور نتائج اختبارات الطلبة من حيث مواطن الضعف والقوة لإيجاد الطرق لصحيحة للتعامل معها .			
٦٢	يجتمع المدرسون مع الطلبة المشاكسين على انفراد لمناقشتهم ومعرفة أسباب سلوكهم لوضع الحلول المناسبة لتوجيههم للسلوك المقبول .			
٦٣	يوجه المدرسون الطلبة نحو إقامة علاقات ودية مع بعضهم البعض مبنية على الاحترام والتعاون .			
٦٤	يقدم المدرسون النصيحة والإرشاد للطلبة الضعفاء في دراستهم في كيفية تحضير الدروس وتنظيم الوقت وبذل الجهد لرفع مستواهم .			

و ـ دور الضبط وحفظ النظام :

ويقصد به مجموعة الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المدرسين لتطوير فهم الطلبة لحدود السلوك،المقبول ،وتنمية قدراتهم على ضبط أفعالهم ، والتبصر بعواقب السلوك .

علماً ان البدائل المقترحة هي : (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ،أبداً) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
٦٥	يقوم المدرسين بتنويع المواقف التربوية والتعليمية خلال الدرس .			
٦٦	يستخدم المدرسون تقنيات تربوية حديثة (كاستخدام الكومبيوتر) بجذب انتباه الطلبة وتشغلهم .			
٦٧	يستخدم المدرسون النقد البناء مع الطلبة الذين يخرقون ضوابط السلوك .			
٦٨	ينتقل المدرسون من نشاط لآخر خلال الدرس دون ترك فرصة للطلبة لإخلال النظام .			
٦٩	يستخدم المدرسون الصمت الهادف (يبقى المدرس صامتاً دون كلام) عند دخوله الصف حتى تتلاشى الفوضى تدريجياً .			
٧٠	يذكّر المدرسون الطلبة بضرورة السيطرة على ذواتهم عندما يكونوا في مواقف مثيرة (مثل النجاح أو الرسوب غير المتوقع) .			
٧١	يحاول المدرسون مشاركة جميع الطلبة أثناء الدرس بهدف الحيلولة دون حصول الفوضى .			
٧٢	يبادر المدرسون للسيطرة على الضوضاء أثناء الدرس للحيلولة دون تأثيرها على سير الدرس والمحافظة على النظام .			
٧٣	يوجه المدرسون اهتماماً خاصاً بالطلبة المشاكسين ويتقبلوا أفكارهم ويشجعونها .			
٧٤	يبتعد المدرسون عن استخدام العنف بكل أشكاله مع الطلبة للسيطرة على الفوضى .			
٧٥	يوضح المدرسون للطلبة عواقب السلوك غير المرغوب بطريقة تربوية .			

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١٥)

مقياس ادوار المدرسين داخل الصف بصورته النهائية

جامعة بغداد

كلية التربية لبنات

قسم التربية وعلم النفس

الدراسات العليا / الدكتواره

عزيزتي الطالبة ..... عزيزي الطالب

تقوم الباحثة بأجراء بحثا الموسوم " **متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية** " لذا فهي تضع بين يديك أداة قياس ادوار المدرسين داخل الصف ، لمعرفة رأيك لما له خدمة للبحث العلمي،وترجو منك قراءة فقرات المقياس بكل عناية والإجابة عنها بدقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (√) إمام الفقرة تحت البديل الذي تراه مناسباً ، علماً ان الإجابة لأغراض البحث العلمي ولا يطّلع عليها سوى الباحثة .

يرجى تأشير المعلومات الآتية بوضع علامة (√) .

الجنس : ( ) ذكر ، ( ) أنثى

التخصص: ( ) علمي ، ( ) أدبي

وتقبلوا فائق الشكر

طالبة الدكتوراه

بشرى حسين علي نصيف

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يقوم المدرسون بإعداد الوسائل التعليمية المناسبة للمادة الدراسية .					
٢	يشرح المدرسون الموضوع الدراسي بطريقة مناسبة تصل الى أذهان الطلبة .					
٣	يكلف المدرسون الطلبة داخل الصف بنشاطات وواجبات تناسب قدراتهم .					
٤	يشجع المدرسون الطلبة على المساهمة في إعداد الوسائل التعليمية بأنفسهم .					
٥	يحدد المدرسون دور كل طالب في الواجبات الجماعية كل حسب مقدرته .					
٦	يحتفظ المدرسون بسجل لتقويم نشاط الطلبة أثناء الدرس .					
٧	يخصص المدرسون وقتاً للطلبة يشحون فيه كيفية استخدام المكتبة المدرسية والاستفادة من كتبها .					
٨	ينوع المدرسون الأنشطة البيتية المطلوبة من الطلبة مثل (إجابة عن أسئلة ،كتابة تقرير ، استخراج مفردات ... الخ)					
٩	يحدد المدرسون للطلبة أهداف المادة الدراسية في بداية العام الدراسي .					
١٠	يوجه المدرسون الطلبة الى كيفية استخلاص الأفكار الرئيسة من المادة الدراسية وتنظيمها بطريقة يسهل فهمها .					
١١	يربط المدرسون محتوى المادة الدراسية بتفاصيل الحياة اليومية لطلبة .					
١٢	يهيئ المدرسون فرص الإبداع لطلبة بتقديم أفكار مميزة عن المادة الدراسية .					
١٣	يدرب المدرسون الطلبة على كيفية التقاط الأفكار الرئيسة للمادة الدراسية .					
١٤	يشجع المدرسون الطلبة الضعفاء على الجد والمثابرة عندما يحصلون على درجات غير مقبولة في الامتحان .					
١٥	يراعي المدرسون الحذر في استخدام المنافسة الفردية بين الطلبة .					
١٦	يقدم المدرسون تغذية راجعة ايجابية وفورية (تصحيح الأخطاء على ورقة الامتحان) على الأوراق الامتحانية .					
١٧	يثير المدرسون أسئلة منوعة تتلاءم مع مستويات جميع الطلبة داخل الصف .					

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١٨	يوفر المدرسون جواً من الأمن وحرية التعبير داخل الصف .					
١٩	يتقبل المدرسون أفكار واقتراحات الطلبة دون سخرية أو تهكم .					
٢٠	يهيئ المدرسون نشاطات متنوعة مشوقة تخص المادة الدراسية تناسب قدرات الطلبة وتدفعهم للبحث وبذل الجهد .					
٢١	يعطي المدرسون درجات يومية تشجيعية للطلبة المشاركين في الدرس .					
٢٢	يوفر المدرسون فرص للطلبة لاكتشاف أخطائهم بأنفسهم.					
٢٣	يشجع المدرسون الطلبة على كشف الصلة بين المادة المدروسة والبيئة التي يعيشون فيها .					
٢٤	يوافق المدرسون على تأجيل الامتحان إذا أراد الطلبة ذلك .					
٢٥	يقدم المدرسون مكافآت للطلبة وفق مقدار الجهد المبذول منهم .					
٢٦	يستثمر المدرسون وقت الدرس كله في تدريس المادة وفي نشاطات متنوعة تفيد الدرس .					
٢٧	ينظم المدرسون مواعيد اللقاء مع أولياء أمور الطلبة .					
٢٨	يحضر المدرسون الى الصف في الوقت المحدد للدرس دون تأخير .					
٢٩	يسيطر المدرسون على قاعة الدرس من خلال اتخاذهم قرارات صائبة عند مواجهة المشكلات السلوكية .					
٣٠	يكتشف المدرسون الطلبة المتميزون دراسياً بهدف استثمار قدراتهم وتطويرها .					
٣١	يوضح المدرسون للطلبة كيفية توزيع الدرجات على النشاطات والامتحانات التحريرية الشهرية واليومية منذ بداية العام الدراسي .					
٣٢	ينظم المدرسون سجلات الطلبة ويملئونها بالمعلومات التي تقيّم قدراتهم العلمية والجسمية والنفسية والاجتماعية .					
٣٣	ينم المدرسون المواقف التدريسية وفق خطة أعدوها مسبقاً لتلافي ضياع الوقت .					
٣٤	يوازي المدرسون بين المعلومات التي يقدمونها للطلبة وبين الوقت المتاح للدرس .					

الملاحق

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٣٥	يحدد المدرسون مع الطلبة مواعيد السفرات لعلمية والترفيهية في أول العام الدراسي .					
٣٦	يقوم المدرسون بتنظيم مقاعد جلوس الطلبة بشكل يضمن راحتهم .					
٣٧	يثبت المدرسون الملصقات النشرات العلمية بشكل منسق داخل جدران الصف ليتمكن الطلبة من قراءتها .					
٣٨	يجلس المدرسون في مكان يمكنهم لمراقبة جميع الطلبة .					
٣٩	يخصص المدرسون أماكن لحفظ الدفاتر والسجلات والوسائل التعليمية في أماكن يسهل الوصول إليها من قبلهم داخل الصف.					
٤٠	يتابع المدرسون إصلاح أي كسر أو عطب سواء في مقاعد الجلوس أو الأدوات الأخرى التي يستخدمها الطلبة داخل الصف .					
٤١	يشرف المدرسون على نظافة الصف ويتابعون ذلك.					
٤٢	يهتم لمدرسون بتهوية الصف وذلك من خلال تذكير الطلبة بفتح الشبابيك أو المراوح .					
٤٣	يلاحظ المدرسون مدى توفر الهدوء واتخاذ الإجراءات إذا كان هناك أصوات خارج الصف تنعكس على الصف .					
٤٤	يتابع المدرسون مع الإدارة توفر الإضاءة الجيدة للصف .					
٤٥	يتابع المدرسون مع الإدارة صبغ جدران الصف بألوان مريحة .					
٤٦	يتابع المدرسون مع الإدارة توافر التبريد والتدفئة الجيدة .					
٤٧	يعمل المدرسون على تخفيف مشاعر القلق لدى الطلبة من خلال أعلامهم عن كيفية استثمار الوقت وتنظيم إجاباتهم قبل الامتحانات .					
٤٨	يطبق المدرسون على الطلبة ادوات قياس بهدف كشف قدرات الطلبة واستثمارها .					
٤٩	يمنح المدرسون الفرصة لطلبتهم للإفصاح عن مشكلاتهم إذا كانوا راغبين بذلك .					
٥٠	يوجه المدرسون الطلبة للقيام بنشاطات رياضية للمحافظة على صحتهم ولياقتهم .					
٥١	يُقيم المدرسون علاقات ودية مع الطلبة بهدف معرفة مشاكلهم .					
٥٢	يكتشف المدرسون الطلبة الذين بحاجة الى أرشاد من قبل المرشد النفسي .					

الملاحق

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٥٣	يهتم المدرسون بمعرفة الأوضاع الاقتصادية للطلبة وتقديم المساعدة لمن يحتاج إليها بكل الطرق المتاحة .					
٥٤	يجتمع المدرسون مع الطلبة المشاكسين على انفراد لمناقشتهم ومعرفة أسباب سلوكهم لوضع الحلول المناسبة لتوجيههم للسلوك المقبول .					
٥٥	يوجه المدرسون الطلبة نحو إقامة علاقات ودية مع بعضهم البعض مبنية على الاحترام والتعاون.					
٥٦	يقدم المدرسون النصيحة والإرشاد للطلبة الضعفاء في دراستهم في كيفية تحضير الدروس وتنظيم الوقت وبذل الجهد لرفع مستواهم .					
٥٧	يستخدم المدرسون تقنيات تربوية حديثة (استخدام الكومبيوتر) بجذب انتباه الطلبة وتشغلهم .					
٥٨	يستخدم المدرسون النقد البناء مع الطلبة الذين يخرقون ضوابط السلوك .					
٥٩	ينتقل المدرسون من نشاط لآخر خلال الدرس دون ترك فرصة للطلبة للإخلال بالنظام .					
٦٠	يستخدم المدرسون الصمت الهادف (يبقى المدرس صامتاً دون كلام) عند دخوله الصف حتى تتلاشى الفوضى تدريجياً .					
٦١	يذكر المدرسون الطلبة بضرورة السيطرة على ذواتهم عندما يكونوا في مواقف مثيرة (مثل النجاح أو الرسوب غير المتوقع) .					
٦٢	يحاول المدرسون مشاركة جميع الطلبة أثناء الدرس بهدف الحيلولة دون حصول الفوضى .					
٦٣	يبادر المدرسون بسرعة للسيطرة على الضوضاء أثناء الدرس بهدف الحيلولة دون تأثيرها على سير الدرس والمحافظة على النظام .					
٦٤	يوجه المدرسون اهتماماً خاصاً بالطلبة المشاكسين ويتقبلوا أفكارهم ويشجعونها .					
٦٥	يبتعد المدرسون عن استخدام العنف بكل أشكاله مع الطلبة للسيطرة على الفوضى .					
٦٦	يوضح المدرسون للطلبة عواقب السلوك غير المرغوب بطريقة تربوية .					

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١٦)

استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات اداة قياس الضغوط النفسية

جامعة بغداد
كلية التربية للبنات
قسم التربية وعلم النفس
الدراسات العليا / الدكتوراه

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة :

تسعى الباحثة القيام بالبحث الموسوم "تغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية" ولتحقيق متطلبات البحث الحالي يتطلب بناء مقياس للضغوط النفسية ، علماً ان عينة البحث هي طلبة الخامس الإعدادي (بنين وبنات) ، ونظراً لما تتمتعون به من سمعة علمية ونظرة فاحصة موضوعية ، تود الباحثة الاستنارة بآرائكم السديدة بفحص فقرات البحث وإبداء آرائهم في :

١. مدى صلاحية فقرات أداة البحث بوضع علامة (√) إمام حقل صالحة إذا كانت العبارة صالحة أو (√) في حقل غير صالحة ، إذا كانت العبارة غير صالحة .
٢. تحديد ما إذا كانت البدائل المقترحة في كل أداة من الأدوات مناسبة لطبيعة فقراتها أم لا .
٣. إذا كان لديكم أي ملاحظات أو مقترحات لتعديل الفقرات أو البدائل يرجى التفضل بتدوينها في حقل (التعديل المناسب) .

طالبة الدكتوراه

بشرى حسين علي نصيف

الضغوط النفسية :

شعور داخلي غير سار ينتاب الفرد بسبب متطلبات بيئية (مادية ومعنوية) تفوق قدرته على إنجازها أو التكيف معها فتفرض عبئاً وتهديداً له ينتج عنه انفعالات نفسية سلبية مثل (التوتر ، الإجهاد ، الإحباط ، الضيق ، الاكتئاب ، الخوف، تشتت التفكير، الشعور بالفشل ، واضطراب السلوك ، القلق ، التردد في اتخاذ القرارات ... الخ) .

علماً ان البدائل المقترحة هي : تنطبق عليَّ (بدرجة كبيرة جداً ، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة) ، لا تنطبق عليّ أبداً .

الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١.اشعر ان تفكيري مشتت			
٢.يوترني تحمل المسؤولية			
٣.اشعر أنني غير قادر على تحقيق النجاح			
٤. اشعر بالاكتئاب			
٥. تضايقني المواقف المفاجئة			
٦.أعاني من النسيان			
٧.افتقر الى الشعور بالأمن			
٨.أتعامل مع الآخرين بعصبية			
٩.اشعر أنني عديم الفائدة			
١٠.اشعر بضعف قدرتي على التواصل مع الآخرين .			
١١.أجد صعوبة في اتخاذ القرارات			
١٢.اشعر بالإجهاد منكل عمل أقوم به .			
١٣.اشعر بالتشاؤم من الغد .			
١٤.اشعر بتداعي الثقة بنفسي .			
١٥.اشعر بأنني محبوس داخل نفسي			
١٦.اشعر بالملل من الظروف التي أعيشها .			
١٧.اشعر بأنني استثار بسهولة .			
١٨.أجد صعوبة في استعادة هدوئي بعد استثارتي .			
١٩. أميل الى تضخيم الأمور .			
٢٠.أميل الى الابتعاد عن الآخرين .			

الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
٢١.يراودني شعور بالانهيار إذا استمرت على هذه الحالة .			
٢٢.يراودني شعور بالقلق من وضعي الدراسي .			
٢٣.أجد صعوبة في الفهم والاستيعاب .			
٢٤.أجد صعوبة في أبعاد الخبرات المؤلمة عن ذهني .			
٢٥. اشعر بالإخفاق في دراستي			
٢٦.أخاف من المستقبل .			
٢٧.اشعر بالكسل من القيام بأي عمل .			
٢٨.اشعر أنني عاجز ولا قيمة لي .			
٢٩.اشعر بالضيق والتوتر في المواقف المختلفة .			
٣٠.يمتلكني أحساس قوي بالفشل .			

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١٧)

مقياس الضغوط النفسية بصورته النهائية

جامعة بغداد
كلية التربية للبنات
قسم التربية وعلم النفس
الدراسات العليا / الدكتوراه

عزيزتي الطالبة .... عزيزي الطالب

تقوم الباحثة بإجراء بحثها الموسوم " **متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية** " ، لذا فهي تضع بين يديك أداة لقياس الضغوط النفسية لمعرفة رأيك خدمة للبحث العلمي ، وترجو منك قراءة فقرات المقياس بكل عناية والإجابة عنها بدقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (√) إمام الفقرة تحت البديل الذي ينطبق عليك ، علماً ان هذه الإجابة هي لأغراض البحث العلمي ولا يطلع عليها سوى الباحثة .

يرجى تشير المعلومات الآتية بوضع علامة (√) .

الجنس : ( ) ذكر ، ( ) أنثى .

التخصص : ( ) علمي ، ( ) أدبي .

وتقبلوا فائق الشكر

طالبة الدكتوراه

بشرى حسين علي نصيف

الفقرات	تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة قليلة	لا تنطبق علي ابداً
١.اشعر ان تفكيري مشتت					
٢. اشعر أنني غير قادر على تحقيق النجاح					
٣. تضايقني المواقف المفاجئة					
٤. اعاني من النسيان					
٥.افتقر الى الشعور بالأمن					
٦.أتعامل مع الآخرين بعصبية					
٧.اشعر أنني عديم الفائدة .					
٨. اشعر بضعف قدرتي على التواصل مع الآخرين .					
٩.أجد صعوبة في اتخاذ القرارات					
١٠.اشعر بالإجهاد من كل عمل أقوم به.					
١١.اشعر بالتشاؤم من الغد					
١٢.اشعر أنني محبوس داخل نفسي					
١٣.اشعر بالملل من الظروف التي أعيشها .					
١٤.اشعر بأنني استثار بسهولة .					
١٥.أجد صعوبة في استعادة هدوئي بعد استثارتي .					
١٦.أميل الى تضخيم الأمور .					
١٧.أميل الى الابتعاد عن الآخرين .					
١٨.يراودني شعور بالقلق من وضعي الدراسي مع الطلبة					
١٩. اجد صعوبة في الفهم والاستيعاب .					
٢٠. اجد صعوبة في ابعاد الخبرات المؤلمة عن ذهني .					
٢١.أخاف من المستقبل .					
٢٢.اشعر بالكسل من القيام بأي عمل .					
٢٣.اشعر بالكسل من القيام بأي عمل					
٢٤.اشعر بالضيق والتوتر في المواقف المختلفة					
٢٥.يتملكني أحساس قوي بالفشل					

Summary

Ecological psychology is considered one of the modern sciences , as it started with the writing of the book **Ecological Psychology** in 1968 . The need for such a science was attributed to many reasons :-

1- The increase of the environmental problems in the growing societies .

2- The increase of the argument on the effect of heredity and environment on the human behaviour , as long as the reason of the increase of the mental retardation in the polluted areas was questioned , and whether it was related to heredity or environment in those areas .

3- The appearance of some studies which attributed the psychological changes in the 1950 to the physical environment , though it had no techniques till the 1970 for instance-the hypothesis which implied that " the poor ignorant provinces are places for crime " so ecological psychology is " the science which studies between the physical environment and the human behaviour " .

4- The failure of the one-sided solutions of the behaviour-environment problems , the matter which makes the psychologists regard the other factors-the economical , social , educational m etc .in the understanding of the human behaviour and it's the relation with the environment .

(http://www.feedo.net/non:1)

Thus , ecological psychology helps to understand the theoretical and practical relation between the individuals behaviour and his experience and the environment surrounding – (Asker Al-ansari , 1989 : 35) For this there were those who believed in the interaction between the individual and the environment , such as , Ittelson (1972) , prosh an sky (1974) understand behaviour , all the variants should be considered whether they are individual environmental . (Sadig , 1984 : 20)

Scientists , such as . Koffka (1962) , distinguished between the geographical and the behavioural environment in which the individual and his experience is of it . The geographical environment is " the outside dtmosphere which is isolated from the individual who receives it , " where as , the behavioural environment is " the creative frame by which on can interpret the meaning that determine

the individual what his observations . The individual is " the important element for both milieus " .

Leven , on his part , distingnished what is inside the scope of life . that is , " the whole events which determine the individuals behaviour in a certain time from what result from the interaction between the individual and environment " . Steron on the other hand , emphasises the concept of environment . The psychological environment is the complex stimuli which cause pressure on the individual and shape his way of responding . (Alken 1979 : 61) .

There is no doubt that the environment of the class (material , psychological , and social) has its clear effect on the learning process and it may contribute largly in marking this process more active and in promoting its progress , it also , it may cause to limit or hinder this process and weaken its outcome , moreover , it may stop it completely , and cause the pupils to quit the school . The environment of the class is one of the factors which help the pupil to learning . Educationalists depend on the classroom has important role in the mental emotional development of the pupils , this development depends on what goes on in the classroom-the interaction between the teacher and his pupils on one side and anong the pupils themselves on the other side .

So that , the concept of environment is complex and includes stimulating aspects for behaviour , that is it may help to shape the human behaviour , this is ittelsons and sterons view . Ezek considers it whole life , by this it becomes a wide concept and is difficult to be determined .

The present research includes many variants of the classroom environment , such as the physical (material) atmosphere , the social atmosphere , the patterns of the teachers treatment of their pupils and the roles of the teachers in the classroom-the concept of the classroom environment refers to the general atmosphere prevailing in the classroom including the physical atmosphere and the emotional atmosphere as a result of the social relations between the teacher and his pupils and among the pupils themselves throughout the teaching – learning . Taske which take place in the classroom , inorder to achieve the sought aims . By this , the classroom envi represents the physical and psychological which are available in the classroom and affect the educational process in general .

Summary

The physical ettmosphere means " all the physical influences that affect the learning process positively or negatively , such as : the arrangement of the pupils seats , the kind of lighting , ventilation , the position of the blackboard , and whether it is good or not . …etc, while the social atmosphere means " the social characteristics which distinguish the relationships between the teacher and his pupils on one hand among the pupils themselves .in the classroom " .

The patterns of the teachers treatment of the students are divided into three ones (in this research) : The " strict pattern " that is , the pattern in which the teacher follows when he deals with his pupils , he directs them toward the approved behaviour , he determines its limits , and assures its application , though he takes in his consideration their points of view , he is the one who makes the final decision alongside with the pupils feeling of the warmth and lone in their relationship with their teacher . The "is the pattern in which the teacher follows force when deals with his pupils , he prefers controlling them , thus he neglects the humans way of treatment and he sets a psychological barrier between him and pupils so as he is unable to understand them or to know their needs . He decides when he criticizes , punishes or rewards them ; moreover , they receive very little praise from him because he thinks praise them . The loose pattern refers to the pattern in which the teachers do not care for the pupils behaviour and activities ; they leave them without any instructions which they need to face the educational situations whether inside the classroom or in school in general .

In addition to what is mentioned the variants of the classroom envi includes the roles of the teachers in the classroom , that is , the role of the expert of teaching which means the work of teacher towards the professional growing and the development and innovation of his awarness of the modern knowledge , also , his understanding of the modern styles and teaching ues , thus , he will be able to follow these experiences effectively and positively . To be acknowledged of the spirits of the age in his educational styles and skills so as to achieve the behavioural objectives effectively .

Also , there is the role as a stimulant of motivation , that is , the ability of the teacher of stimulating the pupils for the approved behaviour , and maintaining it to reach the educational objectives to the extent that stimulates their zeal and willpower and that urges them to work hard inorder to achieve those objectives . In regard to the role as an organizer of the physical envi , that is , his role in

making changes and new touches in the classroom , such as : providing some pictures , changing some colors , changing the arrangement of the pupils seats , adding some shelves or changing their position ….etc , the matter which helps to improve the input of the teaching-learning process .

Further , there is role as a guide which refers to his ability of observing the pupils acutely , and to respond positively when the pupils emotions hinder the process of his learning , in addition to his ability to determine the suitable time for asking the help of a psychologist .

The last role is the role of adjusting and keeping discipline ,that is , the teachers role in following certain measurement to keep discipline in the classroom , and to make the pupils participate according to their abilities in general because the pupils participation in making decisions makes them respect and apply these decisions .

The present research : includes the psychological pressures , that is , the situation in which the individual is affected by a physical or emotional stress , the matter which leads to physical or psychological or behavioural disturbance , or, it is the envi which the individual is unable to face . The psychological pressures are considered one of the phenomenon in human life . As the individual has such pressures in different situations , he needs to make accord between the psychological and social envi , this phenomenon is like other psychological phenomenon , such as , anxiety and frustration , as it is one of the results of the human existence , so that , it is not always negative ; because any attempt of escaping it , means clear decline in the individuals activity and his failure in life . Celie assures his idea when he points out that the individual can not live without being exposed to a moderate pressures , but if he is exposed to frequent seuere pressers , this many lead to psychological disease .

The Aims of the Research

The present research aims at :

1- The level of the variants of the classroom envi (material atmosphere , social atmosphere , the patterns of the teachers treatment with their students , and the teachers roles) according to :
   a. the which sample b. the gender c. specialization .
2- The level of the psychological pressures of the students of the Fifth year of the secondary school according to :
   a. the whole sample b. the gender c. specialization

3- The relation between the independent variants , that is , the variants of the classroom envi (the material atmosphere , treatment with their students , and the teachers roles) and the subordinate variants (that is , the psychological pressures) of the students of fifth year of the secondary school according to :

a. gender b. specialization

4-The differences in the relation between each of the independent variants which are :

a. the material atmosphere b. the social atmosphere

c. the patterns of the teachers treatment with their students (the strict pattern , the domineering pattern , the loose pattern)

d. the teachers roles (the role of an expert , the role of a stimulant of motivation , the role of a manager , the role of a guide , the role of adjusting and beeping discipline) and the subordinate variant (the psychological pressures) according to :

a. gender (male – female) b. specialization (scientific , humanitarian)

5- The extent of the contribution of the dependent variants (the material atmosphere , the social atmosphere , the patterns of the teachers treatment of their students , the teachers roles) to the subordinate variant (psychological pressures) .

6- Achieving a predictive equation including the independent variants connotations in the prediction of the subordinate variant .

In order to achieve the aims of the research , a tool for measuring the classroom envi was founded , this tool includes many tools :

1- The tool of measuring the material atmosphere in the classroom .
2- The tool of measuring the social atmosphere in the classroom ,which includes :
   a. a tool of measuring the students relation with their teacher .
   b. a tool of measuring the students relationships with each other
3- The tool of measuring the patterns of the teachers treatment with their students , which include :
   a. a tool of measuring the strict pattern . b. a tool of measuring the domineering pattern .
4- The tool of measuring the teachers roles in the classroom , which include :

a. a tool of measuring the role of an expert of teaching .
b. a tool of measuring the role of a stimulant of motivation .
c. a tool of measuring the of a manager .
d. a tool of measuring the role of organizer of the material envi .
e. a tool of measuring the role of a guide .
f. a tool of measuring the role of adjusting and beeping discipline .

In addition to this tool , a tool of measuring the psychological pressures which the students suffered from was also founded .

The research also implies practical measurements followed in founding the tools of research , and inferring the standard characteristics for each tool of the research . for instance , the indicators of validity were inferred from the outward validity of the tool by considering the opinions of the experts and specialists of the psychological sciences . Some of the items were changed and some were omitted by the experts. Thus , the number of the items which measure the classroom envi because (196) items , whereas they were (180) items before this distributed among (the material atmosphere , the atmosphere , the patterns of treatment , and the teachers roles in the classroom) .

In regard to the measuring of the psychological pressures , the items became (25) items according to the experts , whereas they (30) items . also , the strength which distinguished each items was also inferred , tow items were excluded for their weakness in distinguishing the strength . So that , the items became (167) for all the variants of the classroom envi . Then , the factor for all interior accord through the relation of the degree of the items with the whole degree of the scope , also , the relation of degree of the items with the whole degree of the scale (in measuring some variants) . Through the repeating of the repeating of the test and equating of , the stability of all the scales was inferred in addition to the criterion error of the factor stability . The values of the factor of stability were all good. Assurance of clarity and understanding of the items for all the scales were made through the survey by which the research tools were applied to a random sample including (40) students (male and female) – 20 students were from (Aljumhooria . Secondary school for boys) in alresafa and (20) students from (Alnasir secondary school for girls) in alkarkh / 2 .

Summary

After being sure of the measurements of the scales , they were applied to the basic sample of the research which was 600 students from the fifth year of the secondary school in Baghdad / Alkarkh and Alresafa including (298) boys and (302) girls in both specialization –the scientific and humanitarian , who where selected romdomly .

Many results were reached according to the aims of the present research as follows :

The first aim :

The results of the first aim are :

1- The level of the material atmosphere was low in the classroom according to the views of the students of the sample , and it so according to the views of the boys and girls of the sample in both specializations , the scientific and humanitarian .

2- The high level of the social atmosphere (in general) in the classroom according to the view of all the students of the sample and according to the boys views and the girls views in the scientific and humanitarian classes . This variant includes tow fields : the relationships with each other . The results showed the high level of the former according to the views of all the students of the sample and the views of boys and girls of the sample and of both specializations , the scientific and humanitarian . Also , there was a high level of the relationships of the students with each other according to the views of all the students of the sample , and the views of the boys and girls of the sample in both specializations .

3- The results showed a high level of the teachers strict pattern of their treatment with their students . In the classroom according to the views of all the students in the sample , and the views of the boys and girls and of both specializations in the sample . Whereas , the results showed a low level of the teachers domineering and loose patterns in their treatment with the students according to the views of all the students , and the views of the boys and girls of the specializations in the sample .

4- The was a low level of the teachers soles as experts of teaching according to the views of all the students in the sample . While , the level of this role was moderate according to the girls views . Also , it was low according to the views of

the students of the scientific specialization , it was moderate according to the views of the students of the humanitarian specialization .

5- The results showed that all the students of the sample referred to the moderate level of the teachers roles as stimulants of motivation ; while the boys in the sample referred to a low level of this role and the girls referred to a middle level . The students of the scientific specialization referred to a low level of this role , while the pupils of the humanitarian one referred to a moderate level .
6- The results showed that the level of the teachers roles as managers in the classroom was high according to the views of all the students in the sample , and according to the boys and girls as well ; it was also high according to the students views in both specialization –the scientific and humanitarian .
7- The results roles as organizers of the material envi. According to the views of all the pupils in the sample , in addition to the boys and girls views in the sample , and according to the students of both specializations in the sample .
8- The results referred to the low level of the teachers roles as guides in the classroom according to the views of all the students in addition to the boys and girls views and according to the views of the students of both specialization-the scientific and humanitarian .
9- The results showed the low level of the teachers roles of adjusting and beeping discipline according to all the students in the sample , in addition to the views of the boys and girls of the sample , and of both specialization .

<u>The second aim</u>

1- The results referred to second aim , that is , all the students in the sample suffered form the high level of the psychological pressures in the classroom .
2- The results referred to the psychological pressures that both boy and girls suffered from equally .
3- Students of both specializations-scientific and humanitarian from psychological pressures .

<u>The third aim</u>

The results referred to the third aim , that is , there were relational. connections between some independent variants (the variants of the material envi.) with the subordinate variant

(psychological pressures) of the whole sample –boys and girls , the scientific and humanitarian specializations . This point can be shown as follows :

1- There were relational connections , which have statistical meaning , between the variants of the classroom env. (the material atmosphere , the relationships between the students and their teachers , the strict pattern , the domineering pattern , the role of a stimulant of motivation , the role of an organizer of the material enviro, the role of adjusting and beeping discipline) and the psychological pressures . Whereas there were no connection of statistical meanings between the other variants of the material envi. (the relationships among the students , the loose pattern , the roles as an expert of teaching , the roles as a director , the roles as a guide) and the psychological pressures of all the students in the sample .

2- There was a relational connection of statistical meaning between the material atmosphere and the psychological , the role as , a stimulant of motivation , and the role as an organizer of material envi, each with the feelings of the boys of the sample . While there were not such connections of other in dependent variants (variants of material envi.) , that is , the social atmosphere , including : (the relationships between the pupils and their teachers , the relationships among the students themselves) , the patterns of the teachers treatment with their students , including : (the strict pattern , the domineering pattern , and the loose pattern) with some roles of the teachers in the classroom (that is , the role of a director) as a guide , of adjusting and beeping the discipline , and the connection of the feeling of all the students in the sample with the psychological pressures .

3- In relation to the girls of the sample , the results showed a relational connections , having statistical meanings , between the variants of the classroom envi the material atmosphere , the students relationships with their teachers , the role of a stimulant of motivation , the role as a director of the classroom , the role of an organizer of the material envi each alone with the psychological pressures the girls of the sample suffered from . let , there were no connection having statistical meaning between the other variants-the patterns of

teaching (the strict , the domineering , the loose) , the role of the teacher as an expert of teaching , the role as a guide , the role of adjusting and beeping the discipline , each alone with the feelings of the girls of the sample .

4- In regard to the variant of the specialization , the results referred that there were relational connections having statistical meanings between some variants to the classroom envi-the material atmosphere, the pupils relationship with their teachers , the role of the teachers as an expert of teaching , the role as a stimulant of motivation , the role as a director , the role as an organizer of the material enviro, each alone with the psychological pressures of the students of the scientific specialization in the sample . Where , in the some specialization there were no relational having statistical meanings between other variants-the students relationships with each other, the patterns of the teachers treatment with their students (the strict , the domineering , and the loose) the teachers roles-as guides , of adjusting discipline , each alone with the psychological pressures .

5- It is pointed out through the results that there were connections having statistical meaning between the independent variants (the variants of the classroom envi) : the material atmosphere , some teachers roles in the classroom – the roles as a stimulant of motivation , as an organizer of the material envi with the psychological pressures of the students in the humanitarian specialization in the sample . While , there were no such connections between the other independent variants (the classroom envi) : the material atmosphere the relationships among the students themselves , the patterns of the teachers treatment with their students (the strict , the domineering , the loose) , and the other teachers roles – as an expert of teaching , as a manager , as a guide , of beeping discipline , with the psychological pressures of the students of the same specialization . in the sample .

<u>The fourth aim</u>

The results of the fourth aim referred to :

1- There were real differences in the relational connections between the independent rariants (of the classroom envi) : the material atmosphere , the social atmosphere including :

the students relationships with their teachers , the relationships among the students themselves , the teachers pattern of their treatment with their students (the strict , the domineering , the loose) , the teachers roles (as an expert of teaching , as a stimulant of motivation , as a manger , as an organizer of the classroom envi as a guide , of adjusting and beeping discipline) each alone with the psychological pressures the students in the sample boys and girls , suffered from .

2- There were no real relational connections between the indeperdent variants (the variants of the classroom envi) : the material atmosphere , the social atmosphere , including the students relationships with their teachers , the students relationships with each other the patterns of the teachers treatment with their students in the classroom (the strict , the domineering , the loose , the teachers roles (as an expert , as a stimulant of motivation , as a manager , as an organizer of the material envi , of adjusting and beeping discipline) each alone with the psychological pressures of the students of the sample , suffered from in the scientific and the humanitarian specializations .

The fifth aim

The results of the fifth aim showed that some of the independent variants (variants of the classroom envi) : the relational atmosphere , the students relationships with their teacher , the strict pattern , the domineering pattern , the role of a stimulant of motivation , the role as an organizer of the material envi , the role as a guide , the role of adjusting and beeping discipline , contributed in the subordinate variant (psychological pressures) so that the independent variants mentioned alone which were analyzed and explained alone % 15.1 of the whole difference of the subordinate variant of the psychological pressures .

The sixth aim

The predictive equation including independent variants having statistical meaning to predict the subordinate variant was found ; It is called the " equation of the predictive by which the predictive degree of the independent variants , which have statistical meanings in the subordinate variant, can be obtained .

According to these results , many conclusions were found and many recommendations , and suggestions were given .

Variables of Classroom Environment and their relation with the Psychological Stress

A Dissertation
Submitted to the council of the college Education for women , University of Baghdad , in partial fulfillment of the Requirements for the Degree Ph. D. in Educational psychology

by
Bushra Hussein Ali
Supervised by
Prof. Dr. Hussein Nouri . Al-Yasiri

2006