علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

مداحي العربي ، (طالب دكتوراه). جامعة وهران 2
د. بوقصارة منصور . جامعة وهران 2

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي و دراسة الفروق الجنسية في أبعاد التفاعل الصفي و أبعاد الدافعية للتعلم. و شملت عينة الدراسة 287 تلميذا وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. يتوزعون من حيث الجنس إلى 103 ذكورا و184 إناثا، واستخدم لذلك مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels, 1991) ومقياس الدافعية للتعلم لبنتريش وآخرون (Pintrich et al, 1991)، وأسفرت الدراسة باستخدام المعالجة الإحصائية ببرنامج (SPSS20) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الذكور وعدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) و في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان).

الكلمات المفتاحية: التفاعل الصفي، الدافعية للتعلم.

Résumé :

L'objectif de cette étude est double : l'étude des différences dans les dimension des interactions en classe et les dimensions des motivations entre garçons et filles et mettre en évidence la relation entre les interactions en classe et les motivations d'apprentissage des élèves du cycle secondaire.

L'échantillon est constitué de 287 élèves lycéens. La répartition de l'échantillon selon le sexe est de 103 garçons et 184 filles. Les chercheurs ont utilisé le test des interactions en classe (Wibbels, 1991) et le test de les motivations d'apprentissage (Pintrich et al, 1991). L'étude a aboutit aux résultats suivants :

- L'absence des différences entre garçons et filles en ce qui concerne les interactions en classe (conduite, compréhension, l'entraide et l'insatisfaction).
- L'absence des différences entre garçons et filles en ce qui concerne les motivations d'apprentissage (apprentissage, efficacité individuelle, gestion du stress etc).
- L'existence d'une relation significative entre les interactions en classe et les motivations d'apprentissage chez les garçons.

Mots clefs : Les interactions en classe – Les motivations d'apprentissage.

مقدمة:

يعتبر التفاعل الصفي هو حجر الزاوية الذي تقوم عليه العملية التعلمية، وقد أثارت هذه العملية وما يحدث داخل الصف اهتمام العديد من الباحثين مثل شوب وآخرون (Chaub et al, 1997) والمؤسسات البحثية في النصف الثاني من القرن الماضي، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسات إلى قناعة راسخة أن التفاعل الصفي ما يزال بحاجة ماسة إلى المزيد من البحوث والدراسات حتى يتمكن من مواكبة متطلبات العصر، فالكثير من التربويين أمثال سبرينج (Spring,2002) ومهان (Mehan, 1982) يربطون بين انخفاض مستوى تحصيل المتعلمين وبين ما يجري داخل الصف، لذا فإن الاهتمام بالعملية التعليمية و رفع مستوى الدافعية للمتعلمين يدفعنا إلى بذل الجهد والبحث في هذا المجال.

وفي هذا السياق قام بيك و شوى (Beak et Choi, 2002) بالبحث في أثر مكونات البيئة الصفية على التحصيل الدراسي حيث شملت عينة الدراسة 1016 طالبا و طالبة من طلاب المرحلة الثانوية و أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد البيئة الصفية (التنافس، تطبيق القواعد، توجيه المهمة، المعلم، التنظيم و التنسيق، مشاركة الطلاب، الاندماج) والتحصيل الدراسي أي أن البيئة الصفية لها تأثير واضح على التحصيل الدراسي للطلاب.(Beak et Choi , 2002 :126)

وتتدرج أهمية هذه الدراسة في كونها تعالج موضوعا مهما وحيويا يدرس العلاقة بين متغيرين أساسيين في العملية التعليمية، حيث أن سلوك المتعلم داخل حجرة الصف مرهون بمدى فعالية هذه العملية، فإذا وجد المتعلم نفسه في جو آمن يشبع حاجاته النفسية و الاجتماعية وشعر بوجود شخص يثق به ويتفاعل معه ويسعى من أجل سعادته، فإنه يسلك سلوكا إيجابيا محققا بذلك توافقه النفسي والاجتماعي مندفعا بكل قدراته إلى المعرفة والإبداع وبذل المزيد من الجهد للتعلم. كما تسهم الدراسة في إيجاد الحلول للمشكلات الصفية التي يعاني منها المعلم و المتعلم يوميا كالملل وضعف التركيز والميل للعزلة و الانسحابية في المواقف التعلمية.

و هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، ودراسة الفروق الجنسية في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضى) و في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان) حيث تبقى الدافعية للتعلم عنصرا مهما فمن دونها لا يمكن تحقيق أي تقدم علمي أو اجتماعي خاصة ما نراه اليوم من حالة اللامبالاة لدى الكثير من المتعلمين وتدني مستوى الطموح لديهم حيث فقدوا لذة الإقبال والمثابرة من أجل النجاح و التفوق .

تعريف التفاعل الصفي:

- يرى نشواتي (1985) والقلا و ناصر(1995) أن التفاعل الصفي يمثل جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا و نفسيا لتحقيق تعلم أفضل، فهو عبارة عن مجموعة من الآراء و الأنشطة و الحوارات التي تدور في غرفة الصف بصورة منظمة و هادفة لزيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم ويتضمن كذلك عملية إيصال الأفكار والمشاعر و الانفعالات لهؤلاء المتعلمين. (الزغول والمحاميد،2007 :32)

- تعريف ديوي و همبر(Dewey et Humber ,1996) : أشار ديوي و همبر (1996) إلى أن التفاعل الاجتماعي يحدث في إطار مرجعي تتألف لبناته من الفرد والبيئة وموضوع التفاعل ويمكن القول بأن التفاعل الاجتماعي هو الاستجابات المختلفة المتولدة التي يتبادل الأفراد إحداثها في اتصال بعضهم بالبعض الأخر وما تسفر عنه من تعديلات في سلوكياتهم. أما بالنسبة للبيئة الصفية فإن التفاعل الصفي هو الاستجابات المتبادلة بين المعلم و التلاميذ و بين التلاميذ بعضهم البعض و ما تسفر عنه هذه الاستجابات من تغير في سلوكيات التلاميذ وفي اتجاهاتهم وقيمهم وميولهم. (رياض عبد الرحيم وآخرون، 1996: 91)

ويسهم التفاعل الصفي في تحقيق التواصل وتبادل الأفكار بين المعلم والمتعلمين أنفسهم مما يساعد في زيادة خبراتهم ونمو قدراتهم العقلية وتهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي المناسب لحدوث تعلم فعال، كما ينمي مهارات الضبط الذاتي والقيم والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بالإضافة إلى تنمية الجوانب الانفعالية لدى المتعلمين وقدراتهم على التعبير عن أفكارهم وآرائهم. (الزغول والمحاميد،2007: 33)

تعريف الدافعية:

- تعريف الهنداوي و الزغول (2002): حالة توتر أو عدم توازن داخلي تحدث بفعل مثيرات داخلية أو خارجية يتولد عنها سلوك ويتم توجيهه و مده بالطاقة اللازمة ريثما يتحقق إشباع الحاجة أو الوصول إلى حالة التوازن و تحقيق الغرض الذي يرتبط بها .
- تعريف سوريا ل (1989): حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه و تعمل على استمرار هذا السلوك و توجيهه نحو هدف معين. (الزغول و المحاميد،2007: 96)
- تعريف هاب (hebb,1991): الدافعية عملية داخلية تثير نشاط الفرد وتعمل على تنظيمه وتوجيهه نحو هدف محدد. (الزغول و المحاميد،2007: 96)

- **تعريف قوتفريد** (Gottfried, 1994) : يشير مفهوم الدافعية للتعلم إلى مثابرة الطلاب و استمتاعهم بالتعلم و الاهتمام بكل ما هو جديد حب الاستطلاع و التواصل في التعلم وإنجاز المهمة الصعبة وإدراك الكفاءة والتفوق في الأعمال التي يقومون بها(Gottfried,1994:18)
- **تعريف بيهلر و سناومان** (Biehler & Snowman, 1990) : يعرّف بيهلر وسناومان الدافعية عموما بأنها حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. (Biehler & Snowman, 1990 :317)

و لقد اختلفت التعاريف لدافعية التعلم باختلاف اتجاهات الباحثين و النظرية التي يتبناها الباحث و ورد في هذا الصدد هذه التعاريف:

تعريف الدافعية للتعلم (النظرية السلوكية): الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداءاته وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة (Biehler & Snowman,1990 : 519).

– **الدافعية للتعلم (النظرية المعرفية):** حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة (Biehler & Snowman,1990 : 520)

– **الدافعية للتعلم (النظرية التحليلية):** أما الدافعية للتعلم من وجهة نظر التحليلية فترى أن غاية المتعلم من أي سلوك يجريه هو تحقيق السعادة وتجنب الألم، ولذلك فان سلوك الفرد ومن ضمنه تعلمه يسعى نحو تحقيق هذه الغاية ولابد من توفر مفاهيم وخبرات سابقة ضرورية لها. (Gagné,1985 : 182)

– **الدافعية للتعلم (النظرية الاجتماعية المعرفية)** : يعرفها كل من (شانك Schink، 1990) و (وينر Weiner، 1990) و (ريان فيو Ryan Vio، 1994) أنها: " حالة ديناميكية لها أصولها في إدراكات المتعلم عن نفسه و عن محيطه و التي تحثه أو تحرضه أو تلّح عليه لاختيار نشاط معين والإقبال عليه و الاستمرار في إتمامه لأجل تحقيق هدف معين.

ويتضمن هذا التعريف للدافعية للتعلم من وجهة نظر اجتماعية معرفية ما يلي:

1- نظرة ديناميكية تتغير باستمرار.

2- من خلالها تتفاعل إدراكات التلميذ و سلوكاته ومحيطه.

3- لغرض بلوغ هدف معين.

وتعتبر الدافعية عنصرا أساسيا في عملية التعلم لذا ينبغي على القائمين في مجال التربية والتعليم أخذه بعين الاعتبار عند التخطيط للعملية التعليمية وتنفيذها، حيث أكد العديد من العلماء والباحثين على أهمية الدافعية وكيفية إثارتها، وإستمراريتها في زيادة المتعلمين لبذل الجهد والمثابرة في تحقيق نتاجات التعلم، وأن عدم تحقيق هذه النتاجات يعود سببه إلى تباين في مستوى الدافعية لدى المتعلمين والفروق الفردية لديهم، ويرجع غياب أو ضعف الدافعية إلى عدم قدرة المعلمين على إثارة الدافعية لدى متعلميهم وتحفيزهم على بذل الجهد والمثابرة خلال عمليات التعلم. (كيلر Keller، 1987) عن (الزغول، 2007: 100)

إشكالية الدراسة:

التفاعل الصفي هو مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي، حيث أن ايجابية التفاعل داخل الصف تؤثر بشكل كبير في استقامة النمو الاجتماعي والنفسي للتلميذ(مصباح، 2003: 125) ويتفق الباحثون لجماعة الصف أن العامل الأساسي في نجاح التلميذ أو فشله في المدرسة يعود بالدرجة الأولى إلى نوع معاملة المعلم لتلاميذه ومدى تفاعله معهم. (عدس، 2000: 60)

ويرى عبد المجيد نشواتي (1997) أن الهدف الرئيسي من العملية التربوية لن يتحقق ما لم يتوفر مناخ صفي يسود فيه نمط تواصلي فعال (عبد المجيد نشواتي، 1997: 249).

ومن منطلق أن التعلم هو كل تغير في السلوك و أن وراء كل سلوك دافع أو مجموعة من الدوافع التي توجهه و تحافظ على استمراريته ومن خلال الشواهد المنظورة والأبحاث المختلفة في مجال التعلم مثل المشكلات الصفية، والتأخر الدراسي، العنف المدرسي حيث تتفق نتائج هذه الدراسات على أن وراء كل هذه المشكلات عوامل نفسية تلعب دورا أساسيا في عملية التعلم ومن أهم هذه العوامل النفسية عامل الدافعية للتعلم، لذا أصبح من الضروري دراسة علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم في مرحلة التعليم الثانوي فتمت صياغة إشكالية الدراسة على النحو الآتي:

هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

و تفرعت عن هذه الإشكالية إلى مجموعة من التساؤلات:

1- هل هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضى)؟

2- هل هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان)؟

فرضيات البحث: على ضوء التساؤلات المذكورة تمت صياغة الفرضيات التالية:

أ- ***الفرضية الأولى:*** " هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي : القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى " .

ب- *الفرضية الثانية*: " هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد الدافعية للتعلم : التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان " .

ج- الفرضية الثالثة: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي و الدافعية للتعلم" .

وتتفرع عن هذه الفرضية فرضيتان جزئيتان:

ج-1- " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي و الدافعية للتعلم لدى الذكور".

ج-2- " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي و الدافعية للتعلم لدى الإناث".

التعاريف الإجرائية :

- **التفاعل الصفي:** هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels, 1991) ترجمة الباحثين بمساعدة مجموعة من أساتذة جامعيين[1]** وأساتذة التعليم الثانوي*.
- **الدافعية للتعلم:**هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش وآخرون (Pintrich et al, 1991) ترجمة الباحثين بمساعدة مجموعة من أساتذة جامعيين** وأساتذة التعليم الثانوي*.

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع و الذي يعتمد على جمع المعلومات و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للمعالجة الإحصائية للوصول إلى النتائج و تفسيرها.

** د سرير محمد، أستاذ محاضر لغة إنجليزية. جامعة عبد الجميد بن باديس، مستغانم، الجزائر.
* بومعزة قادة ، أستاذ تعليم ثانوي. ثانوية تسرات تسغات، ولاية غليزان، الجزائر.
* سي أحمد بومدين، أستاذ تعليم ثانوي. ثانوية بن عطية عبد القادر، ولاية غليزان،الجزائر.

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

1- مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels, 1991) ترجمة الباحثين و بمساعدة مجموعة من أساتذة جامعيين ** و أساتذة التعليم لثانوي* :

وهو عبارة عن استمارة مكونة من 48 بندا، تنحصر في 8 أبعاد و هي كالآتي:

1- القيادة: و يتضمن البنود ذات الأرقام: 1، 5، 9، 13، 17، 21.

2- التفهم: و يتكون من البنود المرقمة كما يلي: 2، 6، 10، 14، 18، 22.

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

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

5- المساعدة والصداقة: و يتضمن البنود ذات الأرقام: 25، 29، 33، 37، 41، 45.

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

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

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

وهذه البنود مصاغة في الاتجاه الايجابي و تتضمن 27 بندا، و هي البنود المرقمة كما يلي:

1، 2، 5، 6، 9، 10، 13، 14، 15، 17، 18، 21، 22، 25، 26، 28، 29، 32، 33، 34، 36، 37، 38، 41، 42، 45، 46.

أما البنود المتبقية فهي مصاغة في اتجاه سلبي و هي التي تحمل الأرقام التالية : 3، 4، 7، 8، 11، 12، 16، 19، 20، 23، 24، 27، 30، 31، 35، 39، 40، 43، 44، 47، 48.

طريقة إعطاء الأوزان:

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

أ- ثبات المقياس:

تم حساب معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفاعل الصفي باستخدام طريقة التناسق الداخلي بحساب معامل ألفا لكرومباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، و توصلا إلى معاملات الثبات التالية:

الجدول رقم (1): يوضح حساب معامل ألفا لكرومباخ لأبعاد مقياس التفاعل الصفي:

الأبعاد	معامل ألفا كرومباخ
القيادة	0,66
التفهم	0,63
التأكد	0,46
اللوم و التوبيخ	0,42
المساعدة والصداقة	0,71
المسؤولية و الحرية	0,10
الحزم والصرامة	0,21
عدم الرضى	0,74

يتضح من خلال الجدول رقم (1) أن نتائج معاملات الثبات المحصل عليها في الأبعاد التالية: التأكد و اللوم والتوبيخ المسؤولية و الحرية و الحزم و الصرامة لم تبلغ معاملات ثبات كافية، سيؤدي ذلك إلى التخلي عنها. أما الأبعاد: القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، و عدم الرضى فبلغت معاملات ثبات تراوحت ما بين 0,63 و0,74 وهي قيم عالية تفي بالغرض الذي استخدمت من أجله.

ب- صدق المقياس:

للتأكد من صدق المقياس تم استخدام طريقة صدق المحك وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية المقدر عددهم بـ 36 فردا و التي حصلوا عليها على مقياس التفاعل الصفي و درجاتهم في تحصيلهم الدراسي، حيث بلغ معامل الارتباط 0,37، و هو معامل ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة

0,05. و هو ما يبين أن مقياس التفاعل الصفي المطبق في هذه الدراسة يتمتع بقدر من الصدق و يقيس فعلا ما وضع لقياسه.

و بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس التفاعل الصفي و بعد التأكد من صدقه و ثباته أصبح جاهزا للاستخدام .

2- مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون (Pintrich et all , 1991) ترجمة الباحثين وبمساعدة مجموعة من أساتذة جامعيين [2]** و أساتذة التعليم لثانوي[3]* [4] :

هو عبارة عن مقياس يتكون من 31 بندا تنحصر في ستة أبعاد، كل بند عبارة عن جملة ناقصة تليها 7 فقرات مكملة لها.

أبعاد الدافعية للتعلم:

1) توجه الهدف الداخلي: ويتكون من البنود ذات الأرقام التالية:1، 16، 22، 24.

2) توجه الهدف الخارجي: وتشمل البنود المرقمة كما يلي: 7، 11، 13، 30.

3) التحكم في التعلم: و يتكون من البنود المرقمة كما يلي: 2، 9، 18، 25.

4) قلق الامتحان: و يشمل البنود المرقمة كما يلي: 3، 8، 14، 19، 28.

5) الفعالية الذاتية: ويتكون من البنود ذات الأرقام:5، 6، 12، 15، 20، 21، 29، 31.

6) قيمة المهمة: و يشمل البنود ذات الأرقام: 4، 10، 17، 23، 26، 27.

و هذه البنود مصاغة في اتجاه ايجابي و يتكون من 43 بندا، أما 5 بنود المتبقية فهي مصاغة في الاتجاه السلبي و هي تحمل الأرقام التالية: 3، 8، 14، 19، 28.

طريقة إعطاء الأوزان:

تتم طريقة إعطاء الأوزان بتتبع تدرج الدرجات، حيث تعطى البنود ذات الاتجاه الايجابي الدرجات من 1 إلى 7 على التوالي، في حين تعطى البنود ذات الاتجاه السلبي الدرجات من7 إلى 1 بالترتيب حيث تكون ادني درجة يحصل عليها الفرد هي 31 وأعلى درجة هي 217.

** د سرير محمد، أستاذ محاضر لغة إنجليزية. جامعة عبد الجميد بن باديس، مستغانم، الجزائر.

* بومعزة قادة، أستاذ تعليم ثانوي. ثانوية تسرات تسغات، ولاية غليزان، الجزائر.

* سي أحمد بومدين، أستاذ تعليم ثانوي. ثانوية بن عطية عبد القادر، ولاية غليزان، الجزائر.

أ- ثبات مقياس الدفعية للتعلم:

لحساب معاملات الثبات تم استخدام طريقة التناسق الداخلي بحساب معامل ألفا لكرومباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الدافعية للتعلم و توصل الباحثان إلى معاملات الثبات التالية:

الجدول رقم (2): يوضح حساب معامل ألفا لكرومباخ لأبعاد الدافعية للتعلم

الأبعاد	معامل ألفا كرومباخ
توجه الهدف الداخلي	0,30
توجه الهدف الخارجي	0,46
قيمة المهمة	0,59
التحكم في التعلم	0,61
الفعالية الذاتية	0,71
قلق الامتحان	0,65

يتبين من خلال الجدول رقم (2) أن معاملات الثبات للأبعاد: توجه الهدف الداخلي، توجه الهدف الخارجي و قيمة المهمة لم تصل إلى قيم كافية ما أدى إلى التخلي عنها في الدراسة الأساسية، أما الأبعاد: التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية و قلق الامتحان فبلغت معاملات ثبات جيدة تفي بالغرض الذي استخدمت لأجله، حيث تراوحت ما بين 0,61 و 0,71 وهذا ما يدل على صلاحية استخدامها.

ب- صدق مقياس الدفعية للتعلم :

تم التأكد من صدق المقياس بطريقة الصدق التلازمي و ذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الذين يقدر عددهم بـ 36 فردا على مقياس الدافعية للتعلم و درجاتهم التي حصلوا عليها على مقياس الدافع للإنجاز، حيث بلغ معامل الارتباط 0,40 وهو معامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى 0,05. و هذا ما يبين أن مقياس الدافعية للتعلم المطبق في هذه الدراسة يتمتع بقدر من الصدق و يقيس فعلا ما وضع لقياسه.

و بعد التحقق من الخصائص السيكومترية من حيث الصدق و الثبات أصبح المقياس جاهزا للاستخدام في الدراسة الأساسية.

الدراسة الأساسية:

تتضمن الدراسة الأساسية متغيرين أساسيين:

أ- المتغير المستقل: التفاعل الصفي.

ب- المتغير التابع: الدافعية للتعلم.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بطريقة عرضية وذلك عن طريق كتابة أرقام كل الأقسام والسحب العشوائي للأرقام مع الأخذ في الاعتبار الأقسام التي تكون في فترة راحة وذلك من أجل توفير الوقت الكافي لإجراء الدراسة دون عرقلة التنظيم التربوي المعمول به، حيث بلغت 287 فردا يتوزعون من حيث الجنس إلى103 ذكرا بنسبة مئوية قدرها 35,9% و 184 أنثى بنسبة قدرها 64,1 %.

أما من حيث العمر فبلغ متوسط أفراد عينة الدراسة 18,69 سنة بانحراف معياري يقدر بـ 1,43 سنة حيث يبلغ حدا أدنى 14,51 سنة و حدا أعلى 23,67 سنة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات المحصل عليها في الدراسة الأساسية مستعينا بحزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية spss20 و هي كالآتي:

أ- الإحصاء الوصفي:

1- التكرارات.

2- النسبة المئوية.

3- المتوسط الحسابي.

4- الانحراف المعياري.

ب-الإحصاء الاستدلالي:

1- اختبار دلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

2- معامل ارتباط بيرسون.

3- تحليل التباين المتعدد.

بعد إنهاء الدراسة الأساسية والقيام بتصحيح أوراق الإجابة على مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels, 1991) ومقياس الدافعية للتعلم لبنتريش وآخرون (Pintrich et al, 1991) تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss20) وعرض نتائج الدراسة الأساسية تبعا لترتيب الفرضيات.

أولا: اختبار الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن هناك فروقا جنسية دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي:

أ- في القيادة:

جدول رقم (4): يوضح حساب الفروق الجنسية في القيادة

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	176	20.27	4.687	1,35	غير دال
ذكر	101	19.46	4.969		

يتضح من خلال الجدول رقم (4) عدم وجود فرق دال إحصائيا في القيادة بين الذكور و الإناث.

ب- في التفهم:

جدول رقم (5): يوضح حساب الفروق الجنسية في التفهم

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	169	19.05	4.993	0,90	غير دال
ذكر	92	19.64	5.132		

يتضح من خلال الجدول رقم(5) عدم وجود فرق دال إحصائيا في التفهم بين الذكور و الإناث.

ج- في المساعدة والصداقة:

جدول رقم (6): يوضح حساب الفروق الجنسية في المساعدة والصداقة

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	173	16.50	5.041	1,65	غير دال
ذكر	94	17.53	4.505		

يتضح من خلال الجدول رقم (6) عدم وجود فرق دال إحصائيا في المساعدة و الصداقة بين الذكور والإناث.

د- في عدم الرضى

جدول رقم (7) : يوضح حساب الفروق الجنسية في عدم الرضى

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	172	19.97	5.341	0,66	غير دال
ذكر	94	19.52	4.992		

يتضح من خلال الجدول (7) عدم وجود فرق دال إحصائيا في عدم الرضى بين الذكور والإناث.

ثانيا: اختبار الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن هناك فروقا جنسية دالة إحصائيا في أبعاد الدافعية للتعلم :

أ- في التحكم قي التعلم:

جدول رقم (8) يوضح حساب الفروق الجنسية في التحكم في التعلم

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	**169**	22,34	4,993	0,32	غير دال
ذكر	**98**	22,12	5,606		

يتضح من خلال الجدول (8) عدم وجود فرق دال إحصائيا في التحكم في التعلم بين الذكور والإناث.

ب- في الفعالية الذاتية:

جدول رقم (9) : يوضح حساب الفروق الجنسية في الفعالية الذاتية

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	166	43,29	8,854	1,80	غير دال
ذكر	97	41,19	9,606		

يتضح من خلال الجدول (9) عدم وجود فرق دال إحصائيا في الفعالية الذاتية بين الذكور والإناث.

ج- في قلق الامتحان:

جدول رقم (10) : يوضح حساب الفروق الجنسية في قلق الامتحان

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	172	15,59	8,216	1,02	غير دال
ذكر	96	16,61	7,070		

يتضح من خلال الجدول (10) عدم وجود فرق دال إحصائيا في قلق الامتحان بين الذكور والإناث.

ثالثا: اختبار الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي و تتفرع عنها فرضيتين جزئيتين:

أ- هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي لدى الذكور.

جدول رقم(11): يوضح حساب معامل الارتباط بين التفاعل الصفي و الدافعية للتعلم لدى الذكور

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
70	0,57	0,01

يتضح من خلال الجدول رقم (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الذكور.

ب- هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي لدى الإناث:

جدول رقم (12) : يوضح حساب معامل الارتباط بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الإناث

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
131	0.13	غير دال

يتضح من خلال الجدول رقم (12) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الإناث.

مناقشة النتائج:

أولا: الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن هناك فروقا جنسية دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى).

أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية على أنه لا توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفاهم، المساعدة، الصداقة، عدم الرضى)، كما هو مبين في الجداول رقم (4،5،6،7).

و تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة موركس وايركوت (Morkos and Erkut, 1984) حول السمات التي يحبها الطلبة في أساتذتهم كالقدرة على اتخاذ القرارات والمهارات في التدريب والسهولة في المعاملة، ودراسة سوروس (Sorros, 1986) حول سمات المدرس الجامعي الجيد في المرونة، المساعدة والإبداع والحب للطلاب والانتظام والدافعية.

كما تتفق النتيجة المتوصل إليها مع النتيجة التي توصل إليه أومفينغ (Omving, 1989) حيث توصل إلى نتيجة مفادها أن الجنس لا يؤثر في التفاعل الصفي.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة فواز عقل (2008) والتي هدفت إلى معرفة درجة توفر عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الانجليزية كما يراه طلبة الثانوية في مدينة نابلس واختار عينة عشوائية قوامها 632 تلميذا يمثلون نسبة 29.7% من مجتمع الدراسة يتوزعون من حيث الجنس إلى 276ذكرا و347 أنثى وأسفرت عن نتيجة مفادها عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية. (عقل، 2008 : 89)

كما تتفق مع نتيجة دراسة الأسود الزهرة (2008) حيث توصلت إلى أن مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي في طلبته لا تختلف باختلاف الجنس. (الأسود الزهرة، 2008: 142)

وعليه فانه في كل هذه الدراسات تذوب الفروق الجنسية لدى التلاميذ في التفاعل داخل الصف مع أساتذتهم. ويرجع ذلك إلى وحدة المرحلة العمرية وخصائص هذه المرحلة والتي يسعى فيها المتعلم الى إثبات الذات و تعزيز روح الانتماء إلى الجماعة.

ولا تتفق النتيجة المتوصل إليها مع نتيجة دراسة بريدمور (Pridmor, 2000) من أن قدرة الطلبة على التفاعل الصفي مرتبطة بعامل الجنس والعمر.

ثانيا: الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن هناك فروقا جنسية دالة إحصائيا في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان).

وقد أكدت نتائج المعالجة الإحصائية على عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد الدافعية للتعلم، كما هو مبين في الجداول رقم(8،9،10). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قوتفرايد (Gottfried, 1985) من خلال تطبيقها لقائمة الدوافع الأكاديمية على عينة من التلاميذ من المستوى الرابع إلى المستوى التاسع حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق جنسية ذات دلالة إحصائية في الدافعية في مادة القراءة والرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم. (حسن، 1998: 55).

وتتفق النتيجة المتمثلة في عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم مع نتائج دراسة كل من روثر وسميث وهال(Rother et Smith et Hull, 2005)على عينة من تلاميذ المستوى الثانوي قوامها 1030 تلميذا وتلميذة ينتمون إلى 12 ثانوية، حيث طبق عليهم مقياس الدافعية وتوصلوا إلى عدم وجود فروق جنسية في الدافعية بأبعادها الثلاثة الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى السلطة، الحاجة إلى الانجاز.(عبد الباسط، 2005: 84).

وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها هارينش وريان (Harinch et Ryan, 1983) والتي طبقت على عينة قوامها 9582 تلميذا من أمريكا و 1700 تلميذا من اليابان يقدر متوسط العمر لديهم بـ 16 سنة تقريبا، طبق عليهم مقياس الدافعية للإنجاز والنزوح للفشل والنجاح وأسفرت النتائج عن وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الدافع للإنجاز لصالح الذكور. (ابوشقة،2007: 144).

كما تختلف نتيجة هذه الدراسة عن النتيجة التي توصل إليها فاروق عبد الفتاح موسى (1984) من خلال دراسة شملت عينة قوامها 499 طالبا ينتمون إلى الجامعة السعودية يتوزعون على 362 ذكرا و177 أنثى، حيث توصل إلى وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الدافع للإنجاز لصالح الطلبة الذكور. (أبو شقة،2007: 144)

نلاحظ من خلال ما جاء في هذه الدراسات أن الفروق الجنسية في الدافعية تذوب أحيانا و يرجع ذلك إلى وحدة خصائص المرحلة العمرية و وحدة الأهداف المرغوب تحقيقها و تظهر أحيانا و ذلك بسبب اختلاف الخلفيات الاجتماعية و الثقافية لعينة الدراسة و المقاييس المطبقة، و تباين الظروف التي أجريت فيها الدراسة.

ثالثا: الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم. و تتفرع إلى فرضيتين جزئيتين:

أ- تنص الفرضية الجزئية الأولى على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الذكور، و أسفرت المعالجة الإحصائية على نتيجة مفادها أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى0.01 لدى الذكور كما هو مبين في الجدول رقم (11).

و تتفق هذه النتيجة مع ما جاء به كل من نيناس (Nines, 1996) وشومبر (Chambere, 1997) بأن سمات شخصية الأستاذ الفاعل أن يتفهم المرحلة العمرية لتلاميذه وأن يكسب ثقتهم به ويعدل بينهم في المعاملة ويشجعهم على روح المبادرة ويدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد لتحقيق الهدف المرغوب فيه.

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة ريان وباتريك (Ryan et Patrick, 2001) حيث أكدت أن دعم المعلم وتعزيزه للتفاعل الاجتماعي والاحترام المتبادل ارتبط ايجابيا بدافعية الطلبة الأكاديمية. (خضير وأبو غزال، 2016: 393)

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه حسين و عبد الفتاح و حميد (2009) في دراستهم حول أنماط التفاعل اللفظي لمدرسي اللغات في معاهد إعداد المعلمين و المعلمات و علاقته بدافعية طلبتهم للتعلم، حيث كشفت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين نمط التفاعل الصفي السائد و مستوى دافعية الطلبة للتعلم. (حسين و عبد الفتاح و حميد، 2009: 320)

و تتشابه النتيجة المتوصل إليها مع ما توصل إليه خضير و أبو غزال (2016) من خلال دراستهما حول دافعية القراءة و بيئة الصف الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة أربد، حيث كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين بيئة الصف الاجتماعية ودافعية الطلبة للقراءة .(خضير و أبو غزال، 2016: 393)

ب- تنص الفرضية الجزئية الثانية على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي و الدافعية للتعلم لدى الإناث و أبانت نتيجة الدراسة الحالية عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الصفي و الدافعية للتعلم لدى الإناث و تتضح هذه النتيجة من خلال الجدول رقم (12) حيث بلغ معامل الارتباط (0,13) و هي قيمة غير دالة إحصائيا و تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها منصوري عبد الحق (1996) في دراسته سلوك المعلم و انجاز المتعلم من أن إناث العينة أبدين تأثرا كبيرا بشخصية المعلم و أن الأنثى أكثر تأثرا بالمظاهر و أسرع تفاعلا معها و هي تحرص أكثر على المحافظة على ماء الوجه و الظهور بمظهر لائق (منصوري، 1996: 150).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه عبد الفتاح موسى(1986) في دراسته التي كشف من خلالها أن الطالبات السعوديات يعتقدن أن مجالات العمل أمامهن محدودة لذا فهن لا ينظرن إلى التعليم كوسيلة لتحقيق المستقبل بل مجرد تسلية في انتظار من يطلبهن للزواج.

وتعزى النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية إلى خصوصية المجتمع الذي استمدت منه عينة الدراسة و القيم الثقافية و الأعراف السائدة في المجتمعات العربية و الإسلامية عامة و المجتمع الجزائري خاصة.

الخلاصة:

عالجت هذه الدراسة موضوع التفاعل الصفي، حيث ركزت على العلاقة بين المعلم و المتعلم و قدمت نتائج في غاية من الأهمية للباحثين في هذا المجال، خاصة أن غالبية الدراسات السابقة اعتمدت على آراء الموجهين أو المدرسين أنفسهم و لم يؤخذ برأي التلميذ في مثل هذه المواضيع. و تساهم هذه الدراسة في إثراء البحث العلمي، و وضع النتائج المتوصل إليها بين أيدي القائمين على إعداد المناهج والمعلمين من أجل بناء استراتيجية تعلمية فعالة مبنية على أساس تنمية دوافع المتعلمين، فالمعلم الناجح هو الذي يربط بين موضوع الدرس و حاجات تلاميذه المراد إشباعها و ذلك من خلال الممارسة النشطة داخل الصف، ما يؤدي بهم إلى تحقيق ذواتهم و الوصول إلى أقصى درجات النجاح. كما يمكن أن تكون مرجعا مهما يلجأ إليه المعلمون للإجابة عن استفساراتهم لسلوكات تلامذتهم داخل حجرة الصف و التي يصادفونها أثناء تأديتهم لمهامهم. كما أن التفاعل الصفي وما يسود الصف من علاقات الود و التفاهم والمساعدة و العدالة المدرسية و التنويع في استراتيجيات التعلم بما يضمن إشباع حاجات المتعلمين النفسية و المعرفية من أهم العوامل التي تثير دافعيتهم للتعلم و تحافظ على استمراريتها إلى غاية تحقيق الأهداف المرغوبة و تزيد من ثقتهم بأنفسهم و تعزز لديهم روح الانتماء إلى الجماعة (النمو الاجتماعي).

الاقتراحات:

إن الاهتمام بعملية التفاعل الصفي بات أمرا ملحا من خلال بناء مناهج تتلاءم مع حاجات المتعلم ومتطلبات كل مرحة عمرية و القيام بدورات إرشادية و تكوينية لفائدة الأساتذة و المتعلمين تهدف إلى بناء تفاعل صفي إيجابي وفعال من شأنه تحقيق توافق المتعلم النفسي و الاجتماعي داخل الصف يمكنه من زيادة دافعيته للتعلم واستثمار قدراته إلى أقصى حد ممكن، بالإضافة إلى تكثيف الدراسات و الأبحاث في هذا المجال و خاصة في البيئة الجزائرية و ذلك لتنوع الثقافات و خصوصيات المجتمع الجزائري والقوانين و الأعراف التي تضبط الأدوار والعلاقات السائدة لكل طرف من الأطراف الفاعلة في العملية التربوية والتعليمية وأخص بالذكر المتعلم والمعلم

والأولياء والقائمين على إعداد المناهج والبرامج الإرشادية للعمل على تطوير عملية التفاعل الصفي وتنمية روح المثابرة لدى المتعلمين و إقبالهم على عملية التعلم.

قائمة المراجع:

1. أبو ابراهيم حسن و شعيب سعيد عبد الفتاح و صدام محمد حميد (2009)، أنماط التفاعل اللفظي لمدرسي اللغات في معاهد إعداد المعلمين و المعلمات و علاقته بدافعية طلبتهم لتعلم اللغة المدروسة. مجلة التربية والعلم، المجلد (16) العدد(2): 319- 347

2. الأسود الزهرة (2008)، مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته. رسالة ماجستير، غير منشورة. الجزائر، جامعة ورقلة.

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

4. سعدة إبراهيم أبو شقة (2007)، دافعية الانجاز، دراسة تنموية. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع.

5. رائد محمود خضير و معاوية محمود أبو غزال (2016) دافعية القراءة و علاقتها ببيئة الصف الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة أربد، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (12) العدد (3): 375- 396.

6. عبد الباسط متولي خضر (2005)، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

7. عبد الفتاح موسى فاروق (1981)، كراسة تعليمات اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .

8. عبد المجيد نشواتي (1996)، علم النفس التربوي. عمان، دار الفرقان، ط3.

9. عماد عبد الرحيم الزغول و شاكر عقله المحاميد (2007) سيكولوجية التدريس الصفي. عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

10. فواز عقل (2008)، مجلة جامعة النجاح للأبحاث و العلوم الإنسانية. مجلد 22(1).

11. محمد عبد الرحيم عدس (2000)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، عمان، دار الفكر للطباعة.

12. مصباح عامر (2003)، التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي. شركة دار الأمة.

13. منصوري عبد الحق (1996)، سلوك المعلم وانجاز المتعلم، دكتوراه في علم النفس و علوم التربية، غير منشورة، الجزائر، جامعة وهران.

14. Bandura A. (1997), Self-efficacy : The exercise of Control New York. Freeman. teaching. Boston.

15. Beak .S et choi.H(2002),The Relationship between Students Perceptions of Classroom Environment and their Academic Achievment in Korea. Asia Pacifiv Education, Review 3(1)pp:125-135.

16. Biehler R. and Snowmen J. , (1990),Psychology Applied To teaching. Boston, Hougtor Mifflin.

17. Feenouillet, F (2003), Motivation. Memoire. Et Pedagogie. L'harmattan.

18. Gagne .R. (1977), The conditions of learning. N.Y : Holt rinchiart, Winston.

19. Gottfried, A. (1994): Role of parental motivational practices on children's academic intrinsic motivation and achievement, journal of Educational psychology, V (5) , 15- 29.

20. Lieury ,A.(2004),Mémoire et Réussite Scolaire Dunad, Paris .

21. Miller,p (2001) Learning styles, The Multimedia of the Mind, The Annual Meeting of American Educational Research. Sandiago, V(4)