



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة
دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة
بمدارس محافظة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة

أسماء ياسين النابلسي

إشراف الدكتور

علي النحيلي

الاستاذ في قسم علم النفس

2013 – 2014م

1434 – 1435هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾

وَسُرُّوهُمْ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّاهِدَةِ

﴿فَتَسَبِّحُوا بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

أتقدم بخالص الشكر والعرفان لأستاذي الفاضل الدكتور علي النحيلي على ما قدمه لي من عون كبير، فلم يخل علي بجهد أو علم أو وقت لمتابعة تقدم هذه الدراسة، وتقديم النصح والإرشاد فأشكره كل الشكر على تشجيعه ومؤازرته طوال فترة الدراسة.

وشكري الجزيل لأعضاء لجنة الحكم الأفاضل لتكرمهم بقبول عضوية لجنة الحكم مقدراً لهم ما سببوا من جهد ووقت، وأساتذتي الكرام محكمي أدوات الدراسة في كلية التربية، وإلى جميع إداريي ومعلمي وطلاب المرحلة الثانوية في محافظة دمشق على ما قدموه من تسهيلات لأنهي هذه الدراسة فلهم كل الشكر.

وكل الشكر إلى عمادة كلية التربية بجهازها الإداري والتعليمي.

ولن أنسى أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى عائلتي وأحبائي وأصدقائي ورفاقي لمساندتهم ودعمهم المادي والمعنوي لي.

لكم جميعاً أقدم هذا العمل المتواضع ولكل من يسعى بصدق..

(الباحثة)

الصفحة	فهرس المحتويات
ب	الآية الكريمة
ج	شكر وتقدير
د	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ك	فهرس الأشكال
ل	فهرس الملاحق
9-1	الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة
2	مقدمة الدراسة.
3	أولاً: مشكلة الدراسة ومسوغاتها.
5	ثانياً: أهمية الدراسة.
6	ثالثاً: أهداف الدراسة.
6	رابعاً: فرضيات الدراسة.
7	خامساً: مجتمع الدراسة.
7	سادساً: عينة الدراسة.
7	سابعاً: حدود الدراسة.
7	ثامناً: متغيرات الدراسة.
8	تاسعاً: أدوات الدراسة.
8	عاشراً: مصطلحات الدراسة وتعريفاته الإجرائية.
9	حادي عشر: القوانين الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
33-10	الفصل الثاني: الدراسات سابقة.
11	دراسات عربية تناولت الاتزان الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات.
19	دراسات أجنبية تناولت الاتزان الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات.

22	دراسات عربية تناولت البيئة الصفية وعلاقتها ببعض المتغيرات.
28	دراسات أجنبية تناولت البيئة الصفية وعلاقتها ببعض المتغيرات
30	ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة.
33	رابعاً: موقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.
57-34	الفصل الثالث: الاتزان الانفعالي
35	مقدمة.
36	أولاً: تعريف الانفعال.
38	ثانياً: خصائص الانفعالات.
40	ثالثاً: تقسيم الانفعالات.
43	رابعاً: وسائل التعبير عن الانفعالات.
43	خامساً: تعريف الاتزان الانفعالي.
46	1-5- النضج الانفعالي.
47	2-5- أهم خصائص النضج الانفعالي.
48	3-5- الأمن الانفعالي.
48	4-5- الاتزان الانفعالي والنضج.
49	سادساً: سمات الاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية.
50	سابعاً: الاتزان الانفعالي والصحة النفسية.
51	ثامناً: طرق تحقيق الاتزان الانفعالي والقدرة على التحكم في الانفعالات.
53	تاسعاً: العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي.
53	1-9- العوامل الداخلية المؤثرة في الاتزان الانفعالي.
54	2-6- العوامل الخارجية المؤثرة في الاتزان الانفعالي.

87-58	الفصل الرابع: البيئة الصفية المدركة
59	مقدمة.
59	أولاً: تعريف البيئة الصفية.
62	ثانياً: عناصر البيئة الصفية المدركة.
63	ثالثاً: البيئة الصفية النفسية ودور المعلم في تنظيمها.
66	رابعاً: أثر البيئة الصفية على سلوك الطلبة النفسي.
68	خامساً: البيئة الصفية المادية المدركة.
69	سادساً: دور المعلم في تنظيم البيئة الصفية المادية المدركة.
70	سابعاً: أهمية البيئة الصفية المادية المدركة للطلبة.
70	ثامناً: أنماط إدارة البيئة الصفية المدركة.
72	تاسعاً: نماذج البيئة الصفية المدركة.
73	عاشراً: مقاييس البيئة الصفية المدركة.
75	الحادي عشر: تنظيم وتعديل البيئة الصفية المدركة لتجنب المشاكل السلوكية.
75	1-11- تنظيم البيئة الصفية المدركة.
76	1-1-11- أسباب المشكلة السلوكية داخل البيئة الصفية المدركة.
78	2-1-11- اعتبارات أساسية في البيئة الصفية المدركة.
79	3-1-11- اقتراحات للمعلم تساعد في إيجاد بيئة صفية معدلة وحافزة على النشاط.
79	2-11- تعديل البيئة الصفية المدركة.
80	1-2-11- خطوات تعديل البيئة الصفية المدركة.
83	الثاني عشر: الممارسات داخل البيئة الصفية.
83	1-12- ممارسات الطلبة.
84	2-12- ممارسات المعلمين.
85	الثالث عشر: معايير البيئة الصفية الإبداعية.
86	الرابع عشر: افتراضات البيئة الصفية المثيرة للدافعية.

121-88	الجانب العملي
101-88	الفصل الرابع: إجراءات الدراسة
89	مقدمة.
89	أولاً- منهج الدراسة.
89	ثانياً- مجتمع الدراسة.
89	ثالثاً- عينة الدراسة.
94	رابعاً: أدوات الدراسة.
94	• مقياس الاتزان الانفعالي
96	• مقياس البيئة الصفية المدركة.
100	• التحصيل الدراسي.
121-102	الفصل السادس: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها
103	1-الفرضية الأولى.
103	2-الفرضية الثانية.
105	3-الفرضية الثالثة.
107	4-الفرضية الرابعة.
109	5-الفرضية الخامسة.
111	6-الفرضية السادسة.
114	7-الفرضية السابعة.
120	- النتائج الإجمالية لفرضيات الدراسة.
120	- مقترحات لدراسة.
122	ملخص الدراسة باللغة العربية.
128	المراجع
140	الملاحق.
	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.	عدد أفراد المجتمع الأصلي موزعين حسب التخصص الدراسي والجنس.	89
2.	عدد أفراد العينة المسحوبة مقارنة مع عدد أفراد المجتمع الأصلي.	90
3.	توزيع المدارس الثانوية الرسمية العامة حسب التقسيم الذي اعتمده الباحثة.	91
4.	عدد المدارس التي تم سحبها من كل منطقة.	91
5.	سحب عينة الذكور في الصف الثانوي العام.	92
6.	سحب عينة الإناث في الصف الثانوي العام.	93
7.	توزع أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس الاتزان الانفعالي.	95
8.	معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي	95
9.	الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس الاتزان الانفعالي.	96
10.	توزع أفراد العينة الاستطلاعية على استبانة البيئة الصفية المدركة.	99
11.	معاملات ارتباط أبعاد استبانة البيئة الصفية المدركة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية.	99
12.	الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لاستبانة البيئة الصفية المدركة.	100
13.	تقسيم مستويات التحصيل الدراسي لأفراد عينة الدراسة.	101
14.	معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على كل من مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس البيئة الصفية المدركة.	103
15.	الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.	104
16.	نتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.	105

107	الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد الطلبة عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي.	.17
107	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.	.18
108	نتائج اختبار دونيت للمقارنة بين المتوسطات تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.	.19
109	نتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تبعاً لمتغير الجنس.	.20
111	نتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.	.21
114	الإحصاء الوصفي لدرجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة وأبعاده الفرعية تبعاً لاختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي.	.22
115	نتائج اختبار تحليل التباين على مقياس البيئة الصفية المدركة وأبعاده الفرعية لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.	.23
116	نتائج اختبار دونيت للمقارنة بين المتوسطات تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.	.24

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1.	الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.	104
2.	الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.	108
3.	الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس البيئة الصفية المدركة تبعاً لمتغير الجنس.	110
4.	الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة تبعاً لمتغير الجنس.	110
5.	الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس البيئة الصفية المدركة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.	112
6.	الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.	112
7.	الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس البيئة الصفية المدركة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.	117
8.	الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.	118

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1.	أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.	141
2.	مقياس الاتزان الانفعالي في صورته النهائية.	142
3.	مقياس البيئة الصفية المدركة في صورته الأولية.	145
4.	مقياس البيئة الصفية المدركة في صورته النهائية.	151
5.	كتاب كلية التربية الموجه إلى مديرية التربية في محافظة دمشق من أجل تسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أدوات الدراسة.	153
6.	بيان بعدد طلاب المرحلة الثانوية بشكل عام والصف الثاني الثانوي بفرعيه الأدبي والعلمي في محافظة دمشق، صادر عن مديرية الإحصاء والتخطيط.	154

الفصل الأول

التعريف بموضوع البحث

مقدمة.

أولاً: مشكلة الدراسة.

ثانياً: أهمية الدراسة.

ثالثاً: أهداف الدراسة.

رابعاً: فرضيات الدراسة.

خامساً: مجتمع الدراسة.

سادساً: عينة الدراسة.

سابعاً: حدود الدراسة.

ثامناً: متغيرات الدراسة.

تاسعاً: أدوات الدراسة.

عاشراً: تعريف مصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية.

حادي عشر: القوانين الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الأول

التعريف بموضوع البحث

مقدمة الدراسة:

ظهر الاهتمام بالبيئة التي يعمل فيها الأفراد سواء في مجال الصناعة أو التجارة أو التعليم أو غيرها من المجالات، نتيجة لشعور العاملين في هذه المجالات بأهمية توفر الجو الملائم لهم لدفعهم نحو التكيف السليم مع هذه البيئة، والذي غالباً ما يتكون نتيجة للتفاعل المتبادل بين الفرد وعناصر البيئة المتواجد فيها، إلا أنه لا يمكن تفسير هذه العلاقة على أنها ذات اتجاه واحد بين الفرد والبيئة؛ حيث وُجد في النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا أن أغلب المؤثرات البيئية على السلوك تتوسط عدة عوامل شخصية داخلية (قطامي، 1998، 37). ومن ضمن هذه المؤثرات البيئية المدرسة؛ حيث أنها تعد المؤسسة التي يقضي فيها الفرد فترة طويلة من حياته وتكمل دور الأسرة في عملية التربية والتنشئة ونقل الثقافة، ومن الآمال التي يتم السعي من أجلها في المدرسة هي أن تكون بيئة آمنة وجذابة وإيجابية، آمنة فيزيقياً وجذابة جمالياً، وكذلك بيئة اجتماعية إيجابية يعامل التلاميذ فيها باحترام وكرامة، وتنمي لديهم الاستقلال الذاتي والسلامة والكمال (غانم وآخرون، 2009، 208).

فالبيئة التي يتم العمل فيها مع الفرد تتضمن الأشخاص الذين يتفاعل معهم، والأشياء التي يواجهونها والأسلوب الذي يتم به معاونتهم على تنمية المهارات، والأماكن والأحداث التي يمرون بها (خليل، 2009، 12).

ولكن كثيراً ما وجد ضمن هذه البيئة خلط بين مفهومين هما: بيئة التعلم وبيئة الصف. حيث أن مفهوم بيئة التعلم يجعل بيئة الصف جزءاً منها تمتد لتشمل كافة مصادر التعلم داخل المدرسة وخارجها بما تتضمنه من البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه الفرد (فهيم، 2007، 14). أما مفهوم بيئة الصف هي تلك الظروف الفيزيائية والنفسية التي يوفرها المعلم في الموقف التعليمي داخل غرفة الصف، وبقدر جودة هذه الظروف بقدر ما تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة تقوم بتأدية وظيفة أساسية هي المساهمة في عملية التعلم، وهذه العملية تحصل غالباً ضمن الفصل الدراسي، وعندما يشترك التلميذ والمنهج والمعلم في تحقيق عملية التربية يحدث تفاعل نفسي اجتماعي داخل الفصل المدرسي، وهذه العناصر ليست جامدة أو ثابتة؛ بل متحركة وفعالة ويؤثر بعضها في البعض الآخر إيجابياً أو سلبياً، وهذا التفاعل يمتد تأثيره إلى كل ما يتعلمه الطالب معرفياً، وجدانياً، وأدائياً عن طريق تداخله مع الخصائص النفسية التربوية للطالب، كالدافعية للتعلم والاتجاهات نحو المادة المتعلمة والتحصيل الدراسي، مما يعطي البيئة الصفية دوراً مهماً في العملية التربوية؛ حيث أن الخصائص الاجتماعية والنفسية لهذه البيئة تعد عاملاً مؤثراً على

شخصية الطالب وتفكيره، وطريقة تعامله مع المواقف والأحداث، وهي التي تؤثر من خلال العلاقات السائدة داخل الفصل الدراسي في مشاعر الفرد وانفعالاته (علوان وآخرون، 2011، 277-278). كما يؤكد التربويين على أهمية البيئة الصفية ويعتبرونها من أهم المتغيرات التي تنعكس بصورة مباشرة على سلوك الطلاب وانفعالاتهم (المبدل، 2010، 2). ففي بعض الأحيان يعاني الطلاب المراهقين من توترات نفسية نتيجة عدم التوازن البيولوجي، ويشعرون بعدم الثقة بالنفس في هذه الفترة لأنها تعد فترة التقلبات الانفعالية بالنسبة للطلاب؛ حيث أشارت إحدى الدراسات إلى أن الأمور التي تستثير غضب المراهق في المدرسة هي العقاب أو الشدة أو كثرة النشاطات أو أن يكون المعلم فكرة خاطئة عن الطالب. وهذه الأمور كثيراً ما تؤدي إلى ظهور الحساسية الانفعالية لدى الطالب المراهق (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 113).

فالطالب في مرحلة المراهقة المبكرة (13-17) سنة تكون انفعالاته عنيفة لا تتناسب مع مثيراتها، ويلاحظ فيها أيضاً التقلب الانفعالي وعدم الثبات الانفعالي؛ أي تصبح ردود فعل الفرد غير متناسبة مع الموقف الذي يتعرض له. لكن في مرحلة المراهقة المتأخرة يتجه المراهق نحو الثبات الانفعالي؛ حيث تزيد الواقعية في فهم الآخرين والمشاركة الانفعالية ويحرر المراهق من مخاوفه (عبد الهادي، 2005، 203). وبذلك ترى الباحثة أن البيئة النفسية المريحة للطلاب تساعد في تكوين شخصيته وبلورة سلوكه وأسلوب تفكيره وتقوي تفاعله؛ لأن هذا الجو يلائم عملية التعلم والتعليم ولا ينفصل عنه، مما ييسر له العمل والتعلم دون عوائق نفسية.

أولاً: مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

تعاني بعض المدارس في الجمهورية العربية السورية من عدم توفر كافة المستلزمات والضروريات التي يجب أن تصاحب العملية التربوية سواء ما يتعلق بتجهيزات المدرسة أو ما تتطلبه المواقف التعليمية من عناصر أساسية لنجاح العملية التربوية. حيث تعد البيئة المدرسية من العوامل الهامة التي يجب أن تحظى باهتمام أكبر لتحقيق الأهداف المرجوة منها، وهذا ما أكدته دراسة وزارة التربية السورية (1998) حول الواقع البيئي للمدارس؛ حيث أفادت الدراسة أن البيئة التعليمية تحتوي على عناصر مهمة منها الصفوف، والمرافق، والسلامة الصحية، تراوحت أهميتها بين 55% و75% وهدفت الدراسة إلى تحديد جوانب الضعف والقوة في البيئة المدرسية؛ حيث أن هدف التربية عامة هو الحرص على تنشئة الفرد المتوازن في جميع المجالات المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية، ويعد النمو الانفعالي من العوامل ذات الأهمية في بناء شخصية الفرد، فالطالب غالباً ما يشعر بقيمته في أسرته باعتباره ابناً في هذه الأسرة، أما في المدرسة فأساس قيمة الطالب هو تحصيله، ومسايرته للنظم المدرسية، ومشاركته في الأنشطة المدرسية، ولكن شعور الطالب بهذه القيمة يحتاج إلى مناخ مدرسي يسوده الطابع الاجتماعي بين المعلمين والطلاب، وبين المعلمين والإدارة والطلاب بعضهم ببعض، وهذا المناخ يؤثر تأثيراً إيجابياً على نواتج تعلم الطلاب، كما أن التفاعل الاجتماعي داخل

بيئة الصف وأساليب الاتصال لها تأثيرات موجبة على تعلم الطلاب (الدردير، 2005، 12). وهناك داخل المناخ المدرسي ما يسمى بيئة الصف التي تعد عاملاً هاماً قد يؤثر بشكل إما إيجابي أو سلبي على المتعلم من عدة جوانب نفسية واجتماعية وتحصيلية، فقد بينت دراسة تابيا وبارادا (Tapia & Parda, 2006) أن بيئة التعلم الإيجابية تسهم في تنمية الدافعية لدى الطلبة، وبينت دراسة يونغ ومكنيمي (Yeung, 2000) وجود علاقة ارتباطية بين بعض العوامل المدرسية مثل (الشعور بقيمة المدرسة، الميل الانفعالي للمدرسة، التدعيم الإيجابي من الزملاء، التدعيم السلبي من الزملاء، تشجيع المعلمين، الدافعية الدراسية والتحصيل) (غانم وآخرون، 2009، 291). وهذا ما يؤكد أن المناخ الصفّي المساند؛ أي الداعم من الناحية الفيزيائية والنفسية والأكاديمية، يساعد على التقليل من ردود الفعل الاندفاعية، ويساعد مختلف أعضاء المجموعة (الطلاب) أن يكونوا أكثر تعاوناً، ويزيد فاعلية التواصل ويطور مشاعرهم الإيجابية (علوان وآخرون، 2011، 277-278)، وبالتالي تؤثر البيئة الصفية على الطلبة من عدة نواحٍ، وهي تعتبر عامل تأثير تبادلي بين أطراف العملية التربوية كافة، وهذا التأثير يظهر في الاتزان الانفعالي للطلبة خلال تفاعلهم مع بعضهم، ومع المعلم داخل غرفة الصف؛ فقد أظهرت دراسة بويونتون (Boynton, 1984) أن تلاميذ المعلمين المتصفين بالاتزان الانفعالي يظهرون مستوى من الأمن الانفعالي والصحة النفسية أعلى من المستوى الذي يظهره تلاميذ المعلمين اللذين يتسمون بالتوتر وعدم الاتزان الانفعالي، كما تبين أيضاً أن تأثير البيئة الصفية ودورها الفعال يظهر في تحصيل الطلبة الدراسي (الكسواني وآخرون، 2005، 109)؛ فالبيئة الصفية المغلقة والروتينية التي تهتم بتطبيق اللوائح والقوانين غالباً ما تؤثر سلباً على تحصيل الطلاب الدراسي وتوافقهم الشخصي، وهذا ما أكدته دراسة كل من (سالم، 1990)، و(عطية، 1991) (سالم، 1990، 122)، (عطية، 1997، 238).

أما دراسة أورد وروسيم (Oord & Rossem, 2002) فقد بينت إلى أن تحصيل الطلاب الأكاديمي يرجع (10.3%) منه إلى متغيرات خاصة ببيئة الصف، وأن (6.2%) يرجع إلى متغيرات خاصة بالبيئة المدرسية بصفة عامة (Oord & Rossem, 2002, 393)، ومن خلال عمل الباحثة في مهنة التدريس لأكثر من مرحلة، وفي أكثر من مدرسة ومشاركتها لملاحظات العديد من المدرسين، لاحظت أن هناك نمطين من الطلاب الأول يحضر دروسه وكتبه، وينجز الواجبات المدرسية المكلف بها، يحب المدرسة ويذهب إليها بكل سعادة، وتربطه علاقات وثيقة بمعلميه، ولا يشعر بخوف أو رهبة من إدارة المدرسة؛ بل يكن لها كل حب واحترام، ويمارس الأنشطة الصفية واللاصفية، ولا يمل خلال الحصة الدراسية؛ بل يشعر بالاستمتاع أثناء شرح المعلم، وبالمقابل هناك النمط الآخر من الطلاب الذي يهمل دروسه وكتبه، ولا يؤدي واجباته المدرسية، علاقته ضعيفة بمدرسيه، يشعر أن إدارة المدرسة سيف مسلط على رقبته، وتكون ممارسته للأنشطة الصفية شبه معدومة، أما ممارسته للأنشطة اللاصفية فهو سبيل للتسلية فقط ولا يتخذها من أجل

التعلم، ويشعر بالملل أثناء الحصة الدراسية، يشعر بالفرح والسعادة عند سماعه جرس الحصة الأخيرة كي يخرج من المدرسة، إن هذه الأمور وغيرها ساعدت الباحثة على وضع يدها على بداية الخيط في هذه الدراسة، وهو وجود متغيرات مدرسية متلازمة مع بعضها البعض وهي البيئة الصفية كما يدركها الطالب، والاتزان الانفعالي، وما ينتظر من الطالب إنجازه وهو تحصيله الدراسي. إن هذه المتغيرات الثلاث تتماثل إلى حد ما مع نموذج باندورا الثلاثي فالبيئة الصفية تناظر متغير البيئة، والاتزان الانفعالي يناظر المتغير الشخصي الداخلي في النموذج، وبذلك يكون التحصيل الدراسي يناظر متغير السلوك في نموذج باندورا. و لكن المتغيرات الثلاثة في نموذج باندورا تتفاعل مع بعضها البعض تفاعلاً تبادلياً ثلاثياً؛ بمعنى أن كل متغير لا يؤثر في الآخر فقط ولكنه يتأثر به أيضاً وهذا معنى الحتمية التبادلية في نموذجه. وانطلاق مما سبق توصلت الباحثة إلى أهمية القيام بهذه الدراسة محاولة معرفة مدى تفاعل متغيرات بحثها؛ الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة دمشق، وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: **ما العلاقة بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق؟.**

ثانياً: أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- 1- تستمد الدراسة أهميتها من الناحية النظرية من ندرة المصادر والدراسات التي تناولت هذا الموضوع بحدود علم الباحثة، حيث من المتوقع أن تسهم الدراسة في توفير معلومات حديثة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة.
- 2- كما تستمد الدراسة أهميته من الناحية العملية في إلقاء مزيد من الضوء على واقع المدارس في الجمهورية العربية السورية والأخطاء التي يتم ارتكابها في بيئة الصف والتي تؤثر بدورها على المتعلم من عدة جوانب (نفسية - فيزيقية - تربوية).
- 3- يمكن أن تسهم الدراسة في زيادة الوعي بأهمية البيئة الصفية فكلما اتجهت هذه البيئة إلى التوازن في توفير متطلبات العملية التربوية السليمة سواء من الناحية الفيزيقية أو التربوية أو النفسية كلما كانت انعكاساتها على العملية التربوية أفضل.
- 4- تأتي أهمية الدراسة من أهمية الاستقرار والاتزان الانفعالي الذي يجب أن يتمتع به الطالب والذي يؤثر بدوره على تفاعل الطالب داخل البيئة الصفية بكافة عناصرها.
- 5- التأكيد على أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة وهم طلبة المرحلة الثانوية والتي تعد مرحلة هامة كون هذه المرحلة تتزامن مع مرحلة المراهقة التي يمر بها الطلبة والتي تتميز بتغيرات هامة وملحوظة في كافة الجوانب الشخصية وخاصة الجوانب الانفعالية للطلبة.

- 6- يتوقع الاستفادة من نتائج الدراسة ميدانياً في تحسين شروط العملية التربوية أو الحد أو التقليل من الأخطاء والمشكلات الناجمة عن سوء شروط البيئة الصفية بكافة جوانبها.
- 7- محاولة تقديم بعض المقترحات التربوية سواء نظرياً أو إجرائياً للمعلمين و إدارة المدرسة لاستثمار البيئة الصفية وكل ما يحيط بالطالب من ظروف من أجل تكوين أو تعديل أو تغيير اتجاهاتهم النفسية والاجتماعية والتربوية مما يحقق الفائدة المرجوة من العملية التربوية.
- ثالثاً: أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تعرف:

- 1- العلاقة بين الاتزان الانفعالي و البيئة الصفية المُدركة لدى أفراد عينة البحث.
- 2- دلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير الجنس (ذكور- إناث).
- 3- دلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير الاختصاص (علمي- أدبي).
- 4- دلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير التحصيل الدراسي.
- 5- دلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس البيئة الصفية المُدركة وفق متغير الجنس (ذكور- إناث).
- 6- دلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس البيئة الصفية المُدركة وفق متغير الاختصاص (علمي- أدبي).
- 7- دلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس البيئة الصفية المُدركة وفق متغير التحصيل الدراسي.

رابعاً: فرضيات الدراسة: تم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):

- 1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى أفراد عينة البحث.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير الجنس.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

خامساً: مجتمع الدراسة:

يتألف المجتمع الأصلي للدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي (2012-2013)، حيث بلغ عددهم (37.139) طالباً وطالبة حسب إحصاءات مديرية التخطيط والإحصاء في محافظة دمشق، ولقد اختارت الباحثة طلبة الصف الثاني الثانوي العام بفرعيه (العلمي والأدبي) إذ بلغ عددهم (11.983) طالباً وطالبة.

سادساً: عينة الدراسة:

تم سحب عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغت نسبة سحب العينة من المجتمع الأصلي للدراسة (7%)، وبذلك فقد بلغ حجم العينة (719) طالباً وطالبة، موزعين إلى (565) طالباً وطالبة من طلبة الفرع العلمي، و(154) طالباً وطالبة من طلبة الفرع الأدبي.

سابعاً: حدود الدراسة:

وتتبعين حدود الدراسة بالمحددات التالية:

1- **الحدود البشرية:** شملت عينة الدراسة طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه الأدبي والعلمي والبالغ عددهم (719) طالباً وطالبة.

2- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة في مدارس محافظة دمشق الثانوية في العام الدراسي 2012-2013.

3- **الحدود الزمنية:** حيث تم البدء بجمع الإطار النظري، وتصميم وتحكيم أدوات الدراسة، وتطبيق المقاييس على أفراد العينة، ومعالجة النتائج المتعلقة بالفرضيات في العام الدراسي (2013-2014) الفصل الدراسي الأول،

4- **الحدود الموضوعية:** وتتناول العلاقة بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية وقياسها من خلال الأدوات التي استخدمت بالدراسة وفق المتغيرات التالية: (الجنس، الاختصاص (أدبي-علمي)، التحصيل الدراسي)، وتتوقف إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة على الخصائص السيكومترية للأداتين المستخدمتين في الدراسة.

ثامناً: متغيرات الدراسة: تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

• المتغيرات الارتباطية: وتشمل المتغيرات التالية:

1- الاتزان الانفعالي.

2- البيئة الصفية المدركة.

• المتغيرات التصنيفية: وتشمل المتغيرات التالية:

1- الجنس وله مستويان (ذكور - إناث).

2- الاختصاص وله مستويان (أدبي - علمي).

3- التحصيل الدراسي.

تاسعاً: أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة في دراستها على الأدوات التاليتين:

1- لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالاعتماد على مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد (محمود

اسماعيل محمد ريان، 2006) ويتألف من (63) عبارة.

2- كما قامت الباحثة بتصميم مقياس البيئة الصفية، ويتألف من (40) بند. وسيتم الحديث بشكل مفصل

عن إعداد هذه الأدوات في الفصل الرابع.

عاشراً: تعريف مصطلحات الدراسة النظرية والاجرائية:

- **الاتزان الانفعالي Emotional Stability** : هو "الإشارة إلى ذلك الأساس أو المحور الذي تنتظم

حواله جميع جوانب النشاط النفسي التي تسمى بالانفعالات أو التقلبات الوجدانية من حيث تحقيقها

لشعور الشخص بالاستقرار النفسي أو باختلال هذا الاستقرار و بالرضا عن نفسه أو باختلال هذا

الرضا و بقدرته على التحكم في مشاعره أو بانقلاب زمام السيطرة من يديه" (سويف، 1978،

252). ويعرف الاتزان الانفعالي إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في أدائه على

المقياس المستخدم لقياس الاتزان الانفعالي.

- **البيئة الصفية المدركة perceived classroom environment**: يعرّف ولسون (2001) ،

(Welson) "البيئة الصفية على أنها ذلك المكان أو الفراغ الذي يتفاعل فيه كل من المعلم والمتعلم

ويستخدمون فيه أدوات ومصادر متنوعة في سبيل تحقيق أهداف التعلم الموضوعة". ويعرّف اللقاني

والجمل (1996) البيئة الصفية أنها "الظروف الفيزيائية والنفسية التي يوفرها المعلم لتلاميذه في

الموقف التعليمي وبقدر جودة الظروف وملائمتها بقدر ما تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات

غنية ومؤثرة" (المبدل، 2010، 47). وتعرّف البيئة الصفية المدركة إجرائياً: بأنها الدرجة التي

يحصل عليها الطالب في أدائه على المقياس المستخدم لقياس الشروط الايجابية للبيئة الصفية؛ حيث

يمكن قياس البيئة الصفية من خلال إدراك الطالب لها والذي قد يختلف من طالب لآخر.

حادي عشر: القوانين الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قامت الباحثة بإدخال نتائج تطبيق أدوات الدراسة في الحاسب الآلي، تمهيداً لمعالجتها بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم (SPSS) النسخة (17) لاستخراج التحليلات الإحصائية المناسبة، وشملت هذه التحليلات الإحصائية ما يلي:

- معامل ألفا كرونباخ، ومعامل سبيرمان - براون لحساب ثبات المقاييس.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب معامل الارتباط بين المتغيرات.
- استخدام اختبار (T. Test) ستودنت لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين.
- استخدام اختبار (ANOVA) تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين ثلاث مجموعات.
- المتوسط الحسابي (Mean).
- الانحراف المعياري (Standard Deviation).
- النسبة المئوية (Percentage).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أولاً- دراسات سابقة تناولت الاتزان الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات.

- دراسات عربية.

- دراسات أجنبية.

ثانياً- دراسات سابقة تناولت البيئة الصفية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

- دراسات عربية.

- دراسات أجنبية.

ثالثاً- تعقيب على الدراسات السابقة.

رابعاً- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة والاستفادة منها.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

مقدمة:

يتناول هذا الفصل مجموعة من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة بمشكلة البحث الحالي، وقد حاولت الباحثة البحث في الكتب والدوريات وشبكة الانترنت عن دراسات تتعلق بالبحث الحالي، وقد اقتصر البحث الحالي على مجموعة من الدراسات، تم تصنيفها وفق محورين أساسيين هما: الدراسات العربية والاجنبية التي تناولت الاتزان الانفعالي، والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت البيئة الصفية المدركة، ولتسهيل عرض هذه الدراسات وفق محاورها، سنعرض الدراسات الخاصة بكل محور وفق لتسلسلها الزمني على النحو التالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت الاتزان الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات:

دراسات عربية:

1. دراسة الدريديري (1989): مصر.

عنوان الدراسة: العلاقة بين الاتزان الانفعالي والحركي ومستوى الأداء المهاري في بعض مسابقات الميدان والمضمار.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف إلى الاتزان الانفعالي والحركي ومستوى الأداء المهاري في بعض مسابقات الميدان والمضمار (100) حواجز، الوثب العالي، دفع العجلة، والتقدير الكمي لاحتياجات المسابقات الثلاثة من الاتزان الانفعالي والحركي والتوصل إلى معدلات تنبؤية.

عينة الدراسة: بلغت عينة البحث (400) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من طالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة من الصفين الثالث والرابع.

أداة الدراسة: تم استخدام الاختبارات النفسية واختبارات التوازن الحركي كأدوات لجمع البيانات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- أن الاتزان الانفعالي يعد سمة من سمات الشخصية تميز الطالبة التي تتصف بدرجة عالية من الاتزان الحركي.

- توجد علاقة طردية بين كل من الاتزان الانفعالي والحركي والتفوق في المسابقات الثلاثة الوثب العالي (100م)، حواجز، دفع العجلة.

2. دراسة المنشار (1990) مصر.

عنوان الدراسة: العلاقة بين مستوى التوكيدية والاتزان الانفعالي على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين مستوى التوكيدية والاتزان الانفعالي على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (541) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثانوي بمدينة بنها من القسم العلمي والأدبي.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد سامية القطان، ومقياس الذكاء العالي من إعداد السيد خيرى، ومقياس التوكيدية من إعداد سامية القطان.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية في كل من الشعبتين (علمي-أدبي) بين كل من التحصيل المرتفع ومتغير التوكيدية والاتزان الانفعالي.

- لا توجد فروق في الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي- أدبي).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي لصالح الإناث.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في تحصيل بعض المواد الدراسية في الشعبتين لصالح الإناث.

3. دراسة العدل (1995) مصر.

عنوان الدراسة: الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاتزان الانفعالي من جهة وكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري من جهة أخرى، وهل تتوقف هذه العلاقة بين هذه المتغيرات على نوع الطالب.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (325) طالباً وطالبة بالصف الثاني الثانوي بمدينة الإسماعيلية منهم (138) طالباً، (187) طالبة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، مع مراعاة الباحث لتكافؤ العينة من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ومستوى تعليم الأب والمستوى التحصيلي السابق.

أداة الدراسة: تم استخدام الأدوات التالية: مقياس الاتزان الانفعالي: من إعداد الباحث. واختبار السرعة الإدراكية: من إعداد أنور الشرقاوي وآخرين. واختبارات التفكير الابتكاري: أعدها باللغة العربية عبد السلام عبد الغفار علي، وأساس بطارية جيلفورد الأصلية. واختبار الذكاء المصور: إعداد أحمد زكي صالح (1978).

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود علاقة بين درجات الطلاب في الاتزان الانفعالي ودرجاتهم في اختبارات التفكير الابتكاري عدا الأصالة.
- لا توجد علاقة بين الاتزان الانفعالي والسرعة الإدراكية.
- توجد فروق بين المتزنين انفعالياً والمضطربين انفعالياً في اختبارات الأرقام والسرعة الإدراكية لصالح المتزنين انفعالياً.
- لا توجد فروق بين المضطربين انفعالياً والمتزنين انفعالياً في اختبار الأشكال والكلمات.
- توجد فروق بين درجات الطلاب والطالبات على مقياس الاتزان الانفعالي لصالح الطالبات.
- لا توجد فروق في الاتزان الانفعالي تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

4. دراسة المزيبي (2001) فلسطين.

عنوان الدراسة: القيم الدينية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي ومستوياته لدى طلبة الجامعة الإسلامية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تمسك طلبة الجامعة الإسلامية بالقيم الدينية ومدى تحليهم بالاتزان الانفعالي كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة الدينية لدى عينة من طلبة الجامعة الإسلامية ومستوى الاتزان الانفعالي لديهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (255) طالباً وطالبة موزعين كالتالي (135) طالب (120) طالبة من طلاب المستوى الرابع بالجامعة الإسلامية بغزة والتي تشكل (أي العينة) 20% من مجتمع الدراسة وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي طبقي.

أداة الدراسة: استخدم الباحث استبانة القيم من إعداد، واستبانة الاتزان الانفعالي من إعداد الدكتور عادل محمد العدل.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحلى طلبة وطالبات الجامعة الإسلامية بدرجة عالية من القيم والاتزان الانفعالي فكانت الطالبات أكثر تمسكا بالقيم وأكثر اتزاناً من الطلاب.

5. دراسة الحريبي (2002) مصر.

عنوان الدراسة: أساليب المعاملة الوالدية كما يدرنها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالاتزان الانفعالي في المرحلة العمرية من (9-12) سنة.

هدفت الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد أساليب المعاملة الوالدية التي تساعد على تمتع الأبناء بمستوى الاتزان الانفعالي، ومعرفة الأساليب التي تؤدي إلى خفضه والكشف عن طبيعة الفروق بين الجنسين في المعاملة الوالدية والاتزان الانفعالي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات المدارس الابتدائية بمحافظة القاهرة من مستويات اجتماعية وثقافية مختلفة وقد بلغ عددها (505) تلميذاً وتلميذة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة. أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على مقياس آراء الأبناء في المعاملة الوالدية إعداد فائزة يوسف عبد المجيد، ومقياس الاتزان الانفعالي إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى كل من الذكور والإناث، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير العمر الزمني لصالح الفئات العمرية الأعلى من الجنسين.

6. دراسة ضحيك (2004) فلسطين.

عنوان الدراسة: القيم المتضمنة في سلوكيات قادة النشاط الكشفي في مدارس محافظات غزة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على القيم الأكثر شيوعاً والمتضمنة في سلوكيات قادة النشاط الكشفي في قطاع غزة، وعلاقة هذه القيم بالاتزان الانفعالي، وإذا ما كانت هذه القيم تختلف باختلاف كل من الجنس والمؤسسة والخبرة والمؤهل الكشفي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (235) قائد وقائدة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وذلك بنسبة (٥٠%) من مجتمع الدراسة الأصلي من مدارس محافظات غزة وخلال العام الدراسي (2002 - 2003)، وتم توزيعهم حسب الجنس والمؤسسة (حكومة _ وكالة) والخبرة الكشفية والتأهيل الكشفي. أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس القيم من إعدادة، ومقياس الاتزان الانفعالي من إعداد عادل العدل. نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها:

- هناك ارتباطاً موجباً ذو دلالة إحصائية بين كل من القيم العلمية والاجتماعية والاقتصادية والدرجة الكلية لمقياس القيم والاتزان الانفعالي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم والاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، عدا بعداً واحد والمتعلق بالقيم الجمالية لصالح القائدات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم تعزى لمتغير المؤسسة المشرفة (حكومة _ وكالة) في الأبعاد الدينية والسياسية والجمالية بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم للأبعاد العلمية والاقتصادية والاجتماعية لصالح العاملين في الوكالة.

7. دراسة يونس (2005) الأردن.

عنوان الدراسة: علاقة الاتزان الانفعالي بمستويات تأكيد الذات عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية. هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن كل مستويات الاتزان الانفعالي ومستويات تأكيد الذات، وإيجاد العلاقة بينهما، عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية . عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (134) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية والمسجلين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2003-2004) أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي الذي استعمله (العبيدي، 1992)، أما للكشف عن مستويات تأكيد الذات أستعمل مقياس ولبى (walpe , 1973). نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- أن هناك اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة في مستوى الاتزان الانفعالي يعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور.

- هناك اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 فأقل) في مستوى تأكيد الذات يعزى إلى متغير الجنس، وذلك لصالح الذكور في كليهما.
 - أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستعمال معامل الارتباط للكشف عن العلاقة ما بين مستوى تأكيد الذات ومستوى الاتزان الانفعالي عند عينة البحث، وأن مستوى تأكيد الذات المتوسط تقاطع بشكل واضح مع كل من مستوى الاتزان الانفعالي المتوسط.
 - هناك ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.05 فأقل) بين مستويات تأكيد الذات ومستويات الاتزان الانفعالي حيث بلغ معامل ارتباط (0.314).
8. دراسة ريان (2006) فلسطين.

عنوان الدراسة: الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي وكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة .

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (530) طالباً وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة من التخصصين العلمي والأدبي.

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد (الباحث، 2006) واختيار السرعة الإدراكية من إعداد (أنور الشراوي وآخرون، 1983) واختبار القدرة على التفكير الابتكاري من إعداد (سيد خير الله وممدوح الكناني، 1987).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي والسرعة الإدراكية لدى أفراد العينة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الاتزان الانفعالي على اختبار السرعة الإدراكية لدى أفراد العينة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الاتزان الانفعالي على اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لدى أفراد العينة.

- لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الاتزان الانفعالي ونوع الطالب على اختبار السرعة الإدراكية لدى أفراد العينة.

- لا توجد فروق في الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغيري التخصص الدراسي والجنس.

9. دراسة محمد (2006) العراق.

عنوان الدراسة: قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم

لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين بشكل

عام، والذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي، وأيضاً الذين

لم يتعرض أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي. وكذلك التعرف على

الفروق في مستوى الاتزان الانفعالي فيما بينهم.

عينة الدراسة: بلغت العينة (750) طالباً وطالبة من معهد إعداد المعلمين والمعلمات في مدينة الموصل.

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي الذي استعمله (المسعودي، 2002).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة بشكل عام كان مرتفع. وأن مستوى الاتزان الانفعالي

لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل

قوات الاحتلال الأمريكي أقل من أقرانهم الذين لم يتعرضوا لها.

- هناك بينهم فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الاتزان الانفعالي ومتغير الجنس ولصالح الإناث.

10. دراسة العامري (2007) السعودية.

عنوان الدراسة: الأعراض السيكلوجية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى عينة من المراهقين.

هدف الدراسة: وهدفت الدراسة إلى تحديد الأعراض السيكلوسوماتية لدى المراهقين، والتعرف على العلاقة بين

الأعراض السيكلوسوماتية والاتزان الانفعالي لدى المراهقين. وكذلك التعرف على الفروق في الأعراض

السيكلوسوماتية والاتزان الانفعالي بين المراهقين والمراهقات والكشف عن إمكانية التنبؤ بالاتزان الانفعالي عن

طريق الأعراض السيكلوسوماتية، وعن طريق مستوى التحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية ممن تتراوح أعمارهم بين 14-17 سنة والبالغ عددهم (650) طالباً.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس العدل للاتزان الانفعالي، بالإضافة إلى مقياس نفسي يتناول بعض الأمراض النفسية.

نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- اتضح أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عدم الاتزان الانفعالي والأعراض السيكولوجية الخاصة بالجهاز الهضمي، وكذلك الأعراض السيكولوجية الخاصة بالجهاز العصبي،
- كما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية مع الأعراض السيكولوجية الخاصة بالأمراض المختلفة. بالإضافة إلى وجود علاقة بين أبعاد الأعراض السيكولوجية وبعضها بمعنى كلما زادت درجات الأعراض السيكولوجية لمرض ما يصاحب ذلك زيادة في الأعراض السيكولوجية الأخرى.
- لا توجد فروق في الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، و متغير التحصيل الدراسي.

11. دراسة وحيد (2007) مصر.

عنوان الدراسة: مستوى الاتزان الانفعالي لدى المراهقين والمراهقات في الريف والحضر.

هدف الدراسة: استجلاء الصدع النظري لمفهوم الاتزان الانفعالي لدى المراهقين والمراهقات في كل من الريف والحضر في الإسماعيلية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية منهم (40) طالباً و(40) طالبة من الريف، و(40) طالباً و(40) طالبة من الحضر، والذين تتراوح أعمارهم بين (15-16) سنة. أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد سامية القطان (1986).

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التروي بين مجموعة الإناث في الحضر وبين مجموعة الذكور في الريف وذلك لصالح مجموعة الإناث في الحضر. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المرونة بين مجموعة الإناث في الحضر وبين مجموعة الذكور في الريف وذلك لصالح مجموعة الإناث في الحضر. وهذا يفسر أن الإناث في الحضر يتفوقن على الذكور في الريف في مستوى (الاتزان الانفعالي) التروي والمرونة.

دراسات أجنبية:

1- دراسة هلافا وآخريين (Halavsa, et. Al, 1990) أمريكا.

Psychological emotion and its relation with innovative performance and perception ability.

عنوان الدراسة: الانفعال النفسي وعلاقته بالأداء الابتكاري والقدرة الإدراكية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأداء الابتكاري كرد فعل للحالة الانفعالية لدى أفراد العينة من خلال تشغيل مقطوعات موسيقية مختلفة الأنغام تؤدي إلى الاستثارة أو الاسترخاء الانفعالي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (42) مراهقاً من ولاية فرجينيا.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية: استثارة انفعالية أو استرخاء انفعالي من خلال تشغيل مقطوعات موسيقية مختلفة الأنغام، كتابة برتوكول من خلال تحليل الشعور الانفعالي لأفراد العينة وهو من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن خطورة وكآبة المقطوعات الموسيقية وكذلك طبيعتها التراجيدية تؤثر في الانفعال النفسي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين الحالة الانفعالية والقدرة على الطلاقة اللفظية، وكذلك القدرة الإدراكية للأفراد تساعد على إدراك المقطوعات الموسيقية الأكثر صعوبة، وبالتالي الإحساس الانفعالي المغاير.

2- دراسة جيرى (Gerey, 1996) أمريكا.

Emotional Balance And Its Relationship To The Concept Of Self Among Secondary School Students In The State Of Texas.

عنوان الدراسة: الاتزان الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في ولاية تكساس.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاتزان الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في ولاية تكساس الأمريكية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس مفهوم الذات لدى المراهقين، ومقياس التقلبات الوجدانية، ومقياس الاتزان الانفعالي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مفهوم الذات والالتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية (ذكور وإناث)، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الالتزان الانفعالي لصالح الذكور.

3- دراسة فرينش وجورجي (French & Gregary, 1999) إيطاليا.

Comparison of the infrequency of c on fiction and supportive social interaction on psychological Distress

عنوان الدراسة: العلاقة بين النمو الانفعالي والتدعيم الاجتماعي وأثرها في الاحباط النفسي
 هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين النمو الانفعالي والتدعيم الاجتماعي وأثر هذه العلاقة في الاحباط النفسي لدى الطلاب في مرحلة المراهقة المبكرة.
 عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (901) طالباً وطالبة من طلاب المدارس الإيطالية الذين تتراوح أعمارهم بين (11-14) عاماً.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية: قائمة المتغيرات الاجتماعية التي تشمل على أبعاد (التدعيم الاجتماعي- تجنب القلق- المشاعر السلبية) وتأثيرها في التفاعل الاجتماعي وهي من إعداد الباحث، كما اعتمدت الدراسة على مقياس النمو الانفعالي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التدعيم الاجتماعي الذي يحصل عليه الطلبة والنمو الانفعالي السوي؛ أي كلما زاد التدعيم الاجتماعي أدى ذلك إلى إيجابية الوظائف الانفعالية للفرد، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين التدعيم الاجتماعي السلبي وانخفاض الوظائف العقلية للطلاب؛ أي كلما كان التدعيم الاجتماعي سلبياً شتملاً على (الخوف- القلق- تجنب إقامة علاقات اجتماعية) أدى ذلك إلى تشتت الفرد وعدم قدرته على العمل والتحصيل.

4- دراسة هيببي وميلر (Hippie & Miller, 2003) أمريكا.

Improving vocal performance Through Emotional Balance.

عنوان الدراسة: تحسين الأداء الصوتي من خلال الالتزان الانفعالي.
 هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحسين الأداء الصوتي من خلال الالتزان الانفعالي.
 عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (145) طالباً وطالبة من جامعة فرجينيا.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة تقانات صوتية من خلال فريق عمل متعدد التخصصات يعمل على مساعدة الطلاب في توضيح انفعالاتهم الشخصية، بالإضافة إلى مقياس الاتزان الانفعالي. نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن تحسين التقنيات المتوفرة بالتزامن مع تبصير الانفعال يسهلان عملية الأداء الصوتي.

5- دراسة جينين و ألدن (Jeannine & Alden, 2005) أمريكا.

The Academic and Social – Emotional Balance A Revised Developmental Advising Model for Students with Learning Disabilities.

عنوان الدراسة: تقييم الاتزان الانفعالي والأكاديمي، مراجعة نموذج نشاط متطور لطلاب صعوبات التعلم. هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقييم الاتزان الانفعالي والاكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم ومدى إدراك المعلم لاستجاباتهم واحتياجاتهم الإدراكية والاجتماعية. عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (345) طالباً تتراوح أعمارهم بين (9-12) سنة من مدارس ولاية أركنساس.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس الاتزان الانفعالي والأكاديمي وهو من إعداد الباحث. نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن تطوير نموذج تعليم متطور يشمل طبقات معقدة من التحديات الإدراكية والاجتماعية التي تواجه هؤلاء الطلبة، وتشمل أيضاً العوامل التي تضمن الحفاظ على هذا النظام في حالة اتزان مع الوظيفة الأكاديمية والبحثية.

6- دراسة لوبو (Lupu, 2009) رومانيا.

Motric Balance –a Reflection of Emotional Balance for the institutionalized Children .

عنوان الدراسة: الاتزان الحركي هو انعكاس للاتزان الانفعالي لدى الأطفال المؤسسين. هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى إثبات تأثير الاتزان الحركي الذي يرتبط بشكل وثيق مع الاتزان الانفعالي على الجسد والنضج الانفعالي والحركي للأطفال المؤسسين، والأسلوب الذي من خلاله نستطيع أن نؤثر بشكل إيجابي على تطورهم خلال تطبيقهم البرامج التخيلية خاصة أثناء نشاطاتهم الترفيهية. عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (250) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين (9-10) سنوات من الأطفال المقيمين في المؤسسات الإيوائية في رومانيا.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على عدة أدوات منها: بطاقات الملاحظة، وأسلوب الحوار، وطريقة التعلم التجريبي، واختبارات الإحصاء الرياضي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن ممارسة النشاطات الحركية طريقة حاسمة في التطور كدليل على الصحة النفسية والجسدية. كما أكدت على إثبات وتعزيز التأثير الإيجابي للنضج الحركي على تطور الاتزان الانفعالي من خلال الثقة الذاتية والكفاءة العالية في تحمل المسؤولية للمهام الموكلة إليهم بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع ثقافتهم المختلفة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت البيئة الصفية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

دراسات عربية:

1. دراسة الخلفي (1995) قطر.

عنوان الدراسة: البيئة الصفية كما تدركها عينة من طالبات المدارس الإعدادية والثانوية بدولة قطر وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجهة نظر الطالبات في المرحلتين الإعدادية والثانوية في البيئة الصفية المشجعة أو المثبطة للعملية التعليمية والتي تعتبر من العوامل المسهمة في فاعلية العملية التعليمية والتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (522) طالبة من طالبات المرحلة الإعدادية والثانوية، (248) من طالبات المرحلة الإعدادية و(239) من طالبات المرحلة الثانوية.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس بيئة الصف الدراسي المكون من تسعين بنداً، وهو مقسم إلى تسعة أبعاد، وكل بعد عشرة بنود.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

2. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في إدراك بيئة الصف الدراسي.

3. اتضح أن عينة الطالبات من المرحلة الإعدادية تدرك البيئة الصفية على أنها بيئة تؤكد على

الانغماس في العمل المدرسي وعلى علاقات الصداقة بين الزملاء وعلى دعم المدرسة وتشجيع

الطالبات على التفوق والمنافسة.

4. لوحظ أنه لا توجد علاقة بين التحصيل الدراسي وبين أبعاد بيئة الصف الدراسية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

5. بينت النتائج أن بيئة الصف الدراسية بيئة لا تشجع على التحصيل الدراسي وأن هناك عوامل أخرى تلعب دوراً أكبر في التحصيل الدراسي كالمناهج الدراسية، وطرق التدريس، والمحتوى.

2. دراسة عطية (1997) مصر.

عنوان الدراسة: التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب مع البيئة المدرسية وعلاقته بالتحصيل.

هدف الدراسة: سعت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المدرسية و التحصيل.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة بالصفين الأول و الثاني الثانوي.

أداة الدراسة: تم استخدام اختبار التوافق (النفسي الاجتماعي) مع البيئة المدرسية إعداد الباحث استناداً على مقاييس أخرى لقياس البيئة المدرسية، ودرجات التحصيل الدراسي تم أخذها في ضوء نتائج آخر العام.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

- وجود تأثير للبيئة المدرسية بمكوناتها (التوافق مع الزملاء - توافق الطالب مع مدرسيه - توافق الطالب مع دراسته - توافق الطالب مع النظام المدرسي) على التحصيل الدراسي.
- وجود فروق في إدراك البيئة الصفية من قبل الطلبة حسب متغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الفرع العلمي، ولم توجد مثل هذه الفروق تبعاً لمتغير الجنس.

3. دراسة وزارة التربية (1998) سورية .

عنوان الدراسة: الواقع البيئي لمدارس المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية السورية في الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع التربية البيئية في المدارس الابتدائية وتحديد جوانب الضعف والقوة، وتحديد المؤشرات الأساسية للواقع البيئي التي تفيد في اتخاذ القرارات المناسبة في مجال التربية البيئية، وتحديد النشاطات المطبقة في تعليم مفردات التربية البيئية ومدى تطبيقها في مدارسنا.

عينة الدراسة: تم اختيار إحدى وعشرون مدرسة ابتدائية واختيار طلبة الصفين الخامس و السادس من المرحلة الابتدائية.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة للبيئة والسلوك البيئي، واستبانة رصد الأنشطة البيئية. نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة: أن واقع البيئة التعليمية في المدرسة الابتدائية على المستوى العام الكلي (نالت 63 %) وهي متفاوتة بين المحافظات، وتراوحت مستويات عناصر البيئة (الصفوف - المرافق - السلامة الصحية - بين 55 % و 75 %).

4. دراسة رضوان (2004) فلسطين.

عنوان الدراسة: الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع. هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة كل من الدافع المعرفي وعوامل البيئة الصفية (الرضا، الاحتكاك، التنافس، الصعوبة، التجانس) بقدرات التفكير الابتكاري (طلاقة، مرونة، أصالة) لدى طلبة الصف الرابع في وكالة الغوث في محافظتي غزة والشمال. عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من (400) طالب من طلبة الصف الرابع في محافظتي غزة والشمال.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على عدة أدوات هي: مقياس البيئة الصفية لفريز وفيشر، واختبار التفكير الابتكاري لتورانس، ومقياس الدافع المعرفي من إعداد الباحث. نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن الكثير من النتائج، كان أهمها ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي الدافع المعرفي ومنخفضي الدافع المعرفي في قدرات التفكير الابتكاري (طلاقة، مرونة، أصالة) لصالح المرتفعين. عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين البيئة الصفية وقدرات التفكير الابتكاري (طلاقة، مرونة، أصالة). عدم وجود أثر للتفاعل بين البيئة الصفية والدافع المعرفي على قدرات التفكير الابتكاري (طلاقة، مرونة، أصالة).

5. دراسة المحتسب (2005) الأردن.

عنوان الدراسة: إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية في حصص الفيزياء وعلاقته بدرجة معرفة معلمهم بالنظرية البنائية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي مستوى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن لبيئة التعلم الصفية، وفيما إذا كان هذا الإدراك يختلف باختلاف المستوى الدراسي للطلبة وجنسهم، ودرجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة على (733) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة أداتين هما: استبانة بيئة التعلم البنائية المطورة لأغراض الدراسة، واختبار المعرفة بالنظرية البنائية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة مستوى متوسط لإدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية تعزى للمستوى الدراسي لصالح الأول الثانوي، وللجنس لصالح الإناث، ولدرجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية لصالح البنائية على الانتقالية والتقليدية.

6. دراسة حسن (2007) مصر.

عنوان الدراسة: الفروق بين الطلاب العاديين والمتفوقين تحصيلياً في سمات الفصل والطالب والمعلم كما يدركها طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها دراسة الفروق بين الطلاب العاديين والمتفوقين تحصيلياً في سمات الفصل والطالب والمعلم كما يدركها طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (516) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي.

أداة الدراسة: لقياس سمات الفصل والطالب والمعلم تم تطبيق مقياس سمات الفصل والطالب والمعلم من إعداد الباحث في ضوء المقياس الذي أعده (Fassinger – 1995) ولقياس التحصيل تم الاعتماد على مجموع الدرجات التي حصل عليها الطلاب في اختبارات نهاية العام.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود فروق بين متوسط درجات العاديين والمتفوقين تحصيلياً في كل من سمات الفصل (معايير التفاعل- المناخ العاطفي) سمات الطالب (الثقة- الإعداد أو التحضير- الفهم) وسمات المعلم (الترحيب بالمناقشة- إمكانية الاقتراب منه والتحدث معه- المساندة) لصالح المتفوقين تحصيلياً، وهي إشارة للدور الذي يلعبه التحصيل في إدراك الطالب للبيئة المدرسية المحيطة به.

7. دراسة المبدل (2009) السعودية.

عنوان الدراسة: المكونات الإيجابية للبيئة الصفية - في ضوء نظرية موراي- وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة بشكل عام إلى التعرف على العلاقة بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (1212) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية والذي تم بناؤه في ضوء نظرية موراي للضغوط البيئة والحاجات النفسية، وكذلك اختبار واطسون وجليسر لقياس مهارات التفكير الناقد.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في ضوء نظرية موراي ومهارة الاستنتاج، كما يتبين أن أهم مكونين يؤثران في مهارة الاستنتاج هما التوجيه الذاتي المسؤول، والدعم الاجتماعي.

- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في ضوء نظرية موراي ومهارة الاستنباط، كما يتبين أن أهم مكونين يؤثران في مهارة الاستنباط هما التوجيه الذاتي المسؤول والدعم الاجتماعي.

- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في ضوء نظرية موراي ومهارة التفسير، كما يتبين أن أهم المكونات التي تؤثر في مهارة التفسير هي التوجيه الذاتي المسؤول، والدعم الاجتماعي، والمشاركة في القرارات الصفية.

- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في ضوء نظرية موراي ومهارة تقويم الحجج، كما يتبين أن أهم مكونين يؤثران في مهارة تقويم الحجج هما التوجيه الذاتي المسؤول والدعم الاجتماعي.

8. دراسة معلولي (2010) سورية:

عنوان الدراسة: جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف واقع البيئة المادية بمدارس التعليم الأساسي، وتعرف واقع الأنشطة البيئية التي يمارسها الطلاب بتوجيه ومشاركة معلمهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (136) مدرساً ومدرسة من مدارس مدينة دمشق.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة للبيئة والسلوك المدرسي، واستبانة رصد الأنشطة البيئية إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: على مستوى واقع البيئة المدرسية بلغ متوسط ومتوسطات مستويي الجيد والمتوسط لكامل مؤشرات البيئة التعليمية المادية 58,7% على مستوى الأنشطة البيئية الموجهة من قبل المدرسين انخفاض مستويات الممارسة البيئية من نشاط لآخر.

9. دراسة عبد النبي (2010) مصر.

عنوان الدراسة: دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وخصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى اختلاف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف النوع (ذكور، إناث) ومستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسياً، عاديين) والتفاعلات المشتركة بينهما، وكذلك معرفة مدى اختلاف خصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب عينة الدراسة باختلاف النوع (ذكور، إناث) ومستوى التفوق الدراسي (متفوقين دراسياً، عاديين) والتفاعلات المشتركة بينهما، بالإضافة إلى تحديد العلاقة بين إدراك الطلاب لخصائص البيئة الصفية المدركة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (115) طالباً وطالبة من المتفوقين دراسياً، و(195) طالباً وطالبة من العاديين في الصف الأول الثانوي بمدينة دمياط.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس البيئة الصفية.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور، إناث) على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- يوجد تأثير دال إحصائياً لمستوى التفوق الدراسي (متفوقين، عاديين) على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المتفوقين دراسياً.
- لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور، إناث) على خصائص البيئة الصفية.
- يوجد تأثير دال إحصائياً لمستوى التفوق الدراسي (متفوقين، عاديين) على خصائص البيئة الصفية، لصالح الطلاب المتفوقين.
- لا يوجد تأثير دال للتفاعل بين النوع والتفوق الدراسي على خصائص البيئة الصفية.

دراسات أجنبية:

1. دراسة بروكهارت (Brookhart, 1997) أمريكا.

The effect of classroom environment on the achievement in math and science.

عنوان الدراسة: تأثير البيئة الصفية على التحصيل في الرياضيات والعلوم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير البيئة الصفية على التحصيل في الرياضيات والعلوم في دراسة طويلة على طلاب أمريكيين من مدارس أهلية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (290) طالباً وطالبة، وقسمت العينة إلى مجموعتين من الطلاب (من الصف السابع حتى العاشر) و (من العاشر حتى الثاني عشر).

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس البيئة الصفية، واختبارات الطلاب في المدرسة.

نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة أن للبيئة الصفية أثر هام في التحصيل والتفوق الدراسي في مادتي الرياضيات والعلوم، كما أوضحت أنه كلما كانت البيئة الصفية مناسبة، وجيد بالنسبة للطلاب ارتفع تحصيلهم في الرياضيات والعلوم، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق في إدراك الطلبة للبيئة الصفية تبعاً لاختلاف تخصصهم الدراسي.

2. دراسة بيمباريون (Pimparyon, 2000) تايلاند.

The relationship between students' awareness of the educational environment and academic achievement.

عنوان الدراسة: العلاقة بين إدراك الطلاب للبيئة التربوية والتحصيل الأكاديمي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إدراكات الطلاب لبيئة التعلم وتحصيلهم الأكاديمي في مدارس مدينة بانكوك.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (256) طالباً وطالبة من طلاب كلية التمريض في بانكوك.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة، بالإضافة إلى العلامات التحصيلية في نهاية العام.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين إدراكات الطلاب لبيئة التعلم ومعدلات التحصيل الأكاديمي.

3. دراسة ليزيو (Lizzio, 2002) ألمانيا.

Recognize students for the learning environment and its relationship to scientific Btheselhm.

عنوان الدراسة: إدراك الطلاب لبيئة التعلم وعلاقته بتحصيلهم العلمي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إدراك الطلاب لبيئة التعلم والتحصيل العلمي والأكاديمي في جامعة ميونخ.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (243) طالباً وطالبة من الاختصاصات الطبية.

أداة الدراسة: استخدم الباحث بطاقات الملاحظة، والمقابلات الشخصية، بالإضافة إلى مقياس بيئة التعلم.

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة أن إدراك الطلاب لبيئة التعلم تعد منبئاً جيداً للتحصيل الجامعي.

4. دراسة هيغس (Hughes, 2007) أمريكا.

The relationship between academic achievement and students' perceptions of the classroom learning environment.

عنوان الدراسة: العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراكات الطلاب لبيئة التعلم الصفية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وإدراكات طلاب المرحلة الثانوية لبيئة التعلم الصفية سواء البيئة الافتراضية عن طريق التعلم عن بعد أم التقليدية وجهاً لوجه في المدارس الثانوية في ولاية فرجينيا.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (155) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على الاختبارات نتائج الاختبارات في نهاية العام بالنسبة للطلاب في البيئة الافتراضية والطلاب في البيئة التقليدية، بالإضافة للمقابلات الشخصية للطلاب.

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة أن طلاب الفصول التقليدية أعلى في معدلات إدراكهم للتماسك الطلابي، والمشاركة، والتعاون، بينما طلاب الفصول الافتراضية يحصلون على معدلات أعلى في إدراكهم لتدعيم المعلم، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين إدراكات الطلبة للبيئة الصفية وبين تحصيلهم الدراسي.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق لمجموعة الدراسات السابقة التي أهتمت بموضوع الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية ما يلي:

1- من حيث موضوع الدراسة:

بلغ عدد الدراسات السابقة بحسب موضوعاتها (30) دراسة، منها (17) دراسة سابقة متعلقة بالاتزان، و (13) دراسات تتعلق بالبيئة الصفية؛ وهي تتقاطع بشكل أو بآخر مع موضوع الدراسة الحالية، ولكل من هذه الدراسات سماتها الخاصة.

2- الأهداف:

تتوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت الاتزان الانفعالي تبعاً للغرض الذي سعى الباحثون إلى تحقيقه، ويمكن تحديد أهم هذه الأهداف في التالي: هدفت دراسة الدريديري (1989) إلى تعرف العلاقة بين الاتزان الانفعالي والحركي ومستوى الأداء المهاري في بعض مسابقات الميدان والمضمار، وهدفت دراسة المنشار (1990) إلى تعرف العلاقة بين مستوى التوكيدية والاتزان الانفعالي على التحصيل الدراسي. وهدفت دراسة العدل (1995) إلى تعرف العلاقة بين الاتزان الانفعالي وكلاً من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري، بينما هدفت دراسة المزيني (2001) إلى تعرف العلاقة بين القيم الدينية والاتزان الانفعالي ومدى تحلي أفراد العينة بالاتزان الانفعالي، وهدفت دراسة الحريبي (2002) إلى تحديد أساليب المعاملة الوالدية التي تساعد على تمتع الأبناء بمستوى جيد من الاتزان الانفعالي، وهدفت دراسة يونس (2005) إلى الكشف عن مستويات تأكيد الذات وعلاقتها بالاتزان الانفعالي، وهدفت دراسة ريان (2006) إلى تعرف العلاقة بين الاتزان الانفعالي وكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري، وهدفت دراسة محمد (2006) إلى قياس الاتزان الانفعالي لدى عينة من الأفراد الذين تعرضت أسرهم إلى حالات من الاعتقال والتفتيش أثناء الاحتلال الأمريكي للعراق مقارنة مع أقرانهم الذين لم يتعرضوا، وهدفت دراسة العامري (2007) إلى تعرف العلاقة بين الأعراض السيكولوجية والاتزان الانفعالي لدى عينة من المراهقين في السعودية، بينما هدفت دراسة وحيد في مصر إلى تعرف مستوى الاتزان الانفعالي بين أبناء الريف والحضر، أما دراسة هلافا وآخرون (Halavsa, et. Al, 1990) فقد هدفت إلى الكشف عن الأداء الابتكاري كرد فعل للحالة الانفعالية لدى أفراد عينة البحث من خلال مقطوعات موسيقية، ودراسة جيرى (Gerey, 1996) التي هدفت إلى معرفة

العلاقة بين الاتزان الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة البحث، ودراسة فرينش وجورجي & French (1999) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين النمو الانفعالي والتدعيم الاجتماعي وأثرها في الاحباط النفسي، ودراسة هيبى وميلر (Hippie & Miller, 2003) التي هدفت إلى تحسين الأداء الصوتي من خلال الاتزان الانفعالي، ودراسة جينين وألدن (Jeannine & Alden, 2005) التي هدفت إلى تقييم الاتزان الانفعالي والاكاديمي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم، ودراسة لوبو (Lupu, 2009) التي هدفت إلى إثبات تأثير الاتزان الانفعالي على الجسد والنضج الانفعالي والحركي للأطفال المؤسسين.

بينما الدراسات التي تناولت البيئة الصفية فقد تنوعت أهدافها أيضاً وتركزت أهم هذه الأهداف فيما يلي: حيث هدفت دراسة الخلفي (1995) في قطر إلى الكشف عن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في البيئة الصفية المدركة المشجعة والمنبئة للعملية التعليمية، ودراسة عطية (1997) التي سعت إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المدرسية والتحصيل، ودراسة وزارة التربية السورية (1998) التي سعت إلى التعرف على الواقع البيئي لمدارس المرحلة الابتدائية في سورية في الصفين الخامس والسادس، ودراسة رضوان (2004) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين كل من الدافع المعرفي وعوامل البيئة الصفية، ودراسة المحتسب (2005) التي هدفت إلى تقصي مستوى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن لبيئة التعلم الصفية، ودراسة حسن (2007) التي هدفت إلى تحقيق الفروق بين الطلبة العاديين والمتفوقين في سمات الصف الدراسي، ودراسة المبدل (2009) التي هدفت التعرف على العلاقة بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ومهارات التفكير الناقد، ودراسة معلولي (2010) التي هدفت إلى تعرف واقع البيئة الصفية المادية بمدارس التعليم الأساسي..... وغيرها من الدراسات

3-العينة:

اختلف حجم العينات من لدراسة لأخرى فقد اشتمل بعضها على عينات كبيرة منها دراسة كل من : محمد (2006) حيث بلغت (750)، ودراسة العامري (2007) حيث بلغت (650)، ودراسة فرينش وجورجي (French & Gregary, 1999) حيث بلغت (901)، ودراسة المحتسب (2005) حيث بلغت (733)، ودراسة المبدل (2009) بلغت (1212). في حين اشتمل بعض منها على عينات صغيرة كدراسة كل من: المزيني (2001) حيث بلغت (255)، ودراسة ضحيك (2004) حيث بلغت (235)، ودراسة يونس (135)، ودراسة وحيد (2007) حيث بلغت (160)، ودراسة هلافا وآخرون (Halavsa, et. Al, 1990)

حيث بلغت (42)، ودراسة هيبى وميلر (Hippie & Miller, 2003) حيث بلغت (145)، ودراسة عطية (1997) حيث بلغت (200)، ودراسة معلولي (2010) حيث بلغت (136)، ودراسة هيغس (Hughes, 2007) حيث بلغت (155). وربما يعود الاختلاف إلى حجم المجتمعات التي تم سحب العينة منها، والنسبة التي تم تحديدها لكل دراسة من قبل الباحثين.

4-الأدوات:

بالنسبة لأدوات الدراسات السابقة فقد تم استخدام الاستبيان بصورة رئيسية في أغلب تلك الدراسات، بالإضافة إلى بعض الاختبارات.

5- النتائج:

تنوعت نتائج الدراسات السابقة بتنوع أهدافها ويمكن أن نذكر أهم هذه النتائج فيما يلي:

- أشارت دراسة كل من المنشار(1990)، ودراسة العدل(1995)، ودراسة المزيني(2001)، ودراسة محمد(2006) إلى وجود فروق في الاتزان الانفعالي لصالح الإناث.
- أشارت دراسة المنشار(1990)، ودراسة ريان(2006)، إلى عدم وجود فروق في الاتزان الانفعالي تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي.
- أشارت دراسة كل من العدل (1995) ودراسة العامري(2007) إلى عدم وجود فروق في الاتزان الانفعالي تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي.
- أشارت دراسة عطية(1997)، ودراسة عبد النبي(2010) إلى عدم وجود فروق في إدراك البيئة الصفية تبعاً لمتغير الجنس.
- أشارت دراسة بروكهارت (Brookhart, 1997) إلى عدم وجود فروق في إدراك الطلبة للبيئة الصفية تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي.
- أشارت دراسة عطية(1997)، ودراسة بروك هارت (Brookhart, 1997)، ودراسة بيمباريون (Pimparyon, 2000)، ودراسة ليزو (Lizzio, 2002)، ودراسة هوس (Hughes, 2007) ودراسة حسن(2007)، إلى أنه للبيئة الصفية المدركة من قبل الطلبة أثر هام في مستوى تحصيلهم الدراسي.

- أشارت دراسة الخليفة (1995) إلى أنه لا توجد علاقة بين البيئة الصفية المدركة وبين التحصيل الدراسي، وأن هناك عوامل أخرى تلعب دوراً في التحصيل الدراسي كالمناهج وطرق التدريس والمحتوى.

رابعاً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تتجلى أوجه الاتفاق بين البحث الحالي والدراسات السابقة فيما يلي:

- يتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة البحث، بالإضافة إلى استخدام الاستبانة التي يمكن من خلالها التعرف إلى العلاقة بين الاتزان الانفعالي و البيئة الصفية.
- يشترك البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في أنه يسعى للكشف علاقة الاتزان الانفعالي ببعض المتغيرات، وكذلك في سعيه لمعرفة دور البيئة الصفية في تحصيل الطلاب.
- أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة من حيث المنهجية المتبعة في بناء الأداة والنتائج التي توصلت لها الدراسة، وطريقة عرض النتائج، والأساليب الإحصائية التي تم اعتمادها في هذه الدراسات من أجل استخلاص النتائج.

أما بالنسبة لأوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة فيتجلى في النقاط التالية:

- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أن معظم الدراسات السابقة لم تتناول متغير الاتزان الانفعالي مع البيئة الصفية وأثر هذين المتغيرين على تحصيل الطلاب.
- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في عينة البحث، حيث اشتملت عينة البحث الحالي طلاب المرحلة الثانوية بفرعيه العلمي والأدبي، بينما اقتصرت الدراسات السابقة على طلبة الجامعات والمراهقين.
- وسيعرض البحث في الفصل القادم الأدب النظري المتعلق بهذا البحث، حيث سيتم توضيح مفهوم الاتزان الانفعالي، وأهم المفاهيم المتداخلة معه، وكذلك سمات الفرد المتزن انفعالياً، والعوامل المؤثرة في الاتزان، وكذلك مفهوم البيئة الصفية المدركة عناصرها، وأثرها على سلوك الطلبة، بالإضافة إلى أهميتها ودور المعلم في تعديلها وتنظيمها.....إلخ

الفصل الثالث

الاتزان الانفعالي

مقدمة.

أولاً: تعريف الانفعال.

ثانياً: خصائص الانفعالات.

ثالثاً: تقسيم الانفعالات.

رابعاً: وسائل التعبير عن الانفعالات.

خامساً: مفهوم الاتزان الانفعالي.

5-1- النضج الانفعالي.

5-2- أهم خصائص النضج الانفعالي.

5-3- الأمن الانفعالي.

5-4- الاتزان الانفعالي والنضج.

سادساً: سمات الاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

سابعاً: الاتزان الانفعالي والصحة النفسية.

ثامناً: طرق تحقيق الاتزان الانفعالي والقدرة على التحكم في الانفعالات.

تاسعاً: العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي.

الفصل الثالث

الاتزان الانفعالي

مقدمة:

تعتبر الانفعالات ركناً هاماً في حياة كل فرد، فهي تتدخل في جميع جوانب حياة الفرد اليومية، وتجعل من حياة الفرد اليومية شيء ممتع ومتنوع، وبدونها تصبح الحياة بلا معنى وقاحلة، وهي جزء هام من عملية النمو الشاملة والمتكاملة، لأنها أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية، حيث تعمل على توجيه الفرد نحو المسار النمائي الصحيح بكل ما تحمله من نواحٍ وعواطف وسلوك وانفعالات مختلفة.

ودائماً حياة الفرد لا تمضي على وتيرة واحدة، وإنما هي مليئة بالخبرات والتجارب المتنوعة التي تبعث فيها مختلف الانفعالات والحالات الوجدانية، كما يلاحظ أن حياة الإنسان في تقلب مستمر وتغير دائم. وهذا لا شك يضيف على الحياة جزءاً كبيراً لما لها من قيمة وما لها من متعة، فبدون هذه الحالات الوجدانية والانفعالات المختلفة تصبح حياة الفرد مملة لا متعة فيها كحياة الجماد (السيد، 1990، 455).

فالانفعالات باعتبارها تتعلق بالمشاعر التي تنتاب الإنسان من فرح أو حزن أو غضب؛ تعرف بأنها حالة من اللاتوازن بين العضوية والمنبهات الخارجية التي تأتي بشكل مفاجئ في صورة وقتية زائلة تدفعنا للاقترب من شيء أو الابتعاد عنه وتكون مصحوبة باضطرابات جسدية خارجية وحشوية. فالأصل أن تتصف حياة الفرد بتوازن يقوم مطالبها الفيزيولوجية والاجتماعية من جهة، والمنبهات الخارجية التي تحيط بها من جهة أخرى (الوقفي، 1998، 355).

وصفة القول وأصدقه أن حياة الإنسان النفسية لا تسمى حياة بدون انفعالات، ومن هنا كان موضوع الانفعالات في علم النفس من الموضوعات الأساسية التي تربط دائماً بالدوافع النفسية والصحة النفسية والمزاج والتناغم والانسجام والعمليات المعرفية العقلية من تذكر وتفكير وتصور وتخيل وذكاء، فضلاً عن العلاقة الوطيدة بين الانفعالات وصحة البدن من ناحية، والانفعالات والأمراض السيكوسوماتية "النفسجسمية" من ناحية أخرى.

أولاً: تعريف الانفعال:

في اللغة الانفعالات: جمع انفعال، والانفعال: مأخوذ من الفعل انفعل بمعنى تأثر. فقد عرّف مجمع اللغة العربية انفعال ومنفعل: ب "تأثر به انبساطاً و انقباضاً (مصطفى، 2009، 11).

وكلمة انفعال (Emotion) مشتقة من اللاتينية (Emovire) ومعناها يتحرك إلى الخارج، فالمعنى اللغوي لذلك هو إخراج الأحاسيس (حقي، 1983، 221).

ويعرف ميلفن ماركس الانفعال بأنه "اضطراب حاد يشمل الفرد كله، ويؤثر في سلوكه، وخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية، وينشأ في الأصل عن مصدر نفسي" (السيد، 1990، 456).

ويرى عبد الخالق (1990) أن الانفعال "حالة تنبه داخل الكائن العضوي، لها مكونات فيزيولوجية معينة ومعرفية وموقفية، وتتسم بإحساسات وسلوك تعبيرية معين. وهي تنزع إلى الظهور فجأة ويصعب التحكم فيها" (عبدالخالق، 1990، 455).

ويرى عمران أن الانفعال "حالة جسمية نفسية يصاحبها توتر شديد مع اضطرابات عضوية تخشى اجهزة الإنسان الدموية والتنفسية والعضلية والغدية والهضمية مع كيانه العصبي عموماً، فالانفعال أزمة نفسية طارئة ومفاجئة لم يستطع صاحبها التكيف السريع معها" (عمران، 1990، 67).

ويرى وورتمان (1992) أن الانفعال هو "ردود لا إرادية إلى حد كبير تشمل تغيرات عميقة سواء منظورة أو غير منظورة" (Wortman, 1992, 350).

ويشير حواشين (1996) أن الانفعال "حالة إثارة سارة أو غير سارة تحدث للكائن الحي نتيجة موقف يتضمن صراعاً أو توتراً" (حواشين، 1996، 10).

ويرى عويضة (1996) أن الانفعال "وجدان تائر يشمل الجسم بالتغير والاضطراب، ويتسبب عن إدراك طارئ ملائم وغير ملائم" (عويضة، 1996، 65).

رغم أن مفهوم الانفعال من المفاهيم الشائعة في علم النفس، إلا أنه لا يوجد تعريف اصطلاحى واحد يعترف به جميع المتخصصين في مجال علم النفس؛ فهو كما يرى دافيدوف بأنه حالة داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة، وإحساسات وردود أفعال فسيولوجية وسلوك تعبيرية معين، وهو ينزع للظهور فجأة ويصعب التحكم فيه (الداهري والكبيسي، 1999، 104).

ويرى الطويل (1999) أن الانفعال "شعور همجي مضطرب وخلل عام يصيب الفرد كله نفساً وجسداً، ويؤثر إلى حد كبير في تصرفاته وأفعاله وخبراته الحسية والشعورية وأعضاء جسمه الحشوية الداخلية" الفسيولوجية" وتحدث الانفعالات نتيجة لأسباب نفسية اجتماعية وبيئية" (الطويل، 1999، 212).

ويرى مرجان Morgan (1999) أن الانفعال من الصعب تحديده ولكن عند التحدث عن الانفعال فإنه عادة ما نشير إلى مشاعر ذاتية يرافقها حالات جسمانية تصاحبها تعبيرات خارجية ودافع لفعل شيء معين (Morgan, 1999, 267).

ويرى الكنانى وآخرون (2002) أن الانفعال "حالة تغير في الكائن الحي يصاحبها اضطراب في السلوك وهذا الاضطراب حاد؛ بحيث يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية وهو ينشأ في الأصل عن مصدر نفسي، ومن أمثلته الخوف والغضب الشديدين" (الكنانى وآخرون، 2002، 399).

ويرى الحسين (2002) أن الانفعال "تغير مفاجئ، وهو أمر فطري، يشمل الإنسان كله نفسياً وجسماً، ويؤثر فيه كله، في سلوكه الخارجي، وفي شعوره، كما يصاحب بكثير من التغيرات الفسيولوجية، ويعين الإنسان على الحياة وعلى البقاء" (الحسين، 2002، 115).

ويعرفه ضحيك (2004) أنه هو "حالة شعورية مركبة يصحبها نشاط جسمي وفسيولوجي مميز، والسلوك الانفعالي سلوك مركب يعبر عن السواء الانفعالي أو يعبر عن الاضطراب الانفعالي" (ضحيك، 2004، 33).

ويرى مطاوع (2004) أن الانفعال "حالة توتر في الكائن الحي تصاحبها تغيرات فسيولوجية داخلية ومظاهر جسمانية خارجية، وتنشأ هذه الحالة من التوتر عن مصدر نفسي" (مطاوع، 2004، 49).
وأيضاً يعرف الانفعال على "أنه حالة إثارة سارة أو غير سارة، تحدث للكائن الحي نتيجة موقف يتضمن صراعاً أو توتراً" (الزغلول والهنداوي، 2007، 420).

وتعرف الباحثة الانفعال بأنه حالة تغيير أو تأثير نفسي يتعرض لها الفرد تؤثر إلى حد كبير في تصرفاته وأفعاله وخبراته الحسية والشعورية وأعضاء جسمه الداخلية والخارجية، تعتري المنفعل بفعل مثيرات نفسية أو اجتماعية أو بيئية.

ثانياً- خصائص الانفعالات:

- أورد كثير من علماء النفس خصائص تتميز بها الانفعالات ومن أهمها الآتي:
 - الانفعال استجابة عامة تحدث حالة تغير مفاجئ للفرد في أجزاء عديدة من جسمه.
 - الانفعال حالة شعورية يحس بها الفرد ويستطيع وصفها في معظم الأحوال، لذلك يمكن تمييز الانفعال عن غيره، فانفعال الغضب يختلف عن انفعال الخوف، وانفعال الفرح يختلف عن الحزن والحب يختلف عن الغيرة والقلق، كما يمكن ملاحظة التغيرات الخارجية التي تصاحب كل انفعال.
 - الانفعال مظهر عضوي داخلي يعمل على تنشيط الفرد ويجعله في حالة تهيئة كسرعة ضربات القلب، وسرعة التنفس واستهلاك قدر من الأكسجين وزيادة السكر في الدم (الزهار، 1991، 64).
 - وتتنوع شكل الاستجابات الخارجية للتعبير عن الانفعالات معتمده على عدد من العوامل كالاتي:
 - أشكال التعبير عن الانفعال.
 - الخبرة السابقة المؤثرة في الانفعال.
 - العمر الزمني للفرد كعامل مؤثر على الانفعال، وسوف يتم تناول كل عنصر عن الانفعال.
1. **أشكال التعبير عن الانفعال:** قد تكشف أنماط استجابات عديدة عن الانفعالات وتمدنا التقارير الشخصية والسلوك الملاحظ والمؤشرات الفسيولوجية بالمعلومات عن طبيعة الانفعال الذي يخبره الشخص كما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار إمكانية ظهور تناقضات معينة، فمثلاً قد يعبر الشخص عن نمط معين من الانفعال بصورة لفظية في حين توحى جلسته ووضع جسمه وإيماءاته وردود فعله الأخرى عن انفعالات أخرى.
 2. **الخبرة السابقة المؤثرة في الانفعال:** تعتبر الخبرة السابقة أحد العوامل المهمة في التعبير عن الانفعالات فإن أي مجتمع أو جماعة ثقافية معينة تنمي ردود فعل نمطية مناسبة لعدد من المواقف المنتجة أو المثيرة للانفعال، وعلى الرغم من أن هذه الاستجابات قد تختلف بصورة ملحوظة من جماعة إلى أخرى، إلا أنه ثمة ردود فعل معينة تبدو عامة وشائعة (كالابتسام عند الشعور بالسعادة أو البكاء عند الشعور بالحزن)، كما أن النماذج الانفعالية ذات الدلالة أو المعنى تعتبر من أهم جوانب الخبرة السابقة حيث تكون التغيرات الانفعالية في معظم الأحيان خاصة إذا كان هذا النموذج شخصاً مهماً بالنسبة للفرد.
 3. **العمر الزمني للفرد كعامل مؤثر على الانفعال:** أشار العديد من العلماء إلى أن العمر الزمني عامل مؤثر على استجابة الأفراد الانفعالية اتجاه المواقف المختلفة، حيث إن الخبرات الانفعالية التي يمر بها الشخص

تتراكم وتؤدي إلى تغيرات في استجابة متدرجة في عمره الزمني، ويمكن ملاحظة عدداً من النماذج العامة، وكلما نما الفرد كان أميل إلى إظهار قيود أكثر وضبط أعظم في التعبير عن الانفعالات، ويواكب ذلك الميل التعبير عن الانفعالات بصورة لفظية أكثر من التعبير عنها بصورة جسمية ، بالإضافة إلى ذلك فكلما تدرج الفرد في عمره الزمني كلما كان من المتوقع أن تظهر حالات انفعالية متزايدة من حيث التعقيد والتميز (الأشول، 1990، 135).

وترى الباحثة أن الفرد عبر مراحل العمر المختلفة يتأثر بالعديد من المواقف الانفعالية، وتبقى داخل الذاكرة كرسيد انفعالي يساعد الفرد على التعامل في المواقف المستقبلية باتزان انفعالي يلائم المرحلة العمرية التي يمر بها. وتتكون الانفعالات من عناصر أساسية هي: المنبه، والكائن الحي، والاستجابة. وسيتم تناول كل عنصر كالاتي:

أ- **المنبه:** قد يكون خارجياً كدوي مفاجئ أو خبر سار؛ أي كل ما يهدد الفرد من الخارج أو يثيره مادياً أو معنوياً، وقد يكون المثير داخلياً كاستعادة ذكريات سابقة لها صبغة وجدانية قوية، أو توهم أمور يتوقع حدوثها في المستقبل، وتتوقف قدرة المنبه على إثارة الانفعال لدى الكائن الحي من حيث طبعه و مزاجه واتجاهاته الوجدانية أو العاطفية أو على استعداداته ونوعها وعلى خبراته السابقة.

ب- **الكائن الحي:** الكائن الحي يتميز بتكوينه العصبي والانفعالي وخبراته السابقة وبهذا يختلف الأفراد في استعداداتهم للانفعال على الرغم من ثبات المنبه.

ت- **الاستجابة الانفعالية:** وهي الاستجابة التي تحدث بعد مواجهة المنبه الخارجي أو الداخلي، وتظهر في صور مختلفة تعتمد في مظهرها على نوع المنبه، فقد تكون في صورة وجدانية كالفرح أو الحزن أو الخوف، ويصاحب الاستجابة الانفعالية تغيرات جسمية كسرعة دقات القلب وسرعة النبض وسرعة التنفس، وقد يكون هناك صعوبة في البلع، أو البكاء مع احمرار الوجه وهذه مظاهر سلوكية خارجية (الزهار، 1991، 254) . ويمكن تصنيف الأفراد من حيث استعداداتهم الانفعالية إلى ثلاثة تصنيفات: **مستوى رد الفعل الانفعالي، والتحكم والضبط الانفعالي، والمرونة الانفعالية.**

- **مستوى رد الفعل الوجداني:** يعني مستوى رد الفعل الانفعالي القوة التي يعتاد الفرد أن يشعر بها اتجاه المثيرات، فالبعض يستجيب لكل شيء بهدوء ودون انفعال تقريباً؛ نظراً للانخفاض النسبي لمدى رد الفعل الانفعالي لديهم، والبعض يتميزون بالعصبية والانفعال الشديد والاندفاعية في تفاعلهم للمثيرات والمنبهات

نفسها التي يتعرض لها ذو المستوى المنخفض في رد الفعل الانفعالي، ويعتبر مستوى رد الفعل الانفعالي للأفراد مؤشراً هاماً يتنبأ بسلوكهم اتجاه الأحداث المختلفة من حيث القوة والضعف، وهو ما يعبر عنه بالاستعداد الانفعالي للأفراد وهو جزء من الشخصية والمزاج الذي ينفرد به الفرد.

- **التحكم والضبط الانفعالي:** يختلف الناس في قدرتهم على التحكم الانفعالي، فعلى الرغم من أن القدرة على التحكم تتأثر بالتدريب والممارسة إلا أنه يمكن النظر إليها على أنها جزء من الشخصية، وهذه القدرة تقع على بعد يمتد من التحكم إلى عدم التحكم وهي متغيرة إلى حد ما طبقاً لنوع المثير الخارجي أو المثيرات الداخلية للفرد وخبرته في مواجهة المثيرات، فنجد أن بعض الأفراد يمكن أن يوصفوا بالتحكم الانفعالي بصورة عامة، إلا أنهم في بعض الأحيان يكونون في حالة لا تمكنهم من التحكم الانفعالي.

- **المرونة الانفعالية:** تثير المرونة الانفعالية قدرة الفرد على تعديل انفعالاته طبقاً لنوع المثيرات الخارجية المتعددة على أن يعود إلى حالته الطبيعية في فترة وجيزة وكثيراً ما تجد بعض الأفراد عندما ينفعلون لمثير خارجي في بداية يومهم يظلون منفعلين طوال اليوم مهما حدث من أحداث سعيدة ما لم يمكن أن تُمحي آثار الحدث السابق الذي أثار انفعالهم (غالبا، 2012، 37).

ثالثاً: تقسيم الانفعالات:

حاول العلماء تقسيم الانفعالات وفقاً لمعايير مختلفة وفقاً لأبعاد معينة تستخدم كأساس في تصنيف الانفعالات، انفعالات سارة مثل السرور، الحب، الانفعالات غير السارة مثل الغضب والحزن، ويقوم هذا التصنيف على أساس مدى تقبل الفرد للانفعال أو رفضه، مدى إقباله عليه أو إحجامه عنه، ويرى المنادون لهذا التقسيم أن مثل هذا التصنيف يمثل القسمين الرئيسيين لأنواع الانفعالات، أما الاختلافات الموجودة بين الانفعالات في إطار هذا التقسيم ما هي إلا اختلافات في الدرجة أو في حدة الانفعال مثل الفرق بين الخوف والرعب، بين الارتياح والسرور... وهكذا يمكن توزيع الانفعالات توزيعاً مستمراً ومتصلاً إلى قطبين: الأول يتمثل في الانفعالات السارة المقبولة، ويتمثل القطب الآخر بالانفعالات غير السارة (عبد الغفار، 1998، 212). وهكذا يمكن تقسيم الانفعالات وفقاً لمعايير معينة على سبيل الفهم والكشف عن الفروق في حدة وشدة الانفعالات بين الأفراد. ويمكن الإشارة إلى أنواع الانفعالات:

- انفعالات أولية بسيطة مثل الخوف والغضب والفرح والسرور وهي انفعالات قائمة بذاتها.
- انفعالات مركبة مثل الغيرة والدهشة وهي انفعالات معقدة في تكوينها تقوم على مزج انفعاليين أو أكثر

في مركب واحد.

الصور المختلفة للانفعالات: تظهر في صورتين: أ - الانفعال المعتدل. ب - الانفعال المتطرف. وسوف نتناول الباحثة كلاً منها كآلاتي:

أ - الانفعال المعتدل: وهو انفعال منشط يعمل على تزويد الفرد بدوافع تدفعه إلى العمل والوصول إلى أداء مرتفع، كما أنه يعمل على تهيئة الفرد للدفاع عن نفسه والمقاومة للمؤثرات البيئية، وهذا النوع من الانفعال يعبر عن الانفعال الصحي ويعتبر الانفعال هنا كدافع لتحقيق هدف. إن الأنواع الرئيسية للانفعالات المعتدلة هي: * - الخوف. * - الغضب. * - السرور.

الخوف: Fear: يمكن النظر إلى الخوف كاستجابة لبعض المثيرات المنتجة للخوف، فمثلاً قد تكون الاستجابة كأحد الاستجابات مثل الشك، التردد، الفرع، الرعب أو حتى الاشمئزاز الشديد، وتثار هذه الاستجابة بحدوث بعض الأشياء التي قد توصف بصفات متعددة مثل مخيفة أو مروعة، واستجابة الخوف بدورها قد تؤدي إلى استثارة سلوك آخر كالهروب أو الهجوم أو الذعر والهلع، ويبدو أن المثيرات المنتجة للخوف تتغير من حيث الأهمية كلما تدرج الشخص في النمو، والأشياء المفاجئة غير المتوقعة وربما المخيفة بالنسبة للطفل قد لا تكون مثيرة للخوف بالنسبة للمراهق، ومن جانب آخر فإن بعض المثيرات المنتجة للخوف التي تؤثر في الأطفال والمراهقين والراشدين خاصة في المواقف الاجتماعية قد لا تثير الخوف لدى الطفل الصغير.

الغضب: Anger: إن رد الفعل الانفعالي للغضب قد يندرج تحت التأثير البسيط إلى تخط أو الغيظ وتتساق ردود الفعل هذه بواسطة المثيرات التي تثير الأشياء أو الإحباط، وبطبيعة الحال وكما في حال الانفعالات الأخرى نجد أن ردود الفعل هذه قد تستخدم لاستثارة استجابة أخرى تكون في صورة عداة أو عدوان أو نكوص.

السرور: Pleasure: يندرج انفعال السرور تحت ردود الأفعال البسيطة كالابتهاج إلى خبرات الحب الغامرة الشديدة، وبصورة عامة نجد استجابات السرور تعتم عن طريق وجود مثيرات مفضلة أو ما يشير إلى اغتراب الفرد من هدفه ويأخذ التعيين من السرور صوراً متنوعة كالابتسام والضحك أو المعانقة والتقبيل (الأشول، 1990، 45).

التباينات والتركيبات لهذه الانفعالات: يبدو أنه من الممكن أن تصنف معظم المواقف الانفعالية عن طريق البيانات أو التركيبات، من هذه الانفعالات الثلاثة الأساسية السابقة من السهل أن تدرك كيف يسلك ويتصرف الشخص الغاضب، فالقلق والاشمئزاز المصاحب في بعض الأحيان للسلوك الصاحب قد يكون نتيجة العطب

الناج عن (بعض الإحاطات) بالخوف الذي يظهر من التعرض بصورة (اللامتواء الاجتماعي) أو السرور المشتق منه (الحصول على بعض الأشياء وامتلاكها)، هكذا تجد الباحثة أن تلك الانفعالات تكون من تركيبات مختلفة ومتباينة ولكنها تظهر بصورة سوية في انفعالاتنا اليومية.

ب - الانفعال المتطرف: وهو انفعال يأخذ الشكل المتطرف من الغضب والتوتر والقلق الزائد والعصابية، لهذا فهو يعوق التفكير والقدرة على النقد والتذكر والتحكم العقلي مما يؤثر على الأداء والظهور بسلوك غير مقبول اجتماعياً، بالإضافة إلى التغييرات الفسيولوجية المصاحبة للانفعال والتي قد تؤدي في بعض الحالات إلى الأمراض السيكوسوماتية، مثل قرحة المعدة والأمعاء وارتفاع ضغط الدم والربو الشعبي والإسهال والإمساك والحساسية وأمراض القلب، والانفعالات المتطرفة أو الزائدة مصدر لسوء التوافق والتكيف لأنها تعبر عن عدم النضج الانفعالي للفرد. وفيما يلي صور لبعض الانفعالات المتطرفة:

✓ **الاكتئاب Depression:** وهو اضطراب انفعالي يظهر في شكل شعور غير سار يسيطر على الفرد مع إحساسه بالتشاؤم واليأس وخيبة الأمل وعدم تقدير الذات ، وقد لا يوجد ما يبرر الاكتئاب ويظهر الاكتئاب على شكل درجات اكتئاب شديد ومتوسط، ففي حالات الاكتئاب الشديد يكون الفرد مهموماً ويقدم في بعض الحالات على الانتحار، أما الاكتئاب المتوسط فيظهر في صورة فقد الثقة بالناس دون مبرر أو الحزن دون مبرر.

✓ **الغضب الزائد Exaggerated Anger:** ويظهر الغضب الزائد في صورة هياج وثورة لمنبه لا يستحق هذه الصورة من الغضب الزائد؛ فالفرد تسوده نوبات من الغضب الشديد لأقل وأتفه الأسباب.

✓ **الخوف الزائد Exaggerated Phobia:** الخوف العادي رد فعل طبيعي لما يواجهه الفرد من موقف تهديد أو تعرض للخطر، الخوف الزائد فهو الذي لا يتناسب مع الظروف والمواقف المثيرة للخوف فالفرد يخاف من أشياء ليس لها مبرر كالخوف من القلط أو الأماكن المرتفعة.

✓ **السرور الزائد Exaggerated Pleasantness:** يكون هناك تناسق بين قوة المثير ونوعه وما يتبعه من استجابة انفعالية (Izard, 1993, 42). ولكن ما هي وسائل التعبير عن الانفعالات، هذا ما ستورده الباحثة في حديثها عن وسائل التعبير عن الانفعالات والتي تعد سمة تميز الفرد الذي يتفاعل مع المواقف الانفعالية المختلفة.

رابعاً - وسائل التعبير عن الانفعالات:

الانفعال حدث داخلي ولكنه قد يثير بدوره مظهراً خارجياً يدل عليه وتتنوع هذه الاستجابات الخارجية، والانفعال هو رد فعل لإحباط الدوافع أو عدم إشباعها أي أن له علاقة رمزية بإشباع الحاجة، ويتحقق الانفعال عندما يكون الدافع قوياً، وعندما يحبط الدافع أو يعاقب الكائن الحي تغيرات فسيولوجية داخلية ومظاهر جسمية خارجية تعبر عن الانفعال، ويصاحب الحالة الانفعالية استجابات فسيولوجية مثل ضغط الدم وسرعة ضربات القلب وزيادة معدل التنفس وجفاف الحلق واتساع العين وحركة المعدة والأمعاء وتوتر العضلات وتغير في كيمياء الدم، ويكون الانفعال مناسباً للموقف وتمكن الفرد من وضع الحلول المناسبة، أما إذا كانت الاستجابة تزيد أو تقل انفعالياً عن متطلبات الموقف ولا تتجح في مواجهته فإنها تكون استجابة مضطربة ومتناقضة، وتعبر عن خصائص مرضية، ويقدر ارتباط الحالة الانفعالية بالعوامل الفسيولوجية فإنها تعبر عن ظاهرة ديناميكية تشير إلى خصائص شعورية ولا شعورية تحرك الاستجابة الانفعالية في المواقف المتباينة وفقاً لمعناها الرمزي وما تستثيره من مشاعر مرتبطة بخصائص الفرد ومكونات الموقف (كامل، 1993، 480). إن الانفعال ضرب من السلوك يمثل استجابة الكائن الحي للمثيرات أو المواقف الخارجية (البيئة المحيطة بالفرد)، أو الداخلية كالتغيرات الفسيولوجية الداخلية للإنسان، وقد يكون الشعور بالانفعال متميزاً أي يشعر به الفرد كالخوف، الغضب، السرور أو غير ذلك مميّزاً الفرد كشعور الفرد باضطرابات انفعالية دون أن يدرك هذا النوع من الانفعال (الزهار، 1991، 28).

وترى الباحثة أن الشخص الصحيح نفسياً والذي يمتلك اتزاناً انفعالياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته والتعبير عنها حسب ما تقتضيه الضرورة وبشكل يتناسب مع المواقف المختلفة، ويدخل في ذلك عدم اللجوء إلى كبت هذه الانفعالات أو إخفائها أو الخجل منها من ناحية أو الخضوع لها تماماً بالمبالغة في إظهارها من ناحية أخرى. فما هو الاتزان الانفعالي، وما هي المفاهيم المرتبطة به، وما هي سمات الفرد المتزن انفعالياً، وما هي طرق تحقيق الفرد لهذا الاتزان، وما هي العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي؟.

خامساً: تعريف الاتزان الانفعالي:

لا يمكن تحديد مفهوم واحد للاتزان الانفعالي مثله مثل باقي مصطلحات علم النفس؛ وذلك يرجع إلى اختلاف وجهات النظر للباحثين وثقافتهم ومنهجيتهم في البحث، وستحاول الباحثة التعرض إلى مفهوم الاتزان الانفعالي مع بعض التعريفات المختلفة له:

حيث يعرف معجم مصطلحات التربية والتعليم الاتزان الانفعالي بأنه "قدرة الفرد على إنجاز كل ما يطلب إليه في أي حالة أو وضع دون اضطراب نفسي، وقدرته على التكيف الشخصي والاجتماعي دون عناء نفسي شديد" (بدوي، 1980، 116).

ويرى ريبير Rebar أن الاتزان الانفعالي مصطلح يتم استخدامه من الناحية النفسية لوصف حالة الشخص الناضج انفعالياً بحيث تكون استجابته الانفعالية ملائمة للموقف، ومتناغمة مع الظروف ذات نمط بعينه دون آخر (Rebar, 1987, 236).

والاتزان الانفعالي هو استقرار عاطفي، وهو مصطلح ينطوي على دالتين، الأولى ينظر إليه من حيث قدرة الشخص على ضبط عواطفه والتحكم فيها؛ أي عدم إفراطه في التهيج العاطفي أو عدم الانسياق وراء الأحداث الخارجية العابرة والطارئة بحيث يصبح عرضة للتقلب السريع من حالة إلى أخرى، والدلالة الأخرى من الناحية الإيجابية ينظر إليها حسب قدرة الشخص على التكيف الذاتي والاجتماعي دون أن يكلف ذلك مجهوداً نفسياً كبيراً (Golman, 1990, 42).

وترى أحمد أن الاتزان الانفعالي هو "قدرة الشخص على السيطرة على انفعالاته المختلفة والتعبير عنها بحسب ما تقتضيه الظروف وبشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات" (أحمد، 1999، 22).

وترى سامية القطان أن الاتزان الانفعالي بمثابة الصميم واللب للعملية التوافقية كلها بحيث يصدر عنها أو ينعكس في نهاية الأمر كل شكل من أشكال التوافق فتتبدى في هذا المجال أو ذاك من مجالات التوافق؛ سوية أو درجة من درجات اللاسوية مما ينعكس بدوره على الاتزان الانفعالي، وهذا الاتزان الانفعالي أو التوافق الانفعالي أشبه ما يكون بالسيطرة على الذات في ظاهرة قيادة الآخرين وقيادة المواقف، فيقدر ما يكون الشخص متزناً من الناحية الانفعالية؛ أي مسيطراً على ذاته متحكماً فيها تزداد قدرته على قيادة المواقف والآخرين. فالاتزان الانفعالي وسط فاصل على متصل ينتهي من ناحية عند الترددية، ومن ناحية أخرى عند الاندفاعية. وبهذا يكون الاتزان الانفعالي تحكماً وسيطرةً على الذات تتيح لصاحبها أن يحتل مكانة في نقطة ما من وسط المتصل (العدل، 1995، 125).

ويرى المزيني أن الاتزان الانفعالي هو "التحكم والسيطرة على الانفعالات والتعامل بمرونة مع المواقف والأحداث الجارية منها والجديدة مما يزيد من قدرته على قيادة المواقف والآخرين" (المزيني، 2001، 69).

ويرى الخالدي أنه يمكن اعتبار الاتزان الانفعالي سمة تميز الفرد الذي يتفاعل بدون تطرف للمواقف الانفعالية، وأن انعدام الاتزان الانفعالي يعني استعداد الفرد لتقديم استجابة انفعالية مضطربة وسريعة التغير (الخالدي، 2002، 51).

ويرى الشعراوي أن الاتزان الانفعالي مرادف "لمعنى الوسطية، وأن مرونة الشخصية من مظاهر هذه الوسطية، ويقصد بالوسطية الاعتدال في مجال الانفعالات، والاعتدال في إشباع الحاجات البيولوجية والنفسية، والاعتدال في تحقيق قيمة أو تحقيق ذلك الجانب من الشخصية الذي أهمله الآخرون وهو الجانب الروحي من الشخصية" (الشعراوي، 2003، 10).

ويرى ضحيك بأن "الاتزان الانفعالي مقابل العصابية، وهو حالة شعور بالرضا والسعادة نتيجة تكامل الفرد النفسي وتوافقه مع بيئته، مما يعكس على قدراته للتعامل مع المواقف الطارئة بالعقلانية والثبات والواقعية" (ضحيك، 2004، 48).

ويرى يونس أن الاتزان الانفعالي هو "أحد الأبعاد الأساسية في الشخصية الذي يمتد على شكل متصل مستمر من القطب الموجب الذي يمثل الاتزان الانفعالي إلى القطب السالب الذي يمثل العصابية، وأن أي شخص يمكن أن يكون في أي مكان على هذا المتصل، ويمكن وصفه طبقاً لمكانه، وأن جميع المواقف محتملة، ويمثل الاتزان الانفعالي الشخص الهادئ، الثابت الرزين، المنضبط، غير العدوانية، المتفائل، الدقيق" (يونس، 2005، 938).

ويرى ريان أن الاتزان الانفعالي هو "حالة التروي والمرونة الوجدانية حيال المواقف الانفعالية المختلفة التي تجعل الأفراد الذين يميلون لهذه الحالة الأكثر سعادة، وهدوءاً وتفاؤلاً، وثباتاً للمزاج، وثقة في النفس. أما الأفراد الذين يعزفون عن هذه الحالة فلديهم مشاعر الدونية، وتسهل إثارتهم، ويشعرون بالانقباض والكآبة، والتشاؤم، ومزاجهم متقلب" (ريان، 2006، 38).

وخلص ما تراه الباحثة بعد هذه التعريفات العديدة والمتباينة، والتي يعود تباينها إلى اختلاف وجهة نظر العلماء والباحثين إلى الاتزان الانفعالي نتيجة الأثر الواضح لفلسفة وثقافة كل باحث على حدة، في حين أنهم يتفقون جميعاً على تلك العلاقة الجدلية بين كل من الاتزان الانفعالي والتوازن والصحة النفسية؛ فمن خلال التعريفات السابقة والتي تحدثت بها المتحدثون عن مصطلح الاتزان الانفعالي، يتضح أن الفرد المتزن انفعالياً يستجيب للمواقف والمشاكل التي تواجهه بأسلوب يتصف بالمرونة، وعدم التطرف والمبالغة والاندفاع أو

المغلاة في الاستجابة للمواقف الانفعالية المختلفة؛ فهو شخص يشعر بالتفاؤل، والبشاشة، والاستقرار النفسي والتحرر إلى حد كبير من الشعور بالإثم والقلق، والوحدة النفسية، بينما الشخص غير المتزن هو شخص اندفاعي ومتقلب المزاج، تسهل استثارته وتتسم جميع انفعالاته بالتطرف وعدم النضج يشعر بالكآبة، والتشاؤم. وبهذا التصور المنطقي يتضح للباحثة أن الاتزان الانفعالي سمة عامة تفرق بين الأسوياء وغير الأسوياء، وللتعرف على الاتزان الانفعالي بشكل أكبر لابد من التمييز بينه وبين بعض المفاهيم الأخرى التي يكون التشابه معها كبيراً، ومن هذه المفاهيم ما يلي:

5-1- النضج الانفعالي:

وهو يقاس بمدى ابتعاد الفرد عن السلوك الانفعالي الخاص بمرحلة الطفولة والمراهقة واقترابه من سلوك الراشدين. ويلاحظ أن مفهوم النضج الانفعالي أشمل وأوضح وأعم من مفهوم الاتزان الانفعالي ويعرف انجلش وانجلش (Anglich & Anglich) النضج الانفعالي بأنه الدرجة التي يتخلى فيها الفرد عن السلوك الانفعالي المميز لمرحلة الطفولة ويظهر السلوك الانفعالي المناسب لمرحلة الرشد، وتحدد هولنجورث (Hongorth) الصفات الرئيسية للشخص الناضج في اثنتين:

- قدرته على التدرج في استجابته الوجدانية.

- قدرته على تأجيل بعض استجاباته (أبو زيد، 1987، 166-167).

ويعرف عبد الخالق النضج الانفعالي بأنه "درجة ابتعاد الشخص عن السلوك الانفعالي" (عبد الخالق، 1984، 103).

ويعرفه الجوير بأنه: "الحالة التي يكون فيها الشخص في حالة توافقية وتكيفية مع غيره مستغلاً أقصى امكانياته" (الجوير، 1995، 37).

ويرى الوقفي أنه يمكن الارتكان إلى المزايا الشخصية التالية كمواصفات ومعايير لتحديد مدى النضج الانفعالي للفرد:

1. **الاستقلالية:** فالنضج يعني تجاوز الفرد لمرحلة الاعتماد على الغير، وهي السمة الأساسية في الطفولة، إلى مرحلة يستطيع فيها الاعتماد على ذاته في اتخاذ قراراته وفقاً لمفاهيمه واعتباراته الشخصية.

2. **الواقعية:** أي القدرة على رؤية العالم رؤية واقعية، والقدرة على التفكير العقلاني، والقدرة على استغلال مصادر البيئة بما فيها ذات الفرد استغلالاً منتجاً خلاقاً.
 3. **التعاطف:** فالشخص الناضج انفعالياً يشارك الآخرين أفراحهم وأتراحهم برغبة وقناعة، وقادر على أن يعطي من نفسه لأسرته وأصدقائه ومجمعه.
 4. **الوعي على الذات وتقدير الذات:** بما يعنيه ذلك من اتجاهات سليمة نحو الذات، كأن يكون قادراً على تحديد مميزاته الذاتية بدقة، متقبلاً لجميع خصائصه الذاتية ومقدراً لذاته قيمتها ككائن إنساني فريد.
 5. **التكامل:** فالفرد باعتباره كائناً إنسانياً عليه أن يختبر محيطه ويسير ذاته بحثاً عن تكوين وجه نظر له، موحدة ومتكاملة ومتناسقة عن العالم، تهب المعنى لأفعاله الفردية ولجميع مظاهر حياته (الوقفي، 1998، 379-380).
- والنضج الانفعالي شرط ضروري من شروط الصحة النفسية، لذا يختلف الناس من حيث درجة اتسامهم بهذا النضج. ويمكن تشبيه ذلك بخط مستقيم يمتد بين نقطتين تمثل إحداهما أعلى درجات النضج، والأخرى قدر من الفجاجة، وبين النقطتين يحتل سواد الناس مواضع مختلفة (عبد الخالق، 1984، 104).
- 5-2- أهم خصائص النضج الانفعالي لدى الأفراد ما يلي:**
1. القدرة على التحكم في انفعالاته، فلا يندفع، ولا يتهور، ولا يثور؛ بل يرفض ما لا يريد، ويفرض ما يشاء.
 2. القدرة على كبح جماح شهواته، والسيطرة على نزواته، فهو قادر على تأجيل لذاته العاجلة، أو الإرضاء السريع لدوافعه من أجل أهدافه الآجلة.
 3. تناسب الانفعالات مع مثيراتها، فلا يشطط في غضبه لأسباب تافهة فيسب ويشتم ويعتدي ويتجنى، ولا يببالغ في خوفه أو غيظه فيرتجف ويتشنج.
 4. يتخلى عن أساليب السلوك الطفلية كالأنانية وحب التملك.
 5. هادئ ومترن انفعالياً، انفعالاته ثابتة، بينما الشخص غير الناضج متقلب انفعالياً أو مذنبذ في انفعالاته لا يستطيع التنبؤ بسلوكه الانفعالي.
 6. الاعتماد على النفس والقدرة على تحمل المسؤولية.

7. القدرة على الاحتمال، وتحمل الأزمات والنقد والإحباط أو الفشل (المليجي، 1982، 164).

5-3- الأمن الانفعالي:

وبعني أن يشعر الفرد بدرجة مناسبة من الأمن النفسي والاطمئنان؛ فالفرد الذي لم يشبع حاجته إلى الأمن، والذي يشعر بالاستقرار والطمأنينة لا يستطيع أن يواجه الحياة بمشكلاتها وصعوباتها، والتي تحتاج منها إلى جهد نفسي لمواجهتها مواجهة الشخص الآمن انفعالياً؛ لأنه لا يستجيب عندئذ إلى الموقف الخارجي فقط بقدر ما تتدخل في استجابته مخاوفه ومناحي قلقه وأنواع الصراع التي يعاني منها (أبو زيد، 1987، 166-167).

5-4- الاتزان الانفعالي والنضج:

مما لا شك فيه أن عامل النضج يكمن خلف ظهور أنماط انفعالية متعددة عند الفرد، فهناك انفعالات لا تلاحظها عند الأطفال ثم تظهر بعد ذلك عندما يصلون إلى مرحلة معينة من النمو، ذلك أن النضج يزيد من التمايز في الإدراك وفي السلوك، مما يساعد الفرد على التعبير عن الانفعال بدقة أكبر (خليفة، ب ت، 141). والواقع أنه ليس هناك اتفاق نهائي بين علماء النفس عن تعريف النضج الانفعالي ومضمونه، ولكن على وجه العموم يمكن التعرف على العناصر الآتية التي تكون هذا المفهوم:

1) ملائمة الانفعال:

فالشخص الناضج يجب أن يستجيب الاستجابة المناسبة في الموقف المناسب بالكم والكيف اللازمين، فلا ينفجر ضاحكاً في موقف جنائزي، أو ينفجر غاضباً إذا لمستة بعوضة صغيرة، فالانفعال يجب أن يتمشى مع الظروف الاجتماعية المحيطة، ويجب أن يتناسب مع الموقف من حيث الكم والكيف، وأن يتناسب مع كم المثير وكيفه.

2) الضبط الانفعالي:

يتضمن مفهوم النضج الانفعالي قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها، ويتضمن التحكم قدرة الفرد على إرخاء أو تأجيل إشباع دوافعه وحاجاته التي يشعر بها الآن، وهناك التحكم في ضبط الإثارة نفسه بحيث لا يظهر السلوك الخارجي الظاهري في الحال، وهناك الضبط بمعنى التحكم في مقدار الانفعال والخفض من شدته أو نغمته.

ويقترح سموندس (Symonds, 1951) ست محكات تعتبر دلائل على قدرة الشخصية على التعامل مع

الاضطرابات الداخلية والخارجية للتوازن وهي:

- احتمال التهديد الخارجي.
- طريقة معالجة مشاعر الذنب.
- القدرة على التكيف المؤثر.
- توازن الصلابة والمرونة.
- التخطيط والضبط.
- تقدير الذات (قاعود، 1992، 57-58).

3) غنى الانفعال وتنوعه وتمايزه:

بحيث ينفصل كل انفعال عن بقية الانفعالات الأخرى، وبحيث يكون واضحاً ومتميزاً عن غيره، فالشخص الناضج انفعالياً يجب أن يحيا حياة انفعالية كلها غنى وثناء وجزارة، وتنوع فلا تكون كل حياته على وتيرة واحدة، ولا يكون غاضباً أو ثائراً على طول الخط أو سعيداً هائجاً على الدوام (العيسوي، 2002، 427). وترى الباحثة أنه من الجدير بالذكر هنا أنه لا يمكن الزعم بأن النضج الانفعالي معناه عدم وجود الانفعال على وجه الإطلاق، بل إن الحياة الخالية من الانفعالات تعتبر حياة شاذة، ولا يمكن إنكار وجود الانفعالات القوية فيها، ولكن المهم في النضج هو أن يتعلم الفرد كيف يعيش مع الانفعالات، وأن يتعلم كيف يحتفظ بانفعالاته في المستوى المعقول، وفي حدود المعقول فلا ثورة عارمة ولا بلادة تامة، بل القدرة على توجه انفعالات الفرد نحو الأهداف المتكاملة والإيجابية من أجل المحافظة على حياته.

سادساً: سمات الاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية:

هناك كثير من علماء النفس الذين قرروا أن المراهقة تمتاز بالتوتر والقلق والاضطراب، ففي المرحلة الثانوية يكون المراهق قد انتقل جزئياً من حياة الطفولة، ودخل جزئياً أيضاً إلى حياة الراشدين، فإنه يكون في موقف اضطراب وعدم وضوح، أو عدم ثبات أو تقرير، فسلوكه الطفلي مازال يرغب في بعضه ولكنه لم يعد سلوكاً مرغوباً ومقبولاً من الكبار، وسلوكه الراشد يجد نقداً مرّاً من المحيطين أيضاً، وأسلوب الكبار لم يتعلمه المراهق بعد. والحياة تبدو كأنها شيء من العماء أو الفوضى.

وتبعاً لمفهوم الكبار وملاحظتهم، فإن التعبير الانفعالي عند المراهقين دائماً غير ملائم؛ فهو شديد أو قوي أو صارخ بنسبة تفوق الواقع والمعقول، أو شديد وكثيف. فالمثير البسيط الخفيف يثير فيهم عاصفة مدوية من الضحك، أو ثورة صاخبة من الغضب (العيسوي، 1989، 109).

ولقد وصف هارلوك (Hurlock) انفعالات المراهقين بهذه الصفات:

- الشدة أو الكثافة.
 - عدم الضبط أو التحكم.
 - عدم الثبات أو الدوام.
 - نمو عواطف إنسانية مثل الوطنية والولاء و الوفاق، وكذلك نزعات دينية أو صوفية.
- ومن خلال مراجعة الباحثة للأدبيات والدراسات التي تناولت الاتزان الانفعالي وجدت أن الاتزان الانفعالي للأفراد في المرحلة الثانوية يتسم بالسمات التالية:

- 1) قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته وضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال وقدرته على الصمود والاحتفاظ بهدوء أعصابه وسلامة التفكير حيال الأزمات والشدائد.
- 2) أن تكون حياته الانفعالية ثابتة رصينة لا تتذبذب أو تتقلب لأسباب ومثيرات تافهة.
- 3) ألا يميل الفرد إلى العدوان وأن يكون قادراً على تحمل المسؤولية والقيام بالعمل والاستقرار فيه والمتابعة عليه أطول مدة ممكنة.
- 4) توازن جميع انفعالات الفرد في تكامل نفسي يربط بين جوانب الموقف ودوافع الشخص وخبرته.
- 5) قدرة الفرد على العيش في توافق اجتماعي وتكيف مع البيئة المحيطة والمساهمة بإيجابية في نشاطها بما يضيف عليه شعوراً بالرضا والسعادة.
- 6) قدرة الفرد على تكوين عادات أخلاقية ثابتة بفضل تحكمه في انفعالاته وتجميعها حول موضوعات أخلاقية معينة (أبو زيد، 1987، 227).

سابعاً: الاتزان الانفعالي والصحة النفسية :

للصحة النفسية علامات تتم عنها، ومؤشرات ترشد إليها، ودلالات تدل عليها، وتشير هذه العلامات إلى مظاهر سلوكية محددة يتوافر الكثير منها لدى الشخص الذي يتمتع بدرجة عالية من الصحة النفسية، وهذه المؤشرات هي مؤشرات نوعية منها ما هو ذاتي لا يشعر بها إلا صاحبها، ومنها ما هو خارجي يدركه

الآخرون منها الاتزان الانفعالي؛ فيتسم الشخص بالاتزان الانفعالي والثبات الوجداني واستقرار الاتجاهات ونضج الانفعالات إلى حد بعيد، ويعني وجود حالة من التماثل بين نوع المنبه ونوع الانفعال الناتج عنه، فإذا تضايق شعر بالقلق والضيق والهم، وأن قابله شيء سار شعر بالفرح والنشوة (حامد، 2005، 1).

إن الشخصية المتكاملة هي التي يتسم سلوكها وتصرفاتها ودوافعها بالاتزان الانفعالي، فالاتزان الانفعالي سمة عامة تفرق بين الأسوياء وغير الأسوياء، ويتضمن مفهوم الاتزان كما تم ذكره التوافق الاجتماعي بدرجاتها المختلفة، بعد أن غدا أغلب الناس يتفوقون على علاقة العصابية بالتصرفات الانفعالية للشخصية غير المتوافقة (راجح، 1999، 101).

وفي النهاية ترى الباحثة إن مفهوم الصحة النفسية يساعد الأفراد على أن يكونوا متوافقين. والشرط الأساسي لهذا التوافق هو الاتزان الانفعالي، لأن التوافق أساس الصحة النفسية، ثم إن مفهوم النضج الانفعالي أهم وأشمل من مفهوم الاتزان الانفعالي لأنه شرط هام وأساسي للتوافق فلا بد للشخص أولاً أن يصل إلى درجة النضج الانفعالي ثم بعد ذلك يتم اتزاناً لهذا النضج.

ثامناً: طرق تحقيق الاتزان الانفعالي والقدرة على التحكم في الانفعالات:

من خلال مراجعة الباحثة للأدبيات والدراسات المتعلقة بالانفعالات والاتزان الانفعالي وجدت أن هناك بعض القواعد أو المبادئ المقترحة في هذا الصدد، والتي يمكن من خلالها التحكم والسيطرة في الانفعالات ومنها ما يأتي:

1) التعبير عن الطاقة الانفعالية في الأعمال المفيدة، حيث يولد الانفعال طاقة زائدة في الجسم تساعد الفرد على القيام ببعض الأعمال العنيفة، ومن الممكن أن يتدرب الفرد على القيام ببعض الأعمال الأخرى المفيدة لكي يتخلص من هذه الطاقة.

2) تقديم المعلومات والمعارف عن المنبهات المثيرة للانفعال؛ حيث يساعد ذلك على إنقاص شدة الانفعال وبالتالي التغلب على الإضراب الذي يحدث للأنشطة المتصلة به، فالطفل الذي يخاف من القطة مثلاً يمكن مساعدته على التخلص من ذلك عن طريق تزويده ببعض المعلومات التي تقلل من هذه الحالة لديه (Kevin, 1990, 75).

- (3) محاولة البحث عن استجابات تتعارض مع الانفعال، فإذا شعر الفرد نحو شخص ما بشيء من الكراهية لأسباب معينة عليه أن يبحث عن أسباب أخرى إيجابية يمكن أن تثير إعجابه بهذا الشخص وتغير اتجاهه نحوه.
- (4) عدم تركيز الانتباه على الأشياء والمواقف المثيرة للانفعالات، فإذا لم يستطيع الفرد التحكم في انفعالاته عن طريق البحث عن الجوانب الإيجابية والسارة في الشيء مصدر الانفعال يمكنه أن يغير اهتمامه عن هذا الشيء إلى الأشياء والموضوعات التي تساعده على الهدوء والتخلص من انفعالاته وتوتراته.
- (5) الاسترخاء: يحدث الانفعال عادة حالة عامة من التوتر في عضلات الجسم وفي مثل هذه الحالة يحسن القيام بشيء من الاسترخاء العام لتهدئة الانفعال وتناقصه تدريجياً.
- (6) عدم الحسم وإصدار الأحكام في الموضوعات والأمور المهمة أثناء الانفعال، ففترة الانفعال تمثل حالة من عدم التوازن لذلك يفشل الفرد في رؤية الأمور بشكلها الصحيح، وبالتالي تكون أحكامه غير صحيحة (السيد، 1990، 492).
- (7) أن يدرس الإنسان "كل مثقف أو طالب" ما يستطيع تعلمه عن الحياة النفسية الانفعالية للإنسان عموماً، وبذلك يعرف الإنسان مواطن قوته وضعفه، كما يعلم دوافع السلوك ومظاهر الانفعالات وبعض العمليات الإدراكية المصاحبة لذلك.
- (8) أن يتعلم الإنسان كيف يسيطر على تعبيراته الانفعالية الظاهرية التي تخضع للضبط الإرادي، لذا كان الخلق بالتخلق والطبع بالتطبع والعلم بالتعلم والحلم بالتحلم والصبر بالتصبر (ملحم، 2004، 213).
- (9) أن يبتعد الإنسان قدر الإمكان عن المواقف المثيرة للانفعالات الحادة والسيئة غير الخلقية، وكذلك ينبغي تجنب الأشخاص الذين يسببون التوترات الانفعالية السيئة، لأن وجود الإنسان في مواقف الإثارة والاستثارة يتطلب مزيداً من القوة الكابحة لنجاح الضبط الانفعالي الإرادي، وهذا ما لا يمكن ميسوراً لكل إنسان، فالوقاية هنا تتمثل بالابتعاد عن المواقف الحرجة الدافعة لانفعالات غير مرغوبة، خير من الوقوع بتلك المواقف المثيرة ثم محاولة الخروج منها بسلام.
- (10) أن يحاول الإنسان إذا وجد نفسه في مواقف طارئة مفاجئة مثيرة أن يسحب نفسه انسحاباً نفسياً بتغيير الأجواء المهيمنة عليه انفعالياً (الهاشمي، 1984، 176).

11) حاول إثارة استجابات معارضة للانفعال: ينجح بعض الناس في التخلص من الخوف إذا لجأوا إلى الصفير أو الغناء، وذلك لأن هذه الأعمال تحدث في النفس حالة من الرضا والسرور، وهي حالة معارضة لحالة الخوف، ولذلك لا يلبث الخوف أن يزول تدريجياً.

12) تعلم أن تنظر إلى العالم نظرة مرحة: إنك تستطيع أن تتغلب على كثير من الانفعالات الشديدة إذا حاولت أن تبحث في المواقف التي تثير انفعالك عن عناصر يمكن أن تثير ضحكك الشديد، أو سخريتك أو سرورك (زيدان، 1984، 102).

وهكذا ترى الباحثة أن الفرد الممتزن انفعالياً يتميز بالسيطرة على انفعالاته وتوظيفها في خدمة أهداف بناء انفعالياً، أي كلما وصل الفرد إلى مستوى معين يبذل المزيد للوصول إلى مستوى أفضل، ونود الإشارة إلى أن الاتزان الانفعالي هو ذلك المستوى الذي يصل إليه الفرد، ويعكس قدرة على التصرف في المواقف بما يلائمها سواء في علاقاته الاجتماعية مع المحيطين به من زملاء ورؤساء في العمل وأشخاص يتفاعل معهم ويتمتع بالقدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات وتأكيد الذات والتعبير عنها بإيجابية، معتمداً في ذلك التفاعل على الرصيد الانفعالي والخبرة الانفعالية.

تاسعاً: العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي:

تتعدد العوامل التي تؤثر في الاتزان الانفعالي، ولكل منها وزنه وتأثيره النسبي على بناء شخصية الفرد إيجاباً أو سلباً، بل إنها تترك بصماتها واضحة على شخصيته منذ مرحلة الطفولة المبكرة حتى الرشد، وسنستعرض هذه العوامل الداخلية والخارجية بقدر من الإيجاز.

أولاً: العوامل الداخلية الذاتية المؤثرة في الاتزان الانفعالي وهي العوامل التي تؤدي إلى استثارة الانفعالات:

تعددت العوامل التي تؤدي إلى استثارة الانفعالات لدى الطفل، فالبعض يرجع الاستثارة الانفعالية إلى عوامل فطرية وأخرى مكتسبة، إلا أن الانفعال قد يستثار ببعض العوامل الفطرية التي ليس لعنصر التعلم والاكتمال تأثير عليها، فالخوف يستثار عند الكائن الحي كلما تعرض لمثير يتميز بالفجائية والقوة، والشدة، والغربة، كما أن الغضب يستثار كلما تعرض الكائن الحي لمثير مؤلم أو مهدد له أو كلما تعرض لما يعوقه عن إشباع حاجاته (عبد الغفار، 2006، 23). ونود الإشارة إلى أن البيئة الاجتماعية لها تأثير في الاستثارة الانفعالية، وأنه يجب النظر إلى الفرد في إطار المواقف الاجتماعية التي يتفاعل فيها، وفي هذا الصدد أشار

كيفين (Kevin, 1990) أنه عند النظر إلى الحالات الانفعالية يجب أن ننظر إلى العوامل الخارجية التي يتعامل معها الطفل مثل الأماكن و الأشخاص والقوى الخارجية (Kevin, 1990, 71).

وهنا ترى الباحثة أن المواقف التي تهدد الشخص وتهدد ذاته أو تنال من تقديره لهذه الذات أو تحول دون إشباع دوافعه الاجتماعية تعتبر عاملاً مثيراً لانفعالات الفرد، فالطالب في المرحلة الثانوية لديه العديد من الحاجات التي يجب أن تشبع في إطارها السوي مثل الحاجة إلى التقدير، الإعجاب والحاجة إلى الأمن النفسي، الحاجة إلى الإنجاز والنجاح وكلها من الحاجات النفسية التي يجب أن تشبع، وإلا سيؤدي عدم إشباعها إلى التوتر والقلق وهما من مظاهر عدم السواء النفسي وعدم النضج الانفعالي مما ينعكس على البناء النفسي للطالب، ويؤدي إلى فقدان الطاقة الانفعالية وعدم استغلالها الاستغلال الأمثل في العمل والإنتاج وتحقق السعادة النفسية له.

ثانياً: العوامل الخارجية المؤثرة في الاتزان الانفعالي:

من خلال مراجعة الباحثة للأدبيات والدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع الاتزان الانفعالي، وجدت أن

هناك الكثير من العوامل الخارجية المؤثرة في الاتزان الانفعالي وهي كالتالي:

أ. الأسرة:

إن السياق النفسي الاجتماعي داخل الأسرة يسهم في تشكيل السمات الشخصية للأبناء، ويختلف دور الأسرة في مساعدة الطفل على تحقيق الاتزان الانفعالي، فإذا وضعت الأسرة أساساً سويًا نما أفراد الأسرة سويًا متمتعين بالصحة النفسية، قادرين على التكيف السليم، وعكس ذلك ينمو الفرد في الأسرة مريضاً عاجزاً عن التكيف (الخريبي، 2002، 48). إن للأسرة تأثيرها المباشر الواضح مدى الحياة على بناء شخصية الطالب، ويظهر ذلك في ردود انفعالاتهم اتجاه الآخرين والمواقف التي يتفاعل فيها، وأن سلوك الوالدين غير المحبب للطالب واتجاهاتهم المضادة نحوه يشعره أنه طفل منبوذ ويكون أقل تعاوناً وأقل استقراراً وطمأنينة ويصبح غير محب لأي نشاط اجتماعي، ويكون نشاطه زائداً وغالباً ما يأخذ شكلاً عدوانياً مع الآخرين (أحمد، 1995، 108). فالطالب يتفاعل من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة في المدرسة كبنیان اجتماعي وعقلي وانفعالي ناضج، بل ويسعى من خلال تلك الأنشطة إلى استكمال مظاهر التطبيع المختلفة، كما تساعده على تعلم كيف يوفق بين رغباته ورغبات الآخرين (عطية، 1997، 17). ولا يقتصر دور الأسرة على توجيهه سلوكيات الطالب في المدرسة؛ بل تساعده على تكوين مفهوم ذات إيجابي عن نفسه (Self Concept) فمفهوم الذات

لدى الفرد ينشأ بالدرجة الأولى من خلال الأسرة وتدعيمه ويمتد تكوينه من خلال المدرسة وجماعة الرفاق والنادي ودور العبادة (زهران، 1995، 65).

ب. المدرسة وتأثيرها على الاتزان الانفعالي:

المدرسة مؤسسة تربوية نظامية رسمية منحها المجتمع سلطة ومهاماً كثيرة إلى جانب وظيفتها الاجتماعية، ومن أجل مساعدة الطلاب على النمو السوي، فالمدرسة هي البوتقة التي تظهر بداخلها شخصية الطلاب فهي تساعدهم على تكوين مفهوم ذات إيجابي عن النفس والقدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار (الشرييني وصادق، 1996، 23). فالمدرسة عبر مراحل النمو المختلفة توفر أنشطة اجتماعية يستطيع الطالب من خلالها أن ينضج انفعالياً، ويزود بالخبرات التي يكتسبها أثناء تعامله مع الآخرين، بالإضافة إلى تزويده بالجوانب المعرفية وتكوين هويته الاجتماعية، وهي عامل من عوامل النشاط الاجتماعي فهي تثير الطموح والحافز للإنجاز والنجاح في الحياة الاجتماعية (السيد، 1999، 196).

ت. دور العبادة وأثرها على الاتزان الانفعالي:

يساعد تردد الفرد إلى أماكن العبادة على تكوين رابطة انفعالية بين الفرد والمكان، بالإضافة إلى أن ممارسته للعبادات الدينية أمر يحقق له الإحساس بالأمن والطمأنينة الانفعالية، بل يتعلم من خلالها معايير السلوك السوي (رمضان، 1999، 45).

ث. تأثير جماعة الأصدقاء:

إن لجماعة الأصدقاء تأثيراً مباشراً على تكوين شخصية الطفل ابتداءً من مرحلة الطفولة حتى مرحلة الرشد فهي تساعد الطفل على الخروج من دائرة التفاعل الأسري المحدود إلى دائرة التفاعل مع كل الأطفال، فالصداقة تساعد على تفريغ الطاقات الانفعالية للطفل من خلال الأدوار التي يقوم بها وسط الأصدقاء مما يساعد على اكتساب كثير من الاتجاهات النفسية في مقدمتها تكوين شخصيته (عدس وتوق، 1993، 132).

وهكذا ترى الباحثة أن العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي متعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية فكل منها دور مؤثر في بناء شخصية الفرد فالأسرة لها دور بما تمثله من مركز للحماية والضبط وتلبية احتياجات الفرد، وإن العلاقات الأسرية بين الأبناء والوالدين تحقق لهم إشباعات نفسية لا يمكن تعويضها من أي مؤسسة أخرى فجماعة الأصدقاء وما لها من تأثير في إشباع حاجات الفرد في التعبير عن آرائه ورغبته

القوية في تكوين صداقة مع فرد من الجنس نفسه وكيف أن تلك الصداقة تعمل على إشباع حاجات الفرد وتعلمه التعامل الجيد مع الآخرين، فالمدرسة وما يكتسبه الفرد من مهارات عقلية واجتماعية تساعده على التوافق الجيد والتفاعل مع البيئة بكفاءة وتحقيق الاتزان الانفعالي، ثم يتوالى تأثير دور العبادة على بناء شخصية الفرد وتعويده على ضبط انفعالاته وإظهارها في صورة مقبولة اجتماعياً والتسامي والإعلاء للغرائز والشهوات في تلك المرحلة العمرية وتدريب الفرد على تأجيل الشعور بالإحباط أو الحزن أو فقدان اتزانه الانفعالي، ثم يتوالى تأثير وسائل الإعلام وما لها من تأثير في بناء شخصية الفرد من خلال عرض نماذج لشخصيات إيجابية فيتوحد معها الفرد، وكذلك العمر الزمني وكيف يساعد الفرد على تحقيق الاتزان الانفعالي من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد، كما أشرنا إلى أهمية مرحلة المراهقة والتغيرات التي تحدث فيها وكيف تحقق المساندة الاجتماعية للطفل لتخطي عثرات تلك المرحلة وتحقيق الاتزان الانفعالي.

فما من شيء يحكمه السواء إلا كان الاتزان صميمه ولبابه، وتلك حقائق تملئها طبائع الأشياء في الوجود الكوني، والإنساني، والحيواني، وهذا التوازن لا يكون إلا بين قوتين متضادتين وطريقتين وبين حركة وسكون، وبين وجود وعدم وجود، وبين جاذبية أرضية وقوة طاردة مركزية، وبين شهيق وزفير، وبين موضوعي وذاتي، وبين جنسي غرائزي محض وروحي مضيء متعال. وقد تنبه القدماء إلى هذه الحقائق الكونية والإنسانية معاً، ومن ثم أدركوا أن الصراع بين الأضداد والتناقض هو الذي ينتج تقدم اللاسواء، وقد أكد أرسطو أن الاتزان هو الوسط الذهبي للأشياء جميعاً. وللحياة الانفعالية دورها البالغ الأهمية في حياة الأفراد فالانفعالات لا تضيف السعادة، إلى خبرات الفرد، ولا تدفعه إلى السلوك والنشاط فقط بل من الممكن أن تكون مصدراً للإعاقة بالنسبة له، وتمتد هذه الانفعالات على متصل أحد طرفيه يتمثل في البرود والانفعالية، والطرف الآخر يتمثل بالاستثارة والانفعالية الشديدة، بينما يتمثل المستوى الأمثل من الانفعالات عند منتصف هذا المتصل.

في النهاية لا بد من الإشارة إلى أن الباحثة قد عرضت في هذا الفصل عدداً من النقاط المتعلقة بالاتزان الانفعالي، وتعريفاته والمفاهيم المتصلة به، وكذلك سمات الفرد المتمزن انفعالياً، وكيفية تحقيق الاتزان والتحكم في الانفعالات، بالإضافة إلى العوامل المؤثرة فيه لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وستتناول الباحثة في الفصل الآتي الحديث عن البيئة الصفية المدركة، وعناصرها ودور المعلم فيها، وأثر هذه البيئة الصفية في سلوك الطلبة النفسي، وعدد من النقاط الأخرى المرتبطة بالبيئة الصفية. وفيما يلي عرض لما سبق ذكره.

الفصل الرابع

البيئة الصفية المدركة

مقدمة.

أولاً: تعريف البيئة الصفية.

ثانياً: عناصر البيئة الصفية المدركة.

ثالثاً: البيئة الصفية النفسية ودور المعلم في تنظيمها.

رابعاً: أثر البيئة الصفية على سلوك الطلبة النفسي.

خامساً: البيئة الصفية المادية المدركة.

سادساً: دور المعلم في تنظيم البيئة الصفية المادية المدركة.

سابعاً: أهمية البيئة الصفية المادية المدركة للطلبة.

ثامناً: أنماط إدارة البيئة الصفية المدركة.

تاسعاً: نماذج البيئة الصفية المدركة.

عاشراً: مقاييس البيئة الصفية المدركة.

الحادي عشر: تنظيم وتعديل البيئة الصفية المدركة لتجنب المشاكل السلوكية.

11-1- تنظيم البيئة الصفية المدركة.

11-1-1 أسباب المشكلة السلوكية داخل البيئة الصفية المدركة.

11-1-2 اعتبارات أساسية في البيئة الصفية المدركة.

11-1-3 اقتراحات للمعلم تساعد في إيجاد بيئة صفية معدلة وحافزة على النشاط.

11-2- تعديل البيئة الصفية المدركة.

11-2-1 خطوات تعديل البيئة الصفية المدركة.

الثاني عشر: الممارسات داخل البيئة الصفية.

12-1- ممارسات الطلبة.

12-2- ممارسات المعلمين.

الثالث عشر: معايير البيئة الصفية الإبداعية.

الرابع عشر: افتراضات البيئة الصفية المثيرة للدافعية.

الفصل الرابع

البيئة الصفية المدركة

مقدمة:

تعمل الجماعات في محيط بيئي معقد له تأثير قوي على كل جانب من جوانب عملية الجماعة. فهو يتكون من بيئات متعددة، وليس من بيئة واحدة. فالمباني، والحجرات، وترتيب المقاعد، والمناضد، وقنوات الاتصال، والإضاءة، والتهوية، والألوان وغيرها تختلف باختلاف الجماعات، وتؤثر مثل هذه العوامل في عمل الجماعة بصورة هامة.

كذلك تؤثر البيئة الشخصية للأفراد الذين يكونون الجماعة على المحيط البيئي للجماعة. وعندما يبدأ أعضاء الجماعة بالتفاعل تتكون العلاقات بين الأفراد فيما يسمى بالبيئة الاجتماعية للجماعة، والتي لها تأثير قوي على الجماعة أيضاً. ومن المعروف أن تشكيل سلوك الجماعة يتأثر كثيراً بالغرض الذي من أجله تكونت الجماعة، وهذا ما يسمى ببيئة العمل للجماعة.

والبيئة الصفية المدركة هي محصلة تفاعل مؤثرات البيئات الأخرى؛ تلك البيئات هي المدرسة والمنزل والجيران بالإضافة إلى الصف. كلها تندرج ضمن بيئة المجتمع المحلي، يليها في العمومية المنطقة ثم الأمة ثم العالم.

وعناصر الصف والمنزل والمدرسة والجيران والمجتمع المحلي، وخصائص كل هذه البيئات الثقافية والاجتماعية، وتفاعلها مع خصائص المنطقة والأمة والعالم يحدد ما يظهره الطلبة من أداء في غرفة الصف. مما سبق سنتناول الباحثة في هذا الفصل الحديث عن تعريف البيئة الصفية المدركة وعناصرها وأهميتها ودور المعلم فيها وأثرها في سلوك الطلبة النفسي. وفيما يلي عرض لما سبق ذكره.

أولاً: تعريف البيئة الصفية المدركة:

1. التعريف اللغوي:

في اللغة العربية البيئة مشتقة من الفعل بؤأ، وتبؤأت منزلاً أي نزلته. إذن البيئة هي المنزل أو المكان الذي ينزل فيه الإنسان أو الحيوان، ويضاف إلى ذلك أن البيئة تعبر عن الحالة، فيقال هو سيء البيئة، أي بحالة

سيئة، ويقال العكس فهو حسن البيئة، وبذلك يمكن القول بأن البيئة لغة يقصد بها المكان أو الحالة التي عليها الكائن الناجمة عما يكتنفه من ظروف محيطية.

وفي اللغة الإنكليزية وردت كلمة "environment" في قاموس التراث الأمريكي بأنها "مجموعة من الظروف والأشياء التي تحيط بالكائن الحي" (Morris, 1999, 42).

وقد أعطى مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة البشرية في (استوكهلم) عام 1972 للفظ "البيئة" فهماً واسعاً، بحيث أصبحت تدل على أكثر من مجرد عناصر الطبيعة (ماء، وهواء، وتربة، ومعادن، ومصادر للطاقة، ونباتات، وحيوانات)، وإنما جعلها بمثابة "رصيد من الموارد المادية والاجتماعية المتاحة في وقت ما وفي مكان ما لإشباع حاجات الإنسان وتطلعاته" (الحمد وصبايني، 1979، 26).

فالبيئة الطبيعية تتكون من الماء والهواء والتربة والمعادن ومصادر الطاقة والنباتات والحيوانات، وجميعها تمثل الموارد التي اتاحها الله للإنسان، كي يحصل منها على مقومات حياته، أما البيئة الاجتماعية فتتمثل في النظم الاجتماعية والمؤسسات التي أقامها الإنسان.

2. التعريف الاصطلاحي:

يشير مفهوم البيئة الصفية في الدراسات التربوية الحديثة إلى الجو العام الذي يسود مجتمع الصف الدراسي، ويطلق أيضاً على المناخ الصفّي، كما يسمى بالمجال أو الموضوع أو الشروط الصفية أحياناً. وتعددت الاتجاهات في تحديد مفهوم البيئة الصفية، فمنها المعرفي، ومنها السلوكي، ومنها الإنساني، ومنها الاجتماعي، والتي تهدف في مجملها إلى تطوير وتنظيم فعلي داخل غرفة الصف، ومن خلال الإجراءات التي يؤديها المعلم بهدف تطوير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية المحددة لإحداث تغييرات مرغوبة في سلوك الطلبة من أجل تطوير إمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة (قطامي وقطامي، 2002، 13). فالبيئة الصفية تشكل مصدراً غنياً لممارسة الأنشطة، وتحقيق الأهداف التربوية من خلال التخطيط، والتنظيم الجيد، والترتيب من جانب المعلم.

ويمكن النظر إلى البيئة الصفية بأنه كل ما يدور داخل حجرة الدراسة بما فيها من متعلمين ومعلمين ومواد دراسية ومن علاقات تقوم بينهم ثم الآثار التي تنجم عن تلك العلاقات.

والبيئة من منظور علم النفس هي كل ما يحيط بالإنسان ويؤثر في سلوكه، فهي كما يذكر جابر ومحمود والخليفي (1991) محيطة بالإنسان surrounding ومطوقة به enfolding ولا يوجد شيء ما، أو فرد ما يمكن عزله عنها واعتباره بعيداً عنها (جابر وآخرون، 1991، 186) .

وعرف تريكييت وموس Trickett & Moos (2004) بيئة الصف المدرسي بأنها "المناخ الاجتماعي السائد في حجرة الدراسة، ويتضمن علاقة المعلم بالتلاميذ وعلاقة التلاميذ بزملائهم تبعاً للنظم السائدة في المدرسة" (Trickett & Moos, 2004, 55).

كما يعرف فريزر Fraser (2000) البيئة الصفية المدركة بأنها "المناخ السائد داخل الفصل المدرسي من علاقات سواء بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب وبعضهم البعض، كما يتضح في الأهداف والتعليمات التي يضعها المعلم داخل الفصل للحفاظ على النظام وتحقيق الأهداف التعليمية" (Fraser, 2000, 32).

ويعرف اللقني والجمل (1996) "البيئة الصفية بأنها" الظروف الفيزيائية والنفسية التي يوفرها المعلم لتلاميذه في الموقف التعليمي، ويقدر جودة الظروف وملاءمتها بقدر ما تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة" (اللقني والجمل، 1996، 42).

وتعرف البيئة الصفية النفسية بأنها: "البيئة التي تهئ الفرص الكافية للطلاب للنجاح في التوافق الداخلي بين دوافعهم وحاجاتهم المختلفة، والتوافق الخارجي في علاقاتهم ببيئتهم الصفية بما فيها من مكونات وموضوعات وأشخاص" (الكيلاني والعملة، 1997، 135).

ويعرف بيمباريون Pimparyon (2000) البيئة الصفية بأنها "مجموعة من الخصائص المميزة بحجرة الدراسة، كما تعبر عنه أنماط التفاعل بين المعلم وتلاميذه كما يدركها التلاميذ، وهو الجو الذي يتم فيه تنمية الأنماط السلوكية المرغوب فيها" (Pimparyon, 2000, 37).

بينما يعرف الطيبي (2001) البيئة الصفية بأنها "جميع الظروف والعوامل المؤثرة في غرفة الصف، التي تضي عليها سمات خاصة تتيح للطلبة أن يعيشوا حياة تعليمية ذات طابع خاص" (الطيبي، 2001، 151).

أما ولسون Wilson المشار إليه في (Swe Khine & Swee Chiew , 2001) فيعرف البيئة الصفية المدركة على أنها " ذلك المكان أو الفراغ الذي يتفاعل فيه كل من المعلم والمتعلم، ويستخدمون فيه أدوات

ومصادر متنوعة في سبيل تحقيق أهداف التعلم الموضوعية" (Swe Khine & Swee Chiew , 2001, 36)

في حين يرى قطامي وقطامي (2002) أن البيئة المدركة الصفية تشمل البيئة الصفية المادية، وما تحتويه من أثاث ومقاعد وأدراج وسبورة وإضاءة وتهوية وغير ذلك. والبيئة الصفية النفسية التي تشير إلى الجو العام والحالة العامة التي تسود غرفة الصف أثناء حدوث الموقف التعليمي؛ تلك البيئة التي تتأثر باللحظات التعليمية التي يحدثها المعلم، ويستجيب لها الطلبة، ويرتبط بها مترتبات التفاعل مع المعلم، وتفاعل الطالب مع الطالب، وتفاعل الطالب والمعلم عبر خبرات تعليمية وسيطة (قطامي وقطامي، 2002، 189).

وتشير جاد (2004) إلى أن البيئة الصفية التي يتفاعل معها الفرد لها جانبان: أحدهما مادي، والآخر اجتماعي، وهي بذلك تشمل جميع الملابس التي تحيط بالفرد، وتؤثر فيه تأثيراً كبيراً، سواء أكان بطريقة مقصودة أو غير مقصودة (جاد، 2004، 70). وترى الباحثة أن هذا الاتجاه من التعريفات يرتبط بالممارسات التي تنمي الجو الاجتماعي داخل حجرة الدراسة بطريقة إيجابية، وتعتبر الصف الدراسي عبارة عن نسق اجتماعي تلعب فيه الجماعة الصفية دوراً مؤثراً وإيجابياً.

ويعرف عبد النبي (2010) البيئة الصفية بأنها مجموعة المواقف والخبرات والأنشطة والممارسات التربوية السائدة داخل حجرة الدراسة، والتي تهدف من خلال عمليتي التعليم والتعلم وأنماط التفاعل المستمر بين المعلم والطلاب إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (عبد النبي، 2010، 430).

ومن مراجعة التعريفات السابقة يمكن تعريف البيئة الصفية المدركة بأنها مجموعة من العلاقات الاجتماعية والأنظمة والمعايير التي تحكم هذه العلاقات كما يدركها الطلاب، ويتألف منها الموقف داخل الصف وتؤثر في سلوكهم.

ثانياً: عناصر البيئة الصفية المدركة:

من خلال مراجعة الباحثة للأدبيات والأبحاث المتعلقة بالبيئة الصفية وجدت أن للبيئة الصفية في المدرسة عناصر متعددة يدرك الطلبة من خلالها على أنها بيئة إيجابية أو سلبية، من أهم هذه العناصر كما يراها عدس (1996) ما يلي:

1-العنصر الفيزيقي (المادي):

ويتضمن هذا العنصر كل ماله علاقة بالعملية التربوية في الصف من حيز في المكان، وأماكن العمل، وغرف التدريس، ويمكن أن تنظيم الغرفة الصفية بأساليب ونماذج مختلفة، فقد يخصص المعلم فيها أماكن مختلفة المساحة يخصص أحدها لجلوس الطلبة، وأخرى زاوية للكتب، وثالثة لمزاولة أنشطة معينة.

2-العنصر الاجتماعي:

وهو أمر يشكله عنصر الطلبة والمعلمين والعاملين في المدرسة، وأي ارتباط بين المعلمين والطلبة ينشأ عنه عنصر اجتماعي يختلف عن غيره، حيث يتفاعل كل معلم مع مجموعات متنوعة ومتفاوتة كماً وكيفاً. ومهما كان عليه الحال، فإن مجموعة المعلمين هي مجموعة أفراد لها خبرات متعددة. تصلح لمعالجة أية حالة تربوية يمكن أن تحدث، كما يمكن لها أن تعمل ضمن نظام واحد يصهرهم جميعاً في بوتقة واحدة. ويمكن عن طريق التعاون بين المعلم والطلبة، وتنظيم الصف فيزيقياً واجتماعياً الوصول إلى الهدف التربوي العام، وهو إنجاز تعلم فعال رفيع المستوى عند الطلاب.

3-العنصر التربوي:

وهو عنصر ينبثق من محتوى المنهاج المدرسي، ومن القرارات التي يتخذها المعلمون بشأن الأهداف التربوية التي يعملون على بلوغها، ومما يحتاجه الطلبة من معارف ومهارات ليتعلموها في مختلف مراحل التدريس، ولمختلف الفئات العمرية، ومن خلال ما يزاولونه من أنشطة خلال اليوم المدرسي مع تنظيمها، وعرض ما يتم داخلها، وهذه جميعاً هي ملامح العنصر التربوي (عدس، 1996، 128).

ثالثاً: البيئة الصفية النفسية ودور المعلم في تنظيمها:

يشير مصطلح البيئة الصفية النفسية إلى الجو العام والحالة العامة والتي تسود غرفة الصف أثناء حدوث الموقف التعليمي، تلك البيئة التي تتأثر باللحظات التعليمية التي يحدثها المعلم ويستجيب لها الطلبة، ويرتبط بها مترتبات التفاعل مع المعلم، وتفاعل الطالب مع الطالب، وتفاعل الطالب والمعلم عبر خبرات تعليمية وسيطة (قطامي وقطامي، 2002، 189).

والبيئة الصفية النفسية تتحدد بالنتجات التي يحصل عليها الطالب إلى عناصر البيئة الصفية الموضوعية (البيئة الموضوعية هي البيئة الموجودة بالفعل سواء تم إدراكها من قبل الطلاب أم لم يتم) وتفاعله معها بحيث تصبح جزءاً من إدراكاته وخبرته. بهذه الصورة يتحدد وجود الطلبة في الصف، وبالطريقة نفسها يتباين وجود المعلم في الصف

من لحظة تعليمية تفاعلية إلى لحظة أخرى، ففي اللحظة التي ينضبط فيها الطالب بفعل وسائل المعلم التعليمية أو اللفظية أو الصامتة يكون المعلم قد شكل بيئة نفسية، وفي اللحظة التي يسرح فيها الطالب وينسحب من الموقف التعليمي الصفي؛ ينقلب المعلم إلى متغير موضوعي غير مدرك من الطالب، وهكذا تتناوب لحظات وجود المعلم وإدراك الطالب، ويرتبط ذلك بمدى مجاهدة المعلم على أن يبقى في المجالات النفسية الحيوية للطلبة.

ويعتبر المعلم في البيئة الصفية النفسية مقوماً أساسياً لإحداث التغييرات المرغوبة لدى الطلبة، وقد حدد مغاريوس صاموئيل (1974) في قطامي وقطامي (2002) مقومات هذه البيئة النفسية:

- 1- تهيئة علاقات وظروف أكثر مناسبة للنمو السوي للطلاب.
 - 2- مواجهة وتلبية الحاجات النفسية الاجتماعية للطلاب.
 - 3- تعديل اتجاهات الطلاب بما يساير فلسفة المدرسة التربوية.
 - 4- تصحيح انحرافات السلوك وعلاج الطلاب المشكلين (قطامي وقطامي، 2002، 190).
- ولافتراض أن الطلبة يلتقون في الصف لتحقيق أغراض محددة - نتائج التعلم وتحقيق التحصيل- فإن البيئة النفسية تصبح بهذا المعنى تلك البيئة التي تهئ الفرص الكافية للطلاب للنجاح في التوافق الداخلي بين دوافعهم وحاجاته المختلفة، وفي التوافق الخارجي في علاقاتهم ببيئتهم الصفية المحيطة بما فيها من مكونات وموضوعات وأشخاص (الكيلاني والعملة، 1997، 135).
- والبيئة الصفية النفسية هي إحدى النتائج التي تتشكل بفعل تأثيرات السلوكيات والإجراءات المخططة، التي خططها المعلم لكي يندمج فيها الطلبة مع المواد والخبرات التعليمية والإجراءات التعليمية التي يجريها في الصف، ويترتب على ذلك أن تتكون علاقات واتجاهات، وأن تشبع أو تحبط أو تعوق حاجات لدى الطلبة . أو تظهر توقعات (إيجابية أو سلبية) من المعلم، أو استجابات (إيجابية أو سلبية) من قبل الطالب جراء تفاعله مع هذه المتغيرات الصفية، وأن البيئة النفسية تسهم في تطور سلوكيات مرهونة بوجود المعلم في موقف صفي، ووجود طلبة متلقين لتلك الأنشطة ومكان تحدد معالمه، وقد تكون هذه السلوكيات تكيفية إيجابية بناءة تساعد الطلبة على النمو والتفاعل والتقدم تجاه تحقيق الهدف، أو أن تكون سلوكيات تكيفية سلبية يترتب عليها ظهور مشكلات سلوكية مرهونة بالموقف والبيئة الصفية (قطامي وقطامي، 2002، 190).

والمعلم بما يوفره من إجراءات وأنشطة ومواد وجو نفسي؛ يمكن أن يسهم في توفير بيئة نفسية فاعلة، تساعد الطالب على تحقيق كثير من النتائج التعليمية والسلوكية المرغوبة والتي يمكن أن تضم التالي:

1. تقبل الطالب لقدراته وإمكاناته وحدوده .
 2. تفاعله مع الطلبة الآخرين بنجاح مما يوفر له الأمن والاستمتاع.
 3. القدرة على التعامل مع المواقف الإحباطية وتقبلها تقبلاً مناسباً.
 4. اتساع مدى العلاقات التي يقيمها وقبول تغيراتها الطارئة .
 5. تحمله لمسؤولية نتائج أعماله وأدائه (سواء أكانت تحصيلية أم اجتماعية).
 6. تحقيق درجة من التوازن النفسي في تحقيق حاجاته ومتطلباته (Trickett & Moos, 2004, 55).
- والبيئة الصفية لها تأثير كبير في تماسك أفراد ذلك الصف وتعاونهم وتقبلهم بعضهم بعضاً من ناحية، وتقبلهم للمعلم وتعلم ما يقوله من ناحية أخرى. وللمعلم كمرشد وموجه ومنظم للعملية التعليمية دور كبير في إدارته لصفه بما يتيح لطلابه تعليماً أفضل وتعلماً أكثر فاعلية، وبالتالي إقبالاً على التعلم واستجابة لما يطلب منهم. وفي هذا المجال يتوقع من المعلم أن يقوم بما يلي:

1. إعداد الطلاب إعداداً اجتماعياً يحبب إليهم التعاون والتكافل والعدل والنظام والتقدم، ويعرفهم بحقوقهم وواجباتهم، والاعتراف بحقوق الآخرين واحترام مشاعرهم.
2. تدريب الطلاب على الخدمات الاجتماعية وتقديرهم القيم الثقافية تقديراً حسناً.
3. تلبية حاجات الطالب النفسية والنظرية كحاجته إلى الأمن والطمأنينة والحب والتقدير والإحساس بالنجاح وحاجته لسلطة ضابطة وحبه للحرية.
4. قبول واحترام مشاعر الطلاب والتعبير عن ذلك من خلال الكلام والأفعال.
5. العمل على إحساس الطالب بالأمن والأمان والحرية في السلوك والتعبير وغياب مظاهر العنف والإرهاب في العلاقة بين المعلم والطالب.
6. تقبل أفكار الطلاب وآرائهم التي تطرح والعمل على توضيحها واستخدامها كمصدر للمعلومات والالتزام بالانفتاح والموضوعية تجاه الأمور التي تطرح في غرفة الصف.
7. إتاحة فرص تعليمية متكافئة لجميع طلاب الصف، في ضوء حاجاتهم وإمكاناتهم فالمحابة من معوقات المناخ النفسي الجيد في غرفة الصف.

8. استخدام الثناء والتشجيع والتعزيز الذي يسهم في حث الطلاب إلى المزيد من المشاركة وإزالة التوتر والرهبة من نفوسهم.
9. إقامة علاقات ودية مع الطلاب تقوم على معرفة احتياجاتهم وإمكاناتهم.
10. توفير الجو الاجتماعي الديمقراطي القائم على العدالة والمساواة والموضوعية والثقة والمودة (أبو نمره، 2001، 67).

رابعاً: أثر البيئة الصفية على سلوك الطلبة النفسي:

تؤثر البيئة التي يتم بها عمليتا التعلم والتعليم على أداء وسلوك الطالب، وتشير الدراسات التربوية إلى نتائج متعددة حول أثر البيئة الصفية على سلوك الطلبة النفسي، ومن أهم نتائج هذه الدراسات ما يلي:

1. دراسة روسو التي ذكر فيها ان استعمال الاسئلة المعرفية العالية حسب تصنيف بلوم مثل (الأسئلة التي تتطلب معالجة المعلومات) يؤدي إلى تحصيل أفضل من استعمال الأسئلة المعرفية الموجودة في أسفل الهرم (حسب تصنيف بلوم) التي تركز على حفظ معلومات حقائقية واسترجاعها (Rousseau, 2001, 273).

2. قدم كل من جونسون وجونسون معلومات تشير إلى أن طبيعة مجموعات الطلبة المتعاونة والمتنافسة أو المنفردة لها تأثير هام على تحصيل الطلاب ذوي القدرات العالية والمتوسطة والمنخفضة في الصفوف الدنيا على أساس التصنيف والاسترجاع والتفكير المكاني ومهمات حل المشكلات (Johnson & Johnson, 2000, 83).

3. كشفت دراسة تحليلية عميقة أجراها سميث وغلان (Smith & Glass) على حجم الصف عن وجود علاقة قوية بين حجم الصف ومواقف كل من المعلم والطالب. وأن تأثير المعلم المرغوب فيه (الروح المعنوية، والاتجاه نحو الطلاب) مرتبط بصفوف صغيرة الحجم؛ والتي لها تأثيرات إيجابية على الطلاب مثل (مفهوم الذات وحب المدرسة والمشاركة)، وأن الصفوف الصغيرة مرتبطة بمحاولات أكثر من أجل إفرادية التعليم ومن أجل مناخ صفّي أفضل (Smith & Glass, 2000, 429).

4. توصلت ونيسنن إلى أن سلوك الطالب ومواقف الإنجاز أو عدمه تتأثر بمتغيرات البيئة الصفية؛ مثل طريقة ترتيب المقاعد وازدحامها، وذكرت أن التعديلات التي أدخلت على غرفة الصف أظهرت تغييراً

- في سلوك الطلاب المكاني، وزادت من التفاعل مع المواد الدراسية، وقللت من فرص المقاطعة في الكلام، وزادت نسبة التساؤلات المهمة (Weinstein, 1999 , 577).
5. أظهرت دراسة جود (1981) أن الصف الذي يتكون طلابه من فئتي الاستعداد المرتفع والاستعداد المنخفض، قد أحرز مستوى تحصيلياً أعلى في مادة الرياضيات بالمقارنة مع طلاب في صف آخر لم يتوافر لديهم الاستعداد أبداً (قطامي، 1999، 271).
6. أظهرت دراسة لوئين وآخرين أن استعمال المنظمات المتقدمة تزيد من تعلم الطالب، وتقوي تذكره لمحتوى واسع ومقدرات مختلفة (قطامي، 1999، 271).
7. أعلن كل من ليزاكوسكي وولبرنج أن المنبهات التعليمية ومشاركة الطلاب في الصف واستقبال التغذية الراجعة الصحيحة لها جميعاً تأثير قوي وإيجابي على تحصيل الطلاب (Lysakowski & Walberg, 2002, 550).
8. ومن أبرز ما يمكن تحقيقه من خلال البيئة الصفية النفسية والاجتماعية الصحيحة مساعدة الطالب على تحقيق مفهوم حقيقي لذاته، ومن ثم يصبح قادراً على تقييم أهدافه وطموحاته التي يجب أن لا يميلها عليه أحد يعمل معه، فالمعلم الناجح هو الذي يرشد الطالب ويوجهه، لا أن يسوقه ويرغمه (مرعي وآخرون، 1986، 30).
9. يرى أبو نمره أن توفير البيئة النفسية والاجتماعية الفاعلة للطلاب في غرفة الصف، يساعد على أمور كثيرة منها:
- أ- استئارة التوجيه الذاتي عند المتعلم وتحمله مسؤولية أفعاله وأعماله.
 - ب- تميز كل طالب بفرديته وبشخصيته المستقلة عن الآخرين.
 - ت- إشباع ميول المتعلم واتجاهاته النفسية.
 - ث- إقامة علاقات اجتماعية في إطار القيم السائدة والثقافة والتقاليد المتعارف عليها.
 - ج- معرفة المتعلم إمكاناته وقدراته وتقبلها.
 - ح- القدرة على مواجهة المشاكل والصعوبات التي تقابله والسيطرة عليها.
 - خ- اتزان المتعلم العاطفي والوجداني، والقدرة على ضبط النفس في المواقف الطارئة.
 - د- إشاعة الشعور بالأمن والانتماء والتماسك بين الطلبة (أبو نمره، 2001، 69).

خامساً: البيئة الصفية المادية المدركة:

يقصد بهذه البيئة واقع غرفة الصف وما تحوي من أثاث وأماكن للعمل، والتي يجب أن تتوفر فيها عدة أمور حتى تكون بيئة مريحة للطالب الذي يقضي معظم يومه الدراسي داخلها، فإذا لم تكن كذلك دخل السأم والملل إلى نفسه، فلا يتصور أن الطالب يكون مرتاحاً وبالتالي متفاعلاً ومقبلاً على التعلم والتعليم في غرفة صفية ليست مريحة له، جدرانها قذرة، طلائها متساقط، أثاثها قديم مهشم، سقفها مشقق؛ لذا يجب توافر العناصر التالية حتى تكون بيئة الصف المدركة مناسبة للتعلم والتفاعل والنمو:

1- الإضاءة الكافية:

يجب توافر إضاءة كافية للحجرات الدراسية؛ وذلك إما باستخدام الإضاءة الطبيعية أو الصناعية، ففي حالة الإضاءة الطبيعية بواسطة النوافذ يجب أن تشغل النوافذ مساحة تتراوح بين ربع وسدس مساحة أرضية الحجرة لتوفير الإضاءة الطبيعية الكافية، كما يجب ألا تكون هناك نوافذ أمام أو خلف التلاميذ، ويجب أن يكون زجاج النوافذ لونه أبيض شفاف، وعند استخدام الإضاءة الصناعية يجب أن توزع المصابيح بطريقة تمنع تكون الظلال في الحجرة الدراسية.

2- التهوية الجيدة والتدفئة:

يجب توفير التهوية الجيدة للحجرات الدراسية، إما أن تكون تهوية طبيعية بواسطة النوافذ أو تهوية صناعية بواسطة المراوح والمكيفات، ونوافذ الحجرات يجب أن تكون متقابلة وتكون حوافها السفلية مرتفعة قليلاً عن مستوى المقاعد وحوافها العلوية تكون قريبة من السقف، وهذا يساعد على تقليل خطر التيارات الكهربائية الهوائية على التلاميذ ويسمح بخروج الهواء الساخن الناشئ عن التنفس (شكر وأسعد وعبد الحليم، 1999، 24).

3- الأثاث، ويشمل:

أ- **المقاعد والأدراج:** تترتب المقاعد والأدراج بصورة مناسبة بدون اكتظاظ وتحشير، وأن تعد المقاعد وفق اعتبارات الطالب الصحية، وأن تكون مناسبة لعمر وحجم الطلبة في الأعمار التي يملكون بها، ومراعاة الأنشطة التي يتم تنفيذها من قبل الطلبة والمعلمين (قطامي وقطامي، 2002، 79).

وترى الباحثة أيضاً أنه لا بد أن يراعى في وضع جلوس التلميذ سقوط معظم الضوء على يساره، وأن تعطى الأولوية في الصفوف الأولى لقصار القامة وضعاف البصر والسمع، والأصح ترك مسافة بين الصف

الأول من الأدرج والسيبورة تساوي متراً ونصف، ومسافة بين الصف الأخير من الأدرج والحائط الخلفي تساوي متراً واحداً، كما يجب ترك ممر بين كل صفين من الأدرج نصف متر.

ب- **السيبورة:** يرى شكر وأسعد وعبد الحليم (1999) ضرورة توافر الاعتبارات التالية في السبورة:

- يجب أن يكون لون السبورة أسود أو أخضر داكن لسهولة الرؤية الجيدة.
- توضع السبورة في منتصف الجدار للتلاميذ وعلى ارتفاع مناسب.
- ألا تقل المسافة بين الصف الأول من مقاعد التلاميذ والسبورة عن متر ونصف، وألا يبعد الصف الأخير من مقاعد التلاميذ عن السبورة بأكثر من سبعة أمتار.
- في حالة استخدام الطباشير يجب اختيار الأنواع الجيدة التي لا ينتج عن استعمالها غبار كثير (شكر وأسعد وعبد الحليم، 1999، 47).

4- **الجدران:** يجب أن تكون ملطية بألوان مناسبة لأعمار الطلبة، ونظيفة وتسهم في زيادة الإضاءة، وتسمح بعرض المواد والوسائل المتعلقة بموضوع التعلم المراد تنفيذه (قطامي وقطامي، 2002، 79).

سادساً: دور المعلم في تنظيم البيئة الصفية المادية المدركة:

تتحدد مسؤولية المعلم ودوره في تنظيم ورعاية البيئة الصفية المادية المدركة فيما يلي:

1- تكليف الطلاب أنفسهم بإصلاح المقاعد وطلاء الجدران والمناضد ورفوف الكتب والكراسي، وترتيب الأثاث الجديد منه أو بعد إصلاحه بحيث يكون سهل الحركة ومتمشياً مع المواقف التعليمية المتعددة (مصلح وعدس، 1980، 36).

2- الاحتفاظ بمستلزمات التدريس كالخرائط والصور والمساطر والأقلام والكراسات في نظام وترتيب، وفي هذا المجال يمكن استغلال حب التلاميذ لمدرستهم وفخرهم بها، وإرشادهم إلى كيفية الاعتناء بهذه المستلزمات، والمحافظة عليها ووضعها في مكان بما يسهل الوصول إليها (دانهيل، 1973، 38).

3- ترتيب جلوس الطلبة بحيث يتمكنون من أن يروا من أماكنهم ما يعلمه أو ما يعرضه، ويسمعوا ما يقوله، وبحيث يسمح هذا الترتيب بحرية الحركة للمعلم وللطلبة، وليصل كل منهم إلى السبورة بسهولة (قطامي وقطامي، 2002، 80).

4- المحافظة التامة على النظافة وأثاث الصف من خلال بث روح المسؤولية المشتركة والتعاون.

5- الاهتمام بتوفير بعض الحاجيات التي يحتاجها الطلاب من أجل إبقاء غرفة الصف منتظمة ومرتبطة، منها: توفير المشاجب لتعليق الأشياء عليها، توفير لوحة إعلانات الصف والمحافظة عليها أنيقة، توفير بعض الدواليب والرفوف، توفير مكتبة للصف في حجرة الدراسة (مصلح وعدس، 1980، 36).

سابعاً: أهمية البيئة الصفية المادية المدركة للطلاب:

للبيئة المادية المدركة دور كبير في عمل الطلبة مثل مساحة وشكل ولون الحجرات التي يعمل بها أعضاء الجماعة والأثاث ولون الحائط وما شابه ذلك.

فمثلاً أظهرت إحدى الدراسات الميدانية أن عطاء العمال في المصانع يكون أكثر عندما تكون الإضاءة أعلى، كما أنه يعمل العمال بكفاءة أكبر إذا توزعت الإضاءة في منطقة العمل بطريقة متجانسة. فقد لوحظ أيضاً في إحدى الدراسات عندما كانت جدران المصنع مطلية باللون الأزرق الفاتح أن النساء العاملات قد اشتكين من الاحساس بالبرودة في ظل درجة حرارة 20 درجة مئوية، واستمرت شكواهن من الاحساس بالبرودة حتى عندما ارتفعت درجة الحرارة إلى 24 درجة مئوية. وعندما تم تغيير لون الجدران إلى الأصفر الفاتح أو الأخضر الهادئ اشتكت النساء من إحساسهن بالحرارة الشديدة، كما لوحظ أيضاً أن منع الأصوات العالية عن حجرات العمل قد قلل من ردود الأفعال السلبية وأثر إيجاباً على إنتاجهم (منسي، 2001، 48).

ثامناً: أنماط إدارة البيئة الصفية المدركة:

يختلف المعلمون فيما بينهم بصفتهم مديرون لصفوفهم عند ممارستهم لصلاحياتهم في أثناء قيامهم بواجبهم ومسؤولياتهم، ويمكن أن نميز بين أنماط ثلاثة لإدارة البيئة الصفية:

1- النمط التسلطي:

وفي هذا النمط يمارس المعلم الاستبداد بالرأي، وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن آرائهم وإرهابهم، وتخويفهم، عدم السماح لهم بالنقاش، وفرض ما يجب أن يتعلموا عليهم، ولا يحاول المعلم في هذا النمط التعرف إلى طلابه وإلى مشكلاتهم، ويستخدم نظاماً صارماً معهم، ولا يمنحهم إلا القليل من الثناء؛ لاعتقاده أن ذلك يفسدهم ويحاول أن يجعل طلابه معتمدين عليه باستمرار (قطامي وقطامي، 2002، 64).

ولهذا النمط تأثير على فعالية التعليم واستجابات الطلاب فيبدو عليهم الخنوع الذي قد تليه ثورة وشيكة على المعلم وكراهية له، وكذلك فإن الشرود يظهر على الطلاب وعدم الاطمئنان إلى معلمهم، ويبدو عليهم

الاستثارة دائماً ولا يرغبون في التعاون، وقد يلجؤون إلى الغيبة والوشاية على بعضهم البعض (مصلح وعدس، 1980، 16).

2- النمط التقليدي:

يعتمد هذا النمط على احترام كبير السن على اعتبار أن المعلم أكبر سناً من الطلاب وأفصح منهم لساناً وأكثر منهم خبرة وحكمة، ويتوقع هذا المعلم من الطلاب الطاعة المطلقة له والولاء الشخصي له، فهو يقوم على الصورة الأبوية لشخصية المعلم، ويهتم بالمحافظة على الوضع التعليمي كما هو متعارف عليه سابقاً دون تغييره، ويقاوم هذا المعلم أي محاولة للتغيير، ويعتبر مثل هذه المحاولة تعدٍ على سلطته ونفوذه داخل حجرة الدراسة (مرسي، 1975، 90).

3- النمط الديمقراطي:

في هذا النمط يقوم المعلم بممارسات سلوكية معينة تعبر عن اتباعه لهذا النمط في إدارته وتعامله مع الطلاب، ونستطيع أن نحكم على ديمقراطيته من خلال الممارسات التالية، والتي يقترحها مصلح وعباس (1980):

- 1- إتاحة فرص متكافئة بين الطلاب وممارسة ذلك فعلاً.
- 2- إشراك الطلاب في المناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف وصياغتها ورسم الخطط والأساليب واتخاذ القرارات المختلفة.
- 3- تنسيق العمل المشترك بينه وبين الطلاب مع بعضهم البعض.
- 4- العمل على خلق جو يشعر الطالب بالطمأنينة اللازمة للقيام بعمله بفعالية.
- 5- تشجيع استئثارهم هم الطلاب لبذل أقصى جهد مستطاع في سبيل إقبالهم على التعلم والتعليم.
- 6- احترام قيم الطلاب وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم.
- 7- إتاحة الحرية الفكرية لكل من الطلاب والثقة فيهم وفي قدراتهم وأن تكون لديه الرغبة في التعامل معهم.
- 8- عدم إشعار الطلاب بالتعالي عليهم بسبب المركز الوظيفي، ويحذر في هذا المجال من التبسط معهم والانفتاح عليهم بشكل يؤدي بالتالي إلى فقدانه لاحترامهم وتقديرهم.

9- على المعلم أن يعمل على تنمية عادة الاعتماد على النفس عند الطلاب وتحمل المسؤولية (مصلح وعدس، 1980، 17).

تاسعاً: نماذج البيئة الصفية المدركة:

❖ نموذج جيتزيلز وثيلين Getzels & Thelen:

اقترح جيتزيلز وثيلين (1960) نموذجاً للبيئة الصفية يتضمن الحاجات الشخصية، وتوقعات الدور، والموازنة بين متطلبات الدور والحاجات النفسية، وهذا النموذج يصور البيئة الصفية باعتبارها نظاماً اجتماعياً يرتبط بنظام اجتماعي أكبر هو المدرسة، ونظام المدرسة يرتبط بنظام أكبر هو المجتمع وهكذا.... ويتكون النظام الاجتماعي من بعدين:

1- البعد الرسمي: ويحتوي المنشأة والأدوار، وتوقعات الأدوار (متطلبات الدور).

2- البعد الشخصي: ويحتوي على شخصية الفرد وحاجاته.

والسلوك هو نتيجة تفاعل البعدين الرسمي والشخصي مع بعضهما البعض، كالفرد الذي يحاول أن يكيف توقعات بيئة معينة مع حاجاته الشخصية.

والطلاب داخل النظام الصفي يختلفون في حاجاتهم الشخصية، ويتعين على المعلم التعرف على هذه الاختلافات وتوزيع المهام والأدوار التي تشبع حاجات الأفراد بطريقة إيجابية.

❖ نموذج رودولف موس Rudolf Moos:

قام رودولف موس بتحديد ثلاثة أبعاد رئيسية للبيئة الصفية النفسية، هي:

1- بعد العلاقات (حيث يشير إلى طبيعة وكثافة العلاقات الشخصية بين الطلاب داخل البيئة الصفية).

2- بعد النمو الشخصي (ويشير إلى مدى إحساس الطالب بأن البيئة الصفية تؤدي إلى زيادة فاعليته وتلبية حاجاته وتحقيق نموه الذاتي).

3- صيانة وتحديث النظام (ويشير إلى المحافظة على الهدف بوصفه بنية قائمة بذاتها والسعي إلى التغيير مثل النظام والتنظيم ووضوح التعليمات وضبط المعلم والتجديد والابتكار).

❖ نموذج جوين دوتي Doty:

اقترحت جوين دوتي (2001) سبعة متطلبات لتحقيق بيئة صفية جاذبة ومشجعة للطلبة، هي:

- 1- الأمن: أي أن يتحرر الطلاب من العنف الجسدي والتسلط والألم العاطفي الناتج عن التسلط والعنف الجسدي أو التهديد أو التلاعب أو الاستفزاز أو الضغط.
- 2- الاختيار: وذلك بأن يتبنى الطلاب اختيارات حقيقة في التعلم العاطفي والتعليمي.
- 3- الاحترام: أي أن يظهر الطلاب احتراماً لمشاعرهم ومشاعر غيرهم.
- 4- الذكاء المتعدد: أي أن يعي الطلاب نقاط القوة في تفكير الآخرين، وينمّون قدراتهم المختلفة ويدعمونها.
- 5- الدافعية: وذلك بأن يدمج الطلاب بأنشطة يجدونها مثيرة وممتعة.
- 6- التعلم ذو المعنى: حيث يزود الطلاب بدروس يجدونها ذات معنى بالنسبة لهم، وذات علاقة بالعالم من حولهم.
- 7- الذكاء العاطفي: وذلك بأن يقدر الطلاب مشاعرهم ومشاعر الآخرين ويناقشونها ويصادقون عليها.

❖ نموذج هينجنس وستاين Henningsen & Stein:

قام كل من هينجنس وستاين بتحديد سبعة مكونات للبيئة الصفية الآمنة والمحفزة لتعلم العلوم والرياضيات، وهي:

1. علاقة داعمة بين المعلم والطلاب.
2. مشاركة الطلاب في وضع أغراض غرفة الصف، وفي اتخاذ القرارات، وفي وضع الأهداف.
3. توقعات ومسؤوليات واضحة.
4. فرص للتعاون.
5. وقت كافٍ للنقاش وإنجاز المهمات.
6. فرص العمل على مهام مفتوحة النهاية.
7. أنشطة ممتعة وذات معنى (Henningsen & Stein 1997).

عاشراً: مقاييس البيئة الصفية المدركة:

أشار راندھوا وفو Randhawa & Fu إلى أن نظرية موراي (نظرية الحاجة - الضغط) قدمت طرقاتاً مختلفة لبناء أدوات موضوعية متعددة لقياس البيئة الصفية والمدرسية، وكما هو معروف فإن المدارس والجامعات تختلف في أهدافها ومستوياتها وصفاتها وبيئتها الاجتماعية والثقافية، لهذا لم يكن هناك اتفاق بين

الباحثين على طريقة واحدة لتحديد مكونات البيئة الصفية والمدرسية (السليمانى، 1994، 47) لهذا يلاحظ وجود المقاييس المتعددة.

وعند البحث في أدبيات البيئة الصفية المدركة تبين أن تصور العلماء لمفهوم البيئة متعددة الأبعاد، ونتج عن هذا التعدد محاولات مستمرة لتصنيفها، ورغم ذلك فقد ظهر توافق أو موافقة قليلة في أبعاد البيئة وقياسها وربما يرجع ذلك إلى اختلاف البيئات المقيسة.

ويوجد العديد من المقاييس المطورة ذات الأبعاد المتعددة والمختلفة كل حسب البيئة المقيسة أعدها الباحثون لقياس البيئة الصفية والمدرسية، منها على سبيل المثال ما يلي:

❖ قائمة بيئة التعلم (LEI) Learning Environment Inventory:

وهذه القائمة للمرحلة المتوسطة والثانوية وتتكون من الأبعاد التالية: التماسك، التنوع، الرسميات، السرعة، البيئة المادية، الاحتكاك، اتجاه الهدف، المحاباة، الصعوبة، اللامبالاة، المساواة الاجتماعية، الرضا، سوء التنظيم، التنافس. وقد تم اختصار هذه القائمة لتلائم المرحلة الابتدائية تحت مسمى صفى My Class Inventory (MCI) وهي نسخة مبسطة تتكون من الأبعاد التالية: الترابط، الاحتكاك، الرضا، الصعوبة، التنافس (Fraser, Anderson, Walberg, 2002, 42).

❖ استبيان بيئة الصف الفردي (ICEQ) Individualized Classroom Environment Questionnaire:

للمرحلة المتوسطة والثانوية ويتكون من الأبعاد التالية: التفريد، المشاركة، الاستقلال، الفحص، التمايز (Fraser, Anderson, Walberg, 2000).

❖ مقياس البيئة الصفية (CES) Classroom Environment Scale:

للمرحلة المتوسطة والثانوية ويتكون من الأبعاد التالية: الاندماج، الانتماء، دعم المعلم، توجيه الواجبات، المنافسة، الترتيب، والتنظيم، وضوح التعليمات، ضبط المعلم (Moos & Trickett, 2001, 33).

❖ قائمة بيئة صف الكلية والجامعة (CUCEI) College and University Classroom Environment Inventory:

وتتكون من الأبعاد التالية: إضفاء طابع الشخصية، الاندماج، التماسك، الرضا، توجيه الواجبات، الابداع، الفردية (Fraser & Treagust, 1996, 22).

❖ مقياس كويز ويكتويز (Koys & Decotiis, 1991):

ويتضمن ثمانية أبعاد تعكس: الاستقلال الذاتي، الاندماج، الثقة، الضغوط، التدعيم، الاعتراف، العدالة، التجديد.

❖ قائمة بيئة المختبر العلمي (Science Laboratory Environment Inventory (SLEI):

للمرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية، وتتكون من الأبعاد التالية: التماسك، الانفتاح، وضوح التعليمات، والبيئة المادية (Fraser & Giddings & Mcrobbie, 1995, 55).

❖ قائمة مكونات بيئة التعلم (Constructivist Learning Environment Survey (CLES):

للمرحلة المتوسطة والثانوية، وتتكون من الأبعاد التالية: التواصل الشخصي، الحيرة، ظهور النقد، الضبط المشترك و مفاوضات الطلاب (Taylor, Fraser, & Fisher, 1997, 66).

❖ قائمة ماذا يحدث داخل الفصل (What is Happening in this Class (WIHIC):

للمرحلة المتوسطة والثانوية، ويتكون من الأبعاد التالية: التماسك، دعم المعلم، الاندماج، التحقيق، توجيه المهمات، التعاون، العدالة (Aldridge & Fraser, 2000, 22).

الحادي عشر: تنظيم وتعديل البيئة الصفية المدركة لتجنب المشاكل السلوكية:

11-1- تنظيم البيئة الصفية المدركة:

البيئة الصفية المدركة كما تم تعريفها هي مجموعة من العوامل الفيزيائية والاجتماعية التي يدركها الطلاب ويتألف منها الموقف داخل الصف وتؤثر في سلوك الطلاب. أما تنظيم البيئة الفيزيائية فهو تهيئة الظروف الفيزيائية والاستفادة من كل ركن من أركان غرفة الصف دون إزحامها بأشياء لا ضرورة لها، وتوزيع الأثاث والتجهيزات والمواد والوسائل التعليمية بما يتناسب والخبرات التعليمية.

فالطلاب في الصف يمثلون العنصر الرئيسي والمهم في العملية التعليمية. والبيئة الصفية تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم، ولا يتطلب تنظيم بيئة التعلم الكثير من الجهد أو التكلفة؛ لكنه يحتاج إلى فهم خصائص الطلاب من ذوي الإعاقة العقلية واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل، بالإضافة إلى حسن التخطيط بحيث يتم استغلال كل جزء وركن من أركان الغرفة الصفية 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 الطلاب أنفسهم من مكان لآخر؛ حيث أكدت الدراسات والأدبيات

التعليمية والتربوية على أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل في البيئات التعليمية الداعمة والإيجابية (Mercer, 1997, 42). والمعلم الذي يدير البيئة الصفية بفاعلية يوفر فرصاً أفضل لتعلم الطلبة بعيداً عن المشاكل السلوكية التي تثير الفوضى وتشتت الطلبة داخل الصف، فهو يتفهم حاجتهم الفردية، ويعمل على مراعاتها، وليس هناك عامل أقوى وأكبر أثراً على تعلم الطلبة وتحصيلهم من مواقف المعلم واتجاهاته وتوقعاته، ولأن نسبة كبيرة من الطلبة المعاقين فكراً لديهم إدراكات سلبية لأنفسهم كمتعلمين بسبب خبرات الإخفاق والفشل الطويلة؛ فثمة حاجات كبيرة إلى أن يبذل المعلمون جهوداً خاصة ومنظمة لتعديل البيئة الصفية وجعلها بيئة إيجابية وداعمة للسلوك الإيجابي.

11-1-1- أسباب المشكلة السلوكية داخل البيئة الصفية المدركة:

من خلال مراجعة الباحثة للأدبيات والدراسات السابقة وجدت أن هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى المشاكل السلوكية، من أهمها ما يلي:

1- الملل والضجر:

تشير الدراسات إلى أن أغلب أوقات الملل والضجر التي يقضيها الطلاب في حياتهم تكون في بعض الحصص المدرسة التي يكون محتوى المادة وأسلوب التدريس فيها يعدو إلى الشعور بالملل. إن الملل في الصف يعكس استجابات سلبية نحو التعلم وانعدام الاهتمام به، لذا يكون الطلاب الذين يشعرون بالملل والضجر مصدراً رئيساً للمشكلات الصفية، فعندما يسيطر المعلم على النقاش أثناء الحصة أو يقوم الطلاب بنشاط ما تزيد مدته عن 20 دقيقة، فإن هذا يكون مدعاة لشعورهم بالرتابة والجمود، فيتحول اهتمامهم وتفكيرهم نحو أي شيء آخر يثير اهتمامهم أكثر من الدرس. وقد يعزى شعور الطلاب بالملل إلى قلة التنوع في الأنشطة والمواضيع التي يبحثها المعلم مع طلابه، وغالباً ما يزيد الملل عند الطلاب حينما يفقدون الحماس والتشويق والتحدي (قطامي وقطامي، 2002، 100).

2- الإحباط والتوتر:

قد يلجأ الطلاب إلى المشكلات الصفية نتيجة شعورهم بالإحباط والتوتر أثناء الحصة، فيمكن أن تعزى هذه المشكلات إلى كثرة القوانين والقيود التي يضعها المعلم، مما يؤدي إلى إرباك الطلاب وتوترهم. كما أن سرعة سير المعلم في شرح الدروس دون إعطاء الطلاب راحة بين الفينة والأخرى للتفكير واستيعاب ما تلقوه من معلومات يؤدي إلى شعورهم بالإحباط والتوتر، فيلجؤون عندها إلى إثارة المشكلات.

وغالبا ما يسيطر الإحباط والتوتر على الطلاب حينما تفتقر البيئة الصفية على روح الدعابة. وهناك فئات عديدة من الطلاب التي تصاب بالتوتر والاحباط؛ فمنهم الفئة التي تشعر بالعجز عن إنهاء المهمات المطلوبة في الوقت المحدد، ومنهم التي تحبط عندما لا يلتزم المعلم بخط سير الدرس، وينشغل بالأحاديث الجانبية غير المفيدة، ومنهم التي تشعر بالخوف والحرع من الإجابة عن أسئلة المعلم التي توجه إليهم بصورة مفاجأة. وبالمقابل هناك فئة تشعر بالإحباط إن لم يفسح لها المعلم فرصة المشاركة الصفية بشكل فعال، وإن لم تلق جميع هذه الفئات العناية والرعاية من المعلم فمن المؤكد أنها سئحبط، وستبحث لها عن أنشطة أخرى لا ترتبط بالدرس وسيزيد ذلك من احتمالات حدوث المشكلات الصفية.

3- العدوان:

عندما يشعر الطلاب بالإحباط يمكن أن تصدر عنهم سلوكيات تتميز بالعنف والمشاكسة أثناء الحصة تعبيراً عن الغضب وعدم الرضا، كالنقد الجارح للزملاء، وتبادل الشتائم والألفاظ النابية، وتمزيق الدفاتر، وإتلاف المقاعد الصفية (منسي، 2001، 111).

4- ميل الطلاب إلى جذب الانتباه:

يميل بعض الطلاب وبالأخص المراهقين منهم إلى جذب انتباه المعلم والطلاب، لأن لديهم رغبة وحاجة في أن يتقبلهم الآخرون، لذا فهم يحاولون لفت أنظار من حولهم من خلال التحصيل الأكاديمي، والشخصية القيادية، والمهارات الاجتماعية، والتكيف مع الآخرين. وبالرغم من أن الطلاب يقصدون جذب الانتباه، إلا أن بعضهم قد يفشل في تحقيق ذلك بسلوك مرغوب فيه، والقيام بالشغب في الصف كالتشويش والإزعاج بقصد أو بغير قصد. والمعلم الحكيم ينتبه لهذا السلوك، ويعلم أن الكثير من السلوكيات التي يقصد منها جذب الانتباه لا تعد سلوكيات سيئة يستحق عليها الطلاب عقاباً ما، وإنما يوظف رغبة هؤلاء الطلاب في تحقيق هدف من الأهداف التعليمية في الحصة، كأن يكلفهم بالقيام بنشاط محبب لهم فتحقق لهم رغبتهم بجذب انتباه الآخرين (قطامي، 1999، 65).

5- الصياح والشغب:

قد يسمع المعلم أصوات في غرفة الصف دون معرفة مصدرها، إذ يتبادل بعض الطلبة أطراف الحديث، ويتهايمسون أثناء الشرح، ويجيبون عن الأسئلة بصوت عالٍ دونما إذن، وقد يصرخون عالياً: (أنا يا أستاذ) رغبة منهم في المشاركة. ومن أبرز الأسباب التي تدعو إلى هذه المشكلات هو عدم معرفة الطلاب بالقوانين

الصفية، وتوافر صداقة متينة بين الطلاب الذين يجلسون سوياً، والميل إلى جذب انتباه الآخرين، والغيرة من الزملاء المتفوقين أكاديمياً أو اجتماعياً لعدم قدرتهم على تحقيق التفوق.

6- السلوك الانعزالي:

يفتقر بعض الطلاب إلى الثقة بالنفس فيمتنعون عن المشاركة بفعالية في الأنشطة الصفية وربما يتركوا بعض الأسئلة عليهم بدون حل في دفاترهم دون أن يسألوا المعلم. وقد يغفل أو يتغافل عن هذه الفئة العديد من المعلمين، لأنها تحتاج إلى وقت وجهد وصبر في التعامل معها، لذا فهو يؤثر على العزلة الفردية ويتجنب ما أمكن العمل مع الزملاء أثناء القيام بالأنشطة الصفية.

وهناك مشكلات أخرى وجد أنها من أبرز المشكلات التي يواجهها المعلمون في صفوفهم، قد يكون لها ارتباط بالأسباب السابقة كمقاطعة المعلم، والتحدي وعم الانتباه والبكاء والكذب والبطء والمماطلة في إنجاز المهمات، والغش والسرقة (الطيبي، 2001، 89).

11-1-2- اعتبارات أساسية في البيئة الصفية المدركة:

- 1- أن تكون أرضية الفصل مفروشة، والإضاءة مناسبة قدر الإمكان.
- 2- أن يكون حجم الطاولات والمقاعد مناسب بحيث يرتاح الطالب.
- 3- توفير سلة مهملات داخل الفصل ومراعاة تفريغها أولاً بأول.
- 4- أن يحتوي الفصل على مجموعة من الأجهزة والمواد التي تساعد على عملية التعلم.
- 5- وجود أماكن في الفصل تشجع على المشاركة والتواصل الاجتماعي لدى الطلاب.
- 6- ترتيب جلوس الطلاب بحيث يتم استثارة الدافعية للاستجابة لديهم والتقليل من المشتتات قدر الامكان.
- 7- المرونة في الحركة حيث يجب أن يكون الأثاث كالتاولات والمقاعد سهلة الحركة والتغيير حتى يتمكن المعلم والطالب من تشكيلها حسب الحاجة.
- 8- الخصوصية في المكان؛ وهي تنطبق على المعلم والطالب حيث يشعر الطالب بأنها ملك له ويضع فيها أشياءه الخاصة بأمان ويشعر بالطمأنينة.
- 9- إمكانية الحرية في الجلوس والعمل فبعض الطلاب يفضل القيام ببعض الأعمال على الطاولة دون الجلوس على المقعد والبعض الآخر يفضلها على الأرض (غانم، 2002، 112-115).

11-1-3- اقتراحات للمعلم لتساعده في إيجاد بيئة صفية معدلة وحافزة على النشاط:

- 1- أن يبني المعلم بيئة صفية قائمة على القبول والاحترام المتبادل بينه وبين طلابه من جهة، وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى.
- 2- أن يوفر المعلم تقنيات تربوية ووسائل تعليمية تمكن الطلاب من التفاعل والوصول للمعلومات.
- 3- أن يجعل المعلم الصف الدراسي مكاناً آمناً للطلاب بدنياً ونفسياً.
- 4- أن يدعم المعلم ويعزز أفكار الطلاب الإبداعية الجديدة ولا يكبحها.
- 5- أن ينظر المعلم لخطأ الطلاب بلغة إيجابية تساعدهم في التغلب عليها (عبد النبي، 2010، 98).
- 6- أن يتجاوب المعلم مع اهتمامات الطلاب وميولهم في غرفة الصف كل ما كان ذلك ممكناً.
- 7- أن يعطي المعلم الطلاب الوقت الكافي لتطوير أفكارهم وإجاباتهم.
- 8- أن يعزز المعلم إجابات الطلاب وإسهاماتهم.
- 9- أن يحاول المعلم أن يشرك جميع الطلاب في فعاليات مواقف التعليم الصفية.
- 10- أن يتعرف المعلم على خصائص نمو الطلاب والفروق الفردية بينهم.
- 11- أن يشجع الطلاب على التعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم وأن يستمع لها، وأن يقدم التغذية الراجعة حولها باستخدام تعبيرات أو ألفاظ تحفيزية تجعلهم يستمرون في ذلك بشكل إيجابي.
- 12- أن يوفر المساحة للطلاب لمناقشة الأمور بشفافية عالية وحرية التعبير (جاد، 2004، 66).
- 13- أن يطرح أسئلة تتناسب مع قدراتهم العقلية.
- 14- أن يطرح نشاطات عملية متنوعة تنمي في الطالب مهارات العلم والاكتشاف.
- 15- أن يقوم أداء الطلاب بشكل يتطلب استخدام مهارات التفكير وحل المشكلات.
- 16- أن يحرص على تطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة تؤدي إلى تفاعل الطلاب بشكل نشط وأن يتيح لهم فرصة لطرح الأسئلة (ابو نمره، 2001، 114).

11-2- تعديل البيئة الصفية المدركة:

- يعني مفهوم تعديل البيئة الصفية المدركة إدخال الإجراءات اللازمة والتعديلات التي تلزم لجعل البيئة الصفية المدركة ملائمة للطلبة. ومن المهارات السلوكية لضبط السلوكيات الغير مرغوبة:
- تشجيع الطلاب على إظهار السلوكيات المرغوبة.

- تعزيز السلوك المرغوب فيه فور ظهوره.
- التنوع من التعزيز ووسائله المستخدمة حتى لا يسأمه الطلاب.
- المثابرة على تعزيز السلوك المرغوب فيه حتى يصبح جزءاً من شخصياتهم.
- تجاهل السلوك غير المرغوب فيه لمدة قصيرة.
- توجيه الطلاب المخالفين بالنظام للقواعد المتفق عليها.
- العقاب الملائم للطلاب المخالفين بالنظام في ضوء تكرار السلوك غير المرغوب فيه.
- تجنب الاستهزاء والسخرية من الطالب الخال بالنظام.
- تجنب العقاب الجماعي ومعرفة المتسبب الحقيقي في المشكلة (بلقيس ومرعي، 1998).

11-2-1- خطوات تعديل البيئة الصفية المدرسة:

تعتبر البيئة الصفية الإيجابية والخالية من المشاكل السلوكية بيئة يكون فيها تركيز المعلم سواء بطرق لفظية أو غير لفظية على السلوك المناسب أكثر منه على السلوك غير المناسب، وهي بيئة يستخدم فيها الثناء والانتباه بمعدلات أكبر من عدم المصادقة على السلوك أو العقاب؛ فلذلك ينجم عنه أوضاع وظروف أفضل للتعليم الأكاديمي وللتفاعلات الاجتماعية وتجنب المشاكل السلوكية أيضاً، لذا ينبغي التأكيد على ثلاثة خطوات أساسية للوصول إلى بيئة صفية معدلة ومكيفة لحاجات الطلاب:

- **المساندة السلوكية:** حيث تعتبر السلوكيات التعليمية لكل من المعلم والمدرسة مهمة من أجل خفض المشاكل السلوكية، وهي بذلك تخدم البناء الخالص بالتعزيز السلوكي الإيجابي.
- **مجموعة التدخلات الموجهة:** وهي عبارة عن خلق مجهودات المجموعات الصغيرة لخفض عدد الحالات الحالية من المشاكل السلوكية.
- **المساندة الفكرية المركزة:** تركز على الاحتياجات الفردية للطلاب من خلال عرضهم للمشكلات السلوكية باستخدام التقييم للسلوك الوظيفي وخطط التعزيز الإيجابي للسلوك (Walker et al, 1996, 62).

وسيتّم تناول الموضوع في نقطتين:

- المعلم وتفاعله التعليمي في دعم السلوكيات الموجهة لخفض المشكلات السلوكية للطلاب.
- البيئة العامة "المدرسة" والتي تركز على:

1- عرض أعمال الطالب: يحتاج المعلم إلى عرض أعمال الطالب خارج الفصل بهدف خلق بيئة تعليمية إيجابية والتعريف بجهود وأعمال الطالب من خلال لوحة ومجلة الحائط والنشرات وهكذا.... .

2- تجهيز الفصل: بالمواد والأدوات ووضعها في مكان يسهل الوصول إليها مثل برايات الأقلام الخاصة بالفصل وسلة المهملات والأوراق وأجهزة الحاسب الآلي، والمواد النصية الهامة يجب أن تكون في مكان يسهل رؤيتها بوضوح وسهل الوصول إليها فالطلاب يجب ألا يسمح لهم بإعادة ترتيب البيئة داخل الفصل أو عمل انكماش للمواد التعليمية داخل أركان الفصل فعلى سبيل المثال برايات الأقلام الرصاص يجب أن يكون في مكان واسع فسيح للطلاب ليتمكن الطلاب من بري أقلام الرصاص بدون تعطيل عملية التعلم وبدون حدوث مشاكل مع الطلاب الآخرين.

3- القواعد والقوانين المعلقة والمرئية: إن البيئة الصفية المدركة الخالية من القواعد والقوانين الخاصة بالفصل تصبح مكاناً مناسباً للمشاكل السلوكية؛ لأنها تحوي على نسبة عالية من الإجراءات التأديبية بين الطلاب، ولخلق بيئة بالفصل آمنة من المشاكل السلوكية ينبغي أن يكون هناك قواعد واضحة لسلوكيات الطلاب (المحتسب، 2005، 66-67).

لذا يجب أن تكون قوانين الفصل واضحة ويمكن رؤيتها بسهولة حيث يستطيع الطالب أن يستفسر بوضوح عن الأسئلة الخاصة بالقوانين، وأي زائر للفصل يجب أن يصل ويرى قواعد وقوانين الفصل بدون بحث عنها؛ لأنها معلقة بشكل واضح ومرئي للجميع، وعندما يستطيع جميع الطلاب معرفة وشرح القواعد والقوانين الخاصة يصبح هناك وضوح للقوانين والقواعد مما يقلل المشكلات السلوكية.

4- الجدول اليومي: يعتبر الجدول اليومي واحداً من المتغيرات الخاصة بتجنب السلوكيات غير السوية؛ حيث يتيح فرصة أفضل للمعلمين للتحكم بالفصل، فالجدول يساعد المعلم باستمرار لخفض فترة وقت الراحة مع إعطاء الطلاب خطة اللعب لليوم، ويتيح آلية للمدرسين للتأكد من أن (70%) من وقت جدول الحصص مخصص للأنشطة الأكاديمية من وقت اليوم الدراسي (حسن، 2007، 88-89).

5- الإجراءات داخل الفصل: هي عبارة عن سلسلة من الخطوات التي تهدف لتنظيم الفصل بشكل أفضل؛ بحيث تكون الوظائف سلسلة وسهلة داخل الفصل، فالمعلمين يحتاجون لفهم أهمية النظام من أجل خلق البيئة التعليمية الفعالة، ومن ثم يأخذون الخطوات الضرورية لخلق النظام الخاص ببيئة

التعلم للتأكيد على الاجراءات التي سوف تُدرّس؛ فالتصميم الجيد وإجراءات الإدارة للفصول تزيد البراعة في وقت التعلم وتجنب المشاكل السلوكية وتزيد التحصيل الأكاديمي للطلاب.

6- **أرشفة الأعمال:** تساعد على العمل بسرعة من قبل الطلاب بدون إبداء سلوكيات غير سوية للطلاب الآخرين، فعندما يتم أرشفة أعمال الطلاب تكون النتيجة جمع نفس المواد لأداء الطلاب، وهناك اعتبار آخر مرتبط بذلك وهو عندما يقوم الطالب بإكمال العمل المكلف به قبل بقية الطلاب، فالمعلمين يحتاجون لوضع نشاطات لملء الفراغ لهؤلاء الطلاب أو أن يقوم بمهام يمكن أن يؤديها هؤلاء الطلاب لو كانوا يبنون إنهاء عملهم المستقبلي قبل باقي زملائهم في الفصل (Hupp, 2002, 46).

7- **تعليمات التحدث:** تحيط تعليمات التحدث بكل التوجيهات التعليمية والتفسيرات أو المعلومات الأخرى الممنوحة لمساعدة الطلاب وإرشادهم للمحتوى الأكاديمي للمواد واستراتيجيات التدريس، ولقد بينت الدراسات أن المعلمون يحتاجون لربط تعليمات التحدث أثناء إعطاء شرح لأي درس وذلك لمدة من 40 إلى 50 % من الفترة التعليمية لزيادة نتائج التعلم وتقليل المشكلات السلوكية، ويتمثل مفهوم التحدث التعليمي بأنه نشاط تدريسي يستطيع المعلم ربط أنشطة الطلاب من خلال الحوار والمناقشة والممارسة للأمتثلة مع التركيز على مقدمات وإعطاء الفرصة لأن يقرأ الطالب أو يطبق المعلومة (Williams, 2004, 55).

8- **وقت الانتظار (فترة الكمون):** هي الفترة التي يستغرقها الطالب بين مدة طرح السؤال والإجابة عليه، ولقد أظهرت الدراسات أن المعلم الذي يزيد فترة الكمون أعلى ثلاث مرات من الفترة المعتادة فإن الطلاب يتوصلون لإجابات صحيحة بنسبة أعلى من المعتاد (Tobin, 1987, 22).

فالمعلمون يحتاجون منح وإعطاء وقت كافي لطلابهم للتفكير في السؤال المطروح عليهم والإجابة عليه، لأن الطلاب يصيبهم الإحباط عندما يتدخل المعلم بشكل اعتيادي خلال عملية قيام الطالب بالتفكير في الإجابة على السؤال من خلال مقاطعتهم أو الحوار معهم أثناء تفكيرهم بالإجابة.

ومن المقترح أنه بعد طرح السؤال من المعلم أو علامات الإجابة من الطالب يصبح من عادة المعلم أن يعد ببطء إلى ثلاثة قبل إطلاق الإجابة من الطلاب لتحسين علامات الإجابة لدى الطلاب ومساعدتهم.

الثاني عشر: الممارسات داخل البيئة الصفية:

وتتضمن الممارسات داخل البيئة الصفية جانبين رئيسيين هما: ممارسات تتعلق بالطلبة، وممارسات تتعلق بالمعلمين، وفيما يلي شرح لما ذكر:

1-12- ممارسات الطلبة:

يمثل الطالب خلفية اجتماعية يتحدد فيها سلوك الطلبة عموماً، لذلك يمكن القول أن سلوك الطلبة الصفية هو نتاج خصائصهم الشخصية والبيئية الاجتماعية الصفية، وطالما أن الطالب يشكل أحد وحدات هذه البيئة الاجتماعية فلا بد من اعتبارهم عند فهم سلوكه التحصيلي ودافعيته المعرفية. وسيقتصر الحديث في هذا المجال على العناصر الصفية المهمة في أداء المتعلم؛ تلك العناصر التي ينتبه الطلبة إليها ويتفاعلون معها:

1- الجو الصفية السائد، وما يسود الطلبة من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية، ويعتبر الجو الصفية العدوانية جواً منفراً للتعلم أو للبقاء في الصف أو المدرسة عموماً.

2- التباين الشديد بين الطلبة في مستوياتهم التحصيلية أو الاقتصادية مما يحيل بعض الطلبة إلى طلبة عاجزي التعلم، وعاجزي الخبرات مقارنة مع أبناء الطبقة الغنية (غانم، 2002، 139).

3- التباين في أعمار الطلبة واجسامهم، مما قد يتيح لمجموعة من الطلبة الفرصة لاستغلال قوتهم في السيطرة على الطلبة ضعاف البنية أو هزيلي الصحة، ويعتبر ذلك جواً منفراً للتعلم والحياة (قطامي، 1999، 174).

4- زيادة عدد طلبة الصف يمكن أن يسهم في اختفاء كثير من الصعوبات والمشكلات القائمة عند الطلبة مما يؤدي إلى إهمالها وعدم معالجتها (غانم، 2002، 139).

5- سيادة جو التنافس الشديد قد يسهم في زيادة حالات العدوان بين الطلبة للشعور بالتفوق والتفرد، مما يجعل الجو الصفية خالياً من التعاون والامن.

6- تدني الفائدة المباشرة من التعلم (Beckerman & Good , 1981 , 317).

7- شعور الطلبة بالملل والضجر من الروتين اليومي الدراسي وغياب النماذج الحية الناجحة والصالحة للتقليد (توق وقطامي وعدس، 2002، 242).

8- تدني اشباع بعض الحاجات الأساسية مثل المأكل والمشرب.

9- سيادة الدافعية الخارجية لدى الطلبة؛ إذ أنهم كثيراً ما ينجزون مهمات بهدف إرضاء المعلمين أو الوالدين، بينما تؤدي سيطرة الدوافع الداخلية على أنشطة الطلبة وممارستهم، وسيطرة المبادأة إلى الابتكار (غانم، 2002، 139).

12-2- ممارسات المعلمين:

يعتبر المعلم الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل معه الطلبة أطول ساعات يومهم، لذلك يستطيع المعلم إحداث التغييرات والتعديلات التي لا يستطيع غيره إحداثها. ويرد هنا بعض ممارسات المعلمين التي تسهم في تدني دافعية الطلبة المعرفية وهي:

1- عدم حرص المعلم على التأكد من إتقان الطلاب للمتطلبات الأساسية للتعلم الجديد قبل الشروع فيه (بلقيس ومرعي، 1982، 107).

2- عدم سعي المعلم إلى معرفة مستويات الطلبة التحصيلية حتى يحسن تفاعله معهم ويستطيع مراعات ذلك في تعلمهم.

3- إغفال المعلم تحديد الأهداف التعليمية التي يريد تحقيقها عند الطلبة كما يغفل إخبارهم بهذه الأهداف في بداية التعلم الصفي.

4- تهاون المعلم في تقديم التعزيزات الإيجابية للطلبة لإعلاء التعلم (قطامي وقطامي، 2000، 244).

5- إغفال المعلم تزويد الطلاب بتغذية راجعة هادفة حول تقدمهم وإنجازهم (بلقيس ومرعي، 1982، 107).

6- خلو تدريس المعلم من الأساليب الجديدة التي تثير تفكير الطلبة واستطلاعهم (غانم، 2002، 139).

7- خلو التدريس الصفي من استخدام أسلوب الاكتشاف وحل المشكلات بحجة المنهاج الطويل الذي يريد المعلم تنفيذه.

8- إهمال المعلم إتاحة الفرص الكافية لكل متعلم لتحقيق النجاح في المهمات التي تقدم له، وتجنبه الفشل قدر الإمكان. هذا مع العلم بأن المعلم لا يستطيع تحصين الطلبة ضد الفشل وأن بعض الفشل لابد منه، ولا بد أيضاً أن يتدرب الطلبة على التعامل معه (توق وقطامي وعدس، 2002، 241).

الثالث عشر: معايير البيئة الصفية الإبداعية:

من خلال مراجعة الباحثة للأدبيات النظرية المتعلقة بالبيئة الصفية وجدت أن هناك عدداً من المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على البيئة الصفية الإبداعية:

1- هي البيئة التي يتم فيها التركيز على التفاعل بين الطلبة والبيئة الصفية، إذ أن للسلوكيات الفردية علاقة تبادلية بين البيئة المادية والبيئة الاجتماعية كما أن الطلبة يؤثرون ويتأثرون ببيئاتهم.

2- يتم فيها وصف الظروف البيئية ككل دون التركيز على بعض المكونات، وتتضمن هذه الظروف البيئية الصفية وبيئة المدرسة والبيئة المحلية والأسر التي يأتي منها الطالب والبيئة الثقافية، وضمن الظروف الصفية الأنظمة الصفية وما يسودها من ثقافات خصوصية.

3- يتم فيها معاملة اتجاهات وإدراكات الطلبة والمعلمين باعتبارهم عناصر مهمة ومؤثرة في السلوك (عطية، 1997، 121).

4- هي البيئة التي يتم فيها الأخذ بالاعتبار تفاعل وحيوية المجموعة والأنظمة الفرعية المشكلة للنظام الصفي وهي: خصائص الطلبة، وخصائص المعلمين، وخصائص الموقف التعليمي، والنشاطات الصفية التفاعلية.

وتشمل عناصر ومكونات هذه الأنظمة الفرعية ما يلي:

خصائص الطلبة، وتشمل:

- الخصائص الجسمية.
- السمات المزاجية.
- القدرات.
- الحالة النمائية.
- اللغة.
- خبراتهم السابقة والحالية في الأسرة والمجتمع والمدرسة.
- العوامل الدافعية.

خصائص المعلمين، وتشمل:

- الخصائص الجسمية.

- السمات المزاجية.
- القدرات.
- الحالة النمائية.
- اللغة.
- الخبرات السابقة في المجتمع المحلي والأسرة والمدرسة.
- أسلوب التعليم.
- أساليب حل المشكلات.

خصائص الموقف التعليمي، وتشمل:

- حجم المدرسة والصف وشكلهما وظروفهما.
- الأثاث والستائر والإضاءة وتنظيم المكان والفراغ.
- توافر مسببات الراحة والسلامة.
- البناء الإداري.
- التوقعات الإدارية لخبرات المتعلم.

النشاط التعليمي، ويشمل:

- المحتوى والمنهاج وتدرج فقراته.
- تنظيم المجموعات والأفراد.
- المخططات التدريسية والنشاطات التعليمية.
- اندماج الوالدين.
- المواد والتجهيزات المتوفرة (رضوان، 2004، 116-121).

الرابع عشر: افتراضات البيئة الصفية المثيرة للدافعية:

يقترح قطامي وقطامي الافتراضات التالية للبيئة الصفية المثيرة للدافعية:

- 1- إن تنظيم نشاطات الطلبة كمجموعات ينجح مهمة عمل الطلبة.
- 2- إن تدريب التعاون في العمل على صورة فريق يزيد من تحمل الطلبة لمسئولياتهم تجاه تعلمهم، ويأخذ ذلك صور سير العمل، وتنفيذه ومشاركة الأفكار، وتزويدهم بالدعم والتشجيع يحسن الأداء لديهم.

- 3- إن عمل المجموعات، وتدريب الطلبة على عمل سيناريوهات تعبر عن آرائهم يساعد في بناء وتنظيم تعلمهم بحيث يتحملون مسؤولية النتائج التعليمية التي يحققونها.
- 4- إن تزويد الطلبة بمهام أكاديمية مفتوحة النهاية، والتي تتطلب حلولاً متعددة يعمل على حماية البيئة الصفية من الاضطراب والتشويش.
- 5- إن تزويد أفراد المجموعة بالتشجيع المناسب يساعدهم على تبني أهداف المجموعة بدلاً من تبنيهم الأهداف الفردية، وذلك لأن أفراد المجموعة دائماً يحتاجون إلى التشجيع والدعم المناسب.
- 6- إن اختيار التنظيم الصفّي كمجموعات كبيرة، أو مجموعات صغيرة العدد أو التعلم الشخصي المناسب يسهم في اختيار التنظيم المناسب (قطامي وقطامي، 2002، 71).
- في النهاية لا بد من الإشارة إلى أن الباحثة قد عرضت في هذا الفصل عدداً من النقاط المتعلقة بالبيئة الصفية المدركة، وعناصرها ودور المعلم فيها، وأثر هذه البيئة الصفية في سلوك الطلبة النفسي، ومعايير البيئة الصفية المثيرة للدافعية.
- وستتناول الباحثة في الفصل الخامس الحديث عن منهج البحث وإجراءاته، والفصل السادس الحديث عن نتائج البحث الميداني ومناقشتها، وفيما يلي عرض لما سبق ذكره.

الجانب العملي

الفصل الخامس : إجراءات الدراسة

مقدمة:

أولاً- منهج الدراسة.

ثانياً- مجتمع الدراسة.

ثالثاً- عينة الدراسة.

رابعاً- أدوات الدراسة.

- مقياس الاتزان الانفعالي.
- مقياس البيئة الصفية.
- التحصيل الدراسي.

خامساً- إجراءات التطبيق.



الفصل الخامس

إجراءات الدراسة

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، ووصف العينة وكيفية سحبها، وخطوات إعداد أدوات الدراسة، والإجراءات المتبعة للتحقق من الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات، وفيما يلي توضيح لذلك:

أولاً- منهج الدراسة:

لقد اقتضى العمل من أجل تحقيق أهداف الدراسة إتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي "يهتم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2007، 370).

وقد تمثل ذلك بالجانبين التاليين:

1- **الجانب النظري:** تناول تعريف الاتزان الانفعالي بشكل عام، وخصائصه، والعوامل المؤثرة فيه، ثم تناول البيئة الصفية، من حيث تعريفاتها وطبيعتها والعوامل المؤثرة فيها.

2- **الجانب الميداني:** إذ قامت الباحثة بتطبيق مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس البيئة الصفية المدركة (بعد التحقق من صدقهما وثباتهما) على عينة الدراسة وحساب درجاتهما على الأدوات، ومن ثم معالجة الدرجات الخام بالقوانين الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات الدراسة.

ثانياً- مجتمع الدراسة:

تألف المجتمع الأصلي للدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية العامة في ثانويات محافظة دمشق الرسمية ولقد بلغ عددهم (37139) طالباً وطالبة، ولقد أختارت الباحثة طلبة الصف الثاني الثانوي العام بفرعيه (العلمي والأدبي) إذ بلغ عددهم (11983) طالباً وطالبة موزعين كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (1) يبين عدد أفراد المجتمع الأصلي موزعين حسب التخصص الدراسي والجنس

التخصص الدراسي	الذكور	الإناث	المجموع
العلمي	4423	4991	9414
الأدبي	912	1657	2569
المجموع	5335	6648	11983

ولقد تم الحصول على عدد الطلاب في المجتمع الأصلي من خلال الرجوع إلى إحصائيات مديرية التربية في محافظة دمشق للعام الدراسي (2013-2014).

ثالثاً- عينة الدراسة.

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية اختارت الباحثة عينة بلغت (719) طالباً وطالبة، من أصل (11983) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي العام بفرعيه (العلمي والأدبي) في ثانويات محافظة دمشق الرسمية للعام الدراسي (2013-2014) ممن تتراوح أعمارهم بين (15-17) سنة، وقد تم سحب عينة الدراسة بنسبة (7%)

تقريباً، وهذا ما أشار إليه الصيرفي (2002) في أن العينة الواجب سحبها من مجتمع أصلي يتراوح ما بين (11000 و13000) هي (6%) (الصيرفي، 2002، 192)، والجدول التالي يبين العينة المسحوبة من المجتمع الأصلي:

جدول (2) يبين عدد أفراد العينة المسحوبة مقارنة مع عدد أفراد المجتمع الأصلي

عدد أفراد العينة				المجتمع الأصلي					
النسبة	المجموع	إناث	ذكور	التخصص	النسبة	المجموع	إناث	ذكور	التخصص
78.58%	565	300	265	العلمي	78.56%	9414	4991	4423	العلمي
21.41%	154	99	55	الأدبي	21.43%	2569	1657	912	الأدبي
100%	719	399	320	المجموع	100%	11983	6648	5335	المجموع

يُلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الطلبة أفراد عينة الدراسة من الصف الثاني الثانوي الفرع العلمي بلغت (78.58%)، بينما بلغت نسبة الطلبة أفراد عينة الدراسة من الصف الثاني الثانوي- الفرع الأدبي (21.41%)، وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على التوجه الكبير نحو دراسة الفروع العلمية، وقد يعزى هذا الأمر لما للفرع العلمي من أهمية كبيرة لدى الطلبة وأولياء الأمور، إذ أنه أضمن للمستقبل ويفتح أمام الطلبة آفاق كبيرة، تشكل ضماناً أكبر لمستقبل الطالب، مقارنة بدراسة الفرع الأدبي الذي يفتح مجال محدود لا يتعدى دراسة بعض الاختصاصات النظرية.

ولقد تم اختيار العينة لهذه الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية.

1- عشوائية: "بحيث يكون لكل فرد من أفراد العينة حظواً متساوية في أن يجري اختياره من بين أفراد العينة، وأن لا يؤثر اختيار أي فرد بأي صورة من الصور في اختيار الفرد الآخر" (حمصي، 1991، 18-19).

2- طبقية: تم بموجبها تصنيف الطلاب حسب التخصص الدراسي إلى (العلمي والأدبي).

وقد اعتمدت الباحثة في سحب عينة مدارس التعليم الثانوي على تقسيم محافظة دمشق إلى خمس مناطق جغرافية، حيث قامت الباحثة برسم خطين ودائرة في المنتصف بحيث تكون أنصاف أقطارها متساوية على الخريطة المدرسية فقسم هذان الخطان إلى خمس جهات وهي كما يلي:

- المنطقة الشمالية: ركن الدين، المزرعة، الشيخ محي الدين، أبو رمانة، المالكي، دمر، برزة (مساكن برزة).
- المنطقة الشرقية: العمارة، باب شرقي، دمشق القديمة (باب توما)، ساروجا (العدوي، القصاع)، الشاغور، دويلعة، جرمانا.
- المنطقة الجنوبية: الزاهرة، المنطقة الصناعية، ابن عساكر.
- المنطقة الغربية: كفرسوسة، المزرة .
- المنطقة الوسطى: القنوت (باب سريجة)، البرامكة، الفحامة، باب مصلى، الحلبوني.

جدول (3) يبين توزيع المدارس الثانوية الرسمية العامة حسب التقسيم الذي اعتمده الباحثة

عدد المدارس الثانوية العامة				المناطق الجغرافية
المجموع	المختلطة	الإناث	الذكور	
27	4	14	9	المنطقة الشمالية
18	-	10	8	المنطقة الشرقية
5	-	2	3	المنطقة الجنوبية
4	-	2	2	المنطقة الغربية
7	1	3	3	المنطقة الوسطى
61	5	31	25	المجموع

ثم قامت الباحثة بسحب عدد المدارس بالطريقة العشوائية، حيث تمت كتابة أسماء مدارس التعليم الثانوي في محافظة دمشق، في كل منطقة على حدة (شمالية، شرقية، جنوبية، غربية، وسطى) على ورقة منفصلة، مع فصل مدارس الذكور عن مدارس الإناث، وتم سحب عينة المدارس بشكل عشوائي ودون تمييز بنسبة (30%) حيث تم التوصل إلى عدد المدارس المطلوب وهو كالتالي: (25) مدرسة للذكور، (31) مدرسة للإناث، ومن (5) مدرسة مختلطة. والجدول التالي يبين عدد المدارس التي تم سحبها من كل منطقة حسب التقسيم المعتمد في الدراسة.

جدول (4) يبين عدد المدارس التي تم سحبها من كل منطقة

عدد المدارس الثانوية العامة				المناطق الجغرافية
المجموع	المختلطة	الإناث	الذكور	
12	2	6	4	المنطقة الشمالية
9	-	5	4	المنطقة الشرقية
4	-	2	2	المنطقة الجنوبية
4	-	2	2	المنطقة الغربية
5	1	2	2	المنطقة الوسطى
34	3	17	14	المجموع

أما اختيار عدد الطلاب المأخوذ من كل مدرسة فقد تم وفق الجداول نوات الأرقام (5) و(6)، وتم اختيار الطلاب من الشعب وفق جداول أسماء الطلاب الموجودة في الإدارة وذلك بسحب أسم وترك الذي يليه وهكذا... وتم الحصول على درجات التحصيل للفحص النصفى لهؤلاء الطلاب من الإدارة.

جدول (5) يبين طريقة سحب عينة الذكور من الصف الثاني الثانوي العام

مجموع العينة المسحوبة من كل منطقة		عينة الطلاب المسحوبة من كل فرع في كل مدرسة		عدد طلاب الصف الثاني الثانوي العام في كل مدرسة		المدارس	المناطق
أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي		
18	70	3	12	50	200	ثانوية الشهيد عبد الرؤوف سعيد	المنطقة الشمالية
		2	13	34	217	ثانوية ابن العميد	
		4	11	67	184	ثانوية سامي الدروبي	
		5	14	84	234	ثانوية يعقوب الكندي	
		1	9	18	150	ثانوية علي صباح (ثانوية مختلطة)	
		3	11	51	184	ثانوية العرين (ثانوية مختلطة)	
8	50	2	12	33	200	ثانوية أمية	المنطقة الشرقية
		2	10	32	167	ثانوية يوسف العظمة	
		2	16	33	267	ثانوية الواقدي	
		2	12	36	200	ثانوية ابن الاثير	
9	40	4	19	66	317	ثانوية محمد عابدين	المنطقة الجنوبية
		5	21	84	350	ثانوية عبد الرحمن الكواكبي	
12	40	6	18	100	299	ثانوية بسام بكورة	المنطقة الغربية
		6	22	102	367	ثانوية عمر بن عبد العزيز	
8	65	2	18	33	303	ثانوية بور سعيد	المنطقة الوسطى
		2	17	24	284	ثانوية الشهيد فايز منصور	
		4	30	65	500	ثانوية أسعد عبد الله (ثانوية مختلطة)	
55	265	55	265	912	4423	17	المجموع
	320		320		5335		

جدول (6) يبين طريقة سحب عينة الإناث في الصف الثاني الثانوي العام

مجموع العينة المسحوبة من كل منطقة	عينة الطلاب المسحوبة من كل فرع في كل مدرسة		عدد طلاب الصف الثاني الثانوي العام في كل مدرسة		المدارس	المناطق	
	علمي	أدبي	علمي	أدبي			
40	120	5	17	84	284	ثانوية عدنان الطباع	المنطقة الشمالية
		6	16	100	267	ثانوية عمر بن الخطاب	
		4	15	67	250	ثانوية نبيل يونس	
		4	14	67	233	ثانوية ممدوح جولي	
		5	18	83	300	ثانوية عبد الجليل النحاس	
		3	17	50	283	ثانوية عادلة الجزائرية	
		6	13	104	217	ثانوية علي صبح (ثانوية مختلطة)	
		7	10	118	167	ثانوية العرين (ثانوية مختلطة)	
25	75	4	20	67	332	ثانوية سمير سلوم	المنطقة الشرقية
		6	15	101	250	ثانوية محمد البيطار	
		5	10	83	167	ثانوية القدس الرسمية	
		7	17	117	283	ثانوية الفاروق	
		3	13	50	215	ثانوية سمير سلوم	
10	30	6	17	100	283	ثانوية جلال الشريف	المنطقة الجنوبية
		4	13	66	217	ثانوية الشفاء السعيدة	
10	30	5	14	84	233	ثانوية احمد اسكندر	المنطقة الغربية
		5	16	83	262	ثانوية عبد القادر المبارك	
14	45	4	15	67	250	ثانوية اسعد عبد الله	المنطقة الوسطى
		3	13	51	216	ثانوية عبد الرحمن الشهبندر	
		7	17	115	282	ثانوية اسعد عبد الله (ثانوية مختلطة)	
99	300	99	300	1657	4991	20	المجموع
399		399		6648			

رابعاً- أدوات الدراسة:

من أجل جمع البيانات والحصول على المعلومات، وبعد الإطلاع على العديد من الدراسات والأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، قامت الباحثة باعتماد مقياس ريان (2006) لقياس الاتزان الانفعالي، كما قامت ببناء استبانة لقياس البيئة الصفية المدركة من قبل طلبة المرحلة الثانوية العامة، وفيما يلي وصف لهذه الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة.

1- مقياس ريان (2006) للاتزان الانفعالي:**1- وصف المقياس:**

تم اعتماد مقياس ريان (2006) للاتزان الانفعالي والذي أعده في الأصل العدل (1995) حيث كان المقياس يتكون في صورته النهائية من (116) عبارة يجيب عليها المفحوص بنعم أو لا، ولقد قام ريان (2006) بتطوير هذا المقياس عن طريق التعديل في العديد من عباراته وكذلك إعادة صياغة بعض عباراته، وإضافة البعض الآخر.

ويتكون مقياس ريان للاتزان الانفعالي من (63) فقرة، وبدائل إجابة ثنائية (نعم، لا) حيث تعطى **نعم** (درجة واحدة)، ولا تعطى (صفر)، ويتم تصحيح الاختبار من خلال الجمع البسيط للدرجات التي أعطاه المفحوص لسائر العبارات، وتتراوح الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص على مقياس الاتزان الانفعالي من (0 إلى 63) درجة.

ولقد قام ريان (2006) بالتأكد من دلالات الصدق والثبات للمقياس حيث قام بحساب الصدق الداخلي للاختبار وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط من (0.30-0.68)، ولحساب الثبات قام ريان (2006) بحسب ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ حيث بلغت (0.89).

2- الخصائص السيكومترية لمقياس الاتزان الانفعالي:**1-2- صدق المقياس:** لحساب صدق مقياس الاتزان الانفعالي اعتمدت الباحثة على الأنواع التالية من الصدق:

1-1-2- صدق المحتوى: قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من أساتذة كلية التربية في أقسام التقويم والقياس التربوي والنفسي، وعلم النفس، والمبينة أسماؤهم في الملحق (1)، وذلك للتأكد من صدق المحتوى بدلالة المحكمين، ونتيجة لذلك أشار المحكمين إلى ضرورة تعديل صياغة بعض البنود بما يتناسب مع طلبة المرحلة الثانوية العامة بمحافظة دمشق.

2-1-2- الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (35) طالباً وطالبة، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات المقياس لدى الطلبة، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية لم تقم الباحثة بحذف أي عبارة، وتم توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على النحو التالي:

جدول (7) يبين توزع أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس الاتزان الانفعالي

الإناث	الذكور	عدد الطلاب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الاتزان الانفعالي
18	17	

2-1-3- الصدق البنوي: تم سحب عينة عشوائية من طلبة المدارس الثانوية العامة بمحافظة دمشق بلغت (80) طالباً وطالبة، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية للتحقق من صدق البناء بدراسة الاتساق الداخلي لمقياس الاتزان الانفعالي، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول (8) يبين معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي

رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
1	0.55**	22	0.43**	43	0.42**
2	0.43**	23	0.42**	44	0.57**
3	0.40**	24	0.40**	45	0.48**
4	0.60**	25	0.49**	46	0.49**
5	0.50**	26	0.36**	47	0.40**
6	0.53**	27	0.41**	48	0.64**
7	0.47**	28	0.59**	49	0.55**
8	0.53**	29	0.36**	50	0.43**
9	0.48**	30	0.50**	51	0.54**
10	0.42**	31	0.55**	52	0.55**
11	0.43**	32	0.42**	53	0.42**
12	0.42**	33	0.62**	54	0.61**
13	0.41**	34	0.48**	55	0.50**
14	0.38**	35	0.51**	56	0.53**
15	0.55**	36	0.47**	57	0.50**
16	0.38**	37	0.52**	58	0.56**
17	0.42**	38	0.48**	59	0.52**
18	0.60**	39	0.44**	60	0.45**
19	0.40**	40	0.52**	61	0.44**
20	0.45**	41	0.56**	62	0.37**
21	0.44**	42	0.44**	63	0.53**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.36-0.64) هي دالة جميعها عند مستوى دلالة (0.01)، وهذه النسبة متقاربة مع نتائج ريان (2006) والتي تراوحت بين (0.30-0.68)، وهذه النتيجة تؤكد الصدق البنوي للمقياس.

2-2- ثبات المقياس: أُستخرج الثبات الخاص بمقياس الاتزان الانفعالي بالطرق التالية:

1-2-2- ثبات الإعادة:

استخرج معامل الثبات بطريقة الإعادة، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (80) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية بمحافظة دمشق، وهي غير العينة الأساسية للدراسة ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول.

2-2-2- ثبات التجزئة النصفية:

أستخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان - براون (Spearman- Brown).

3-2-2- ثبات الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس على العينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (cronbach alpha)، وفيما يلي يبين الجدول (9) نتائج معاملات الثبات.

جدول (9) يبين الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس الاتزان الانفعالي

مقياس الاتزان الانفعالي	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
	0.81**	0.93	0.94

يُلاحظ من الجدول (8) أن معامل الثبات بالإعادة قد بلغ (**0.81)، وهذا المعامل جيد ومقبول لأغراض الدراسة الحالية.

أما معامل ثبات التجزئة النصفية، فقد بلغ (0.93) في الدرجة الكلية للمقياس، ويعد معامل ثبات التجزئة النصفية جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة.

كما يُلاحظ أن معامل الاتساق الداخلي (ألفا) للمقياس قد بلغت (0.94)، وهذه النسبة متفارية أيضاً مع نتائج دراسة ريان (2006) والتي بلغت (0,89).

ويتضح مما سبق أن مقياس الاتزان الانفعالي يتصف بدلالات صدق وثبات جيدة تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

2- استبانة البيئة الصفية المدركة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة من أجل جمع المعلومات والبيانات ومن أجل التحقق من فرضيات الدراسة، حيث أن الاستبانة تساعد في الحصول على المعلومات من المفحوصين أنفسهم، وتتيح للأفراد التعبير عن رأيهم في موضوع الدراسة.

• مراحل إعداد الاستبانة:**▪ المرحلة الأولى:**

تم الحصول على عبارات الاستبانة من مصدرين أساسيين: أولهما يتمثل في الكتابات والآراء النظرية التي تناولت البيئة الصفية المدركة والتعريفات الخاصة بها، أما المصدر الثاني فهو يتمثل الدراسات والمقاييس العربية والتي وضعت لقياس البيئة الصفية المدركة ومنها:

- **دراسة رضوان(2004):** حيث استخدم الباحث مقياس (MCI) My class room Inventory المطور من قبل فريز وفيشر، والذي قام بتعريبه وإعداده إلى العربية الكيلاني والعملة، ويتكون المقياس من الأبعاد التالية: 1- بعد رضا التلاميذ عن البيئة الصفية. 2- بعد درجة الاحتكاك في البيئة الصفية. 3- بعد درجة التنافس في البيئة الصفية. 4- بعد درجة الصعوبة التي يواجهها التلاميذ. 5- بعد درجة التجانس في البيئة الصفية.
 - **دراسة المحتسب(2005):** قامت الباحثة ببناء مقياس لقياس مدى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية، ولقد تضمن هذا المقياس المحاور التالية: 1- محور الصوت الناقد. 2- محور المشاركة في إدارة التعلم. 3- محور التفاعل بين الطلبة. 4- محور السلوك التدريسي للمعلم.
 - **دراسة المبدل (2009):** ولقد صمم الباحث في هذه الدراسة مقياس لقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية، وتكون هذا المقياس من الأبعاد التالية: 1- بعد المشاركة في القرارات الصفية. 2- بعد الدعم الاجتماعي. 3- بعد الانشغال بعملية التعلم. 4- بعد تحمل المسؤولية.
 - **دراسة عبد النبي(2010):** وتكون المقياس المستخدم في هذه الدراسة من المحاور التالية: 1- المعلم كقدوة. 2- تدعيم المعلم. 3- التمايز. 4- التعاون. 5- المشاركة.
- ومن خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة والرجوع إلى الأدب النظري، أصبح من الممكن تحديد مكونات الاستبانة وصوغ عباراتها، وبعد ذلك انتقلت الباحثة إلى المرحلة الآتية:
- **المرحلة الثانية: بناء الاستبانة**
 - تم بناء الاستبانة في شكلها الأولي، وتحتوي على:
 - التعريف بهدف المقياس، والمطلوب من الطالب القيام به.
 - التعريف بمفهوم البيئة الصفية المدركة.
 - البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة والتي تشمل (الجنس، التخصص).
- ومن خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة وللإطار النظري قامت ببناء الاستبانة والتي تكونت من (49) عبارة موزعة إلى خمسة أبعاد وهي كالتالي:
- **بعد المشاركة في القرارات الصفية:** ويشير هذا البعد إلى قدرة الطالب على المساهمة في الأنشطة الصفية، والتعبير عن آرائه وإبداء ملاحظاته وعرض مقترحاته والاندماج في المناقشات التي تدور داخل حجرة الدراسة، ويشمل العبارات من (1- 10).
 - **بعد الفروق الفردية:** ويشير هذا البعد إلى مدى مراعاة المدرس للفروق الفردية بين الطلاب، والتعامل مع كل طالب بما يتلاءم مع قدرته وأسلوب تعلمه واهتماماته، ويشمل العبارات من (11- 16).
 - **بعد الدعم الاجتماعي:** يقيس هذا البعد درجة اهتمام المدرس بطلابه ومساعدتهم على النجاح وحل مشكلاتهم وتنمية الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية وتجنب النقد والإحباط وخبرات الفشل، ويشمل العبارات من (17- 31).

- **بعد سمات المدرس الإيجابية:** يقيس هذا البعد صفات وسمات المدرس الإيجابية في البيئة الصفية التي تجعل منه نموذجاً يحتذى به من طلابه، ويشمل العبارات من (32-42).
- **بعد التوجه الذاتي المسؤول:** ويشير هذا البعد إلى مدى قيام الطلاب بتنظيم أنفسهم ذاتياً داخل الصف دون الحاجة إلى توجيهات مستمرة من المدرس للتنظيم كل فترة أثناء الدرس، ويشمل العبارات من (43-49).
- **الخصائص السيكومترية للاستبانة:**

1- **صدق الاستبانة:** اعتمدت الباحثة في تقدير صدق الاستبانة على الأنواع التالية:

1-1- صدق المحكمين:

للتحقق من صدق الاستبانة، قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، والمبينة أسماؤهم في الملحق رقم (1)، من أجل إبداء الرأي فيها من حيث صياغة العبارات ووضوحها وملاءمتها لموضوع الدراسة، ومدى ارتباط كل عبارة بالبعد المحدد لها، وإضافة وحذف ما يرويه مناسباً لتحقيق الهدف الرئيس من الدراسة.

وبناء على آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم، تم تعديل صياغة عدد من العبارات، وحذف العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق (80%) من قبل المحكمين، وبذلك أصبحت الاستبانة مكونة من (40) عبارة موزعة بالتساوي على أربع أبعاد وهي كالتالي:

1- **البعد الأول (بعد المشاركة):** ويشمل العبارات من (1-10).

2- **البعد الثاني (بعد الدعم الاجتماعي):** ويشمل العبارات من (11-20).

3- **البعد الثالث (بعد سمات المدرس الإيجابية):** ويشمل العبارات من (21-30).

4- **البعد الرابع (بعد التوجيه الذاتي المسؤول):** ويشمل العبارات من (31-40).

وبناءً على توجيهات الاستاذ المشرف والسادة المحكمين تم الاعتماد على بدائل إجابة خماسية وهي (معارض بقوة، معارض، محايد، موافق، موافق بقوة) حيث تعطى معارض بقوة (درجة واحدة)، ومعارض (درجتان)، ومحايد (ثلاثة درجات)، وموافق (أربعة درجات)، وموافق بقوة (خمس درجات)، وبذلك تكون أقل درجة يحصل عليها الطالب على استبانة البيئة الصفية المدركة هي (40) درجة، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (200) درجة.

التجريب الاستطلاعي:

قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على عينة استطلاعية خارج حدود الدراسة، تكونت من (35) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام من المدارس الثانوية العامة في محافظة دمشق، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات الاستبانة لديهم، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض المفردات التي لم تكن واضحة من قبل الطلبة، وتم توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على النحو التالي:

جدول(10) يبين توزع أفراد العينة الاستطلاعية على استبانة البيئة الصفية المدركة

عدد الطلاب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على استبانة البيئة الصفية المدركة	الذكور	الإناث
	17	18

صدق الاتساق الداخلي:

تم سحب عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام بمدارس محافظة دمشق، بلغت (80) طالباً وطالبة وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد الاستبانة، وإيجاد معاملات الثبات، حيث جرى التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معاملات الارتباط بين مجموع درجة كل بُعد من أبعاد الاستبانة مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية للاستبانة كما هو موضح في الجدول(11).

جدول(11) يبين معاملات ارتباط أبعاد استبانة البيئة الصفية المدركة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

البعد والدرجة الكلية	بعد المشاركة	بعد الدعم الاجتماعي	بعد سمات المدرس الإيجابية	بعد التوجيه الذاتي المسؤول	الدرجة الكلية
بعد المشاركة	1				
بعد الدعم الاجتماعي	0.74**	1			
بعد سمات المدرس الإيجابية	0.75**	0.54**	1		
بعد التوجيه الذاتي المسؤول	0.67**	0.48**	0.81**	1	
الدرجة الكلية	0.91**	0.80**	0.89**	0.86**	1

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

ظهر من خلال الجدول(11) أن معاملات الارتباط كلها دال احصائياً عند مستوى دلالة(0,01) وهذا يعني أن الاستبانة تتصف باتساق داخلي، مما يدل على صدقها البنوي.

15-1-3- ثبات الاستبانة:

استخرج الثبات الخاص باستبانة البيئة الصفية المدركة بالطرق التالية:

15-1-3-1- الثبات بالإعادة: لحساب ثبات استبانة البيئة الصفية المدركة بطريقة إعادة الاختبار قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة قوامها (80) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام بمدارس محافظة دمشق الرسمية، وبفاصل زمني مقداره (15) يوماً بين التطبيقين، وقد جرى استخراج معاملات الثبات للأبعاد المختلفة والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون pearsoon) بين التطبيق الأول والثاني.

■ ثبات التجزئة النصفية :

كذلك أستخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيرمان - براون.

■ ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وفيما يلي يبين الجدول (12) نتائج معاملات الثبات.

جدول (12) يبين الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ.

ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	الثبات بالإعادة	أبعاد الاستبانة ودرجتها الكلية
0.83	0.81	0.74**	بعد المشاركة
0.80	0.68	0.71**	بعد الدعم الاجتماعي
0.72	0.77	0.73**	بعد سمات المدرس الإيجابية
0.86	0.82	0.71**	بعد التوجيه الذاتي المسؤول
0.93	0.85	0.87**	الدرجة الكلية للاستبانة

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر الى الجدول (12) يلاحظ أن معاملات ثبات الإعادة تراوحت بين (0,71) في كل من بعد الدعم الاجتماعي وبعد التوجيه الذاتي المسؤول إلى (0,87) في الدرجة الكلية للاستبانة، وهذه المعاملات تعتبر جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة .

أما معاملات ثبات التجزئة النصفية، فقد تراوحت بين (0,68) في بعد الدعم الاجتماعي إلى (0,85) في الدرجة الكلية للاستبانة، وتعتبر معاملات ثبات التجزئة النصفية جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة.

أما معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، فقد تراوحت بين (0,72) في بعد سمات المدرس الإيجابية إلى (0,93) في الدرجة الكلية للاستبانة وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة. يتضح مما سبق أن استبانة البيئة الصفية المدركة تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

3-التحصيل الدراسي:

لحساب معدل التحصيل الدراسي، تم الاعتماد على متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلاب في جميع المواد المقررة عليه في العام الدراسي (2012-2013)، والتي تم الحصول عليها من المدارس التي تم إجراء الدراسة فيها، وقد تم استبعاد أسماء الطلبة الذين لم يتقدموا بكامل المواد المقررة، وقد تم تقسيم درجات التحصيل الدراسي حسب التوزيع الطبيعي لمنحنى غاوس بحيث تم طرح المتوسط الحسابي لمجموع درجات الطلاب من الانحراف المعياري وذلك من أجل الحصول على الدرجة التي تكون درجات الطلبة الواقعة أدنى منها تمثل درجات التحصيل الدراسي المنخفض، كما تم تحديد درجات الطلاب الذين يمثلون درجات التحصيل المرتفعة من خلال جمع المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب مع درجة الانحراف المعياري للعينة ككل فتم الحصول على الدرجة التي تكون الدرجات التي هي أعلى منها تمثل درجات التحصيل الدراسي المرتفع، والجدول الآتي يبين مستويات التحصيل الدراسي المرتفعة والمنخفضة بالنسبة لكافة أفراد عينة الدراسة.

جدول (13) تقسيم مستويات التحصيل الدراسي لأفراد عينة الدراسة

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التحصيل الدراسي المنخفض	مستوى التحصيل الدراسي المرتفع
العينة الكلية	252.79	76.00	176.79 فما دون	328.79 فما فوق
الصف الثاني الثانوي الأدبي	242.51	71.42	171.09 فما دون	313.93 فما فوق
الصف الثاني الثانوي العلمي	255.59	77.03	178.56 فما دون	332.62 فما فوق

خامساً: إجراءات التطبيق:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وأخذ الموافقة من وزارة التربية لتسهيل مهمة التطبيق، تم سحب عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي، حيث قامت الباحثة بالذهاب إلى عدد من المدارس الثانوية، وأجرت مقابلة مع المدراء والمدرسين والمدرسات من أجل إعطاء فكرة مناسبة عن الدراسة، وبعد ذلك تم تطبيق الاستبانات على أفراد عينة الدراسة بمساعدة مدراء المدارس والموجهين والمدرسين، وبعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة على العينة، تم تنزيل درجات الاستبانة الخام على البرنامج الإحصائي (SPSS) النسخة (17)، من أجل استخراج النتائج ومعالجتها إحصائياً، والفصل التالي يبين النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

الفصل السادس - عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

- 1- الفرضية الأولى.
- 2- الفرضية الثانية.
- 3- الفرضية الثالثة.
- 4- الفرضية الرابعة.
- 5- الفرضية الخامسة.
- 6- الفرضية السادسة.
- 7- الفرضية السابعة.
- النتائج الإجمالية لفرضيات الدراسة.
- مقترحات الدراسة.



الفصل السادس

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة. للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس البيئة الصفية المدركة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (14) يبين معامل ارتباط بيرسون بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي (أفراد عينة الدراسة)

الاتزان الانفعالي * البيئة الصفية المدركة	ترابط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
ترابط بيرسون	0.64**	.000	دال عند (0.01)
العدد	719		

كما هو موضح في الجدول السابق فإن قيمة (ر=0.64) وهذا يعني ارتباط مرتفع إيجابي أي ترفض

الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة والتي تقول توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة،

وتفسر الباحثة هذا الأمر بأن البيئة الصفية وبما تحتويه من عناصر ومكونات، إذا كانت تلبي حاجات الطلبة وميولهم وكانت محفزة لهم فإنها تؤدي إلى شيوع حالة من الرضا والإطمئنان، وخصوصاً وأن الطلبة في هذه المرحلة العمرية يعيشون حالة من التقلبات الانفعالية والمزاجية والتي لو تركت بدون معالجة وتوجيه فإنها ستترك آثاراً كبيرة في شخصية الطالب، والذي يمثل مراهق اليوم ورجل الغد، وبالتالي تؤثر البيئة الصفية في الاتزان الانفعالي لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة، فالتفاعل الذي يحصل بين المعلم والطلبة وبين الطلبة، يولد نوعاً من العلاقات الاجتماعية التي تشكل أساس البيئة الصفية الفعالة، وهذه العلاقات هي التي تعد الأساس لتدعيم الثقة بالنفس لدى الطلبة الأمر الذي ينعكس على إتزانهم الانفعالي وقد يمكنهم من التعامل بفاعلية مع الضغوط التي تواجه الطالب أثناء دراسته، "وهذا ما يؤكد أن المناخ الصفي المساند (أي الداعم من الناحية الفيزيائية والنفسية والأكاديمية) يساعد على التقليل من ردود الفعل الاندفاعية ويساعد مختلف أعضاء المجموعة (الطلاب) أن يكونوا أكثر تعاوناً ويزيد فاعلية التواصل ويطور مشاعرهم الايجابية" (علوان و آخرون، 2011، 277-278).

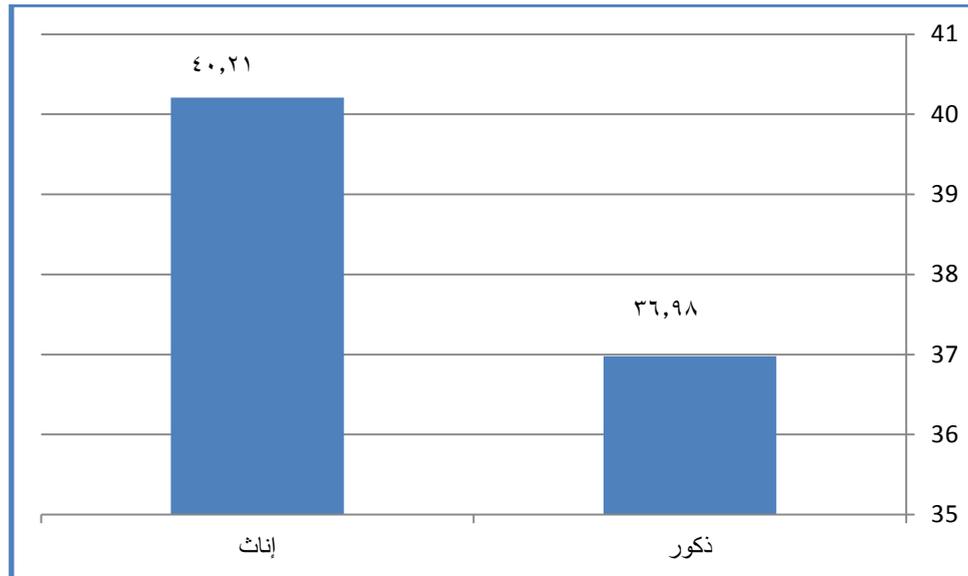
الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي والتي قد تعزى لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة، لتوضيح دلالة الفروق، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (15) يبين نتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي، تبعاً لمتغير الجنس

مقياس الاتزان الانفعالي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	ذكور	320	36.98	16.56	2.50	717	0.01	دال
	إناث	399	40.21	17.73				



شكل (1) الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي، تبعاً لمتغير الجنس من خلال الجدول والشكل السابقين تلاحظ الباحثة أن قيمة (ت) قد بلغت (2.50) بدلالة إحصائية

قدرها (0.01) وهي قيمة أصغر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة لها والقائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأنثى ونتيجةً للضوابط والقيود الاجتماعية المفروضة عليها من قبل الأسرة والمجتمع، فإنها ملزمة بكبت انفعالاتها وملزمة بالتعامل الإيجابي مع ذاتها ومع الآخرين، بينما الذكر فإنه قد يسمح لهواه وانفعالاته أن تجول على هواها، إذ أنه لا يوجد ما يمنع مثل هذه الانفعالات من الخروج، وخصوصاً وأن المجاهرة بمثل هذه الانفعالات في مرحلة المراهقة تمثل إشارة من المراهق إلى أنه قد أصبح رجلاً ومن الراشدين، وهذه الحالة قد تولد نوعاً من عدم الاتزان الانفعالي لدى الطالب المراهق، بينما حرص الفتاة على سمعتها وحياتها يجعلها تتمتع بقدر مناسب من الاتزان الانفعالي، فالمجتمع عموماً وبما فيه من مؤسسات وعلى رأسها الأسرة تساعد الفتاة أكثر على النمو العاطفي وذلك على شكل الإحساس بهذه العواطف والتعبير عنها، بينما في حال الشاب فإنه ينشأ على التعامل الأفضل مع ذاته وعلى التكيف مع التوتر والصعوبات.

ويذكر مبيض (2003) أيضاً أن هناك من يقول بأن المرأة "أكثر عاطفة" من الرجل لأن هناك المئات من الدراسات التي تشير إلى أن المرأة بشكل عام أكثر قدرة على التعاطف مع الآخرين وعلى الشعور بشعورهم، وإن كان هذا ينطبق على الغالبية إلا أن هناك دوماً استثناءات للقاعدة (مبيض، 2003، 74).

فالأنثى عرف عنها العاطفة الجياشة لكن هذا لا يعني عدم تمتعها بالاتزان الانفعالي، كما أن اهتمام الأنثى برأي الآخرين حولها وحول شخصيتها وجمالها يجعلها تتقن فن التحكم بالانفعالات وإدارتها من أجل الظهور بالمظهر الملائم الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستوى التوازن الانفعالي لديها، على خلاف الذكر الذي يرى من الطفولة على عدم الاكتراث بالمشاعر فالذكر يرى منذ الصغر على أن لا يكثرث بالمشاعر، بالإضافة إلى سمة الاندفاعية والعوانية التي يتميز بها الذكر على الأنثى، وهذا ما يجعل الذكر أقل أتراناً من الناحية الانفعالية، وإن كان على الأقل من حيث الاستجابة على بنود الاستبانة والنظائر بمظهر القوة والصلابة النفسية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المنشار (1990)، ودراسة العدل (1995)، ودراسة المزيني (2001)، ودراسة محمد (2006)، إذ أشارت هذه الدراسات إلى وجود فروق في الاتزان الانفعالي لصالح الإناث، بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Gerey, 1996)، ودراسة يونس (2005)، إذ أشارت هاتان الدراستان إلى وجود فروق في الاتزان الانفعالي لصالح الذكور، بينما أشارت دراسة الحربي (2002)، ودراسة ضحيك (2004)، ودراسة ريان (2006)، ودراسة العامري (2007) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي، وتغزو الباحثة سبب اختلاف نتائج الدراسات السابقة مع بعضها البعض ومع الدراسة الحالية إلى اختلاف البيئات التي أجريت فيها هذه الدراسات وإلى اختلاف الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، واختلاف الفترة الزمنية التي أجريت فيها هذه الدراسات.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الدرجة على مقياس الاتزان الانفعالي والتي قد تعزى لمتغير التخصص الدراسي، تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة، لتوضيح دلالة الفروق، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (16) يبين نتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان

الانفعالي، تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

مقياس الاتزان الانفعالي	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	علمي	565	38.74	17.15	0.08	717	0.93	غير دال
	أدبي	154	38.88	17.79				

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت (0.08) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.93) إذ أنها أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية والقائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طبيعة الدراسة وطبيعة المواد في التخصص العلمي أو الأدبي لا تؤثران في مدى توافر الاتزان الانفعالي لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة، كما قد يرجع سبب عدم وجود فروق بين التخصص العلمي والأدبي إلى تشابه الظروف التي يعيشها ويتواجد فيها الطلبة في كلا التخصصين، إذ أنهما يقعان في نفس الفئة العمرية، ويتم تدريسهم بنفس الطريقة من قبل المدرسين، كما أن المناهج الدراسية في كلا التخصصين لا تركز على الانفعالات وكيفية التحكم بها وإدراستها فأغلب المواد في كلا التخصصين تتعلق بمواضيع عامة لا تندرج ضمن إطار التدريب الوجداني الذي قد يزيد أو يخفض من الاتزان الانفعالي لدى الطلبة.

وترى الباحثة أن العامل الرئيس في تحلي الطلبة بمستوى مناسب من الاتزان الانفعالي إنما يرجع إلى طبيعة التنشئة الأسرية التي تعطي للطلاب الثقة بنفسه منذ الطفولة، وبالتالي الثقة بالنفس هي التي تمكن الطالب من التعامل بإيجابية مع ذاته ومع الآخرين، الأمر الذي يوفر للطالب مقدار مناسب من التروي والتأني في المواقف الانفعالية المختلفة، وهذا ما يؤمن لديه قدر مناسب من الاتزان الانفعالي، وخصوصاً و"أن التروي والتردد يعدان من الأبعاد الرئيسة للاتزان الانفعالي" (زكي، 2000، 22).

كما أن تراكم الخبرة التي يكتسبها الطالب بشكل يومي وذلك من خلال التعامل مع زملائه والأشخاص الآخرين بالإضافة إلى تشكيل جماعات الأقران والأصدقاء، كلها عوامل تساعد الطالب على التحلي بمقدار مناسب من الاتزان الانفعالي، بغض النظر عن نوع الاختصاص الذي يدرس فيه الطالب وبغض النظر عن المواد الدراسية التي يتعامل معها.

وقد يرجع عدم وجود فروق في الاتزان الانفعالي بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي إلى أن الطلبة في كلا التخصصين في الصف الثاني الثانوي ما زالوا يدرسون تقريباً نفس المواد، ففي الفرع العلمي هناك مادة فلسفة ومواد تتعلق بالثقافة القومية واللغة العربية والأجنبية، وكذلك الأمر في الفرع الأدبي فهناك إضافة إلى المواد الأدبية هناك مواد علمية مثل الإحصاء والمعلوماتية، واللغة الأجنبية، وهذا ما يجعل كلا الفرعين متقاربين إلى درجة كبيرة من حيث طبيعة المواد الدراسية التي يتم تدريسهم فيها، وغالباً ما يتم تدريسهم في كلا الاختصاصين من قبل نفس الاساتذة، الأمر الذي يجعل التخصص الدراسي عامل محايد في وجود فروق في الاتزان الانفعالي بين الطلبة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المنشار (1990)، ودراسة ريان (2006) إذ أشارت كلا الدراستين إلى عدم وجود فروق في الاتزان الانفعالي تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي في الدرجة الكلية على مقياس الاتزان الانفعالي، كما هو موضح في الجدول (17).

جدول (17) يبين الإحصاء الوصفي لدرجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي

مقياس الاتزان الانفعالي	مستوى التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفض		136	20.53	14.66
متوسط		427	39.25	14.56
مرتفع		156	53.37	10.32
Total		719	38.77	17.28

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التحصيل الدراسي تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول رقم (18) يوضح ذلك

جدول (18) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير

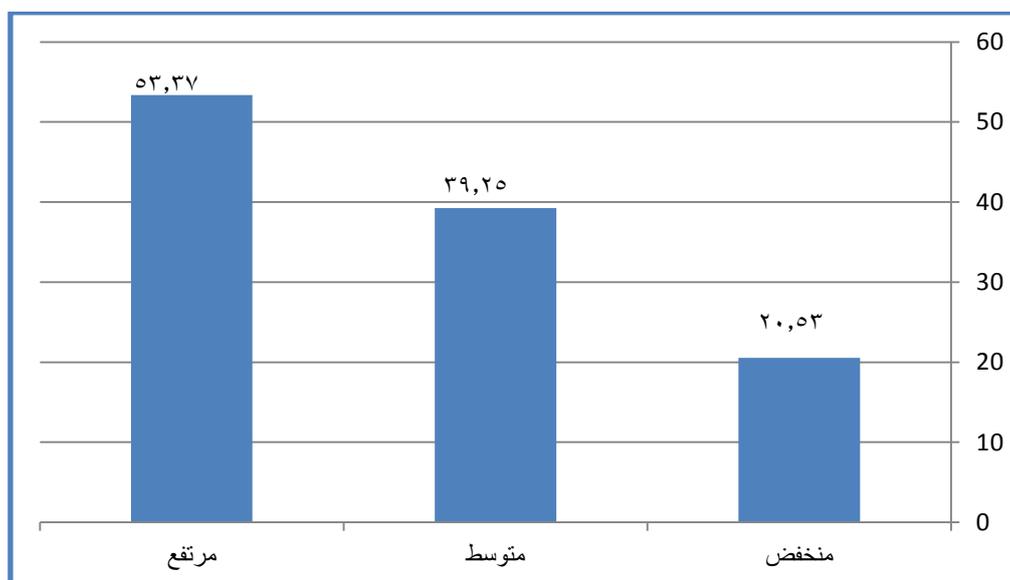
التحصيل الدراسي

مقياس الاتزان الانفعالي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	الدلالة	القرار
	بين المجموعات	78603.20	2	39301.60	207.08	0.00	0.05	دال
	داخل المجموعات	135883.18	716	189.78				
	الكلية	214486.39	718					

يتبين من الجدول السابق، أن قيمة (F) بالنسبة للدرجة الكلية على الاستبانة دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، ولمعرفة جهة الفرق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، استخدمت الباحثة اختبار المقارنات المتعددة "دونيت" Dunnett. والجدول (19) يبين النتائج.

جدول (19) يبين نتائج اختبار "دونيت" للمقارنة بين المتوسطات تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

المتغير التابع	(I) مستوى التحصيل الدراسي	(J) مستوى التحصيل الدراسي	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
مقياس الاتزان الانفعالي	منخفض	متوسط	18.71*	1.44	0.00	0.05	دال لصالح مستوى التحصيل المتوسط
	منخفض	مرتفع	32.84*	1.50	0.00	0.05	دال لصالح مستوى التحصيل المرتفع
	متوسط	مرتفع	14.12*	1.08	0.00	0.05	دال لصالح مستوى التحصيل المرتفع



شكل (2) يبين الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي، تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

يلاحظ من الجدول والشكل السابقين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي، تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الأفراد ذوي التحصيل الدراسي الأعلى. فالطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع يتمتعون بمستوى من الاتزان الانفعالي أكبر مما هو عليه لدى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالب الذي يتحلى بقدر مناسب من الاتزان الانفعالي أكثر قدرة على التعامل مع المواد الدراسية من حيث خبرته التي اكتسبها من الآخرين لأنه أكثر تفاعل، وبالتالي فإن قدرته على معرفة الطرق والوسائل التي يكتسب بها الآخرون المعرفة والمعلومات تصبح أفضل، إضافةً إلى أن هذا التفاعل مع الآخرين يزيد من خبرته وسعة أفقه ووضع أهدافه البعيدة التي تعمل

كدافع للتحصيل الدراسي، أيضاً يكون أكثر قدرة على التواصل مع المدرسين والاستفسار عن المادة الدراسية، كما أن الطالب المتزن انفعالياً أكثر أنبساطاً وتفاؤلاً وهذا ينعكس إيجابياً على التحصيل الدراسي. كما لاحظت الباحثة من خلال التطبيق الميداني أن الطلبة المتفوقين دراسياً كانوا يتعاملون بشكل أكثر جدية ومسؤولية من الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وقد أبدوا اهتمام كبير في معرفة الغاية من تطبيق المقاييس عليهم وما الفائدة المرجوة منهم، وبالتالي كان التعامل معهم أسهل مقارنةً مع الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، وهذا ما أكده أيضاً المدرسين، إذ أشاروا إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع هم أقدر على ضبط أنفعالتهم وهم متزنين وهادئين مقارنةً بالطلبة ذوي التحصيل المنخفض والذين غالباً ما يحاولون لفت الانتظار إليهم من خلال التعليقات وإصدار الأصوات ومحاولة إزعاج الآخرين في الصف تعويضاً لحالة النقص لديهم. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من العدل (1995) ودراسة العامري (2007) حيث أشارت كل من الدراستين إلى عدم وجود فروق في الاتزان الانفعالي تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي، وتعزى الباحثة التعارض ما بين نتيجة الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة إلى اختلاف البيئات التي أجريت فيها هذه الدراسات وإلى اختلاف الفترات الزمنية التي تم تنفيذ هذه الدراسات فيها.

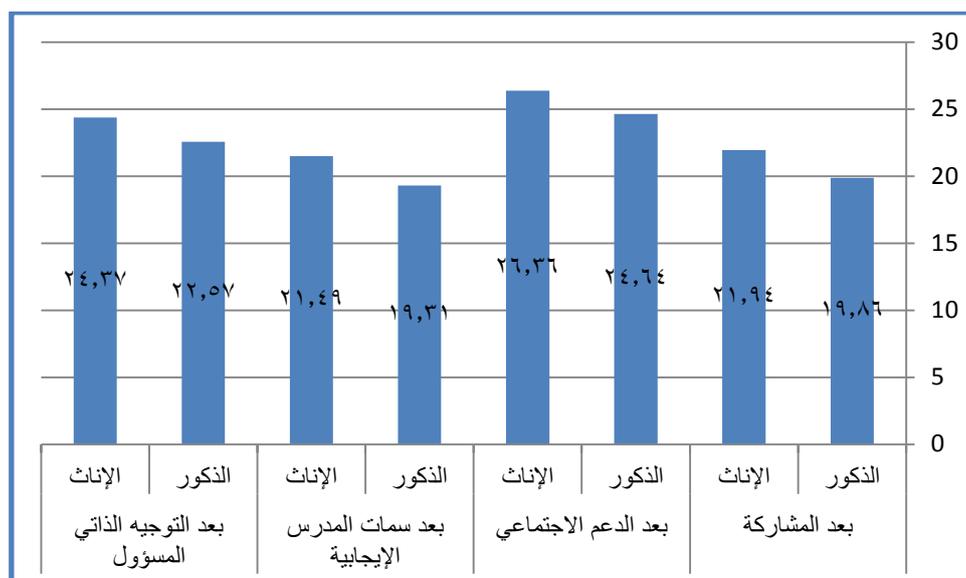
الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير الجنس.

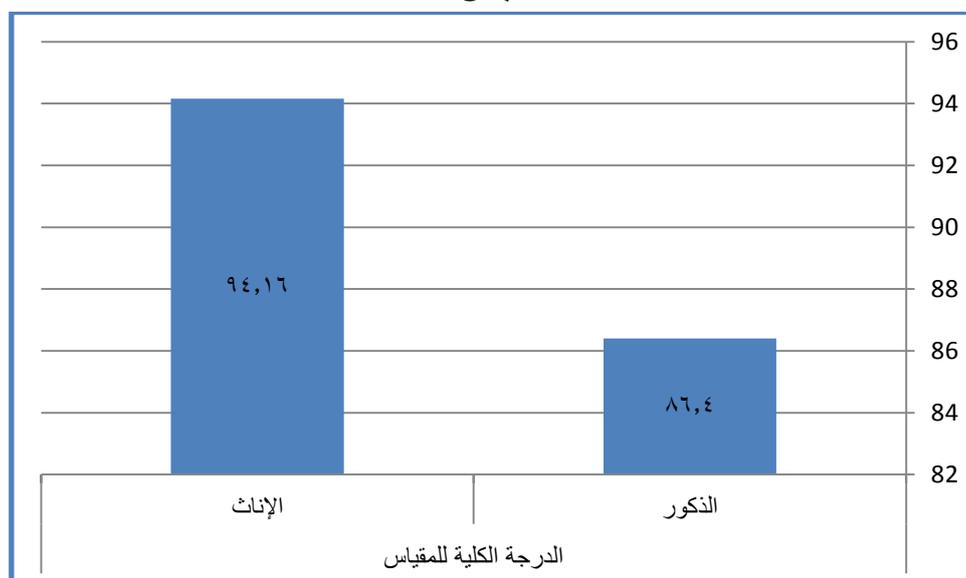
لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الدرجة على مقياس البيئة الصفية المدركة والتي قد تعزى لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة، لتوضيح دلالة الفروق، والجدول رقم (20) يوضح ذلك:

جدول (20) يبين نتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة، تبعاً لمتغير الجنس

البعد والدرجة الكلية	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	د. ح	مستوى الدلالة	القرار
بعد المشاركة	الذكور	320	19.86	8.62	3.01	711.89	0.00	دال
	الإناث	399	21.94	9.88				
بعد الدعم الاجتماعي	الذكور	320	24.64	8.33	2.53	717	0.01	دال
	الإناث	399	26.36	9.39				
بعد سمات المدرس الإيجابية	الذكور	320	19.31	6.43	3.76	707.31	0.00	دال
	الإناث	399	21.49	9.04				
بعد التوجيه الذاتي المسؤول	الذكور	320	22.57	8.68	2.54	715.31	0.01	دال
	الإناث	399	24.37	10.31				
الدرجة الكلية للمقياس	الذكور	320	86.40	26.92	3.33	714.81	0.00	دال
	الإناث	399	94.16	35.51				



شكل (3) يبين الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس البيئة الصفية المدركة، تبعاً لمتغير الجنس



شكل (4) يبين الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة، تبعاً لمتغير الجنس

يلاحظ من الجدول والشكلين السابقين، أن قيمة (ت) قد تراوحت ما بين (2.53) و(3.76) وذلك في الدرجة الكلية للأستبانة وابعادها الفرعية وهي جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة لها والقائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

ويمكن أن يعزى ذلك محلياً وعربياً، إلى وضع المرأة في هذه المجتمعات، إذ لا تجد لنفسها وسيلة لإثبات وجودها إلا من خلال التحصيل الأكاديمي والمثابرة والاجتهاد الأمر الذي يجعلها وهي على مقاعد الدراسة، أكثر انخراطاً في الأنشطة الصفية وبالتالي أكثر تحسناً للجوانب العقلية، وأكثر تحسناً لجوانب البيئة الصفية من الذكور خصوصاً في مرحلة المراهقة المتزامنة مع مرحلة التعليم الثانوي، كونهم يجدون فرصاً أوفر للانفعال

بالعديد من الاهتمامات والمشتتات التي يبدو أنها تبعدهم عن التفكير بشكل جدي مقارنةً بالإناث وهذا ما يفسر سبب شعورهن بالمسؤولية تجاه واجباتهن المدرسية وسعيهن وراء التحصيل والإنجاز، وهذا الشعور بالمسؤولية هو الذي يدفع الإناث إلى المشاركة الصفية، وذلك لما للمشاركة الصفية من فائدة وأهمية كبيرة في رفع مستوى تقدير الذات للطالب الذي يسعى إلى التفوق الدراسي، وفي حين تحقق قدر مناسب من المشاركة الصفية فإن هذا الأمر سيؤدي إلى حصول الطالب على دعم نفسي واجتماعي متمثل بالتعزيز من قبل المدرس، وكل هذه الأمور ستعكس إيجاباً على اتجاه الطلبة من البيئة الصفية، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء التطبيق الميداني، إذ لاحظت أن الإناث يبدون اهتماماً بالتحصيل والدراسة أكثر من الذكور، وعزز هذه الملاحظة للباحثة ما أشار إليه المدرسون من أن الإناث يملن للإلتزام أكثر بالواجبات المدرسية والتحضير للدروس، كما أنهن يشاركن بالدروس أكثر من الذكور ومن ناحية أخرى، فالإناث لا يظهرن حالات التمرد والشغب التي قد يظهروها الذكور في بعض الأحيان، كما أكد المدرسون أن الإناث يملن إلى الترتيب في القاعة الصفية سواء من حيث نظافة المكان أو من حيث ترتيب المقاعد، وهذا كله ما قد يبرر سبب تفوق الإناث في إدراك خصائص البيئة الصفية.

ومن ناحية أخرى لابد من الإشارة إلى أن الإناث يتميزن بالقدرة على إدراك التفاصيل ولديهن سرعة إدراكية أكبر مما هو لدى الذكور وهذا ما أكدته دراسة ريان (2006) إذ أشار "إلى تفوق الإناث في الإدراك البصري، والسرعة في إيجاد الأشكال وفهم النموذج المقدم من خلال إدراك التفاصيل الدقيقة وتحديد حدوده وخواصه من بين نماذج مشابهة له وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها" (ريان، 2006، 184)، وهذا ما قد يفسر سبب تفوق الإناث في إدراك البيئة الصفية مقارنةً مع الذكور.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عطية (1997) ودراسة عبد النبي (2010) إذ أشارت كلا الدراستين إلى عدم وجود فروق في إدراك البيئة الصفية تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية السادسة:

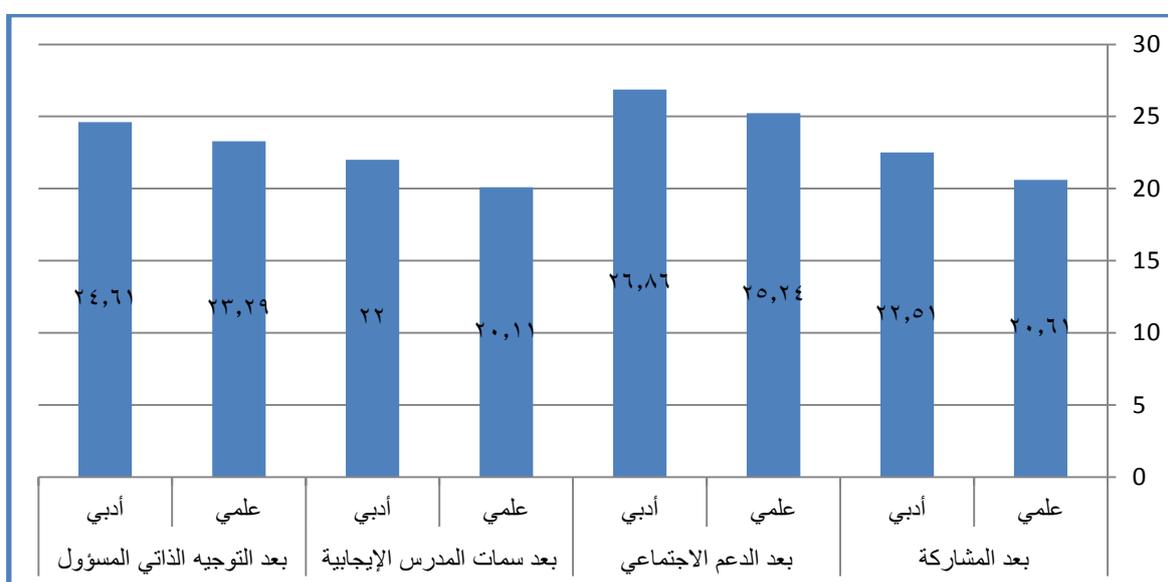
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الدرجة على مقياس البيئة الصفية المدركة والتي قد تعزى لمتغير التخصص الدراسي، تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة، لتوضيح دلالة الفروق، والجدول رقم (21) يوضح ذلك:

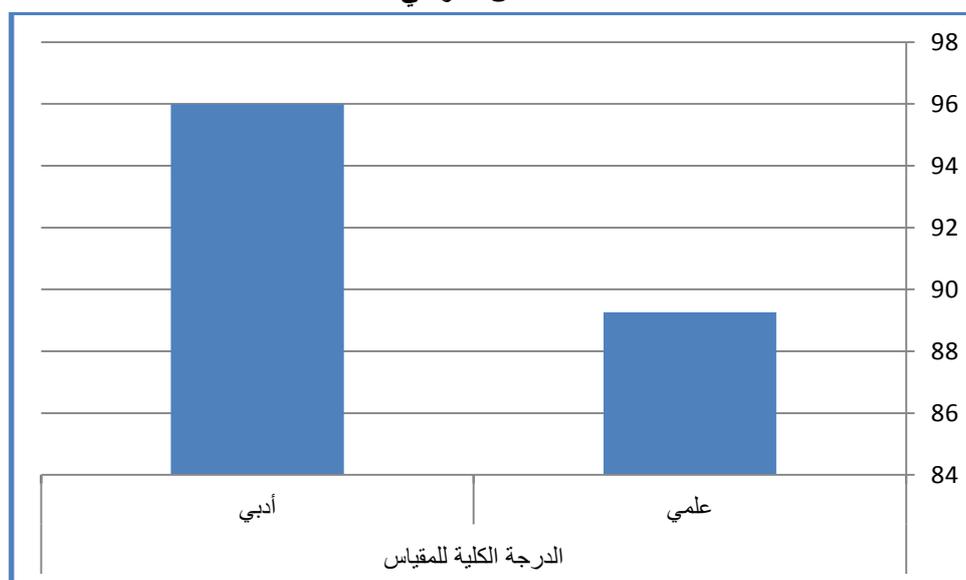
جدول (21) يبين نتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة، تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

البعد والدرجة الكلية	التخصص الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	د.ح	مستوى الدلالة	القرار
بعد المشاركة	علمي	565	20.61	9.08	2.06	220.83	0.04	دال
	أدبي	154	22.51	10.38				

دال	0.04	717	1.99	8.76	25.24	565	علمي	بعد الدعم الاجتماعي
				9.60	26.86	154	أدبي	
دال	0.02	207.32	2.25	7.54	20.11	565	علمي	بعد سمات المدرس الإيجابية
				9.54	22.00	154	أدبي	
غير دال	0.15	225.76	1.42	9.42	23.29	565	علمي	بعد التوجيه الذاتي المسؤول
				10.42	24.61	154	أدبي	
دال	0.04	211.24	2.05	30.46	89.26	565	علمي	الدرجة الكلية للمقياس
				37.47	95.99	154	أدبي	



شكل (5) يبين الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس البيئة الصفية المدركة، تبعاً لمتغير التخصص الدراسي



شكل (6) يبين الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة، تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

يتبين من الجدول والشكلين السابقين، أن قيمة (ت) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة وكل من بعد المشاركة وبعد الدعم الاجتماعي وبعد سمات المدرس الإيجابية كانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا ما يدفع إلى رفض الفرضية الصفرية في جزئها الأول وقبول الفرضية البديلة لها والتي تقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح الفرع الأدبي، ومن ناحية أخرى يلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت عند بعد التوجيه الذاتي المسؤول (1.42) بدلالة إحصائية قدرها (0.15) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا ما يدفع إلى قبول الفرضية الصفرية في جزئها الثاني والتي تقول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة في بعد التوجيه الذاتي المسؤول تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بالنسبة للجزء الأول من الفرضية إلى أن طلبة الفرع الأدبي كانوا مهتمين أكثر بمعرفة الغاية من تطبيق الأختبارات أكثر من طلبة الفرع العلمي، الذين عبر البعض منهم عن عدم فائدة تطبيق مثل هذه الاختبارات عليهم، ونتيجةً لسهولة الدراسة في الفرع الأدبي مقارنةً بالفرع العلمي؛ إذ أن الدراسة في الفرع الأدبي لا تحتاج أكثر من الحفظ حتى يحقق الطالب مستوى مناسب من التفوق الذي ينعكس على مستوى تقدير الذات لدى الطلبة، وبالتالي تكون مشاركة طلبة الفرع الأدبي في الدروس والأنشطة الصفية أكبر مما هو عليه لدى طلبة الفرع العلمي، والذي تقوم الدراسة في هذا الفرع على التحليل الدقيق لجزيئات الأمور للحصول إلى الحل الصحيح.

ويمكن القول أن طبيعة الدروس التي تعطى لطلبة الفرع العلمي تيسر عملية المشاركة والمناقشة بين الطلاب فيما بينهم وبين الطلاب والمدرسين الأمر الذي قد يؤدي إلى شيوع جو من الرضا النفسي عن طبيعة العملية التعليمية، وهذا ما يجعل الطلبة يدركون أن البيئة الصفية هي بيئة محببة ومشبعة لجميع حاجاتهم بدلاً من أن تكون بيئة منفرة، كما أن المدرسون وبما يتمتعون به من خصائص إيجابية تجعلهم نموذجاً يحتذى به من قبل الطلبة، وترى الباحثة أن طبيعة المواد وطبيعة الدراسة في الفرع العلمي، وبما تتطوي عليه من صعوبة لدى بعض الطلبة كل هذه الأمور تدفع الطلبة إلى الإحجام عن المشاركة في الأنشطة الصفية، والخوف من طرح الأسئلة خوفاً من التأنيب الذي قد يوجهه إليهم مدرسو المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء والعلوم، الأمر الذي يدفع الطالب ذوي التحصيل المنخفض إلى أن يدرك أن البيئة الصفية هي بيئة منفرة وغير محببة إليه، بما تتطوي عليه من مشاعر الخوف من الفشل وعدم الإنجاز.

ولقد أكد الطلبة من الفرع العلمي أثناء لقاء الباحثة بهم في التطبيق الميداني، أن مواد دراستهم هي مواد جافة، بالإضافة إلى حاجتهم إلى وسائل تعليمية أكثر لفهم الدروس، إذ يستبدل المدرسون التجارب والاختبارات التي يجب أن تجرى بالمخابر يستبدلونها بالرسم على السبورة أو بالشرح الشفهي عنها وهذا ما يجعل من البيئة الصفية بيئة مملّة، لا تلبّي حاجاتهم ولا تلبّي من مستوى طموحهم.

ولقد أشار بعض الطلبة إلى أن المدرسين في الفرع العلمي لا يحفزونهم ولا يوجهونهم نحو سبل النجاح والتفوق بل هم دائماً يهددونهم بالفشل والرسوب، وهذا ما قد يجعل من البيئة الصفية بيئة منفرة بدلاً من أن تكون بيئة

محببة بالنسبة للطلبة، وعلى العكس من ذلك فإن طلبة الفرع الأدبي لديهم مجال كبير وواسع من أجل تبادل الحديث مع مدرسيهم، إذ أن الباب مفتوح للمناقشة والحوار، وهذا ما تقتضيه طبيعة الدراسة في المواد الأدبية، وبالتالي هذا ما يفسر سبب وجود فروق في البيئة الصفية المدركة من قبل الطلبة لصالح طلبة الفرع الأدبي. أما من ناحية الجزء الثاني من الفرضية والذي يقول بعد وجود فروق في التوجيه الذاتي المسؤول لدى كل من طلبة الفرع العلمي والأدبي، فتفسر الباحثة هذا الأمر إلى أن كل من الطلبة في كلا الفرعين لديه طموح في الالتحاق بالجامعة ودخول فرع جامعي مناسب لتأمين مستقبل أفضل، وهذا ما يدفع الطلبة في كلا التخصصين لأن يتساووا في مستوى المسؤولية تجاه الأمور الدراسية.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بروكهارت (Brookhart, 1997) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في إدراك الطلبة للبيئة الصفية تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عطية (1997) والتي أشارت إلى وجود فروق في إدراك الطلبة للبيئة الصفية لصالح الطلبة في الفرع العلمي.

الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي في الدرجة الكلية لاستبانة البيئة الصفية المدركة وأبعادها الفرعية، كما هو موضح في الجدول (22).

جدول (22) يبين الإحصاء الوصفي لدرجات الطلبة أفراد عينة الدراسة من المدرسين على مقياس البيئة الصفية المدركة وأبعادها الفرعية، تبعاً لاختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستوى التحصيل الدراسي	الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس لبيئة الصفية المدركة
5.11	14.75	136	منخفض	بعد المشاركة
8.10	20.02	427	متوسط	
10.07	29.20	156	مرتفع	
9.40	21.02	719	Total	
6.40	17.83	136	منخفض	بعد الدعم الاجتماعي
7.72	25.40	427	متوسط	
8.18	32.85	156	مرتفع	
8.97	25.58	719	Total	
4.77	15.21	136	منخفض	بعد سمات المدرس الإيجابية
7.03	19.94	427	متوسط	
8.96	26.72	156	مرتفع	
8.05	20.52	719	Total	

4.80	16.94	136	منخفض	بعد التوجيه الذاتي المسؤول
8.65	22.86	427	متوسط	
10.30	31.30	156	مرتفع	
9.66	23.57	719	Total	
17.41	64.74	136	منخفض	الدرجة الكلية
26.67	88.24	427	متوسط	
33.18	120.09	156	مرتفع	
32.18	90.70	719	Total	

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على الاستبانة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (23) يبين نتائج اختبار تحليل التباين، على مقياس البيئة الصفية المدركة وأبعاده الفرعية لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

القرار	الدلالة	القيمة الاحتمالية	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	بعد المشاركة
دال	0.05	0.00	122.81	8102.77	2	16205.55	بين المجموعات	بعد المشاركة
				65.97	716	47238.09	داخل المجموعات	
					718	63443.64	الكلي	
دال	0.05	0.00	142.35	8222.70	2	16445.41	بين المجموعات	بعد الدعم الاجتماعي
				57.76	716	41356.72	داخل المجموعات	
					718	57802.14	الكلي	
دال	0.05	0.00	97.51	4987.84	2	9975.69	بين المجموعات	بعد سمات المدرس الإيجابية
				51.15	716	36623.72	داخل المجموعات	
					718	46599.41	الكلي	
دال	0.05	0.00	107.98	7763.65	2	15527.31	بين المجموعات	بعد التوجيه الذاتي المسؤول
				71.89	716	51476.15	داخل المجموعات	
					718	67003.46	الكلي	

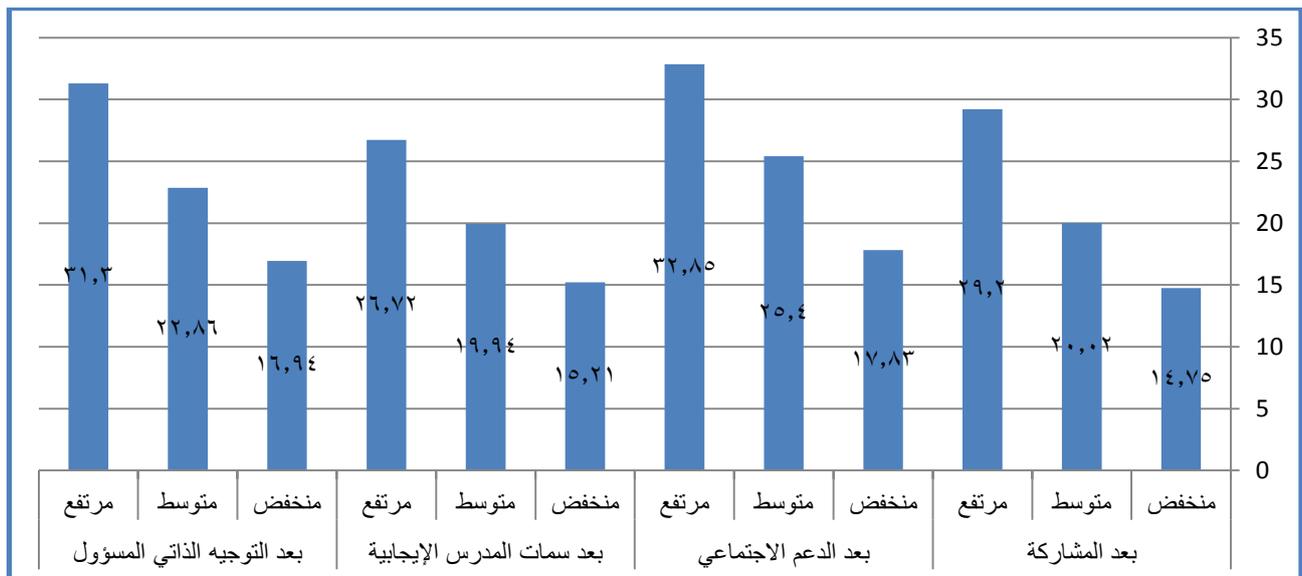
الدرجة الكلية	بين المجموعات	229016.02	2	114508.01	159.26	0.00	0.05	دال
	داخل المجموعات	514798.22	716	718.99				
	الكلية	743814.24	718					

يتبين من الجدول السابق، قيمة (F) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة وأبعادها الفرعية كانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البيئة الصفية المدركة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي وبذلك ترفض الفرضية، ولمعرفة جهة الفرق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، استخدمت الباحثة اختبار المقارنات المتعددة "دونيت" Dunnett"، والجدول (24) يبين النتائج.

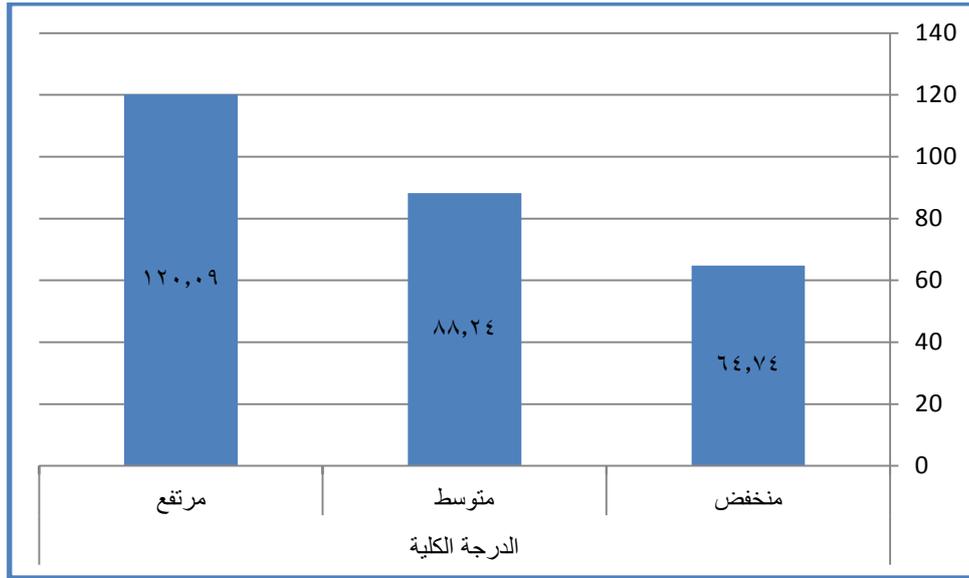
جدول (24) يبين نتائج اختبار "دونيت" للمقارنة بين المتوسطات تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

Dependent Variable	(I) التحصيل الدراسي	(J) التحصيل الدراسي	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
بعد المشاركة	منخفض	متوسط	5.27*	0.58	0.00	0.05	دال لصالح مستوى التحصيل المتوسط
	منخفض	مرتفع	14.44*	0.91	0.00	0.05	دال لصالح مستوى التحصيل المرتفع
	متوسط	مرتفع	9.17*	0.89	0.00	0.05	دال لصالح مستوى التحصيل المرتفع
بعد الدعم الاجتماعي	منخفض	متوسط	7.57*	0.66	0.00	0.05	دال لصالح مستوى التحصيل المتوسط
	منخفض	مرتفع	15.02*	0.85	0.00	0.05	دال لصالح مستوى التحصيل المرتفع
	متوسط	مرتفع	7.45*	0.75	0.00	0.05	دال لصالح مستوى التحصيل المرتفع
بعد سمات المدرس الإيجابية	منخفض	متوسط	4.73*	0.53	0.00	0.05	دال لصالح مستوى التحصيل المتوسط
	منخفض	مرتفع	11.51*	0.82	0.00	0.05	دال لصالح مستوى التحصيل المرتفع

دال لصالح مستوى التحصيل المرتفع	0.05	0.00	0.79	6.77*	مرتفع	متوسط	
دال لصالح مستوى التحصيل المتوسط	0.05	0.00	0.58	5.92*	متوسط	منخفض	بعد التوجيه الذاتي المسؤول
دال لصالح مستوى التحصيل المرتفع	0.05	0.00	0.92	14.36*	مرتفع	منخفض	
دال لصالح مستوى التحصيل المرتفع	0.05	0.00	0.92	8.44*	مرتفع	متوسط	
دال لصالح مستوى التحصيل المتوسط	0.05	0.00	1.97	22.50*	متوسط	منخفض	الدرجة الكلية
دال لصالح مستوى التحصيل المرتفع	0.05	0.00	3.04	55.35*	مرتفع	منخفض	
دال لصالح مستوى التحصيل المرتفع	0.05	0.00	2.95	31.85*	مرتفع	متوسط	



شكل (7) يبين الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على ابعاد مقياس البيئة الصفية المدركة، تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي



شكل (8) يبين الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية المدركة، تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

يلاحظ من الجدول والشكلين السابقين وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة، على مقياس البيئة الصفية المدركة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الأفراد ذوي التحصيل الدراسي الأعلى. ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنسبة للفروق بين منخفض ومرتفعي التحصيل الدراسي في إدراكهم لبيئة الصف، والتي جاءت لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي، إذ تعتبر هذه النتيجة منطقية بسبب أن التفوق الدراسي قد ينعكس على إدراك الفرد لذاته وللواقع الذي يعيش فيه، ويزيد من ثقة الفرد بنفسه وبالتالي ستنعكس هذه الثقة في جميع سلوكيات الفرد، بالإضافة إلى أنه كلما زاد تحصيل الطالب كلما كانت نظرتة للأمور بمنظور أكثر تفاؤلاً فيدرك أن بيئة الصف أكثر إيجابية وأن المعايير والقواعد المستخدمة تتماشى مع اتجاهاته ومع متطلبات زملاء داخل الصف.

كما أن المدرس يعد ركناً أساسياً ومكوناً هاماً من مكونات البيئة الصفية، إذ أنه يمثل النموذج الذي يمكن الاقتداء به في أفعاله وتصرفاته ولذلك فإن ألتزام المدرس في التدريس وفي السلوك بصفة عامة يدفع طلابه إلى الامتثال به، وتقليده، فسماع المدرس لطلابهم بإبداء الرأي في الموضوعات التي تتطلب منهم أن يشعروا بالثقة في آرائهم، والتفاعل الجيد مع الطلاب، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم في ضوء مايتوفر من إمكانيات، يجعل الطلاب أكثر فعالية وتزاد دافعيتهم للعمل، وقدرتهم على التخطيط والعمل والبحث عن المعلومات، وكذلك تشجيع المدرس لطلابهم على النجاح وتدعيم أعمالهم والسماح لهم بالمشاركة يجعل الطلاب يحصلون أكثر، وهذا ما يدفعهم لأن يكونوا في حالة انتباه ويقظة دائمة مع المدرس مما يستدعي من الطالب المذاكرة الدائمة للموضوعات الدراسية بما ينعكس على التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

كما أن التدعيم الزائد والمستمر للمدرس لدى طلابه على الاستذكار يجعلهم يشعرون بالثقة بأنفسهم، وبآرائهم وكما يساعدهم على حل مشكلاتهم، وتشجيعهم المستمر على النجاح مما يؤدي إلى شعور الطلاب بقرب المدرس منهم، ويعمل على مساعدتهم في تحقيق مصالحهم، ويعمل على رعايتهم مما يجعلهم يتجهون إلى الاستذكار والتحصيل الجيد المرتفع.

بالإضافة إلى التوجه الذاتي المسؤول لدى الطلبة يؤدي دوراً هاماً في تحصيلهم، وذلك لأن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يتميزون عن أقرانهم ذوي التحصيل المنخفض، بدرجة عالية من التوجيه الذاتي للأهداف الشخصية والطموح، إذ أنهم يبذلون مزيد من الجهد، والبحث عن خبرات تعلم جديدة، ويبدون مثابرة عند مواجهة المشكلات، ويتغلبون على مشاعر الفشل بسرعة، ولديهم دافعية أكثر للتعلم، ويحققون مزيداً من الأهداف عند تعلمهم، ويستخدمون مدى واسع من استراتيجيات التعلم وهو ما يميز به الطلاب مرتفعي التحصيل عن قرنائهم من الطلاب منخفض التحصيل.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عطية (1997)، ودراسة بروك هارت (Brookhart, 1997)، ودراسة بيمباريون (Pimparyon, 2000)، ودراسة ليزو (Lizzio, 2002)، ودراسة هوس (Hughes, 2007) ودراسة حسن (2007)، إذ أشارت هذه الدراسات إلى أنه للبيئة الصفية المدركة من قبل الطلبة أثر هام في مستوى تحصيلهم الدراسي، وهذا ما يشكل إشارة للدور المتبادل الذي يلعبه التحصيل في البيئة الصفية المدركة من قبل الطلبة.

ومن ناحية أخرى أشارت دراسة الخليفة (1995) إلى أنه لا توجد علاقة بين البيئة الصفية المدركة وبين التحصيل الدراسي، إذ أن بيئة الصف الدراسية لا تشجع على التحصيل الدراسي وأن هناك عوامل أخرى تلعب دوراً في التحصيل الدراسي كالمناهج وطرق التدريس والمحتوى.

■ النتائج الإجمالية لفرضيات البحث:

- 1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة.
 - 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث.
 - 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
 - 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي، تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الأفراد ذوي التحصيل الدراسي الأعلى.
 - 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
 - 6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح الطلبة في الفرع الأدبي.
 - 7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي الأعلى.
- مقترحات الدراسة:

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة تقدم الباحثة المقترحات التالية:

- 1- ضرورة تشجيع المدرسين على إكساب الطلبة لبعض المهارات الاجتماعية من خلال طرح بعض المساقات التي تُعنى بديناميات الجماعة، وإقامة الأنشطة الجماعية التعاونية لما لهذه الأنشطة من دور كبير في رفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة.
- 2- توصي الباحثة بضرورة اهتمام النظام التربوي بتخصيص حصص للطلاب والطالبات في المرحلة الأساسية والثانوية في التوجيه والإرشاد النفسي وإدارة الأزمات للوصول بالطلبة إلى مستوى جيد من الاتزان الانفعالي يجعلهم في حالة أكثر سعادة، وهدوءاً، وأكثر ثقة بأنفسهم.
- 3- إجراء هذه الدراسة على أنواع مختلفة من التعليم كالتعليم الفني والصناعي...
- 4- بناء برامج تدريبية من قبل المرشدين النفسيين بهدف رفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة ومساعدتهم على التحكم بانفعالاتهم والاستخدام الفعال لها.
- 5- البحث في السبل المناسبة التي تساعد كل من مدرسي الصف الثاني الثانوي ومدرسي الذكور على تكوين بيئة صفية إيجابية لتطوير تقدير طلبتهم لها.
- 6- القيام بدراسات لتقديم تفسيرات معمقة لتعرف سبب تقدم الإناث في نتائج التعلم، عموماً، وفي إدراكهن للبيئة الصفية على وجه الخصوص مقارنةً بالذكور.

- 7- العمل على تشجيع وحث مدرسي المواد العلمية على إجراء التجارب واستخدام الأدوات والوسائل العلمية، في سبيل الوصول إلى فهم أفضل للمعلومات، وبما يجعل عملية التعلم أكثر إمتاعاً وفائدة من طريقة العرض النظري والإلقاء الشفهي.
- 8- على المدرسين القيام بالعديد من المواقف والأدوار لتوفير بيئة صفية ذات مواصفات خاصة يشعر بها الطلاب ويدركونها أنها في صالحهم، وبأن يتعاطف المدرسون مع طلابهم ويقدرهم ويشجعونهم ويحثونهم على المذاكرة وتنظيم الوقت، كما يجب حث الطلاب على قراءة الموضوعات الدراسية، ومحاولة حل التدريبات قبل الحصة، بالإضافة إلى ذلك على المدرسون العمل على رفع مستوى طموح طلابهم، وأن يكونوا مثل أعلى لطلابهم يحتذى بهم، وأن يحترم المدرسون آراء طلابهم ويشجعوهم على تحمل المسؤولية.
- 9- القيام بمزيد من الدراسات في مجال البيئة الصفية المدركة لفئات أخرى من المعلمين والطلبة، وربطها بمتغيرات أخرى مثل التحصيل والاتجاهات، ونوع المدرسة وطبيعة المناهج الدراسية.

ملخص البحث باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة العربية

أولاً- مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما العلاقة بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المُدرّكة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق؟.

ثانياً: أهمية الدراسة : تتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- تستمد الدراسة أهميتها من الناحية النظرية من ندرة المصادر والدراسات التي تناولت هذا الموضوع بحدود علم الباحثة، حيث من المتوقع أن تسهم الدراسة في توفير معلومات حديثة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة.
- كما تستمد الدراسة أهميته من الناحية العملية في إلقاء مزيد من الضوء على واقع المدارس في الجمهورية العربية السورية والأخطاء التي يتم ارتكابها في بيئة الصف والتي تؤثر بدورها على المتعلم من عدة جوانب (نفسية - فيزيقية - تربوية).
- يمكن أن تسهم الدراسة في زيادة الوعي بأهمية البيئة الصفية فكلما اتجهت هذه البيئة إلى التوازن في توفير متطلبات العملية التربوية السليمة سواء من الناحية الفيزيقية أو التربوية أو النفسية كلما كانت انعكاساتها على العملية التربوية أفضل.
- تأتي أهمية الدراسة من أهمية الاستقرار والاتزان الانفعالي الذي يجب أن يتمتع به الطالب والذي يؤثر بدوره على تفاعل الطالب داخل البيئة الصفية بكافة عناصرها.
- التأكيد على أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة وهم طلبة المرحلة الثانوية والتي تعد مرحلة هامة كون هذه المرحلة تتزامن مع مرحلة المراهقة التي يمر بها الطلبة والتي تتميز بتغيرات هامة وملحوظة في كافة الجوانب الشخصية وخاصة الجوانب الانفعالية للطلبة.
- يتوقع الاستفادة من نتائج الدراسة ميدانياً في تحسين شروط العملية التربوية أو الحد أو التقليل من الأخطاء والمشكلات الناجمة عن سوء شروط البيئة الصفية بكافة جوانبها.

- محاولة تقديم بعض المقترحات التربوية سواء نظرياً أو إجرائياً للمعلمين و إدارة المدرسة لاستثمار البيئة الصفية وكل ما يحيط بالطالب من ظروف من أجل تكوين أو تعديل أو تغيير اتجاهاتهم النفسية والاجتماعية والتربوية مما يحقق الفائدة المرجوة من العملية التربوية.

ثالثاً: أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالي إلى ما يلي:

- 1- العلاقة بين الاتزان الانفعالي و البيئة الصفية المُدركة لدى أفراد عينة البحث.
- 2- دلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير الجنس (ذكور- إناث).
- 3- دلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير الاختصاص (علمي- أدبي).
- 4- دلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير التحصيل الدراسي.
- 5- دلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس البيئة الصفية المُدركة وفق متغير الجنس (ذكور- إناث).
- 6- دلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس البيئة الصفية المُدركة وفق متغير الاختصاص (علمي- أدبي).
- 7- دلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس البيئة الصفية المُدركة وفق متغير التحصيل الدراسي.

رابعاً: فرضيات الدراسة: تم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):

- 1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى أفراد عينة البحث.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير الجنس.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

خامساً: مجتمع الدراسة:

يتألف المجتمع الأصلي للدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي (2012-2013)، حيث بلغ عددهم (37.139) طالباً وطالبة حسب إحصاءات مديرية التخطيط والإحصاء في محافظة دمشق، ولقد اختارت الباحثة طلبة الصف الثاني الثانوي العام بفرعيه (العلمي والأدبي) إذ بلغ عددهم (11.983) طالباً وطالبة.

سادساً: عينة الدراسة:

تم سحب عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغت نسبة سحب العينة من المجتمع الأصلي للدراسة (7%)، وبذلك فقد بلغ حجم العينة (719) طالباً وطالبة، موزعين إلى (565) طالباً وطالبة من طلبة الفرع العلمي، و(154) طالباً وطالبة من طلبة الفرع الأدبي.

سابعاً: حدود الدراسة:

وتتعين حدود الدراسة بالمحددات التالية:

1- **الحدود البشرية:** شملت عينة الدراسة طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه الأدبي والعلمي والبالغ عددهم (719) طالباً وطالبة.

2- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة في مدارس محافظة دمشق الثانوية في العام الدراسي 2012-2013.

3- **الحدود الزمنية:** حيث تم البدء بجمع الإطار النظري، وتصميم وتحكيم أدوات الدراسة، وتطبيق المقاييس على أفراد العينة، ومعالجة النتائج المتعلقة بالفرضيات في العام الدراسي (2013-2014) الفصل الدراسي الأول،

4- **الحدود الموضوعية:** وتتناول العلاقة بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية وقياسها من خلال الأدوات التي استخدمت بالدراسة وفق المتغيرات التالية: (الجنس، الاختصاص (أدبي-علمي)، التحصيل الدراسي)، وتتوقف إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة على الخصائص السيكومترية للأداتين المستخدمتين في الدراسة.

ثامناً: متغيرات الدراسة: تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

• **المتغيرات الارتباطية:** وتشمل المتغيرات التالية:

1- الاتزان الانفعالي.

2- البيئة الصفية المدركة.

• **المتغيرات التصنيفية:** وتشمل المتغيرات التالية:

1- الجنس وله مستويان (ذكور - إناث).

2- الاختصاص وله مستويان (أدبي - علمي).

3- التحصيل الدراسي.

تاسعاً: أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة في دراستها على الأداتين التاليتين:

1- لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالاعتماد على مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد (محمود

اسماعيل محمد ريان، 2006) ويتألف من (63) عبارة.

2- كما قامت الباحثة بتصميم مقياس البيئة الصفية، ويتألف من (40) بند. وسيتم الحديث بشكل مفصل

عن إعداد هذه الأدوات في الفصل الرابع.

عاشراً: النتائج الإجمالية لفرضيات البحث:

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى أفراد

عينة الدراسة.

- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي، تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الأفراد ذوي التحصيل الدراسي الأعلى.
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- 6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح الطلبة في الفرع الأدبي.
- 7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس البيئة الصفية المدركة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي الأعلى.

مراجع البحث

مراجع البحث باللغة العربية

مراجع البحث باللغة الأجنبية

مراجع البحث باللغة العربية

- أبو رياش، حسين و عبد الحق، المعاينة والخطيب، إبراهيم والزيادي، أحمد (2007). **علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس**، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو زيد، إبراهيم أحمد (1987). **العلاقة بين الاتزان الانفعالي لدى الجنسين ومفهوم الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، مصر.
- أبو نمره، محمد خميس حسين (2001). **إدارة الصفوف وتنظيمها**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أحمد، سهير كامل (1999). **الصحة النفسية والتوافق**، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، مصر.
- أحمد، سهير كامل (1995). **الصحة النفسية والتوافق**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
- الأشول، عادل عز الدين (1990). **دراسة ميدانية عن العلاقة بين النضج الانفعالي والتحصيل الدراسي**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- بدوي، عبد السميح (1980). **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار علاء الدين للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق (1982). **الميسر في علم النفس التربوي**، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- ثوق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002). **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جابر، جابر ومحفوظ، سهير والخليفي، سبيكة وأحمد، محمد (1991). **علم النفس البيئي**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جاد، منى محمد (2004). **التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها**، دار المسيرة، الأردن.
- حامد، مجدي (2005). **علامات الصحة النفسية**، مقال في مجلة الأمل تصدر عن مجمع الأمل للصحة النفسية بالرياض، العدد 35، موقع إلكتروني على شبكة الإنترنت. www.alamal.med.sa.

مراجع البحث

- الحريبي، هالة فاروق أحمد (2002). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالاتزان الانفعالي في المرحلة من (12-14). رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- حسن، محمد (2007). الفروق بين الطلاب العاديين والمتفوقين تحصيلياً في سمات الفصل والطالب والمعلم كما يدركها طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، العدد 20، المجلد 16، ص ص 89-120.
- الحسين، أسماء (2002). المدخل الميسر إلى الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- حقي، ألفت (1983). علم النفس المعاصر، منشأة المعارف، الاسكندرية.
- الحمد، رشيد وصبايني، محمد (1979). البيئة ومشكلاتها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- حواشين، مفيد (1996). النمو الانفعالي عند الأطفال، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.
- الخالدي، أديب (2002). مبادئ علم النفس، ط2، الدار العربية للنشر والتوزيع، المكتبة الجامعية، غريان، ليبيا.
- خليفة، صابر (ب ت). مبادئ علم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الخليفي، سبيكة يوسف (1995). البيئة الصفية كما تدركها عينة من طالبات المدارس الإعدادية والثانوية بدولة قطر وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، جامعة قطر، مجلة كلية التربية، العدد 12، 1995، ص ص 593-636.
- خليل، عزة (2009). روضة الأطفال بيئة التعلم و أساليب العمل بها، دار الفكر العربي، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- دانهيل، جيمس (1973). إدارة الفصل، ترجمة محمد مصطفى زيدان وإبراهيم عبد الله آدم دار مكتبة الأندلس، ليبيا.
- الداھري، صالح حسن والكبيسي، وهيب محمد (1999). علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

مراجع البحث

- الدردير، عبد المنعم (2005). الجوانب الاجتماعية على التعلم المدرسي، عالم الكتب، القاهرة.
- الدرديري، سميرة (1989). العلاقة بين الاتزان الانفعالي والحركي ومستوى الأداء المهاري في بعض مسابقات الميدان والمضمار، المجلة العلمية الرياضية والرياضة، العدد الأول، مجلد 2، ص 112-120، مصر.
- راجح، أحمد عزت (1999). أصول علم النفس، ط11، دار المعارف، الإسكندرية، مصر.
- رضوان، وسام سعيد (2004). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر-غزة، فلسطين.
- رمضان، محمد (1999). أصول التربية في علم النفس، ط5، الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- ريان، محمود إسماعيل (2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
- الزغلول، عماد والهنداوي، علي (2007). المدخل إلى علم النفس، دار الشروق، عمان، الأردن.
- زكي، وسيمة عمر (2000). دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية بمدينة المنيا في ضوء متغيرات الحكم الخلقى، المسايرة(المغايرة، التروي) الاندفاع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، المنيا، مصر.
- الزهار، نبيل عيد (1991). علم النفس العام، ط3، مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر.
- زهران، حامد (1995). علم النفس الاجتماعي، ط4، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- زيدان، محمد مصطفى (1984). الدوافع والانفعالات، دار عكاظ للنشر والتوزيع، الرياض.
- سالم، محمد سالم (1990). بعض السمات المزاجية للتلاميذ في أنواع مختلفة من البيئة المدرسية وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.
- السليمانى، محمد حمزة (1994). دراسة تحليلية لبيئة التعلم في الصف الدراسي كما يدركها طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وجدة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 25.

مراجع البحث

- سويف، مصطفى (1978). علم النفس الحديث-معالمه ونماذج من دراساته، دار وهدان للطباعة والنشر، القاهرة.
- السيد، عبد الحليم (1990). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب صف الأول الثانوي بمحافظة الطائف، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
- السيد، سامي ممدوح (1999). علم النفس وتطبيقاته التربوية والاجتماعية، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.
- الشريبي، زكريا أحمد وصادق، إبراهيم (1996). علم نفس الطفولة الأسس النفسية والاجتماعية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- الشعراوي، صالح (2003). فاعلية برنامج إرشادي عقلائي _ انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي، مجلة الإرشاد النفسي، العدد16، السنة11، ص 1-34، جامعة عين شمس، القاهرة.
- شكر، فايز عبد المقصود وأسعد، أمان محمد وعبد الحليم، إبراهيم (1999). الصحة المدرسية، عالم الكتاب، القاهرة.
- الصيرفي، محمد عبد الفتاح حافظ (2002). البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- ضحيك، محمد (2004). القيم المتضمنة في سلوكيات قادة النشاط الكشفي في مدارس محافظة غزة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية بغزة، كلية التربية، فلسطين.
- الطويل، عزت (1999). معالم علم النفس المعاصر، ط3، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- الطيبي، محمد حمد (2001). تنمية قدرات التفكير الابداعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- العامري، سليمان (2007). الأعراض السيكولوجية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى عينة من المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

مراجع البحث

- عبد الخالق، أحمد (1990). أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- عبد الخالق، أحمد (1984). محاضرات في علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- عبد الغفار، بكر سمير (1998). التوافق النفسي والاجتماعي لدى أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.
- عبد الغفار، محمد (2006). مقدمة في الصحة النفسية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- عبد النبي، محسن أحمد محمد (2010)، دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وخصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 20، العدد 66، ص ص 441 - 486.
- عبد الهادي، نبيل (2005). مدلولات النمو ومشكلاته من مرحلة تكون الجنين حتى نهاية مرحلة المراهقة، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عدس، محمد عبد الرحيم (1996). المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عدس، عبد الرحمن وتوق محي الدين (1993). أساسيات علم النفس التربوي، ط2، جون وايلي وولادة للنشر، لندن، المملكة المتحدة.
- العدل، عادل محمد محمود (1995). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الادراكية والتفكير الابتكاري، سلسلة أبحاث، مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر، الجزء 77، ص ص 125-161، عالم الكتب، القاهرة.
- عطية، محمد مدبولي (1997). التوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المدرسية وعلاقته بالتحصيل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- عطية، مطاوع (1997). دراسة النمو الاجتماعي والانفعالي لأطفال الملاجئ في مرحلة المراهقة المبكرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.
- علوان، عامر ابراهيم وصالح، منير فخري وحמיד، أكرم جاسم ومحمد علي، عياد حسين (2011). الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس، داليا زوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

مراجع البحث

- عمران، محمد (1990). مدخل إلى علم النفس، مكتبة القادسية، بغداد.
- عويضة، كامل (1996). علم النفس الشخصية، دار الكتب العلمية، بيروت.
- العيسوي، محمد (2002). موسوعة علم النفس الحديث، المجلد السادس، دار الراتب الجامعية، بيروت.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (1989). علم النفس الفسيولوجي دراسة في تفسير السلوك الإنساني، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- غالب، فؤاده عبده مقبل (2012). نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالاتزان الانفعالي والنضج الانفعالي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والسادس من التعليم الأساسي في محافظتي دمشق - سوريا وتعز - اليمن، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- غانم، محمود محمد (2002). علم النفس التربوي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- غانم، محمود محمد (2009). علم النفس التربوي، ط3، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- فهمي، عاطف عدلي (2007). تنظيم بيئة تعلم الطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- قاعود، محمود عبد العزيز محمد (1992). تقديرات الذات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2002). سيكولوجيا التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قطامي، نايفة (1999)، البيئة الصفية الواقعية والمفضلة في الحصص الدراسية، دار الكتاب الجامعي، الاسكندرية.
- قطامي، يوسف (1998). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مراجع البحث

- كامل، مصطفى (1993). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح للنشر، القاهرة، مصر.
- الكناني، ممدوح (2002). المدخل إلى علم النفس، مكتبة الفلاح، بيروت.
- الكيلاني، سامي والعملة (1997)، تقييم البيئة الصفية وتطويرها في دروس العلوم للصف الخامس الأساسي في ثلاث مدارس فلسطينية استخدام ترجمة عربية لمقياس MCI، مجلة الجامعة الإسلامية في غزة، مجلد 5، عدد 10.
- اللقني، أحمد حسين والجمال، علي أحمد (1996). التدريس الفعال في الصف، عالم الكتب، القاهرة.
- المبدل، عبد المحسن بن رشيد (2009). المكونات الايجابية للبيئة الصفية في ضوء نظرية موارى وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأم محمد بن مسعود الإسلامية، الرياض.
- مبيض، مأمون (2003). الذكاء الوجداني والصحة العاطفية، دار المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان.
- المحتسب، سمىة (2005). إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية في حصص الفيزياء وعلاقته بدرجة معرفة معلمهم بالنظرية البنائية، جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (1)، العدد (4)، 2005، ص ص 253-263.
- محمد، فضيلة (2006). قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهـم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.
- مرسي، محمد منير (1975). الإدارة التعليمية، عالم الكتاب، القاهرة.
- مرعي، توفيق وآخرون (1986). إدارة الصف وتنظيمه، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- المزيني، أسامة (2001). القيم الدينية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي ومستوياته لدى طلبة الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، كلية التربية، فلسطين.
- مصطفى، إبراهيم (2009). الانفعالات النفسية عند الأنبياء في القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، كلية أصول الدين، فلسطين.

مراجع البحث

- مصلح، عدنان عارف وعدس، محمد عبد الرحيم (1980). إدارة الصف والصفوف المجمع، دار المؤلف، القاهرة.
- مطاوع، إبراهيم (2004). اعرف نفسك علم النفس للجميع، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- معلولي، ريمون (2010). جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد (26)، العدد (2+1)، ص ص 97-135.
- ملح، سامي محمد (2007). سيكولوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية والتطبيقية)، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ملح، سامي محمد (2004). علم النفس النمو، دار الفكر، عمان، الأردن.
- المليجي، حلمي (1982). علم النفس المعاصر، ط 4، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- منسي، حسن (2001). ديناميات الجماعة والتفاعل الصفي، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد.
- المنشار، كريمان عويضة (1990). العلاقة بين مستوى التوكيدية والاتزان الانفعالي على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- الهاشمي، عبد الحميد (1984). أصول علم النفس العام، دار الشروق، جدة.
- وحيد، مصطفى مختار (2007). مستوى الاتزان الانفعالي لدى المراهقين والمراهقات في الريف والحضر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- وزارة التربية (1998). الواقع البيئي في مدارس مرحلة التعليم الابتدائي في الجمهورية العربية السورية في الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، أبحاث وزارة التربية السورية.
- الوقفي، راضي (1998). مقدمة في علم النفس، ط3، دار الشروق، عمان، الأردن.
- يونس، محمد (2005). علاقة الاتزان الانفعالي بمستويات تأكيد الذات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، المجلد 19، العدد 3، الأردن.

مراجع البحث باللغة الأجنبية

- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2000). **A cross-cultural study of classroom learning environments in Australia and Taiwan**. Learning Environments Research.
- Beckerman ,T,& Good , T. (1981) , **The classroom Ratio of high – and low – aptitude students and its effect on achievement**, American Educational Research Journal.
- Brookhart, S. (1997). **The effect of classroom environment on the achievement in math and science**. Journal of Learning Research, 90, 6, pp. 32-44.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (2002). **Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)**. Perth: Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B.J. & Treagust, D.F. (1996). **Validity and use of an instrument for assessing classroom psychological environment in higher education**. Higher Education.
- Fraser, B.J., (2000). **Research on classroom and school climate**, in D Gabel (Ed.), Handbook of research on science teaching and learning, pp. 493-541, Macmillan, New York.
- Fraser, B.J., Giddings, G.J., & McRobbie, C.J. (1995). **Evolution and validation of a Personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments**. Journal of Research in Science Teaching.
- French, K. & Gregary, G (1999). **Comparison of the infrequency of c on fiction and supportive social interaction on psychological Distress**. Journal of psychology, V12.
- Gerey, R (1996). **Emotional Balance And Its Relationship To The Concept Of Self Among Secondary School Students In The State Of Texas**. J.of psychology, V3, PP 41.
- Halavsa, G, et. Al. (1990). **Psychological Emotion And Its Relation With Innovative Performance And Perception Ability**, America.
- Henningsen, M., & Stein, M.K. (1997). **Mathematical tasks and Student cognition: Classroom-based factors that support and Inhibit high-level mathematical thinking and reasoning**. Journal of Research in Mathematics Education.

- Hippie. S. & Miller, D. (2003). **Improving vocal performance Through Emotional Balance**, New York ,Oxford University press.
- **Hughes, L (2007)**. The relationship between academic achievement and students' perceptions of the classroom learning environment, *Journal of Education*, V11, pp 62-73.
- Hupp , R.W. (2002) **Classroom of the 21 Century : Teacher Competence, Confidence and Collaboration** , *Journal of Educational Technology System*, 26 (2) p 97-111 .
- Izard , C.E . (1993). **Four systems for emotion activation: Cognitive and non – cognitive process psychological review**, 100 , p.p : 68-96.
- Jeannine, H & Alden, P. (2005). **The Academic and Social– Emotional Balance A Revised Developmental Advising Model for Students with Learning Disability**, New York ,Megraw Hill.
- Johnson, D.& Johnson, R.(2000). **Effects of cooperative , competitive and individualistic conditions on children's problem-solving performance**, *American Educational Research Journal*.
- Kevin. E (1990). **The secret maturity second Edition Reprinted by permission plum three**, London.
- Lizzio, J (2002). **Recognize students for the learning environment and its relationship to scientific Btheselhm**, *Journal of Learning Research*, Eric.
- Lupu, B.(2009). **Motric Balance –a Reflection of Emotional Balance for the institutionalized Children**, *new York, Johnwily and ,inc*.
- Lysakowski, R. & Walberg, H. (2002). **Instructional effects of cues participation and corrective feedback**, *American Educational Research Journal*.
- Mercer, S (1997) **An Ethnographic case study on the use of "Learning resource " by International Training Participants Dissertation**, *Abstracts International*, vo, 46 No, 7 .
- Moos, H. & Trickett, R (2001). **Social Environment Of Junior And High Schools Classroom**. *Journal Of Educational Psychology*, 91, Pp. 311-333.
- Morris, W.(1999). **The American Heritage Dictionary**, 2nd Edition Boston, Houghton Mifflin Company.
- Oord , E & Rossem , R . (2002) :"**Differences in First Gradens , school Adjustment the Role of classroom characteristics and social structure of the Group** " , *Journal of school Psychology* .

- Pimparyon, K. (2000), **The relationship between students' awareness of the educational environment and academic achievement.** . Journal of Education, V42, pp 105-115.
- Primparyon, T. (2000). **Science Teachers' Perceptions of the School Environment: Gender Differences,** Journal of Research in Science Teaching, v46, n4, pp: 404-420.
- Rebar. A (1987) . **the ranging Dictionary of psychology ,ranging Bookad,** Harm and worth middies England.
- Rousseau , E. (2001) . **Ameta – analysis of experimental research on teacher questioning behavior,** Reviw of Educational Research.
- Smith M., & class, H (2000). **Meta–Analysis of research of class size and its relationship to attitude and instrouction.** American Educational Research Journal.
- Swe Khine, M. and Swee Chiew, G. (2001). **Investigation of tertiary classroom learning environment in Singapore,** Paper presented at the International Education Research Conference, Australia.
- Taylor, P.C., Fraser, B.J. & Fisher, D.L. (1997). **Monitoring constructivist classroom learning environments.** International Journal of Educational Research.
- Tobinm K. (1987), **Media Education in The City of Rekjyavik, Iceland,** Dissertation Abstract International , 53 (8) , p 2773 .
- Weinstein, C. (1999). **The physical environment of the school,** Review of Educational Research.
- Williams, L (2004). **Assessment of the Effectiveness of the Educational Environment Supported by Computer Aided Presentations at Primary School Level,** Computers& Educa on, v53 n4 p1355-1362.
- Wolters, C & Pintrich, P (1996). **Contextual Differences In Mathematics English And Social Studies Classroom.** Instructional Science, 26, Pp 27-47.

الملاحق

ملاحق الدراسة

الملحق (1)

أسماء السادة المحكمين للإستبانة

م	المُحكّم	الاختصاص العام والدقيق	الوظيفة
1	أ.د محمود ميلاد	علم النفس التربوي	الأستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق)
2	أ.د علي نحيلي	علم النفس التربوي	الأستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق)
3	أ.د أمينة رزق	علم النفس التربوي	الأستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق)
4	أ.د سليم نعامة	علم النفس التربوي	الأستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق)
5	د. عزيزة رحمة	الإحصاء في التربية وعلم النفس	أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم (كلية التربية- جامعة دمشق)
6	د. حسن عماد	علم النفس التربوي	مدرس في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق)
7	د. رنا قوشحة	القياس والتقويم (قياس قدرات عقلية)	مدرسة في قسم القياس والتقويم (كلية التربية- جامعة دمشق)
8	د. مروان الاحمد	علم النفس التربوي	مدرس في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق)
9	د. رغداء نعيسة	الإرشاد النفسي	مدرسة في قسم الإرشاد النفسي (كلية التربية- جامعة دمشق)
10	د. غسان منصور	علم نفس تربوي	الأستاذ المساعد في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق)

الملحق (2)

مقياس الاتزان الانفعالي في صورته النهائية إعداد ريان (2006)

عزيزي الطالب / الطالبة

بين يديك مجموعة من العبارات تمثل رأيك حول موضوع المقياس، وهذه العبارات هي آراء قد تنطبق عليك وقد لا تنطبق، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالعبارة الصحيحة هي رأيك الخاص، لذا أمل منك التكرم بالمساهمة في هذه الدراسة، وذلك بالإجابة عن جميع عبارات المقياس، واعلم أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، شاكرًا لك تعاونك ومساهمته في إنجاح هذه الدراسة .

التعليمات :

الاسم (لمن يرغب): الجنس: ذكر ()، أنثى: () .
 المدرسة: الصف الدراسي:
 التخصص: علمي ()، أدبي () .

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً لا
1	أستطيع أن أسيطر على انفعالاتي أمام الآخرين		
2	أشعر بالهدوء الداخلي والاطمئنان معظم الوقت		
3	أشعر أن بداخلي كثيراً من الصراعات		
4	أعتقد أنني غير سعيد الحظ		
5	أثور بسهولة ولأسباب تافهة.		
6	نادراً ما أكون فخوراً بما حققت من إنجازات		
7	أشعر بالخجل عند التحدث أمام الآخرين		
8	لا أجد صعوبة في التعبير عما أشعر به		
9	لا أتردد كثيراً عند اتخاذ قرار ما		
10	أتماسك عندما أتعرض لصدمات انفعالية		
11	غرفتي في المنزل منظمة إلى حد كبير		
12	أعتقد أنني محبوب جداً من زملائي		
13	أشعر كثيراً بتأنيب الضمير		
14	يمكنني أن أتغاضى بسهولة عن أخطاء الآخرين		
15	أشعر كثيراً بالخوف والرهبة عند التعرض لمواقف جديدة		
16	أقوم برد الإساءة مهما كانت العواقب		
17	أعتقد أن المساعدة في أعمال المنزل تقلل كثيراً من قدر الشخص		

18	أميل إلى التحدي شرط أن تكون المخاطرة محسوبة
19	كثيراً ما أشعر أن زملائي يسخرون مني
20	معظم الناس يمتدحونني
21	أعتقد أن الاعتراف بالخطأ أمر عسير بالنسبة لي
22	أتضايق من كثرة المناقشة والجدل
23	أجد صعوبة في التعرف على أصدقاء جدد
24	أفضل الحياة دون قيود
25	لا أغير رأيي بسهولة
26	من الصعب على أن أغير من عاداتي
27	أفضل في التركيز في قضية واحدة وتجميع الأفكار حولها
28	أشعر بالاكنتاب كثيراً عند استيقاظي في الصباح
29	أنظر إلى نفسي كثيراً على أنني فاشل
30	أنا راضٍ تماماً عن حياتي ونفسي
31	تتناوبني كثيراً حالات من الفتور
32	عندما أنفعل وأثور أعاني من التأتأة والتلعثم
33	أشعر أن كل يوم جديد يحمل لي مصائب جديدة
34	أرغب كثيراًً في أن أكون إنساناً آخرًا
35	أخاف من الأشياء الوهمية
36	أعاني كثيراً من الصداع
37	أؤمن أن الإنسان يتعلم من أخطائه
38	يمكنني التحدث في حشد من الناس بسهولة
39	أنا متفائل جداً بالمستقبل
40	أتناول كثيراً من العقاقير المهدئة والمنومة
41	عندي دائماً رغبة في أن أبدأ الشجار
42	أفقد الثقة بسهولة في أي شخص
43	لا بد من الحذر قبل الإقدام على أي مخاطرة
44	أعاني كثيراً من الأرق
45	أنام عدداً كثيراً جداً من الساعات يومياً
46	أشك في كثيرٍ من الأفعال التي أقوم بها

			أشعر أنني ناجح في جميع أفعالي	47
			غالباً أسير وفق خطة	48
			أنا غير قادر على إنجاز ما أطمح إليه	49
			أجد راحة في الجلوس منفرداً	50
			أحزن بشدة عندما أواجه موقف محزن	51
			أنا إنسان غير عصبي	52
			أتعامل مع أي موقف كان بسهولة.	53
			أنا عصبي جداً في المواقف التي تستحق ذلك.	54
			أنا الذي أبدأ غالباً بمصالحة من يخاصمني.	55
			أرى أنني أستطيع التكيف مع المشكلات الحياتية.	56
			أستخدم عند حديثي كلمات مرنة	57
			أفضى كثيراً من اللحظات في سعادة.	58
			أعتقد أن كل يوم جديد يحمل لي مفاجأة سعيدة.	59
			ما بقي من عمري سوف يكون أكثر سعادة.	60
			أستطيع التغلب على المصائب مهما كانت.	61
			لو لم يكن الانتحار حراماً لفكرت فيه جدياً.	62
			عادة ما أظل حائراً بين مميزات فكرة وعيوبها.	63

الملحق (3)

مقياس البيئة الصفية المدركة في صورته الأولى

السيد الدكتوراة المحترمة

تقوم الطالبة أسماء النابلسي بإجراء دراسة بعنوان (الإتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق)، وذلك للحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي .

وتهدف هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين الإتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة ولقد قامت الباحثة ببناء مقياس لقياس البيئة الصفية المدركة من قبل الطلبة، ولقد أعتمدت الباحثة في بناء المقياس على عدد من المقاييس والدراسات السابقة والتي تطرقت بالدراسة للبيئة الصفية، ومن هذه المقاييس والدراسات تورد الباحثة مايلي:

■ دراسة رضوان(2004): حيث استخدم الباحث مقياس (MCI) My class room Inventory المطور من قبل فريز وفيشر، والذي قام بتعريبه وإعداده إلى العربية الكيلاني والعملة، ويتكون المقياس من الأبعاد التالية:

1- بعد رضا التلاميذ عن البيئة الصفية. 2- بعد درجة الاحتكاك في البيئة الصفية. 3- بعد درجة التنافس في البيئة الصفية. 4- بعد درجة الصعوبة التي يواجهها التلاميذ. 5- بعد درجة التجانس في البيئة الصفية.

■ دراسة المحتسب(2005): قامت الباحثة ببناء مقياس لقياس مدى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية، ولقد تضمن هذا المقياس المحاور التالية: 1- محور الصوت الناقد. 2- محور المشاركة في إدارة التعلم. 3- محور التفاعل بين الطلبة. 4- محور السلوك التدريسي للمعلم.

■ دراسة المبدل (2009): ولقد صمم الباحث في هذه الدراسة مقياس لقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية، وتكون هذا المقياس من الأبعاد التالية: 1- بعد المشاركة في القرارات الصفية. 2- بعد الدعم الإجتماعي. 3- بعد الانشغال بعملية التعلم. 4- بعد تحمل المسؤولية.

■ دراسة عبد النبي(2010): وتكون المقياس المستخدم في هذه الدراسة من المحاور التالية: 1- المعلم كقدوة. 2- تدعيم المعلم. 3- التمايز. 4- التعاون. 5- المشاركة.

ومن خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة ولإطار النظري قامت ببناء المقياس وهو مكون من (49) عبارة موزعة إلى خمسة أبعاد وهي كالتالي:

■ بعد المشاركة في القرارات الصفية: ويشير هذا البعد إلى قدرة الطالب على المساهمة في الأنشطة الصفية، والتعبير عن آرائه وإبداء ملاحظاته وعرض مقترحاته والاندماج في المناقشات التي تدور داخل حجرة الدراسة، ويشمل العبارات من (1- 10).

■ بعد الفروق الفردية: ويشير هذا البعد إلى مدى مراعاة المدرس للفروق الفردية بين الطلاب، والتعامل مع كل طالب بما يتلائم مع قدرته وأسلوب تعلمه واهتماماته، ويشمل العبارات من (11- 16).

▪ **بعد الدعم الاجتماعي:** يقيس هذا البعد درجة اهتمام المعلم بطلابه ومساعدتهم على النجاح وحل مشكلاتهم وتنمية الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية وتجنب النقد والإحباط وخبرات الفشل، ويشمل العبارات من (17- 31).

▪ **بعد سمات المدرس الإيجابية:** يقيس هذا البعد صفات وسمات المدرس الإيجابية في البيئة الصفية التي تجعل منه نموذجاً يحتذى به من طلابه، ويشمل العبارات من (32-42).

▪ **بعد التوجه الذاتي المسؤول:** ويشير هذا البعد إلى مدى قيام الطلاب بتنظيم أنفسهم ذاتياً داخل الصف دون الحاجة إلى توجيهات مستمرة من المدرس للتنظيم كل فترة أثناء الدرس، ويشمل العبارات من (43-49).

نرجو إبداء ملاحظاتكم حول مدى تغطية البنود لأبعاد المقياس، ومدى ملائمة صياغة البنود، ومدى ملائمة بدائل الإجابة وهي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) واقتراح التعديلات التي ترونها مناسبة سواء في التعليمات أو البنود (حذفاً أو تعديلاً أو إضافة).

شاكراً لكم تعاونكم وإسهامكم العلمي (الباحثة).

مقياس البيئة الصفية المدركة

عزيزي الطالب / الطالبة

بين يديك مجموعة من العبارات تمثل رأيك حول موضوع المقياس، وهذه العبارات هي آراء قد تنطبق عليك وقد لا تنطبق، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالعبارة الصحيحة هي رأيك الخاص، لذا أمل منك التكرم بالمساهمة في هذه الدراسة، وذلك بالإجابة عن جميع عبارات المقياس، واعلم أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، شاكراً لك تعاونك ومساهمتك في إنجاح هذه الدراسة.

التعليمات :

الاسم (لمن يرغب): الجنس: ذكر ()، أنثى: ().

المدرسة: الصف الدراسي:

التخصص: علمي ()، أدبي ().

بعد المشاركة في القرارات الصفية: ويشير هذا البعد إلى قدرة الطالب على المساهمة في الأنشطة الصفية، والتعبير عن آرائه وإبداء ملاحظاته وعرض مقترحاته والاندماج في المناقشات التي تدور داخل حجرة الدراسة.

الرقم	العبارات	الانتماء للبند		مناسبة البند		الملاحظات
		ينتمي	لا ينتمي	مناسب	غير مناسب	
1	يعطينا المدرسون وقتاً كافياً للإجابة على الأسئلة.					
2	أناقش الفقرات الصعبة من المنهج مع المدرسين.					

					3	استطيع التعبير عن آرائي وإبداء ملاحظاتي.
					4	يختار كل طالب زملائه للاشتراك في مجموعة النشاط داخل الصف.
					5	استفيد كثيراً من خلال المناقشات داخل الصف.
					6	يرحب المدرسون بأفكار كل طالب في الصف فيما يتعلق بأمور المادة الدراسية.
					7	استطيع عرض وجهة نظري أثناء المناقشة.
					8	يترك المدرسون لكل طالب حرية ممارسة النشاط الذي يميل إليه.
					9	اشترك في المناقشات لمعرفة وجهات نظر الآخرين.
					10	يشاور المدرسون الطلبة في وضع الخطة الدراسية.

بعد الفروق الفردية: ويشير هذا البعد إلى مدى مراعاة المدرس للفروق الفردية بين الطلاب، والتعامل مع كل طالب بما يتلائم مع قدرته وأسلوب تعلمه واهتماماته.

الرقم	العبرة	الانتماء للموضوع		مناسبة للموضوع		الملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
11	يربط كل مدرس مادته باهتمامات الطلاب.					
12	يدلنا المدرسون على طرق الاستدكار الصحيحة.					
13	يراعي المدرسون الطلبة المتأخرين دراسياً.					
14	يستخدم المدرسون طرقاً مختلفة لتقويم أدائنا.					
15	يعطينا المدرسون واجبات منزلية					

					تتناسب مع مستوى كل طالب.
					16 يحاول المدرسون معالجة نقاط الضعف لدينا.
بعد الدعم الاجتماعي: يقيس هذا البعد درجة اهتمام المعلم بطلابه ومساعدتهم على النجاح وحل مشكلاتهم وتنمية الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية وتجنب النقد والإحباط وخبرات الفشل.					
					17 يحاول المدرسون مساعدتنا على التفوق.
					18 يتقبل الطلبة نقد المدرسين بصدق.
					19 يحترم المدرسون آرائنا ووجهات نظرنا.
					20 يسأل المدرسون عن سبب تغيب أحد الطلبة.
					21 اشعر بمساندة المدرسين وتشجيعهم الدائم.
					22 يشعر الطلبة بأن المدرسين لا يميزون طالب على آخر.
					23 يوفر المدرسون مواقف نشعر من خلالها بالثقة.
					24 يثق المدرسون بقدرات الطلاب.
					25 يوفر المدرسون مواقف تتيح لنا تحمل المسؤولية.
					26 يتخلل الحصة الدراسية بعض الفكاهة والمرح.
					27 اشعر بأن آرائ وأفكاري تلقى قبول المدرسين.
					28 يتجنب المدرسون استخدام أساليب العقاب.
					29 يستمع المدرسون لأكثر من إجابة للسؤال الواحد.

					30	تسود روح المودة والاحترام داخل الصف.
					31	يسمح لنا المدرسون بنقد أفكارهم وآرائهم
بعد سمات المدرس الإيجابية: يقيس هذا البعد صفات وسمات المدرس الإيجابية في البيئة الصفية التي تجعل منه نموذجاً يحتذى به من طلابه.						
الملاحظات	مناسبة العبارة		الإنتماء للموضوع		الرقم	
	غير مناسبة	مناسبة	لا تنتمي	تنتمي		
					32	يتعاطف المدرسون معنا ويقدرنا مشاعرنا.
					33	أشعر بالجو الأسري في علاقاتي داخل الصف.
					34	يعمل المدرسون على استخدام التقنيات الحديثة.
					35	يعمل المدرسون على الارتقاء بمستوى طموحنا.
					36	يحثنا المدرسون على المذاكرة وتنظيم الوقت.
					37	يتسم المدرسون بالمرونة في تعاملاتهم معنا.
					38	يتميز مدرسونا بخفة الظل وروح مرحة.
					39	يعتبر كل مدرس مثل أعلى يجب الأحتذاء به.
					40	اشعر بتناقض بين أقوال المدرسين وأفعالهم.
					41	يشجع المدرسون على المحافظة على النظافة.
					42	كل المدرسين قادرين على إدارة وقت الحصة بنجاح.

بعد التوجه الذاتي المسؤول: ويشير هذا البعد إلى مدى قيام الطلاب بتنظيم أنفسهم ذاتياً داخل الصف دون الحاجة إلى توجيهات مستمرة من المدرس للتنظيم كل فترة أثناء الدرس.

43	تسود الفوضى داخل الصف.				
44	يعتني الطلاب في الصف بالنظافة.				
45	يجد المدرسون صعوبة في ضبط الصف.				
46	يضطر المدرس لتترك شرح الدرس من أجل ضبط الصف.				
47	يحترم الطلبة المدرسون ولا يسخرون منهم.				
48	يلتزم الطلاب بالنظام داخل الصف.				
49	أول ما يدخل المدرس يجد الطلاب مستعدين للدرس.				

الملاحظات النهائية:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-

الملحق (4)

مقياس البيئة الصفية المدركة في صورته النهائية (إعداد الباحثة).

عزيزي الطالب / الطالبة

بين يديك مجموعة من العبارات تمثل رأيك حول موضوع المقياس، وهذه العبارات هي آراء قد تنطبق عليك وقد لا تنطبق، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالعبارة الصحيحة هي رأيك الخاص، لذا أمل منك التكرم بالمساهمة في هذه الدراسة، وذلك بالإجابة عن جميع عبارات المقياس، واعلم أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، شاكرًا لك تعاونك ومساهمته في إنجاح هذه الدراسة .

التعليمات :

الاسم (لمن يرغب): الجنس: ذكر ()، أنثى: () .

المدرسة: الصف الدراسي:

التخصص: علمي ()، أدبي () .

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يعطينا المدرسون وقتاً كافياً للإجابة على الأسئلة.					
2	أناقش الفقرات الصعبة من المنهج مع المدرسين.					
3	استطيع التعبير عن آرائي وإبداء ملاحظاتي.					
4	يختار كل طالب زملائه للاشتراك في مجموعة النشاط داخل الصف.					
5	استفيد كثيراً من خلال المناقشات داخل الصف.					
6	يرحب المدرسون بأفكار كل طالب في الصف فيما يتعلق بأمور المادة الدراسية.					
7	استطيع عرض وجهة نظري أثناء المناقشة.					
8	يترك المدرسون لكل طالب حرية ممارسة النشاط الذي يميل إليه.					
9	أشترك في المناقشات لمعرفة وجهات نظر الآخرين.					
10	يشاور المدرسون الطلبة في وضع الخطة الدراسية.					
11	يتقبل الطلبة نقد المدرسين بصدق.					
12	يحترم المدرسون آرائنا ووجهات نظرنا.					
13	يسأل المدرسون عن سبب تغيب أحد الطلبة.					
14	يشعر الطلبة بأن المدرسين لا يميزون طالب على آخر.					

					15	يوفر المدرسون مواقف نشعر من خلالها بالثقة.
					16	يوفر المدرسون مواقف تتيح لنا تحمل المسؤولية.
					17	يتخلل الحصة الدراسية بعض الفكاهة والمرح.
					18	اشعر بأن آرائي وأفكاري تلقى قبول المدرسين.
					19	يستمتع المدرسون لأكثر من إجابة للسؤال الواحد.
					20	تسود روح المودة والاحترام داخل الصف.
					21	يتعاطف المدرسون معنا ويقدرن مشاعرنا.
					22	أشعر بالجو الأسري في علاقاتي داخل الصف.
					23	يعمل المدرسون على استخدام التقنيات الحديثة.
					24	يعمل المدرسون على الارتفاع بمستوى طموحنا.
					25	يحثنا المدرسون على المذاكرة وتنظيم الوقت.
					26	يتميز مدرسونا بخفة الظل وروح مرحة.
					27	يعتبر كل مدرس مثل أعلى يجب الأحتذاء به.
					28	اشعر بتناقض بين أقوال المدرسين وأفعالهم.
					29	يشجع المدرسون على المحافظة على النظافة.
					30	كل المدرسين قادرين على إدارة وقت الحصة بنجاح.
					31	تسود الفوضى داخل الصف.
					32	يعتني الطلاب بنظافة الصف.
					33	يجد المدرسون صعوبة في ضبط الصف.
					34	يضطر المدرس لترك شرح الدرس من أجل ضبط الصف.
					35	يحترم الطلبة المدرسون ولا يسخرون منهم.
					36	يلتزم الطلاب بالنظام داخل الصف.
					37	لا يدخل الطلبة في المدرسة.
					38	عند تقسيم الصف إلى مجموعات يعرف كل طالب مجموعته.
					39	توضع الحقائق في اماكنها ولا تلقى على الأرض.
					40	أول ما يدخل المدرس يجد الطلاب مستعدين للدرس.

ملحق رقم (5)

كتاب كلية التربية الموجه إلى مديرية التربية في محافظة دمشق من أجل تسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أدوات الدراسة

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

الرقم: بلا

تاريخ: / / 2013

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة الطالبة "أسماء النابلسي" في السنة ماجستير تخصص "علم نفس تربوي" بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان (الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق) المتعلقة بموضوع دراستها وذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف.

شاكرين تعاونكم

دمشق في / / 1434هـ و 2013/4/8

عميد كلية التربية

أ.د. محمد وحيد صيام

الأستاذ المشرف

أ.د. علي النحيلي

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم: 1763/أ

إلى إدارة مدارس التعليم الثانوي

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / / تاريخ / / 2013م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة الطالبة "أسماء النابلسي" لتطبيق البحث المذكور أعلاه.

للاطلاع والتفيد بمضمونه

دمشق في / / 1434هـ و 2013-4-10م

مدير التربية

محمد مارديني

صورة إلى:

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الثانوي
- دائرة التعليم الثانوي
- إدارة مدارس التعليم الثانوي
- صاحب العلاقة

ملحق رقم (6)

بيان بأعداد طلاب المرحلة الثانوية صادر عن مدير الإحصاء والتخطيط في محافظة دمشق

المجموع	الذكور	الإناث	
37139	13008	24131	المرحلة الثانوية ككل
9414	4423	4991	الثاني الثانوي العلمي
2569	912	1657	الثاني الثانوي الأدبي
11983	5335	6648	مجموع الثاني الثانوي (أدبي + علمي)



Summary

First - The Problem Of The Study:

Problem Of The Study Determined The Following Question : **What Is The Relationship Between Emotional Balance And Classroom Environment Perceived Among A Sample Of Secondary School Students Of Public Schools Of The Province Of Damascus. ?**

Second: The Importance Of The Study : The Importance Of The Study In The Following Points:

- The Study Derives Its Importance From The Theory Of Scarcity Of Sources And Studies On This Subject Up To Science Researcher , Where He Is Expected To Contribute To The Study To Provide Updated Information Regarding The Variables Of The Study.
- The Study Also Derives Its Importance From The Practical To Shed More Light On The Reality Of Schools In The Syrian Arab Republic And The Errors That Are Committed In The Classroom Environment , Which In Turn Affect Several Aspects Of The Learner (Psychological - Veziqih – Educational).
- The Study Could Contribute To Raising Awareness Of The Importance Of The Classroom Environment Whenever This Environment Tended To Balance The Requirements Of Providing Sound Educational Process Both In Terms Of Physical , Educational Or Psychological Whenever Their Impact On The Educational Process Better.
- The Importance Of The Study Of The Importance Of Stability And Emotional Balance That Must Be Enjoyed By The Student , Which In Turn Affects The Interaction Of The Student Within The Classroom Environment With All Its Elements.
- Emphasize The Importance Of The Target Group Who Are Studying High School Students , Which Is An Important Stage The Fact That This Stage Coincides With Adolescence Experienced By The Students, Which Is Characterized By A Marked And Important Changes In All Aspects Of Personal And Emotional Aspects , Especially For Students.
- Are Expected To Benefit From The Results Of The Study On The Ground In Terms Of Improving The Educational Process Or To Limit Or Reduce The Errors And Problems Caused By Poor Conditions Of The Classroom Environment In All Its Aspects.
- An Attempt To Provide Some Educational Proposals , Both Theoretically Or Procedurally For Teachers And School Administration

To Invest Classroom Environment And All That Surrounds The Circumstances Of The Student In Order To Configure Or Modify Or Change Their Attitudes Psychological , Social And Educational , Which Achieves The Benefit Of The Educational Process.

Third: The Objectives Of The Study : The Study Aims To Present The Following:

1. The Relationship Between Emotional Balance And Classroom Environment Perceived Among Members Of The Research Sample.
2. Denote The Difference Between The Average Performance Of Students On A Scale Of Emotional Equilibrium Variable According To Sex (Male – Female.)
3. Denote The Difference Between The Average Performance Of Students On A Scale Of Emotional Equilibrium According To Variable Competence (Scientific – Literary).
4. Denote The Difference Between The Average Performance Of Students On A Scale Of Emotional Equilibrium Variable According To Academic Achievement.
5. Denote The Difference Between The Average Performance Of Students On A Scale Of Perceived Classroom Environment Variable According To Sex (Male – Female).
6. Denote The Difference Between The Average Performance Of Students On A Scale Classroom Environment Variable According To The Perceived Competence (Scientific – Literary).
7. Denote The Difference Between The Average Performance Of Students On A Scale According To The Perceived Classroom Environment Variable Academic Achievement.

Fourth: Hypotheses: Hypotheses Were Tested At A Level Of Significance (0.05):

1. There Is No Statistically Significant Relationship Between Emotional Balance And Classroom Environment Perceived Among Members Of The Research Sample.
2. There Are No Statistically Significant Differences Between The Mean Scores Of The Students Of The Study Sample On The Scale Of Emotional Balance Due To The Variable Sex.
3. There Are No Statistically Significant Differences Between The Mean Scores Of The Students Of The Study Sample On The Scale Of Emotional Balance Due To The Variable Course Of Study.
4. There Are No Statistically Significant Differences Between The Mean Scores Of The Students Of The Study Sample On The Scale Of Emotional Balance Due To The Variable Of Academic Achievement.

5. There Are No Statistically Significant Differences Between The Mean Scores Of The Students Of The Study Sample On A Scale Of Perceived Classroom Environment Due To The Variable Sex.
6. There Are No Statistically Significant Differences Between The Mean Scores Of The Students Of The Study Sample On A Scale Of Perceived Classroom Environment Due To The Variable Course Of Study.
7. There Are No Statistically Significant Differences Between The Mean Scores Of The Students Of The Study Sample On A Scale Of Perceived Classroom Environment Due To The Variable Of Academic Achievement.

Fifth: The Population Of The Study:

Consists Of The Original Society For The Study Of All High School Students For The Academic Year (2012 - 2013) , Where The Number (37.139) Students According To Statistics From The Directorate Of Planning And Statistics In The Province Of Damascus , And Has Chosen The Researcher Students Of The Second Grade General Secondary Two Branches (Scientific And Literary) As Numbered (11.983) Students.

Sixth: The Study Sample:

Was Withdrawn Sample Randomly Stratified , Where The Percentage Of The Withdrawal Of The Sample From The Original Community Of The Study (7%) , And So Has The Volume Of The Sample (719) Students , Distributors At (565) Male And Female Students From The Science Section , And (154) Students Students And Student Of Arts Section.

Seventh: The Limits Of The Study:

The Boundaries Of The Study Taataan Determinants Following:

1. Border Human : The Study Sample Included Students In The Second Grade Secondary Two Branches Of Literary , Scientific, 'S (719) Students.
2. Spatial Boundaries : Tools Have Been Applied To Study In The Province Of Damascus Secondary Schools In The Academic Year 2012-2013.
3. Time Limits : Where To Start Collecting The Theoretical Framework , Design And Arbitration Study Tools , And Application Metrics On The Sample , And The Treatment Results Related To The Assumptions In The Academic Year (2013-2014) Of The First Semester.
4. Objective Limits : And Dealing With The Relationship Between Emotional Balance And Classroom Environment And Measured By Instruments That Have Been Used To Study According To The Following Variables : (Sex , Jurisdiction (Literary - Scientific) , Academic Achievement) , And Stop The Generalizability Of The

Results Of This Study On The Psychometric Properties Of The Instruments Used In The Study.

Eighth: The Variables Of The Study: The Study Included The Following Variables:

•**Relational Variables** : The Variables Include The Following:

1. Emotional Balance.
2. Perceived Classroom Environment.

•**Classificatory Variables** : The Variables Include The Following:

1. Gender Has Two Levels (Male – Female).
2. - Has Two Levels Of Jurisdiction (Literary – Scientific).
3. Academic Achievement.

Ninth: Tools Of The Study: Researcher In The Study Relied On These Two Instruments:

1. To Achieve The Objectives Of The Study , The Researcher Based On A Scale Of Emotional Balance Setting (Mahmoud Ismail Mohamed Ryan , 2006) And Consists Of (63) Is.
2. As The Researcher Has Designed A Classroom Environment , Consisting Of (40) Item . Will Be Talking In Detail About The Preparation Of These Tools In The Fourth Quarter.

Tenth: The Overall Results Of The Research Hypotheses:

1. There Is A Statistically Significant Correlation Between Emotional Balance And Classroom Environment Perceived Among Members Of The Study Sample.
2. There Were Statistically Significant Differences Between The Mean Scores Of The Students Of The Study Sample On The Scale Of Emotional Balance Due To The Variable Sex , In Favor Of Females.
3. There Are Significant Differences Between The Mean Scores Of The Students Of The Study Sample On The Scale Of Emotional Balance Due To The Variable Course Of Study.
4. There Were Statistically Significant Differences Between The Average Scores Of The Sample On The Scale Of Emotional Balance , Depending On The Variable Of Academic Achievement For The Benefit Of Individuals With Higher Academic Achievement.
5. There Are Significant Differences Between The Mean Scores Of The Students Of The Study Sample On A Scale Of Perceived Classroom Environment Due To The Variable And In Favor Of The Female Sex.
6. There Are Significant Differences Between The Mean Scores Of The Students Of The Study Sample On A Scale Of Perceived Classroom Environment Due To The Variable Course Of Study For The Benefit Of Students In The Arts Section.

7. There Were Statistically Significant Differences Between The Mean Scores Of The Students Of The Study Sample On A Scale Of Perceived Classroom Environment Due To The Variable Of Academic Achievement For The Benefit Of Students With Higher Academic Achievement .