البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين

د. علي مهدي كاظم
أستاذ مشارك
قياس وتقويم تربوي ونفسي

د. يوسف حسن يوسف
أستاذ مساعد
علم النفس الاجتماعي

أ. إبراهيم الحارثي
مدرس
علم النفس التربوي

أ. خولة هلال المعمري
مدرسة
تربية ذوي احتياجات خاصة

قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس

سلطنة عُمان

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى البيئة الصفية من الناحيتين: النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس الطلبة العاديين في سلطنة عُمان من وجهة نظر الطلبة؛ ومعرفة دور متغير نوع الطالب (ذكر. أنثى)، ونوع المدرسة (طلبة ذوي احتياجات خاصة. طلبة عاديين) في إدراك مستوى البيئة الصفية. وقد صمم فريق البحث أداة مكونة من 59 فقرة تتوزع على ثمانية محاور، ومقابل كل فقرة مقياس تقدير ثنائي (نعم/ لا)، وتم تطبيقها على عينة مكونة من 290 طالباً وطالبة (158 من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، و132 من الطلبة العاديين). أظهرت نتائج اختبار «ت» لعينة واحدة أن مستوى البيئة الصفية مرتفع في جميع المحاور بدلالة إحصائية ماعدا محور الاندماج كان مستواه متوسطا. وأما دور متغير النوع والمدرسة فقد كشفت نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد Multivariate two-way ANOVA عدم دلالة متغير نوع الطالب، ودلالة متغير نوع المدرسة لصالح مدارس طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وبموجب نتائج الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

Psychosocial Classroom Environment In Special Needs and Normal Students' Schools

Ali Mahdi Kazem Yousif H. Yousif Ibrahim Al-Harity Khawla Al-Mamari

Abstract

The objective of the study was to investigate the level of the psychosocial classroom environment in special needs and normal students' Schools in Sultanate of Oman as perceived by the students, and the role of variables such as student's gender (male, female), and type of school (special needs, normal students' schools) in the levels of classroom environment. A questionnaire of 59 items, divided into eight area in which the response for items is (Yes, No), was developed by the researchers. The questionnaire was administrated to a sample of 290 students (of whom 158 were special needs stndents, and 132 were normal students). The t-test revealed that the level of classroom environment was significantly high in all specified areas, but it was moderate for "involvement" area. The Multivariate two-way ANOVA revealed no significant role for gender in the classroom environment, whereas the role of the type of school was significant in favor of special needs' schools. Aceording to the results, a number of recommendations and suggestions were drawn.

للدراسة والعمل المدرسي (مخائيل، 2004). وفي هذا المجال يرى الخليلي وحيدر ويونس (1996) أن للبيئة الصفية دوراً مؤثراً في تنفيذ نشاطات التعلم بشكل كبير؛ وتأكيداً لذلك استخلص (فريزر) من المراجعة التي قام بها للأدب التربوي حول تأثير البيئة الصفية في تحصيل الطلبة أن هناك علاقة موجبة ودالة بين متغيرات البيئة الصفية المختلفة والتحصيل الدراسي .(Fraser, 1998a) كما توصل كل من: (هيرتل وويلبرج وهيرتل) في الدراسة المسحية التي قاموا بها على 823 صفاً و17805 طلاب في عدد من الدول، إلى أن تحصيل الطلاب يزداد في الفصول التي يشعر بها الطلاب بالرضا عن البيئة الصفية، وعند وجود هدف واضح من تعلمهم، ووجود تنظيم داخل حجرة الدراسة (Haertel, Walberg & Haertel, 1981).

ولبيئة الصف أسس اجتماعية ونفسية تقوم عليها، ولابد من توافرها لتنعكس إيجاباً على بيئة التعلم والتعليم. والبيئة الصفية، مثل المدرسة، تكسب التلميذ حياة وأسلوب وطريقة المجتمع الذي يعيش فيه؛ لأنه يتعلم ذلك في جماعة.

إن الدور القيادي الذي يمارسه المعلم بشكل عام، ومعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص في البيئة الصفية، يُعرض التلاميذ إلى شتى الخبرات التي تغرس فيهم القيم الاجتماعية المرغوبة، وتُهينهم للتكيف الاجتماعي المستقبلي حيث الاندماج في المجتمع الكبير.

مشكلة الدراسة:

تعاني مدارس الطلبة بصفة عامة، ومدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة، من مشكلة ضعف مستوى التحصيل لدى بعض طلبتها. ولقد تناولت العديد من الدراسات في العقود الثلاثة الأخيرة أسباب ذلك الضعف. ولعل من أهم الجوانب التي تناولتها الدراسات السابقة كمتغير يبدو مستقلاً عن غيره من المتغيرات، ويؤثر في تحصيل الطلبة الأكاديمي هو البيئة المادية للصف. فقد توصل إفرستون (Everston, 1989) بعد مراجعته الأبحاث في المجال إلى أن البيئة الصفية المادية تؤثر على مشاركة التلاميذ والتواصل بين المعلم والتلاميذ، والزمن الذي يستغرقه التلاميذ في أداء المهام والانتباه والانشغال في عملية التعلم من هذه الدراسات (Deyle, 1986; Brophy, 1983; Anderson, 1986).

وبما أن بيئة الصف تؤدي دوراً مهماً في نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المرجوة (Daigneault, 2003)، ويمكنها أن يفسر أسباب ضعف مستوى تحصيل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (نصر الله، 2004)، ولم تتم دراستها من قبل- على حد علم الباحثين- في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في سلطنة عمان، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في السؤال الآتي:

- ما مستوى البيئة الصفية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومدارس الطلبة العاديين؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

1. تعد البيئة الصفية من الأشياء التي يمكن التعامل معها، والتي تعطينا القدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحو الدراسة (أمبو سعيدي وآخرون، 2003).
2. أهمية البيئة النفسية والاجتماعية ضمن قاعة الدراسة بوصفها المناخ الذي تتحقق فيه عملية التعلم المدرسي، والمجال أو المحيط الذي يشهد انطلاق هذه العملية ونموها واستمرارها (مخائيل، 2004).
3. تعتبر البيئة الصفية أحد المكونات الأربعة لعملية التعليم بالإضافة إلى التعلم والتدريس والقدرة؛ بينما يرى باحثون آخرون أن البيئة الصفية أحد تسعة متغيرات تعمل على زيادة تحصيل الطلبة، وهذه المتغيرات التسعة بالإضافة إلى البيئة الصفية هي: القدرة، والتحصيل السابق، والعمر، والدافعية، وكم المعلومات، وبيئة المنزل، والأصدقاء، وكيفية التدريس، ووسائل الاتصال (Fraser, Walberg, & Welch,1986). وفي كلتا الحالتين فإن البيئة الصفية تُعد مؤشراً مهماً لمستوى العملية التعليمية.

4. من المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية بإضافة نظرية لمجال البحث في البيئة الصفية بصفة عامة وفي سلطنة عمان بصفة خاصة، كما يتوقع الباحثون أن تكون لتوصيات ومقترحات الدراسة أهمية في الجانب التطبيقي وذلك عبر تقديم هذه التوصيات للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى البيئة الصفية من الناحيتين، النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس الطلبة العاديين في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة؟

2. ما دور متغير نوع الطالب (ذكر. أنثى)، ونوع المدرسة (طلبة ذوي احتياجات خاصة. طلبة عاديين) في إدراك مستوى البيئة الصفية؟

تحديد المصطلحات (البيئة الصفية):

يُقصد بالبيئة الصفية «الظروف الفيزيقية والنفسية التي يوفرها المعلم لتلاميذه في الموقف التعليمي، وبقدر جودة الظروف وملاءمتها، تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة» (اللقاني والجمل، 1996، ص 45).

كما يُقصد بها «ذلك المكان أو الفراغ الذي يتفاعل فيه كل من المعلم والمتعلم، ويستخدمان فيه أدوات ومصادر معلومات متنوعة في سبيل تحقيق أهداف التعلم الموضوعة» (أمبو سعيدي والعفيفي، 2004؛ Swe Khine & Swee chiew, 2001).

وفي هذه الدراسة يقصد بالبيئة الصفية من الناحيتين: النفسية والاجتماعية: مستوى إدراك الطالب لدرجة توافر الشخصنة، والاندماج، والتماسك، والرضا، وتوجيه النشاطات الصفية، والتجديد، والتفريد، والتسهيلات (محاور أداة الدراسة) في الصف الذي يدرس به، وذلك من خلال الأداة التي ستصمم لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:

أشار (Emmer, Everston, & Anderson, 1980) في دراستهم لأهمية تنظيم بيئة الصف المادية وطريقة جلوس التلاميذ، ومن هذه التنظيمات تنظيم المناقشة التفاعلية، وتنظيم لهدف الانتباه، والتنظيم التقليدي، والنشاط الفردي، والمناقشة الجماعية، وتعلم الخبراء، والمجموعات الصغيرة والمجموعة المخبرية، ومجموعة مستطيل الأضلاع، ومجموعات المباراة والتعلم الفردي والجمعي المصغر والتعلم الخاص، ولكل من هذه التنظيمات محاسنها ومساوئها في تعلم الطلبة وتحصيلهم، ولعل أكثرها فعالية الجماعة التفاعلية والجماعة المخبرية التي تلاحظ عرضاً، وتعمل معاً وفق نشاط محدد وتعلم جماعي وفق أحد المتغيرات.

ويرى كل من غود وبروفي (Good & Brophy, 1986, p.194) أن ثمة علاقة إيجابية تنشأ بين انشغال التلاميذ في التعلم والبيئة الصفية ذات التعلم الجيد، وفي نفس الاتجاه توصل قووس وانفرصول (Goss & Ingersoll, 1981) إلى أنه كلما كان تنظيم البيئة الصفية جيداً أسهمت بشكل إيجابي في انشغال التلاميذ بمهام التعلم، ومن ثم يتوقع أن يرتفع تحصيلهم الدراسي.

ومن العناصر التي لها علاقة وثيقة ببيئة الصف الأنظمة والإجراءات المستخدمة في هذه البيئة. وغالباً ما تكون الأنظمة والإجراءات في فصول المعلمين ذوي الكفاءة واضحة ومتماسكة وفعالة فيكون لها مردود إيجابي في حفظ النظام يقود إلى إنجاز العمل بكفاءة. وفي مثل هذه الأنظمة والإجراءات يكون الهدف من التنظيم الصفي واضحاً بحيث تشرح للتلاميذ كل بنود الدرس، وتستخدم الإشارات والرموز ليفهم التلاميذ متى يبدأ العمل، ومتى ينتهي (Doyle, 1986, p.410). كما تؤكد دراسة إفرستون وهاريس (Everston & Harris, 1992) ضرورة الحاجة إلى التنظيم الرتيب والصارم والإجراءات المناسبة لبيئة الصف مع شرح وافهام هذه الضرورة للتلاميذ، وشرح ما هو متوقع منهم من أداء بسبب هذه الإجراءات. ويرى بروفي (Brophy, 1987) أن الإجراءات الرتيبة في بيئة الصف ما هي إلا أساليب مقننة متبعة لمعالجة بعض المواقف، ويتبناها

المعلم قصداً ويشرحها لتلاميذه، ويتم تعليمها لهم على هيئة أنظمة وإجراءات صفية، وهي قوانين وإجراءات تحد من تعقيدات الحياة الصفية للمعلم والتلاميذ، وتهدف لمراقبة سلوك التلاميذ والاستجابة لسلوكهم المشكل، وغير المشكل، وترسم للمعلم توقعاته من التلاميذ.

كما يرى بروفي (Brophy, 1987) أيضاً أن مفتاح الإدارة الصفية الناجحة والتدريس الفعال يتمثل في مقدرة المعلم على مضاعفة الوقت المخصص للتلاميذ مما يساعد في اكتساب المعلومات، وينعكس في تحصيلهم الدراسي. ومن ثم فيمكن القول في ضوء هذه الدراسة إن هناك علاقة إيجابية تربط بين التنميط الفعال والإجراءات وبين الوقت المتاح للتعلم. والإجراءات والأنظمة المتبعة في إدارة الصف وإدارة تنظيم الوقت في الصف هي عناصر مهمة للإدارة الصفية الناجحة. ولقد توصل عدد من الدراسات إلى نتائج مشابهة لدراسة بروفي، ومنها (Anderson, 1986; Everston & Emmer, 1982).

ومن بين المتغيرات التي اهتمت بها الدراسات على أنها عناصر مهمة في التأثير في بيئة الصف، ومن ثم في تحصيل الطلبة الأكاديمي، متغير الجو النفسي الصفي، الذي تم تحديده بتوافر عنصر الود والاحترام، أوالجو الدافئ الحميم الذي يتوقع أن يحث الطلبة، ويبني فيهم الثقة على العمل والتعلم، ويشجعهم على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم الصريحة، ويعملون وهم يعلمون أن مهمة المعلم ليست هي التهديد عند ارتكاب الأخطاء، أو إطلاق مسمى الفشل عليهم. ووفق هذا المناخ النفسي يضمن المعلم للطلبة استقبال الخبرات التعليمية والأحداث الصفية بموضوعية، ويزيد احتمال التعلم والتحصيل الدراسي (قطامي وقطامي، 2002). ولقد أشار «بروفي» إلى توافر عنصر الود والاحترام بتوافر الثقافة الحافزة للتعلم في البيئة الصفية. وفي مثل هذه البيئة يظهر المعلم للتلاميذ كل ما هو إيجابي ويعزز فيهم الثقة بالنفس والسلوك الاجتماعي المناسب، وعليه فإن التلاميذ الذين يعكس لهم المعلم معاملة مفعمة بالمودة والاحترام، ويعلمهم احترام الذات، واحترام الآخرين، من المتوقع أن يتصرفوا طبقاً لذلك، ويكتسبوا الصفات التي تظهر في بيئة الصف من المعلم ومن زملائهم (Brophy, 1987, 23-24).

وتؤيد عدة دراسات فكرة ارتباط العناصر المرتبطة بالمعلم، ومن أهمها حماسه والجو الإيجابي داخل الصف الدراسي، بالإنجازات التحصيلية العالية للتلاميذ. وترى دراسات أخرى أن خلق مناخ من الود والاحترام مع التلاميذ له علاقة بالمعنويات العالية والاهتمام بموضوع الدرس في بيئة الصف، مما ينعكس إيجاباً على العلاقة بين التلاميذ والمعلمين، ويحبب التلاميذ بالدروس الصفية فيرتفع تحصيلهم الدراسي (Fraser, 1986). ومن بين العوامل المؤثرة في البيئة الصفية الأبعاد الثقافية والاجتماعية للمعرفة التي يتم إنتاجها وتحويلها وتوزيعها بين أفراد المجتمع المعين. وفي مجتمع الصف الصغير- الذي يعكس ثقافة المجتمع- يقوم المعلم بوظيفة المرشد المتعمق في ثقافة المجتمع، فيقوم بدوره في الإرشاد المعرفي للتلاميذ وييسر لهم سبل اكتساب المعارف داخل غرفة الصف وكيفيتها، وإذا نجح المعلم في هذه المهمة فإنه يكون قد ساعد في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف (Leinhardt, 1992).

ويرى بعض الباحثين أن من أهم عناصر ثقافة التعلم ما يرتبط ببناء توقعات التعلم. أي، من واجب المعلم أن يبني توقعات تعلم عالية ويشرح للتلاميذ كيفية تحقيق هذه التوقعات وضرورتها. وهذا الموضوع تناولته عدة أبحاث، وخاصة تلك التي تناولت مستويات تحصيل التلاميذ الذين لم يحالفهم الحظ لظروف ما في الحصول على خدمات مدرسية عادلة. ففي الصفوف الدراسية التي تزخر بالمواقف المتباينة وبها تلاميذ من خلفيات ثقافية مختلفة تؤثر الأحكام التي يصدرها المعلمون من خلال تقويمهم للتلاميذ على سلوكهم التعليمي، على الأقل لدى بعض التلاميذ، نسبة للتباين في الخلفية الثقافية، ومن ثم توقعاتهم من المعلم في المعاملة والتقويم (Stallings, 1982).

ولقد ظهر في العقود الثلاثة الأخيرة الاهتمام بإدراك بيئات التعلم على أنها جزء من الأبحاث التربوية المستخدمة لطرق تقويم التحصيل الأكاديمي للتلاميذ. ولقد أثبت كثير من الدراسات أن إدراك التلاميذ لبيئتهم التعليمية يعتبر مؤشراً مهماً عن مدى تعليمهم وتحصيلهم (Fraser, 1997, 1998a, 1998b; Tobin & Fraser, 1998).

وفي دراسة (Baek & Choi, 2002) التي استقصت العلاقة بين إدراك الطلبة لبيئة الصف الدراسي والتحصيل الأكاديمي في المدارس الكورية، وتم فيها تحديد خصائص بيئة الصف الدراسية بنوع

التنظيم المدرسي (طلاب، طالبات، مختلط) ونوع التنظيم الصفي (طلاب، طالبات، مختلط)، أظهرت النتائج أن بيئة الصف في المرحلة الثانوية بكوريا موجهة توجيهاً عالياً نحو مهمة التعلم المحددة، ويصحب ذلك علاقات دافئة في بيئة الصف. ولقد أدرك الطلاب العلاقات الدافئة مع زملائهم ومعلميهم في بيئة الصف، واعتقدوا أن التحصيل الدراسي الجيد تم التركيز عليه بسبب بيئة الصف الدافئة. كما أثبتت الدراسة العلاقة الموجبة بين التنظيم الصفي والتنظيم المدرسي، وهذه النتائج متوقعة؛ لأن بيئة الصف تعكس ديناميات الجماعة داخل غرفة الصف.

ولقد ركزت بعض الدراسات على أثر النوع في إدراك الطلبة لبيئة الصف النفسية والاجتماعية. ولقد توصلت دراسة (Le, 2003) في بيانات تم جمعها من 644 مدرسة إعدادية إلى وجود فروق جوهرية بين إدراك الإناث والذكور لصالح الإناث. ولقد تم اختبار عشرة متغيرات في هذه الدراسة، وهي: النوع، الانتماء للمدرسة، الحضور، الوقت المخصص لأداء الواجبات المدرسية، توقعات الطلبة، العلامات والمقررات، ومحتوى المقررات. وعلى الرغم من الفروق بين الذكور والإناث فإن الوقت المخصص لأداء الواجبات المدرسية وتوقعات الطلبة وعلامة الطلبة في المقررات ومحتوى المقرر كان لها التأثير الأكبر في كل من الذكور والإناث، بينما كان للانتماء للمدرسة والوقت المخصص لمشاهدة التلفزيون أثره الكبير في إدراكات الطالبات فقط.

من المتغيرات التي تم تناولها بالمدرسة فيما يتعلق بالمؤثرات في البيئة الصفية أثر موقع جلوس الطلبة في الصف. ولقد أجرى آدمز وبيديل (Adams & Biddle, 1970) دراسة حول أثر موقع جلوس الطلبة وفق متغيرات شخصية لديهم مثل الطبقة والمرحلة الدراسية. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يميلون إلى التجمع في أماكن نشاط التعلم وخاصة الصف الأول، كما يميل الطلبة ذوو التحصيل المتدني إلى الجلوس معاً في مجموعات متقاربة، ويجلس الطلبة ذوو التحصيل المرتفع في وسط غرفة الصف، كما يجلس الطلبة مع أفراد طبقتهم، أي: أبناء الطبقة العليا مع أبناء الطبقة العليا وهكذا، ويبتعد الطلبة من ذوي الطبقات الدنيا من طاولة المعلم، بينما يقترب منها الطلبة من ذوي الطبقة العليا، وهذا يؤثر سلباً على تعلم أبناء الطبقة الدنيا. ويجلس الطلبة الذين يحتاجون لمساعدة المعلم بعيداً عن طاولة المعلم، وهذا يؤثر على تدني تحصيلهم الدراسي لا سيما أن المعلم يقضي 70٪ من وقت التدريس في مقدمة غرفة الصف.

وفي دراسة (Daigneault, 2003) حول طريقة تقسيم وإجلاس الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الدراسية، تم تنسيب مجموعات عنقودية صغيرة من 5 . 6 طلاب من ذوي الإعاقات المتوسطة. سواء في التعلم أو التواصل مع الآخرين. في صفوف غير متجانسة في المستويات (مثل المستوى في الرياضيات أو اللغة) كما تمت إضافة أحد الراشدين في كل صف دراسي ليساعد المعلم في الملاحظة. وهدفت الدراسة إلى تقصي تعلم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين في مثل هذه الصفوف الدراسية غير المتجانسة ومقارنتهم بطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة أو طلاب عاديين تم تنسيبهم في صفوف دراسية عادية. كما هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق فردية في أداء الطلاب تعزى للصف غير المتجانس أو المتجانس. وتم قياس التعلم الأكاديمي للطلاب عن طريق اختبارات تحصيلية في اللغة والقراءة والرياضيات وأمثلة لكتابات الطلبة وملاحظة سلوك المتعلم، وبالنسبة إلى الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة تم تحديد نسبة لبرنامج التعلم الفردي. وبعد التحليل الإحصائي لكل مقاييس التعلم الأكاديمي موضع الاختبار أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية جوهرية بين الصفوف المتجانسة والصفوف غير المتجانسة المضادة لها في التركيب. ومن جهة أخرى تفوق أداء الطلبة في الصفوف العنقودية على زملائهم في الصفوف غير العنقودية. وهذا يعني أن أداء الطلبة ربما يتحسن عندما يتم تنسيبهم لصفوف عنقودية.

وعلى الرغم من توافر آلاف الدراسات عن التعليم العام، فإن دراسات قليلة ركزت على أثر حجم الفصل الدراسي في التحصيل الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة. وفي هذا الصدد ركزت دراسة زارقامي وسكنيلرت (Zarghami & Schnellert, 2004). ولقد تناولت هذه الدراسة مشكلتين: (أ) الحجم المناسب لعدد الطلبة في حجرة الدراسة والعبء الدراسي من حيث كونها عوامل مؤثرة في التحصيل الدراسي للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، (ب) أثر حجم الفصل الدراسي في درجة إنهاك معلم التربية الخاصة وطرق التدريس. ولقد وضح من نتائج الدراسة أن الولايات الأمريكية المختلفة تتبنى سياسات مختلفة حول حجم الفصل الدراسي والعبء التدريسي في ميدان التربية

الخاصة، وأن الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الحادة لا يتأثرون كثيراً بتخفيض حجم الفصل الدراسي، وأن درجة إنهاك المعلم وإحساسه بضخامة العبء الدراسي الذي يقوم به يعتمد على كيفية إعداد المعلم أكثر من حجم الفصل الدراسي. وأشار معظم المعلمين إلى أنهم يحتاجون لمزيد من التدريب لأداء دورهم بكفاءة عالية. ولم تحدد الدراسة طريقة مثلى لتحديد حجم الفصل الدراسي، لكنها أكدت على أهمية تدريب معلم التربية الخاصة على أنها عامل مهم لزيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

إن دراسة البيئة الصفية من الناحية النفسية والاجتماعية يتطلب من الباحث التركيز على عنصرين مهمين من مكونات هذه البيئة، وهما العنصر البشري، والمادي، ويتمثل العنصر الأول في الطالب الذي يتفاعل داخل هذه البيئة الصفية، والعنصر الآخر هو العنصر المادي، ويتمثل في قاعة الدراسة من حيث البناء وكل ما يتعلق بها من مكونات ومتغيرات. ولا بد لكل دراسة تتناول البيئة الصفية أن تدرس المتغيرات المتعلقة بالطالب؛ لأنه محور عملية التعلم والتعليم، وفي تعلمه يتفاعل الطالب مع زملائه ومعلميه عبر بعض الأنشطة الصفية واللاصفية، ويتم معظم هذا التفاعل داخل بيئة صفية يقضي فيها معظم ساعات يومه المدرسي أو الجامعي (الحمدان والشرف، 2003).

وتناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أهمية بيئة الصف من حيث كونها عاملاً مهماً مؤثراً في تعلم الطالب، سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية.

ولقد ركزت دراستا الجبر (1991، 1992) على أهمية العوامل المادية في بيئة الصف، التي تحسن في بيئة التعلم. من هذه العوامل الإضاءة الجيدة في قاعات الدراسة، عدم استخدام الطلاء اللامع في جدران الصف الدراسي، الاعتماد على الضوء الطبيعي داخل حجرة الصف، توفير التهوية الجيدة لغرفة الصف، الاهتمام بالواجهة الأمامية لغرفة الدراسة. وأشارت إحدى الدراستين إلى ضرورة الاهتمام بالأثاث داخل قاعات الدراسة.

وفي تقرير لكل من Harris and Lilly ، 2002 حول تقويم لكلية التربية بجامعة الكويت أوضحا الحاجة الماسة لتغيير بيئة الصفوف المادية في هذه الكلية من صيانة وإعادة صبغ الجدران. كما أوصت الدراسة بتوفير قاعات دراسية إضافية حتى لا يتم استغلال المختبرات في غير الغرض الذي أعدت له.

وفي السياق نفسه أشار (قطامي وقطامي، 2002) إلى أن الإدارة الفعالة لتعليم فعال في بيئة الصف يفترض توافر عناصر بيئة مناسبة للتعلم مثل الإضاءة الكافية والتهوية الجيدة والتدفئة والأثاث المناسب الذي ينبغي أن يشتمل على كراسي الجلوس المريحة التي تناسب أعمار التلاميذ، والخزائن التي يحفظ فيها الطالب أدواته، والوسائل التعليمية المختلفة، وحرية الحركة بين مكونات ومواد الصف الدراسي، والجدران.

كما يركز كيربي (Kirby, 1999) على ضرورة الاهتمام بالمقاعد الدراسية، ونظام الجلوس مع ضرورة استخدام التقنيات الحديثة داخل قاعة الدراسة؛ لان بيئة الصف عنصر مهم لتحقيق المناهج الدراسية لأهدافها.

ويرى (الرائقي، 1991) أن بيئة الصف تشكل شخصية الطالب، وهي نتاج لعدة عوامل تتفاعل مع بعضها لتؤثر على الطالب في الاتجاه المرغوب. ويشير إلى أن لكل بيئة صفية صفة أو سمة تميزها عن غيرها من البيئات الصفية، ومن ثم تؤثر كل منها على فعالية التعلم داخل الصف بصورة مختلفة عن الأخرى، ومن بين السمات المميزة لبيئة صف معينة طبيعة العلاقات التي تسود الصف الدراسي سواء بين التلاميذ بعضهم البعض أو بين التلاميذ والمعلم. وكما أشارت دراسات أخرى وردت في الدراسات السابقة التي تم استعراضها، فإنه يتوقع أن يكون للبيئة الدافئة الحميمية أثرها الإيجابي أكثر من البيئة التي لا يدرك فيها التلاميذ توفر الحميمة والعلاقة الوثيقة مع زملائهم ومعلميهم (Anderson, 1986).

ومن بين السمات أو الصفات الصفية التي تميز بيئة صفية عن غيرها ما يعرف بالتعاون الصفي، والتي تعتبر من أهم ما يميز القاعات الدراسية، حيث يتم تبادل المعرفة بين المدرسة. غير المعلمين. والطلبة. وفي التعاون الصفي يبدأ المعلم بتحديد الأهداف، ويقوم الطالب بالعمل والمشاركة في تحقيق هذه الأهداف. ودور الطالب في المشاركة الصفية يعتمد على طبيعة البيئة الصفية التي تسود قاعات الدراسة ومدى إدراكه أن هذه البيئة تسمح بالمشاركة البيئية الصفية، أو تعوق ذلك.

فالتفاعل الصفي والمشاركة الصفية يضعفان إذا كانت البيئة التعاونية داخل الصف ضعيفة أو غير متوافرة (Johnson, 1988).

واتفاقاً مع الدراستين السابقتين أشارت دراسة (لطف الله، 1996) إلى شروط ومواصفات المباني المدرسية. ومن أهم هذه الشروط ضرورة ابتعاد موقع البيئة الدراسية الصفية عن الضجيج؛ لأنه يعوق التعلم، وأن يتم استشارة التربويين في تصميم المباني الدراسية للتأكد من أنها توافق الأهداف التربوية والمناهج الدراسية، وكذلك التطور الاجتماعي والتقني والذي يتطلب بنيات معينة. كما تتفق هذه الدراسة مع ما جاء في (قطامي وقطامي، 2002) حول أهمية الإنارة والتهوية ودرجة الحرارة الملائمة لقاعات الدراسة، وما جاء في دراسة ريموند (Raymond, 1999) الذي يرى أن تصميم غرفة الدراسة له أثر في تعليم الطلبة، فالقاعات الدراسية الكبيرة تعطي فرصة للتكيف أكثر من القاعات الدراسية الصغيرة.

ويؤكد (المحبوب، 1997) على عامل السمة والصفة المميزة لبيئة الصف الدراسي. وفي هذا السياق يعد استخدام المواقف وتمثيل الأدوار مع شيء من المرح، مهيئاً للأجواء العاطفية داخل الصف الدراسي؛ مما يساعد في نمو العملية التعليمية، لا سيما إذا توافر الاحترام والتقدير بين الأطراف المتفاعلة داخل قاعة الدرس. كما أن التحكم في بيئة الصف بتهيئة الجو الإيجابي فيها من شأنه تنمية مهارات الطلبة الشخصية وقدرتهم على الإنجاز.

وبيّن فريديركسون (Fredericksen, 2000) أنه من واجب المعلم خلق بيئة صفية إيجابية من خلال مشاركة الجنسين في التفاعل الصفي وعدم التركيز على الإناث دون الذكور، أو العكس؛ لأن مثل هذا الأمر من شأنه أن يؤدي إلى الصمت وسط جانب مهم في الصف الدراسي، ويخلق نوعاً من التمييز والشعور بعدم الثقة بالنفس؛ مما يسبب ضعفاً في البيئة التعليمية.

وتشير بعض الدراسات إلى أهمية تعريف الطلبة بتجربة استخدام الفصل الدراسي أو المختبر لزيادة عملية التفاعل الصفي بين الطلبة، وبمعنى آخر على المعلم خلق الجو العلمي والتربوي الذي يحبب بيئة الصف للطالب، ويساعده على النمو (Gyalong, 2002). وفي السياق نفسه يرى (Arbaugh, 2000) أن التركيز على استخدام التقنية من شأنه أن يساعد في تعلم الطالب وتكوين شخصيته المتميزة، خاصة باستخدام شبكة المعلومات التي توفر الوقت والجهد على المعلم، وتجعل تناول الطالب للمادة الدراسية مشوقاً. وفي مثل هذه البيئة التقنية يتم صقل مهارات الطلبة التعليمية، وتهيئة التعلم التعاوني والألفة والمودة بين الطلبة؛ مما ينعكس إيجاباً في خلق بيئة مناسبة للتعلم، لا سيما إذا كان المتعلم متمرساً، ولديه الخبرة والدراية في كيفية استخدام وسائل التقنية الحديثة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استعراض الأدب النفسي والتربوي اختلاف الدراسات السابقة فيما يتعلق بتناولها للمتغيرات المؤثرة في البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والاجتماعية. وحتى الدراسات التي تناولت نفس المتغير اختلفت في التركيز على جوانبه المختلفة.

ولقد وضح الاهتمام الواضح بالبيئة المادية للصف وتأثيرها في التحصيل الدراسي، وفي تواصل التلميذ مع المعلم، وفي زمن أداء المهام التعليمية (Evertson, 1989). وفي المنحنى نفسه تم التركيز على تنظيم البيئة المادية الصفية وطريقة جلوس التلاميذ (Evertsom & Andrson, Emmer, 1980). واهتمت دراستا الجبر (1991، 1993) بأهمية الإضاءة الجيدة، وعدم استخدام الطلاء اللامع للجدران، والاعتماد على التهوية الجيدة والضوء الطبيعي، بينما ركزت دراسات قطامي وقطامي (2002) على جودة الأثاث والجلوس المريح. ومن جانب آخر اهتم (Arbaygh, 2000) باستخدام التقنية حيث هي جزء من بيئة الصف المادية، بينما رأت دراسة لطف الله (1996) ضرورة ابتعاد مبنى المدرسة عن الضجيج؛ لأنه يعوق التعلم. ومن وجهة أخرى وفي المتغير نفسه ترى بعض الدراسات أن التنظيم الجيد لبيئة الصف يشغل التلاميذ بمهام التعلم، ويرتفع تحصيلهم الدراسي (Good & Brophy, 1986) وخلاصة نتائج دراسات البيئة المادية للصف الدراسي، على الرغم من الاختلاف في التركيز على جوانبها، أن البيئة المادية ضرورية لتحسين عملية التعلم.

وفيما يتعلق بالتنظيم غير المادي لبيئة الصف، ركزت بعض الدراسات على الأنظمة والإجراءات المستخدمة في بيئة الصف خاصة إذا استخدمها المعلمون من ذوي الكفاءة، مما يترك أثراً في إنجاز العمل داخل الصف بكفاءة (Evertson & Harris, 1992)؛ بينما ترى دراسة (Brophy, 1987) أن الإجراءات الرتيبة تعقد الحياة الصفية وتعوق الأداء فيها.

واهتمت بعض الدراسات بمتغير جلوس الطلبة، حيث اتضح أن الطلبة المتازين يميلون إلى التجمع في أماكن نشاط التعلم، ويجلس الطلبة من ذوي التحصيل المتدني في مجموعات متقاربة (Adams & Biddlce, 1970). وفي هذا المتغير توجد دراسات نادرة حول تقسيم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وإجلاسهم. ففي دراسة (Daigneault, 2003) تمت المقارنة بين مجموعات عنقودية من ذوي الإعاقة المتوسطة في صفوف متجانسة وغير متجانسة مع طلبة عاديين في مدارس عادية، ولم تظهر فروق بين المجموعتين تُعزى إلى طريقة التقسيم والجلوس، ولكن تفوق أداء الجماعة العنقودية في التحصيل.

وركز القليل من الدراسات على حجم الفصل الدراسي وأثره في التحصيل، ومن هذه الدراسات دراسة (Zarghami & Schnellert, 2004) التي تناولت مشكلة الحجم المناسب لعدد الطلبة في حجرة الصف الدراسي والعبء الدراسي للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأثر حجم الصف الدراسي على إنهاك المعلم. واتضح أن الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة الحادة لا يتأثرون بحجم الصف الدراسي، كما أن إحساس المعلم بالإنهاك يعتمد على طريقة تدريبه. ويرتبط بهذا المتغير موضوع الوقت المخصص للتلميذ، فمضاعفة الوقت للتلميذ يساعد في تحصيله الدراسي، وعليه فإن حجم الفصل الدراسي متغير مهم هنا (Brophy, 1987).

وتناولت بعض الدراسات متغيراً مهماً وهو إدراك التلاميذ لبيئة الصف الدراسي. فالجو النفسي الصفي الذي يتمثل في توافر عناصر الود والاحترام والحميمية يدفع الطالب ويحثه على التعبير عن آرائه ومشاعره بحرية (Brophy, 1987)، وأن إدراك بيئة التعلم تعتبر مؤشراً مهماً للتحصيل الدراسي (Tobin & Fraser, 1998)؛ وأن إدراك البيئة يوفر الثقافة الحافزة للتعلم (قطامي وقطامي، 2002). وفي دراسة (Back & Choi, 2002) ثبت أن بيئة الصف في المدارس الكورية الموجهة توجيهاً عالياً نحو مهمة التعلم المحددة يصحبها علاقات دافئة داخل الصف مما ينعكس على التحصيل الدراسي.

واهتمت بعض الدراسات بأثر النوع في إدراك الطلبة لبيئة الصف النفسية والاجتماعية، حيث أثبتت دراسة (Le, 2003) وجود فروق جوهرية بين إدراك الذكور والإناث لصالح الإناث يؤثر فيها متغير الوقت المخصص لأداء الواجبات المدرسية وتوقعات الطلبة والعلامات في المقررات ومحتوى المقررات. ومن المهم كما يرى (الحمدان والشرف، 2003) أن تتناول مثل هذه الدراسات العنصر البشري المتمثل في الطالب؛ لأنه يتعامل مع المعلمين والزملاء عبر الأنشطة الصفية واللاصفية. وفيما يختص بالعنصر البشري تتناول بعض الدراسات دور المعلم ومدى حماسه وخلقه للجو الإيجابي داخل غرفة الصف، مما يزيد من التحصيل العالي للتلاميذ (Leinhardt, 1992).

ويتضح من الدراسات السابقة عدم اتفاقها على متغير محدد له علاقة بالبيئة الصفية من الناحية النفسية والاجتماعية، كما أنها لم تتطرق لمستوى البيئة الصفية الذي يخلق البعد النفسي والاجتماعي الذي يساعد في تهيئة التلميذ لعملية التعلم؛ كما أن القليل جداً من هذه الدراسات ركز على دور إدراك التلميذ لبيئته الصفية والمطلوب فيها، وهناك شح في الدراسات المقارنة بين إدراك التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة والتلاميذ العاديين. ومن المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية عن طريق استخدام مقياس معين مساعدة التلميذ في إدراك مدى توافر العناصر اللازمة لبيئة صفية جيدة من الناحية النفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى تغطية أوجه القصور في مثل هذا النوع من الدراسات بسلطنة عمان.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة:

أختيرت عينة عشوائية مكونة من (290) طالباً وطالبة من الصف الأول إلى الصف العاشر، بواقع (158) طالباً وطالبة من مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة (تتراوح أعمارهم بين 9 - 25

سنة)، و(132) طالباً وطالبة من مدارس الطلبة العاديين (تتراوح أعمارهم بين 9 - 17 سنة). والجدول (1) يتضمن وصفاً لعينة الدراسة.

الجدول (1) عينة الدراسة من طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين موزعة حسب المدرسة والنوع

	م	المدرسة	ذكور	ذكور	المجموع
ذوو حاجات خاصة	1	مركز رعاية وتأهيل المعوقين	21	21	185
	2	معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين	9	7	
	3	مدرسة الأمل للصم	34	15	
	4	مدرسة التربية الفكرية	38	13	
مجموع الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة			102	56	
طلبة عاديون	5	مدرسة بوشر	28	---	132
	6	مدرسة سفانة بنت حاتم الطائية	--	22	
	7	مدرسة النبراس للتعليم الأساسي	11	8	
	8	مدرسة أسعد بن زرادة	26	---	
	9	مدرسة عائشة بنت مسعود العامرية	---	10	
	10	مدرسة حيل العوامر	---	27	
مجموع الطلبة العاديين			65	67	
المجموع الكلي			167	123	290

أداة الدراسة:

صمم الباحثون أداة الدراسة الحالية اعتماداً على المنطلقات النظرية لقائمة البيئات الصفية CUCEI، التي صممها (Fraser, Treagust, & Dennis, 1986)، وقننها للبيئة العربية مخائيل (2004)، حيث تفترض هذه القائمة سبعة محاور نفسية واجتماعية للبيئة الصفية وهي:

1. الشخصنة Personalization: أو اهتمام المدرس بالقضايا الشخصية للطلبة، ويتعلق بفرص التفاعل بين الطالب ومعلمه في حجرة الدراسة، ومدى اهتمام المعلم بالمصلحة الشخصية للطالب.
2. الاندماج Involvement: مدى مشاركة الطلبة في المناقشات والأنشطة الصفية.
3. التماسك Student Cohesiveness: أو التحام الطالب بزملائه، وهو مدى معرفة كل طالب بزملائه ومساعدته لهم، وعلاقته الودية معهم.
4. الرضا Satisfaction: مدى شيوع الرضا والسرور في الصفوف الدراسية.
5. توجيه النشاطات الصفية Task Orientation: مدى توجيه النشاطات الصفية وتنظيمها بشكل جيد.
6. التجديد Innovation: مدى التجديد في الخطط الدراسية والتقانات التعليمية، فضلاً عن النشاطات غير الصفية.
7. التفريد Individualization: مدى السماح للطلبة باتخاذ القرارات، ومدى مراعاة الفروق الفردية بينهم في القدرة والميل وسرعة العمل (مخائيل، 2004، ص 73-74).

وتم إضافة محور ثامن سمي «التسهيلات» Facilities، ويقصد به مدى توافر المستلزمات المادية في الصف، مثل التهوية، والإضاءة، والهدوء، والمساحة، ونوعية الكراسي وغيرها. وبذلك أصبحت ثمانية محاور للبيئة الصفية.

وأما الفقرات فقد تمت الاستفادة من فقرات قائمة البيئات الصفية في صياغة فقرات المحاور السبعة الأولى للأداة الحالية، وأضيفت لها فقرات جديدة للمحور الثامن، وبذلك تكونت الأداة من (59) فقرة تتوزع على المحاور الثمانية بشكل غير متساوٍ، منها (45) فقرة موجبة، و(14) فقرة سالبة. وأما بدائل الإجابة فقد روعي فيها خصوصية العينة، والابتعاد عن التعقيد، وتم وضع بديلين (نعم/ لا). والجدول (2) يوضح توزيع فقرات الأداة بحسب محاورها.

الجدول (2) توزيع فقرات الأداة حسب المحور الذي تقيسه

م	المحور	أرقام الفقرات	المجموع
1	الشخصنة	7-1	7
2	الاندماج	14-8	7
3	التماسك	20-15	6
4	الرضا	27-21	7
5	توجيه النشاطات الصفية	34-28	7
6	التجديد	41-35	7
7	التفريد	48-422	7
8	التسهيلات	59-49	11

وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين* في قسم علم النفس بكلية التربية- جامعة السلطان قابوس، وقد اتفق المحكمون على صلاحيتها في قياس البيئة الصفية، ومناسبتها لطبيعة العينة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد اقترحوا بعض الملاحظات تم الأخذ بها جميعها.

ولمعرفة مدى وضوحها لدى أفراد العينة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية حجمها (10) طلاب، نصفهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، ونصفهم الآخر من العاديين، واتضح أن الفقرات واضحة، ومقياس التقدير مناسب ولا لبس فيه.

تطبيق الأداة وتصحيحها:

طُبقت الأداة (الملحق 1) على طلبة المدارس العادية بشكل جماعي، حيث يتم توزيع الأداة على مجموعة من الطلبة (تتراوح بين 5-10 طلاب) في داخل الصف، ويقوم كل طالب بقراءة الفقرات والإجابة عنها. وأما بالنسبة إلى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد كان تطبيق الاستبانة عليهم بشكل فردي، وبمساعدة المعلمة المتخصصة المشرفة عليهم، مع مراعاة طبيعة حاجة الطالب. ففي الإعاقة العقلية كانت المعلمة تبسط صياغة الفقرات بما يتناسب ومستوى فهمهم لها. وفي الإعاقة السمعية تم استخدام لغة الإشارة. وأما في الإعاقة البصرية وبسبب تعذر تحويل الاستبانة إلى لغة برايل كانت المعلمة تقرأ العبارات على الطلبة وتطلب منهم الإجابة عنها.

وفيما يتعلق بالتصحيح، أعطي البديل «نعم» درجة واحدة، والبديل «لا» صفر في الفقرات الموجبة، في حين أعطي عكس الميزان السابق للفقرات السالبة، والفقرات السالبة هي: (8، 14، 19، 20، 22، 24، 25، 29، 30، 31، 41، 42، 48، 57). وبذلك فإن أعلى درجة كلية يمكن الحصول عليها (59) درجة، وأدنى درجة يمكن الحصول عليها (صفر).

تحليل الفقرات:

إن الهدف من تحليل الفقرات Items Analysis في المقاييس النفسية هو الكشف عن قدرة الفقرات على التمييز Discrimination بين الأفراد الذين يمتلكون السمة والأفراد الذين لا يمتلكونها، وذلك من خلال المقارنة بين أعلى وأدنى 27٪ من أفراد العينة باستخدام اختبار «ت»، أو من خلال حساب الارتباط بين الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط

(كاظم، 2001). ولأجل ذلك تم حساب الارتباط بين الدرجة على الفقرة والمجموع الكلي للمجال الذي تنتمي إليه، وبعد استبعاد الارتباطات غير الدالة، تم الإبقاء على (49) فقرة تتمتع بقوة تمييز جيدة، وحذف (10) فقرات غير جيدة، والفقرات المحذوفة هي: (3، 12، 14، 29، 39، 42، 44، 48، 54، 58)، والملحق (1) يتضمن معاملات الارتباط المحسوبة لجميع فقرات الأداة.

معامل الثبات:

تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا ـ كرونباخ Cronbach's Alpha للفقرات المميزة ولجميع أفراد عينة الدراسة (ن=290). بلغ معامل الثبات 0.88، وهو معامل ثبات مرتفع مقارنة بالدراسات السابقة، كما تم حساب معامل الثبات لمحاور الأداة الثمانية وتراوح بين (0.46 ـ 0.72). والجدول (3) يتضمن معاملات ثبات الأداة.

الجدول (3) معاملات ثبات قائمة البيئة الصفية

م	المحاور	أرقام الفقرات	المجموع
1	الشخصنة	6	0.65
2	الاندماج	5	0.46
3	التماسك	6	0.57
4	الرضا	7	0.64
5	توجيه النشاطات الصفية	6	0.52
6	التجديد	6	0.66
7	التفريد	4	0.52
8	التسهيلات	9	0.72
	جميع الفقرات المميزة	49	0.88

المعالجة الإحصائية:

للتحقق من أهداف الدراسة، أدخلت البيانات على أنها ملف في برنامج SPSS، وتم استعمال الوسائل الإحصائية الآتية:

1. الوسط الحسابي والانحراف المعياري.
2. اختبار «ت» لعينة واحدة.
3. تحليل التباين الثنائي المتعدد.

نتائج الدراسة

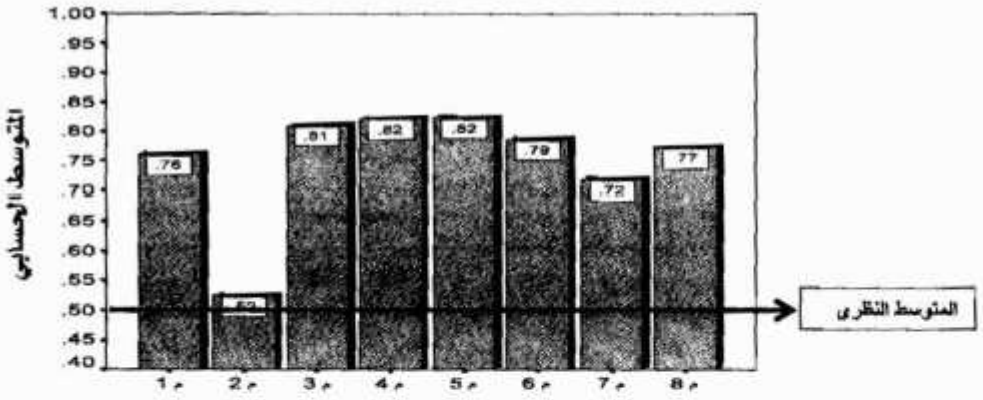
أولاً ـ عرض النتائج:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي ينص على: ما مستوى البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس الطلبة العاديين في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة؟، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرات المميزة بشكل عام، ولفقرات كل محور من المحاور الثمانية. ومن أجل معرفة مستوى البيئة الصفية، تمت موازنة متوسطات العينة مع المتوسط النظري للأداة البالغ (0.50) على أساس أن أقل درجة صفر، وأعلى درجة (1)، وذلك عن طريق اختبار «ت» لعينة واحدة. وقد كانت جميع قيم «ت» المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) ما عدا المحور الثاني فقد كان غير دال إحصائياً. وبما أن جميع المتوسطات الدالة أعلى من المتوسط النظري، فإن ذلك مؤشر على أن مستوى البيئة الصفية بشكل عام جيد، ولكنه في محور الاندماج متوسط. والجدول (4) يتضمن خلاصة نتائج اختبار «ت» لعينة واحدة. ويتضمن الشكل (1) رسماً بيانياً لمتوسطات محاور البيئة الصفية.

الجدول (4) خلاصة نتائج اختبار «ت» لعينة واحدة لمحاور الأداة وللأداة بشكل عام

م	المحاور	عدد الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
1	الشخصنة	6	0.7615	0.2494	0.50	17.855	0.001
2	الاندماج	5	0.5248	0.2512	0.50	1.683	0.093
3	التماسك	6	0.8098	0.2164	0.50	24.377	0.001
4	الرضا	7	0.8217	0.2126	0.50	25.765	0.001
5	توجيه النشاطات الصفية	6	0.8230	0.2068	0.50	26.599	0.001
6	التجديد	6	0.7862	0.2486	0.50	19.608	0.001
7	التفريد	4	0.7190	0.2857	0.50	13.050	0.001
8	التسهيلات	9	0.7728	0.2317	0.50	20.520	0.001
	جميع الفقرات المميزة	49	0.7523	0.1554	0.50	27.653	0.001

الشكل (1) أعمدة بيانية لمتوسطات محاور مقياس البيئة النفسية والاجتماعية

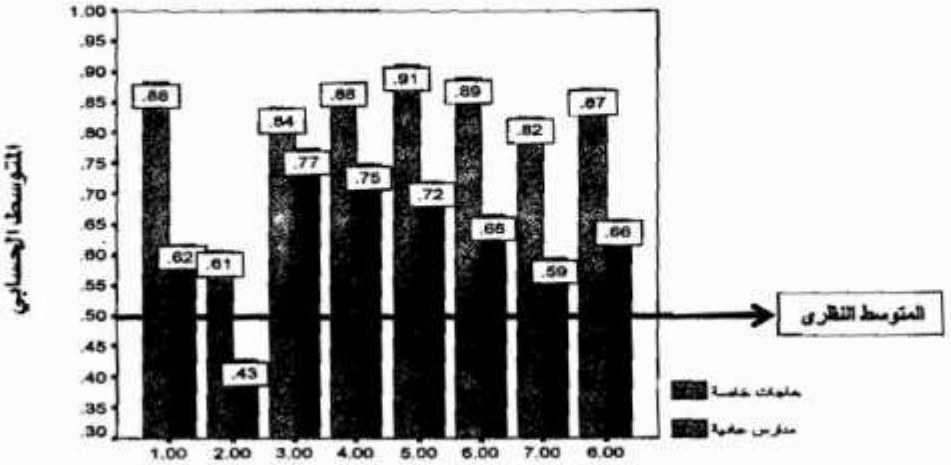


وللإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما دور متغير نوع الطالب (ذكر- أنثى)، ونوع المدرسة (طلبة ذوو احتياجات خاصة- طلبة عاديين) في إدراك مستوى البيئة الصفية؟ تم استعمال تحليل التباين الثنائي المتعدد Multivariate two-way ANOVA، وأوضحت النتائج دلالة متغير نوع المدرسة لمصلحة طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع محاور الأداة والدرجة الكلية، وأما متغير النوع والتفاعل الثنائي فلم تكن دالة. والجدول (5) يتضمن خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد، والشكل (2) يتضمن أعمدة بيانية لمتوسطات محاور البيئة الصفية وفقاً لنوع المدرسة.

الجدول (5) خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد للكشف عن أثر نوع الطالب ونوع المدرسة في البيئة الصفية

مصدر التباين	محاور الأداة	مجموع المربعات	درجات الحرارة	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدلالة الإحصائية
نوع الطالب (أ)	الشخصنة	0.07052	1	0.07052	1.579	0.210
	الاندماج	0.05711	1	0.05711	1.029	0.311
	التماسك	0.137	1	0.137	3.022	0.083
	الرضا	0.01688	1	0.01688	0.413	0.521
	توجيه النشاطات الصفية	0.004531	1	0.004531	0.133	0.716
	التجديد	0.04539	1	0.04539	0.922	0.338
	التفريد	0.0007328	1	0.0007328	0.011	0.918
	التسهيلات	0.1270	1	0.1270	3.007	0.084
	الدرجة الكلية	0.004439	1	0.004439	0.287	0.592
نوع المدرسة (ب)	الشخصنة	4.847	1	4.847	108.504	0.000
	الاندماج	2.113	1	2.113	38.052	0.000
	التماسك	341.	1	341	7.497	0.007
	الرضا	1.362	1	1.362	33.306	0.000
	توجيه النشاطات الصفية	2.475	1	2.475	72.505	0.000
	التجديد	3.174	1	3.174	64.479	0.000
	التفريد	3.469	1	3.469	50.698	0.000
	التسهيلات	2.860	1	2.860	67.782	0.000
	الدرجة الكلية	2.369	1	2.369	153.425	0.000
(أ) × (ب)	الشخصنة	0.1090	1	0.1090	2.446	0.119
	الاندماج	0.00039	1	0.00039	0.007	0.934
	التماسك	0.0751	1	0.0751	1.653	0.200
	الرضا	0.0244	1	0.0244	0.598	0.440
	توجيه النشاطات الصفية	0.0076	1	0.0076	0.223	0.637
	التجديد	0.1150	1	0.1150	2.342	0.127
	التفريد	0.1700	1	0.1700	2.491	0.116
	التسهيلات	0.0346	1	0.0346	0.864	0.353
	الدرجة الكلية	0.0099	1	0.0099	0.644	0.423
الخطأ	الشخصنة	12.775	286	0.04467		
	الاندماج	15.878	286	0.05552		
	التماسك	12.997	286	0.04545		
	الرضا	11.700	286	0.04091		
	توجيه النشاطات الصفية	9.761	286	0.03413		
	التجديد	14.078	286	0.04922		
	التفريد	19.567	286	0.06842		
	التسهيلات	12.068	286	0.04220		
	الدرجة الكلية	4.417	286	0.01544		

الشكل (2) أعمدة بيانية لمتوسطات محاور البيئة الصفية وفقاً لنوع المدرسة



ثانياً. مناقشة النتائج وتفسيرها:

أشارت نتائج السؤال الأول إلى جودة البيئة الصفية بشكل عام، كما أشارت إلى أن جانب الاندماج بمستوى متوسط. وهذه النتيجة تشير إلى تمتع بيئة الصف بالمقومات النفسية والاجتماعية المطلوبة، مما يعكس المستوى الذي تتمتع به المدارس في سلطنة عمان، سواء كانت مدارس ذوي حاجات خاصة أو مدارس عادية. وتدعم النتائج المنبثقة عن هذا الهدف ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة من أهمية توافر المقومات النفسية والاجتماعية في البيئة الصفية؛ إذ إن عدم توافرها سيترتب عليه ضعف في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، سواء كانوا في مدارس ذوي حاجات خاصة أو مدارس عادية (دانيلسون، 2001؛ مخائيل، 2004؛ Fraser, 1998a, 1998b).

فالبيئة الصفية لا تعمل في فراغ، وإنما ترتبط بعوامل ومتغيرات عديدة لها ديناميتها في إحداث التغيير المطلوب وتوجيه بيئة الصف في الاتجاه المرغوب من قبل المعلمين، ويرتبط بذلك إدراك الطالب لهذه العوامل والمتغيرات، ومن بينها كذلك توقع المعلم لما ينبغي أن يقوم به الطالب من أدوار داخل الصف الدراسي والتفاعلات الضرورية لإحداث التواصل بين المعلم والتلميذ، مما ينعكس إيجاباً على تحصيل التلميذ الدراسي (Everston, 1989).

واتساقاً مع نتائج بعض الدراسات السابقة في هذا المجال في بيئات أخرى ثبت أن سبعة محاور البيئة النفسية والاجتماعية الثمانية المستخدمة في الدراسة الحالية عكست بجلاء تمتع مدارس السلطنة سواء العادية أو مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة بمستوى جيد من البيئة النفسية والاجتماعية. وهذه المحاور تم تناولها بصيغ مختلفة من عدة باحثين. ففيما يختص «بالشخصنة» و«التماسك» أشار كل من بروفي (Brophy, 1987) وقطامي قطامي (2002) إلى أن توافر عنصر الود والاحترام والاهتمام بقضايا التلميذ الشخصية، وتشجيعه على التعبير عن آرائه ومشاعره بصراحة وحرية، يخلق جواً من المناخ النفسي الطيب داخل حجرة الدراسة، ويزيد من تفاعل التلميذ مع المعلم ومع زملائه، لاسيما إذا وجد التعزيز لكل سلوك اجتماعي مناسب يصدر عنه. وعليه فمن الضروري أن يتم التأكيد والتركيز بصورة أكبر على دور المعلم في البيئة الصفية حتى تكون مصدر سعادة بالنسبة إليه وليس مصدر ضيق وعدم رضا سواء بسبب حجم الفصل الدراسي أو العبء التدريسي (Daigneault, 2003)، لاسيما في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة التي تحتاج لجهد أكبر من المعلم مقارنة بالمدارس العادية. وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية لم تلفت النظر إلى وجود مشكلة تتمثل في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنه من المعقول التنبيه لكل الجوانب المتعلقة ببيئة الصف الدراسي حتى يتم الارتقاء بها لتسهم في ترقية البيئة النفسية والاجتماعية للصف الدراسي. ومن جهة أخرى تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة زارقامي وسكنيلرت (Zarghami & Schnellert, 2004) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية التي اشتكى فيها المعلمون من حجم الفصل الدراسي والإحساس بضخامة العبء الدراسي في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة. وهذا لا يعني أن العدد القليل من التلاميذ في فصول ذوي الاحتياجات الخاصة سيكون مفيداً لكل التلاميذ، كما ظهر في الدراسة؛ إذ إن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الحادة لا يستفيدون من تخفيض حجم الفصل الدراسي.

كما أن محور «التماسك» يبرز في بعض الدراسات السابقة التي تركز على أن من بين السمات الإيجابية المميزة لبعض البيئات الصفية طبيعة العلاقات الحميمة التي تسود التلاميذ داخل حجرة الصف الدراسي، مما ينعكس إيجاباً على أداء التلميذ داخل الصف الدراسي (الرائقي، 1991؛1986، Anderson).

ويلاحظ من نتائج الدراسة الحالية أن محور «توجيه النشاطات الصفية» يعتبر من أهم المحاور التي تشير إلى أن البيئة الصفية في المدارس بسلطنة عمان، سواء المدارس العادية أو مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة؛ إذ نال تقديراً عالياً من قبل المستجيبين من التلاميذ. وهذا يدل على أن التلاميذ يعطون اعتباراً لبيئة الصف الموجهة من قبل المعلم ويهتمون بها. وكما يرى بروفي (Brophy, 1987) فإنه كلما كان المعلم متمكناً من الإدارة الصفية الناجحة والتدريس الفعال تمكن من السيطرة على بيئة الصف الدراسي. بحيث يخصص للتلميذ الوقت المناسب الذي يساعده في الاكتساب والتحصيل الدراسي. بل تعتبر الأنظمة والإجراءات ضرورية للمعلم الناجح؛ لأنها تساعده في حفظ النظام وإنجاز العمل بكفاءة. ومن هذه الإجراءات والأنظمة التنظيم الصفي الذي يوجه النشاطات الصفية؛ حيث يتعلم منها التلميذ متى يبدأ في ممارسة أنشطة الصف ومتى ينتهي منها (Doyle, 1986). ويرى أفرتسون وهاريس (Everston & Harris, 1992) ضرورة التنظيم والترتيب وتنميط إجراءات بيئة الصف الدراسي مع شرح هذه الإجراءات للتلميذ حتى يستوعبها، ومن ثم يفهم أهميتها في تنظيم الأنشطة الصفية بشكل جيد لما لذلك من مردود طيب على تحصيلهم الدراسي، والذي كلما ارتفع حبب إليهم بيئة الصف الدراسي.

كما أن محور «التفريد» والذي نال تقديراً عالياً من قبل المستجيبين في هذه الدراسة له دوره الإيجابي في تكوين صورة طيبة عن بيئة الصف الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة (مثلاً، مخائيل، 2004؛ Kellaghen, Sloane Alvareg & Bloom, 1993). ولعله من المعقول أن نؤكد على ما جاء في هذه الدراسات من أن البيئة المحفزة للتلميذ لاستثمار قدراته هي البيئة التي تسمح له إما باتخاذ القرارات بنفسه في المدرسة أو المشاركة في القرارات التي تخصه، والتي تصدر من السلطة مثل المعلم أو الآباء. كما أن ثقافة البيئة الأسرية التي تغرس في الطفل أنماط السلوك الذي يتميز بالفردية والاستقلالية من شأنها أن تعكس فيه ثقافة «التفريد» في بيئة الصف الدراسي.

ومدخل «إدراك التلاميذ» يعتبر محكاً أساسياً للحكم على هذه البيئة؛ لأنهم هم الذين يستفيدون منها، ويتعاملون ويتفاعلون معها، ولقد اهتمت الكثير من الدراسات بموضوع إدراك بيئة التعلم أو البيئة الصفية (مثلاً، Fraser, 1997, 1998a; 1998b; Tobin & Fraser, 1998).

وأما نتائج السؤال الثاني فقد أشارت إلى ارتفاع مستوى البيئة الصفية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مقابل مدارس الطلبة العاديين، وهذا الارتفاع له ما يسوغه، فمقدار العناية والاهتمام الذي تلقاه مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يعكس هذا الارتفاع، كما أن طبيعة تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تفرض أموراً كثيرة، من بينها قلة عدد الطلبة في الصف الواحد مقارنة بعدد الطلبة في المدارس العادية، وتوافر المستلزمات المادية بشكل أكثر، وتأهيل المعلمين بشكل متخصص. ولعله من المفيد مقارنة نتائج كهذه مع دراسة زارقامي وسكنيلرت (Zarghami & Schnellert, 2004) التي تناولت مسألة حجم الفصل الدراسي، ودرجة إنهاك معلم التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. فقد أكدت تلك الدراسة ضرورة التدريب الجيد لمعلم التربية الخاصة حتى يتغلب على مشكلة حجم الفصل الدراسي، ويؤدي دوره بكفاءة، مما يدل على توافر المشكلة. كما أن إحساس المعلم بالإنهاك هو إحساس بوجود مشكلة التعامل مع عدد من التلاميذ فوق طاقته، على الرغم من أن الدراسة لم تشر صراحة إلى هذه الحقيقة. كما أن المعلمين في الدراسة الأمريكية أبدوا قلقاً من قلة الموارد المتاحة لأداء دورهم، وفي الدراسة الحالية لم يشتك المعلمون من الإنهاك أو قلة الموارد، مما يدل على أن البيئة الصفية في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في سلطنة عمان جيدة.

ومن جهة أخرى اتضح من دراسة دايقنولت (Daigneault, 2003) أن تلاميذ مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتم إجلاسهم في مجموعات عنقودية صغيرة يتفوقون في التحصيل الأكاديمي على رفقائهم في الصفوف غير العنقودية، أي: أن المجموعات العنقودية الصغيرة تسهم إيجاباً في خلق بيئة صف رأسي مناسبة للتعلم.

وفيما يختص بالفروق بين الجنسين في المحاور المتعلقة بالبيئة النفسية والاجتماعية في أداة الدراسة لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين في هذا الشأن. وربما يعزى السبب في ذلك إلى أن المعلمين في هذه المدارس لا يميزون بين الذكور والإناث. وكما يرى فريديركسون (Fredericksen, 2000) من واجب المعلم أن يخلق البيئة الصفية المتوازنة التي لا يحس فيها الذكور بأن المعلمين يركزون الاهتمام على الإناث دونهم؛ مما يخلق شعوراً سلبياً نحو بيئة الصف الدراسي.

ثالثاً. التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يطرح فريق البحث التوصيات الآتية:

1. ضرورة الاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة العاديين، ومراعاتها في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. التركيز على أهمية «اندماج الطلبة» في النشاطات الصفية وغير الصفية، لاسيما في الأعمال الجماعية التي تشجع الطلبة على العمل المشترك والاندماج مع بعضهم البعض.
3. نشر الوعي التربوي بأهمية البيئة الصفية بما تحتويه من جوانب نفسية واجتماعية، وأثرها الإيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي.
4. تبني المعايير النفسية والاجتماعية في البيئة الصفية عند تصميم بنايات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأما المقترحات فإن فريق البحث يقترح إجراء الدراسات الآتية:

1. إعادة الدراسة الحالية مع التوسع أكثر في حجم العينات.
2. دراسة أثر متغيرات ديموغرافية أخرى في البيئة الصفية مثل: عدد طلبة الفصل، ونوع المعلم، والمستوى التعليمي للمعلم، وتحصيل الطالب.
3. البيئة الصفية من الناحيتين: النفسية والاجتماعية عبر مراحل النمو التعليمية.
4. البيئة الصفية من الناحيتين: النفسية والاجتماعية وعلاقتها بمركز السيطرة لدى الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المـــراجـــع

المراجع العربية:

أمبو سعيدي، عبد الله خميس؛ والعفيفي، منى محمد (2004). البيئة الصفية الواقعية والمفضلة في حصص مادة الفيزياء من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، بحث مقدم إلى المؤتمر الثامن للعلوم والرياضيات، بيروت، خلال الفترة من 20. 22 مايو.

أمبوسعيدي، عبد الله خميس (2003). تقدير الطلبة تخصص العلوم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للبيئة الصفية في ضوء بعض المتغيرات، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، 87، 69. 97.

أمبوسعيدي، عبد الله خميس؛ خطايبة، عبد الله محمد؛ والشعيلي، علي هويشل (2003). تقدير طلبة قسم الكيمياء بجامعة السلطان قابوس للبيئة الفعلية والبيئة المفضلة للمختبرات العلمية، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية. جامعة السلطان قابوس، 7، 1. 31.

الجبر، زينب (1991). مدى توافر الشروط الفنية والصحية الخاصة بالإضاءة والتهوية داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام في الكويت، مجلة دراسات تربوية، 33.

الجبر، زينب (1992). توفر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالإناث المستخدم داخل حجرات الدراسة بمدارس التعليم العام بدولة الكويت، مجلة جامعة الملك سعود. الرياض، 4.

الحمدان، جاسم محمد؛ والشرف، عادل عبد الوهاب (2003). بيئة القاعات الدراسية من وجهة نظر طلبة كليات التربية بجامعة الكويت، المجلة التربوية. الكويت، 18 (69)، 49. 80.

الخليلي، خليل؛ حيدر، عبد اللطيف؛ ويونس، محمد جمال الدين (1996). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دبي، دار القلم.

دانيلسون، شارلوت (2001). إطار للتدريس: تعزيز للممارسات المهنية، ترجمة: أبو لبدة، عبد الله علي، العين: جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الرائقي، عبد اللطيف (1991). بيئة الصف في مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية كما يدركها المعلمون والتلاميذ وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي، مكة المكرمة: منشورات جامعة أم القرى.

قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة (2002). إدارة الصفوف: الأسس السيكولوجية، عمان، دار الفكر.

كاظم، علي مهدي (2001). القياس والتقويم في التعلم والتعليم، إربد، دار الكندي للنشر والتوزيع.

لطف الله، عفاف (1996). الأبنية المدرسية وقعها. مشكلاتها. آفاق تطويرها، بناة الأجيال، 20.

اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي (1996). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.

المحبوب، عبد الرحمن (1997). إدراك الطلاب والطالبات للمناخ الأكاديمي في التخصصات العلمية والأدبية في المستويين الدراسيين، الثاني والرابع في كلية التربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية. الأردن، 32.

مخائيل، امطانيوس (2004). بعض دلالات الثبات والصدق للصورة العربية لقائمة البيئة الصفية في الجامعات والمعاهد، مجلة جامعة دمشق، 20 (1)، 63. 106.

نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي: أسبابه وعلاجه، عمان، دار وائل.

هارون، رمزي فتحي (2003). الإدارة الصفية. عمان، دار وائل.

المراجع الأجنبية:

Al-Tikriti, W. M. (1994). Analysis of verbal interaction during English lessons of the fifth year secondary schools by the use of Flanders Interaction Analysis System, Unpublished Master thesis, University of Baghdad, Iraq.

Adams. R., & Biddle. B. (1970). Realities of Teaching: Explorations with Videotape. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Anderson, L. W. (April 1986). "Research on Teaching and Educational Effectiveness."National Association of Secondary School Principals Curriculum Report 15, 4: entire issue. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 269 868).

Arbaugh, J. (2000). How classroom environment and student engagement affect learning in Internet-based MBA course. *Business Communication Quarterly*, 63 (4).

Beak, S. G., & Choi, H. J., (2002). The relationship between students' perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea. Asia Pacific Education Review, 3 (1), 125-135. (January 7, 2006, http://64.233.161.104/search?q cache:wXC4WI5KrUIJ:aped.snu.ac.kr/prof/aper).

Brophy, J.E. (1983). "Classroom Organization and Management." *Elementary School Journal* 83, (4), 265-286.

Brophy, J. E. (1987). "Educating Teachers about Managing Classrooms and Students." Occasional Paper No. 115. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Daigneault, S. B. (2003). Clustering children with special needs: Effects on the academic achievement of students with and without special needs, (February 18, 2005, http://escholarship.bc.edu/dissertations/AA13103276.

Dolye, W. (1986). "Classroom Organization and Management" In: Handbook of Research on Teaching, 3rd ed., edited by M.C. Wittrock. New York: Macmillan.

Emmer, E.; Everston, C.; & Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 8 (5), 219-231.

Emmer, E. T., Sanford, J. P., Clements, B. S., & Martin, J. (1982). Improving Classroom Management and Organization in Junior High School: An Experiential Investigation. (R & D Report No. 6153). Austin: The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher education.

Emmer, E. T.; Everston, C. M.; Sanford, J. P.; Clements, B. S. & Worsham, M. E. (1989). Classroom Management for Secondary Teachers, Second Edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, USA.

Everston, C. M. (1989). "Improving classroom management: a school-based program for Beginning the Year". *Journal of Educational Research*, 83 (2), 82-90.

Everston, C. M., & Harris, A. H. (1992). "What we know abont managing classrooms". *Educational Leadership*, 49 (7), 74-78.

Everston, C. M., & Emmer, E. T. (1982). "Effective management at the beginning of the school year in junior high school classes". *Journal of Educational Psychology*, 74, (4), 485-498.

Fraser, B. J. (1986). Classroom Environment. London: Groom Helm.

Fraser, B. J. (1997). Classroom environments. In H. J. Walberg and G. D. Haertel (Eds.), Psychology and educational practice (pp. 323-341). Berkeley, CA: McCutchan Publishing.

Fraser, B. J. (1998a). Classroom Environment instruments: Development, validity and

application. Learning Environments Research, 1, 7-33.

Fraser, B. J. (1998b) Science learning environment: Assessment effects and determents. In Fraser, b. and Tobin, K. (Eds.) International Handbook of Science Education (pp. 527-564). London: Kluwer Academic Publishing.

Fraser, B. J.; Walberg, H. J., & Welch, W. W. (1986). A test of a model of educational productivity among senior bigh school students. *Journal of Educational Research*, 79, 133-139.

Fredericksen, E. (2000). Muted clores: Gender and classroom silence. Language Arts, 77 (4).

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1986). Educational Psychology: a Realistic Approach, 3rd ed. New York: Longman.

Goss, S. S. & Ingersoll, G. M. (1981). Management of Disruptive and off-Task Behaviors: Selected Resources. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. SP 017 373).

Gyalong, F. (2002). E climate: Creating a motivating virtual Learning Environment Lugarno. 4th International Conference on New Educational Environment, Switzerland.

Haertel, G. D.; Walberg, H. J. & Haertel, E. H. (1981). Socio- psychological environments and learning: a quantitative synthesis. *British Educational Research Journal*, 7, 27-36.

Harris, L., & Lilly, S. (2002). An Evaluation of the College of Education Kuwait University, Kuwait.

Johnson, D. W (1988). Cooperation in The classroom, India International Book Company.

Kirby, C. (1999). Making Demands Technology and changed in Instructional Techniques have changed the look of classroom, Classroom Design. Design. Washington, D. C.

Le, H. (2003). What does a more knowledgeable peer mean? A social analysis of group interaction in a Vietnamese classroom. AARE Conference Paper Abstract, (January 7, 2006, http://www.aare.edu.au/03pap/abs03.htm).

Leinhardt, G. (1992). "What Research on Learning Tells Us about Teaching". *Educational Leadership*, 49 (7), 20-25.

Raymond, G. (1999). School planning and management, Journal Articles, (080) JA-CIJDEC.

Stallings, J. A. (1982). "Effective Strategies for Teaching Basic Skills". In: Developing Basic Skills Programs in Secondary Schools, edited by D.G. Wallace. Alexandria, va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Swe Khine, M. & Swee Chiew, G. (2001). Investigation of tertiary classroom learning environment in Singapore, Paper presented at the International education Research Conference, Australia.

Swee Chiew, G. (1997). Nornial technical students' perceptions of their classroom environments. REACT, 1, (Electronic copy).

Tobin, K., & Fraser, B. J. (1998). Qualitative and quantitative landscapes of classroom learning environments. In Fraser, b. and Tobin, K. (Eds.) International Handbook of Science Education (pp. 623-640). London: Klnwer Academic Publishing.

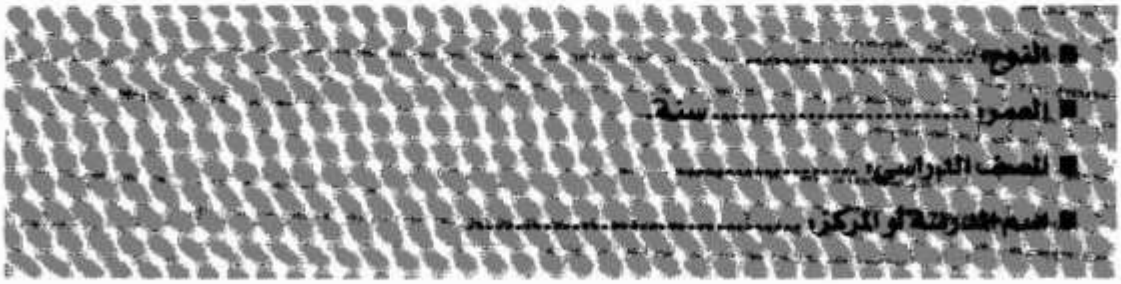
Walker, S. (2002). Measuring the Distance Education Psychosocial Environment. Paper presented to Seventh Annual Teaching in the Community Colleges Online Conference, Hybrid Dreams, May 21-23. (January 24, 2005, http://www.itouch.net/~swalker/publications/TCC_2002/index.html.

Zarghami, F., & Schnellert, G. (2004). Class size reduction: No silver hullet for special education student's achievement, *International Journal of Special Education*, 19 (1), 89-96.

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السلطان قابوس الملحق (1)

كلية التربية . قسم علم النفس

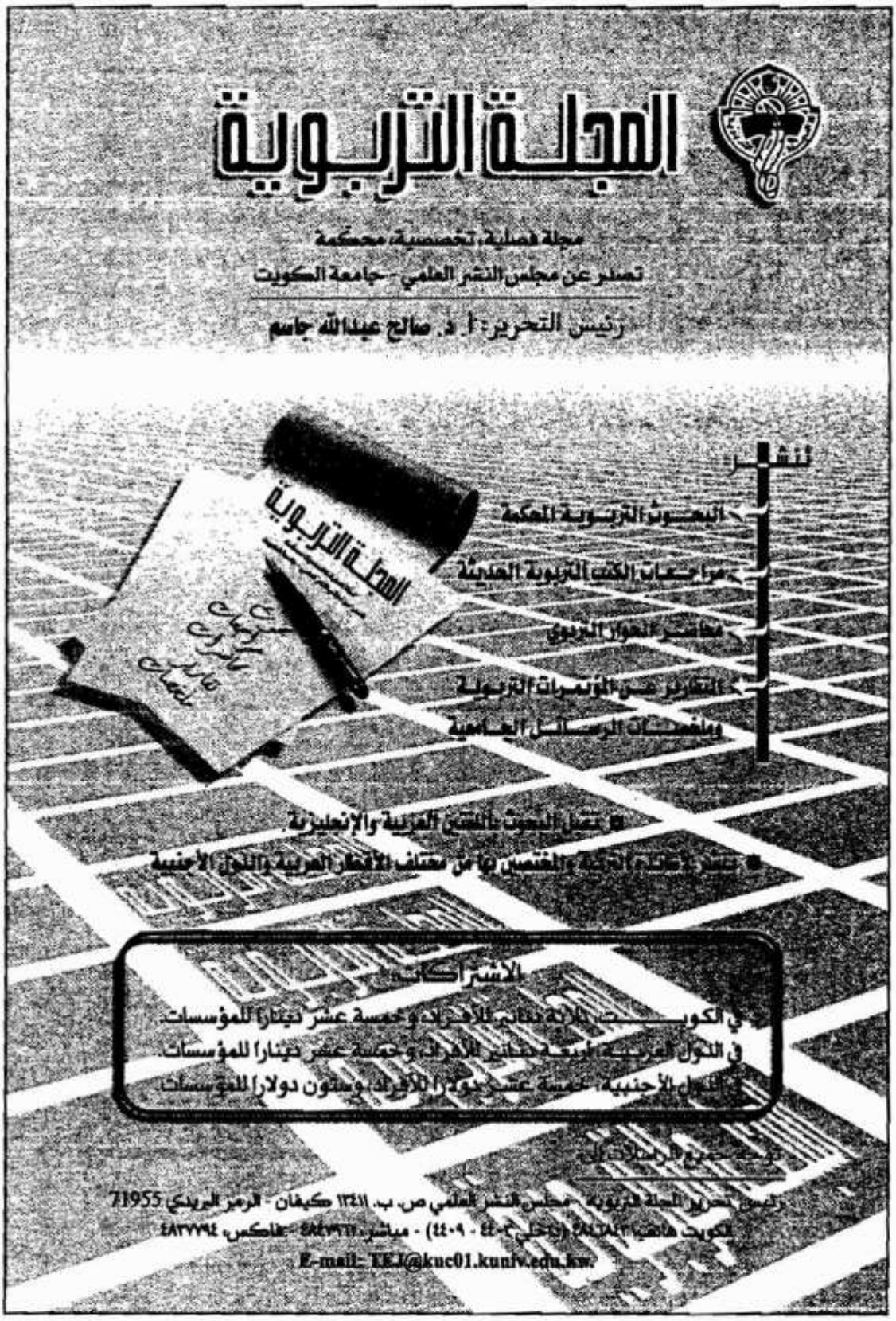


يرجى التكرم بقراءة العبارات الآتية، والإجابة عنها بنعم أو لا.

م	العبارات	الارتباط
1	هل يراعي المدرس مشاعر الطلبة في الصف؟	0.39
2	هل يتحدث المدرس مع الطلبة طالباً طالباً في هذا الصف؟	0.24
3	هل يخرج المدرس عن موضوع الدرس لمساعدة الطلبة في هذا الصف؟	*0.09
4	هل يساعد المدرس كل طالب يواجه متاعب في العمل في هذا الصف؟	0.46
5	هل يتجول المدرس بين طلاب الصف ليتحدث معهم؟	0.36
6	هل يهتم المدرس بمشكلات الطلبة (شخصية كانت أو دراسية) في هذا الصف؟	0.44
7	هل مدرس هذا الصف ودي ويراعي مشاعر الطلبة؟	0.35
8	هل يتحدث المدرس بأكثر مما يصغي في هذا الصف؟	0.29
9	هل يبذل الطلبة جهودهم فيما يفعلونه في هذا الصف؟	0.26
10	هل يعمل الطلبة بشكل جيد ودقيق في هذا الصف؟	0.23
11	هل يوجه طلبة هذا الصف انتباههم لما يدور في الصف من مناقشات وأنشطة؟	0.21
12	هل يعرض الطلبة أعمالهم في هذا الصف؟	*0.09
13	هل تتوافر الفرص أمام الطلبة للتعبير عن آرائهم في هذا الصف؟	0.19
14	هل يسيطر أو يهيمن المدرس على المناقشات في هذا الصف؟	*0.03
15	هل يعرف طلبة هذا الصف أحدهم الآخر جيداً؟	0.36
16	هل تعرف أسماء زملائك الموجودين في هذا الصف؟	0.29
17	هل توجد علاقات صداقة بين طلبة هذا الصف؟	0.28
18	هل تتوافر (توجد) فرص كثيرة أمام الطلبة ليتعرف كل منهم على الآخر في هذا الصف؟	0.44
19	هل يستغرق الطلبة وقتاً طويلاً ليعرف كل طالب الأسماء الأولى لزملائه في هذا الصف؟	0.26
20	هل الطلبة في هذا الصف لا يهتمون كثيراً بالتعرف على الطلبة الآخرين؟	0.30
21	هل يرغب الطلبة في حضور الدروس في هذا الصف؟	0.37
22	هل الطلبة غير راضين عما يجري في الصف؟	0.27

م	العبارات	الارتباط
23	لدى الطلبة إحساس بالرضا بعد خروجهم من هذا الصف؟	0.28
24	هل الدروس في هذا الصف مضيعة للوقت؟	0.19
25	هل هذا الصف الدراسي ممل؟	0.41
26	هل يستمتع الطلبة بالحضور إلى هذا الصف؟	0.49
27	هل الصف الدراسي ممتع؟	0.48
28	هل يعرف الطالب تماماً ما يجب عمله في هذا الصف؟	0.28
29	هل تحفيز الطلبة نحو إنجاز قدر معين من العمل أمر مهم في هذا الصف؟	*0.09
30	هل يبتعد أو يخرج الطالب عن الهدف (أو الخط) المحدد له؟	0.20
31	هل هذا الصف غير منظم؟	0.22
32	هل الواجبات الصفية واضحة لدرجة أن كل طالب يعرف ما يجب عليه أن يفعله؟	0.34
33	هل تبدأ الدروس في هذا الصف في الوقت المحدد لها؟	0.23
34	هل يتم توزيع أو تنظيم الأنشطة في هذا الصف بوضوح وعناية؟	0.32
35	هل تجد الأفكار الجديدة قبولاً أو تشجيعاً من المعلم في هذا الصف؟	0.41
36	هل يستخدم المعلم طرائق تعليمية جديدة ومختلفة في هذا الصف؟	0.39
37	هل يستخدم المعلم أنشطة جديدة للطلبة ليمارسوها؟	0.45
38	هل تتصف الطرائق التعليمية في هذا الصف بالتجديد والتنوع؟	0.40
39	هل تنظم أماكن جلوس الطلبة بشكل ثابت في هذا الصف خلال الأسبوع؟	*0.10
40	هل يفكر المدرس بأنشطة صفية مختلفة عن الأسئلة اليومية في هذا الصف؟	0.39
41	هل يقوم الطلبة بالأنشطة نفسها في كل صف؟	0.27
42	هل يقوم طلبة الصف بالعمل نفسه، بالطريقة نفسها، وفي الوقت نفسه؟	*0.14
43	هل يسمح للطلبة بالعمل، حسب قدرات كل واحد منهم؟	0.19
44	هل يتدخل الطلبة في اختيار طريقة التدريس المناسبة لهم؟	*0.13
45	هل يسمح للطلبة باختيار الأنشطة في هذا الصف؟	0.34
46	هل تتيح الطرائق التعليمية للطلبة التقدم كل وفق قدرته الخاصة؟	0.22
47	هل تتوافر فرص أمام الطالب ليمارس اهتماماته وهواياته في هذا الصف؟	0.26
48	هل المعلم هو الذي يقرر ما يجب عمله في هذا الصف؟	*0.23
49	هل يقع هذا الصف في مكان جيد يسهل الوصول إليه في المدرسة؟	0.43
50	هل مساحة هذا الصف مناسبة لعدد الطلبة؟	0.44
51	هل النظافة في هذا الصف جيدة؟	0.50
52	هل تتوافر شروط الأمن والسلامة في هذا الصف؟	0.42
53	هل الإضاءة والتهوية مناسبة في هذا الصف؟	0.28
54	هل تتوافر وسائل إسعاف أولية في هذا الصف؟	*0.01
55	هل أثاث هذا الصف مناسبة لأعمار الطلبة؟	0.40
56	هل التكييف في هذا الصف مناسبة؟	0.38
57	هل تَسْمَعُ ضوضاءَ أو أصواتاً في هذا الصف؟	0.26
58	هل تتوافر أجهزة حاسب آلي (كمبيوتر) في هذا الصف؟	*0.01
59	هل الوسائل والأدوات التعليمية مناسبة في هذا الصف؟	0.37

(*) فقرات غير مميزة تم استبعادها عند تحليل النتائج.


المجلة التربوية
مجلة فصلية، تخصصية، محكّمة
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت
رئيس التحرير: أ. د. صالح عبدالله جاسم
تنشر:
البحوث التربوية المحكمة
مراجعات الكتب التربوية الحديثة
محاضر الحوار التربوي
التقارير عن المؤتمرات التربوية
وملخصات الرسائل الجامعية
تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية
تصدر هيئة التحرير والمختصين فيها من مختلف الأقطار العربية والدول الأجنبية
الاشتراكات
في الكويت: ثلاثة دنانير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول العربية: أربعة دنانير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.
توجه جميع المراسلات إلى:
رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص. ب. ١٣٤١١ حكيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف ٤٨٤٠٨٣١ (داخلي ٤٤٠٩ - ٤٤٠٩) - مباشر ٤٨٤٩٦١١ - فاكس ٤٨٣٧٧٩٤
E-mail- TEJ@kuc01.kuniv.edu.kw