البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة

د. أنتصار كمال قاسم
كلية التربية للبنات - قسم الأقتصاد المنزلي

المستخلص
يستهدف البحث الحالي :-
ـ قياس البيئة الصفية (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض – تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات – تفاعل التدريسي مع الطلبة) لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) .
ـ قياس الدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) .
ـ التعرف على مدى أسهام مجالات البيئة الصفية (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض- تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات – تفاعل التدريسي مع الطلبة) في الدافع المعرفي والتفكير التأملي .
ـ الكشف عن العلاقة بين درجات البيئة الصفية ودرجات الدافع المعرفي ودرجات التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) .
أشتملت عينة البحث من (٥٠٠) طالب وطالبة في المرحلة الأولىموزعين على (١٠) عشر كليات في جامعة بغداد ، (٥) خمس كليات في الأختصاص العلمي و (٥) خمس كليات في الأختصاص الأنساني ، وقد أختيرت العينة بالاسلوب العشوائي .
أما أدوات البحث فقد اعدت الباحثة ثلاثة مقاييس الأول لقياس البيئة الصفية والثاني لقياس الدافع المعرفي والثالث لقياس التفكير التأملي .
قامت الباحثة بالتحقق من صدق هذه المقاييس وتحليل فقراتها أحصائياً على عينة تألفت من (٥٠٠) طالب وطالبة لاستخراج القوة التميزية والصدق لفقراتها ، وتم حساب ثبات المقاييس .
وبعد أن تم أستكمال اعداد المقاييس ، تم التطبيق النهائي على عينة البحث الأساسية البالغ عددها (٥٠٠) طالب وطالبة .
وتم أستخدام عدد من المعالجات الاحصائية للأجابة عن اهداف البحث وفرضياته منها معامل أرتباط بيرسون ، الاختبار التائي (t - test) لعينة وتحليل التباين الثنائي ، وتحليل الانحدار المتعدد ، معادلة شيفيه .
ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الباحثة وجود علاقة أرتباطية موجبة ذات دلالة أحصائية بين البيئة الصفية وكل من الدافع المعرفي والتفكير التأملي ، وأن لمجالات البيئة الصفية (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ، تفاعل التدريسي مع الطلبة) أسهام موجب ذات دلالة احصائية في كل من الدافع المعرفي والتفكير التأملي ، بينما مجال تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات لم يكن لهُ أسهام واضح .
وتوصلت الباحثة الى عدد من التوصيات والمقترحات .

Classroom environment & its Relation Cognitive motive and Reflective Thinking of university Student

Intisar Kamal Qassim (Ph.D)
College of Education for Women – **Home Economic Dept.**

Abstract
The present research aims at the following:
- Measure Classroom environment of university Student (research sample)- Measure Cognitive motive and Reflective Thinking of university Student (research Sample) .
- In order to Know the relationship between the Scores of Classroom environment and Scores of cognitive motive and Scores of Reflective Thinking of university Student (research Sample) .
Sample of research consisted of (500) Students for both genders distrivbted upon ten colleges in Baghdad University , (5) Scientific Colleges , and (5) human Colleges , Sample was chosen by using radom method .

Research instruments were three , Prepared by the researcher ,The first is to measure classroom environment . The Second to measure Cognitive motive . The third to measure Reflective Thinking .
The research verified the Validity of measurements and their items were analyzed Statistically upon the sample consisted of (500) Students for both genders to extract the discrimination power and the Validity of items . Reliadility was calculated by method The Alpha kronbache method for internal constanc.
After fulfilling measurements preparations , the final application was applied upon the major research Sample Consisted of (500) students of both genders. Number of Statistical methods were used to answer of the research aims and hypotheses like person Coeffisient m (t-test) for one sample two vaeiance analysis , multiple declivity analysis , Scheffe .
The most important result achievd by the researcher is that there is a Positive Conjunctive relation of statistical significance between Classroom environment and cognitive motive , also there is a Positive relationship of statistical significance between classroom environmentand Reflectiv thinking .
That the erea of interachtion of Students With each other and the Organaztion of the Lesson and Provide a list Supplies and teaching field interaction with Students and Contribute to its clear and Signicant . The researcher set some recommendations and suggestions .

مشكلة البحث

تعد البيئة الصفية أساس وشرط ضروري لنجاح أي نشاط وفاعلية تعليمية ولهذه البيئة لا بد من مؤثرات كثيرة تساهم في تكوينها أو تؤثر فيها أهمها التدريسي وما يؤثر فيه وما يتسم به من شخصية وسلوك ومعاملة وكفاءة ذاتية . وللطالب أيضا دور كبير جدا في التأثير على البيئة الصفية من خلال خصائصه وجنسه وتحصيله وسلوكياته التي يتسم بها ، فضلاً عن ذلك حجم الغرفة المناسب للطلبة الذي يسهل حركة الطالب داخل الصف ، و العَدد المناسب من الطلبة لسهولة ضبط الصف والسيطرة على الطلاب والأبتعاد عن التقليد في التعليم والذي يعتمد على التلقين والتي يكون فيها التدريسي مُلقناً والمتعلم مُتلقين سلبياً وهذا لا يفي بحتياجات المجتمع والمتعلم المستقبلية بل تعمل على تقيد الحرية الفكريه لهُ.

أن البيئة الصفية المطلوبة للقرن الواحد والعشرين يجب أن تركز على عملية التعلم القائمة على الجهد الذاتي للمتعلم، والتركيز على المتعلم نفسه كهدف رئيس من أهداف العملية التعليمية . وأن ضعف البيئة الصفية تجعل الطالب في حالة شرود ذهني أثناء الدرس فضلاً عن عدم قابليتهُ على الأستقرار مما يولد لديه الخمول والكسل وسوء التوافق النفسي فأن عملية التعلم الصفي هي عملية تفاعل مستمر بين التدريسي والطلبة ولذلك فلابد من أن تتوافر البيئة المناسبة والمشجعة للتفاعل ، لأن البيئة التي يتم فيها هذا التفاعل تؤثر إلى درجة كبيرة في فاعلية التعلم ، فإذا كانت البيئة بيئة قسر وإرهاب وسيطرة فإن الطالب يصل الى مرحلة كبت رغباته وميوله مما يؤدي إلى نفوره من التعلم أو إلى تعقيدات أخرى تنشأ عن ذلك مثل تدهور الصحة النفسية لديه (الزيود ، ١٩٨٩،ص٣٢) .

تبلورت مشكلة البحث الحالي من خلال التجربة الميدانية للباحثة في مجال التدريس الجامعي للطلبة ، والتي لاحظت فيها أفتقار البيئة الصفية الى المثيرات التي تدعم وتحسن العملية التعليمية ، فهي بيئة غير مناسبة فضلاً عن خلو التدريس الصفي من الاساليب الجديدة التي تثير تفكير الطلاب واستطلاعهم . إن الرؤية الأولية التي تشكلت لدى الباحثة هي انه لا بد أن يكون هناك مظاهر وأسباب تقف وراء تدني الدافع المعرفي لدى الطلبة بعضها مرتبط بالمتعلم ، وبعضها مرتبط بالتدريسي ، والبعض الآخر مرتبط بالبيئة الصفية (أدوات ومستلزمات)، وإذا ما استطعنا الكشف عنها وتحديدها ، فإنه يمكن ضبطها والتخفيف من آثارها . بالأضافة الى ضعف مواجهة الطلبة أثناء التعلم بالمواقف التي تتحدى ادراكهم والتي تستدعي البحث والتقصي ، والتفكير العميق القائم على التأمل والتطور من مجرد الأدراك الحسي الخالص للمفاهيم الى أنماط فكرية عُليا منظمة . (البهادلي ، ٢٠٠٢ ، ص١٨،١٩)

إن تدني الدافع المعرفي ظاهرة أكاديمية يعنى بها التدريسيون والمربون في المؤسسة التربوية وتحديد أسباب هذه الظاهرة ترد بعض حالات تدني الدافع المعرفي إلى عدم توافر الاستعداد للتعلم ، وهي الحالة التي يكون فيها المتعلم قادراً على تلبية متطلبات موقف التعلم والخبرة التي تعرض له . وقد وجد علماء النفس و التربية أن العملية التعليمية التعلمية تتعرّض لكثير من المشكلات و أن كثيراً من هذه المشكلات ترجع ألى ضعف أو انخفاض الدافعية للتعلم و الدافعية كالطقس كل فرد يتحدث عنه و لكن لا يعمل أحد على تغييره . و المتعلمون يبررون فشلهم بالقول بأن التدريسي لم يحثهم على التعلم ، و نحن كتدريسيون نُلقي اللوم على المتعلم قائلين بأنه كسول و خامل ، و من هنا فإن الموضوع هذا بحاجة لمزيد من البحث ، خاصة بعد ان اصبح المستوى العلمي لأغلب الطلاب موضع نقاش وجدال بين كافة اطراف العملية التعليمية ، و بعد أن اتخذت مشكلة تدني الدافعية مؤخرا منحى اصبح معه الامر ظاهرة لا بدّ من الوقوف على أسبابها و إيجاد الحلول المناسبة لتحسين العملية التعليمية التعلمية و رفع مستوى الطلاب .

وترى الباحثة أن هناك بعض التدريسيين يعتمدون على الروتين وضعف التنوع في أساليب عرض المادة والاعتماد على أسلوب المحاضرة بدل المناقشة والأبتعاد عن التكنيكات التي تجعل المهمة التعليمية مشوقة وممتعة ومحفزة للأستكشاف العلمي والتفكير التأملي فالعمليات الروتينية التي تتم في الغرفة الصفية من تسميع وواجبات تجبر الطالب على أجابات دون أعطاء وقت كافي للتعلم فضلاً عن روتينية الأسئلة من قبل التدريسيين والتي لا تعطي فرصة التحدي في تفكير الطلبة والأهتمام في أفكارهم ومساعدتهم على أستعمال أساليب بديلة في التفكير (وخاصةً في الاختصاصات الانسانية).

ومن الصعوبات التي تراها الباحثة كثرة الأعباء الدراسية التي يكلفون بها الطلبة ، وكذلك كثرة أعداد الطلاب في حجرة الدراسة، الأمر الذي يجعل بيئة التعلم في الصف غير قابلة لإحداث تفكير تأملي فعال، فضلاً عن تركيز المناهج الدراسية على مفهوم المنهج بمنظوره التقليدي، الذي يؤكد على الحفظ والتذكر .وفي هذا السياق ما زالت ثقافة التعلم ثقافة تقليدية، تؤكد على الإيداع لا الإبداع ، ولا تسمح بممارسة ثقافة التأمل والتفكير التأملي .(الأستاذ ،٢٠١١،ص١٣٢٩-١٣٣٢)

أن نمو شخصية الطالب بشكل متكامل يستدعي شيء من التحدي ،وهذا يستلزم من التدريسين أدراك أهمية تطوير أساليب فعالة لتنمية التفكير المثمر لدى الطلبة ،والابتعاد ما أمكن عن أجراءات التدريس الألية التي تحيط بهم وتكبل أذهانهم عن التفكير المنتج ،لذا يجب على المدرسين أن يهيئوا جواً من التدريس تحترم فيه خصائص الطلاب الشخصية وحاجاتهم الأساسية والمعرفية ، حتى تتهيأ لهم فرصة التعبير عن أنفسهم، وفكرهم بحرية . (Kirk,2000,P.115)

كما أن الدراسات والأبحاث السابقة لم تعالج متغيرات البحث الحالي مجتمعة في بحث مستقل ، مما خلق أتجاهاً عاماً لدى الباحثة للبحث عما اذا كانت هناك علاقة بين هذه المتغيرات ؟ وشعرت بوجود حاجة الى دراسة ميدانية علمية تكشف عن العلاقة بين المتغيرات في المرحلة الجامعية .

وعليه فأن مشكلة البحث يمكن ان تتحدد بالأجابة عن السؤال الاتي :- هل هناك علاقة بين البيئة الصفية والدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة ؟

أهمية البحث :-

يشير مفهوم البيئة الصفية إلى الظروف البيئية الأكاديمية والاجتماعية التي تسود غرفة الصف ، والتي يولدها المعلمون والطلبة والمادة الدراسية فضلاً عن البيئة المادية لذا أهتم النظام التعليمي بالبيئة الصفية للطالب والتي تلعب دوراً كبيراًداخل الغرفة الصفية من خلال التعلم والتعليم ومن حيث الترتيب والنظافة في الغرفة الصفية وإدارتها وإعطائها القدر الأكبر في العملية التعليمية بحيث تكون ناجحة وفعالة حتى يكون الطالب على قدر ممكن من المعرفة والاطلاع ، وتكون لها أنعكاسات على دوافع وسلوك الطالب وعلى التدريسي إن يوليها الاهتمام والعناية الخاصة فضلاً عن التفاعلات التشاركية السائدة لدى أعضاء المؤسسة التعليمية والموارد والابنية ، والتي من شأنها أن تؤثر في أستقرار المناخ العام للبيئة الدراسية ومخرجات العملية التربوية ، (الحجار والعاجز ،٢٠٠٧ ، ص٧)

أن البيئة الصفية يجب أن تُلبي أحتياجات الطلبة وتنمي مهاراتهم وفق متطلبات العصر مع الحفاظ على قيم وأخلاقيات يكون الطالب محورها والتدريسي قائداً لها ويرى كثيرون أن أحلال التنوع والتجديد والبحث عن عوامل الجذب للطلبة وتكريسها وتطويرها ينبغي أن تكون الشغل الشاغل للمؤسسة التعليمية لاعداد جيل المستقبل وتحسين مستوى مخرجات التعليم . ومساعدة ترتيب الطلبة لأنظمتهم ومعالجتها يساعدهم على الانتظام وفق النظام الذي يريد أن يشيعه التدريسي في صفه والنظام الصفي هو المعيار الأولي الذي نحكم من خلاله على نجاح الأنشطة والفعاليات الصفية فهو يتضمن تراكيب معرفية على صورة قوانين وتعليمات وخبرات معرفية ترتبط بهذه القوانين كما أن الهدف من معالجة النظام الصفي هو توظيف كل الإمكانات من أجل تحسين التعلم الصفي وتقليل السلوكيات الخاطئة التي يمكن أن تعيق ممارسات التعلم والاندماج في أنشطتها . فالنظام الصفي يعد معياراً لنجاح الفعاليات التعلمية والتعليمية التي تقدم للطالب . والذي هو بحاجة إلى نظام يجعله يخطط لنفسه ويدربها لكي ينتظم وفق قانون الجماعات التي يعمل ضمنها فالنظام يجعل التعلم ممكناً ،لا تعلم بدون بيئة صفية منظمة ، ولا نظام بدون إدارة صفية فاعلة ، ولا إدارة صفية فاعلة بدون تدريسي كفء لديه مهارات أو كفايات ، إنه التدريسي الذي يمتلك القدرة والمهارة على إدارة الصف فالنظام الضروري للتعلم هو النظام الذي يتضمن عدداً من الأسس المتعلقة بإدارة الصف والتي تتمثل بالطلبة والخصائص التنظيمية والاجراءات الوقائية لإشاعة النظام الصفي والسلوك الخاطئ (رائد الحجار و فؤاد العاجز ، ٢٠٠٧ ,ص١٦) .

تتأثر البيئة الصفة والجو الصفي بالتدريسي كمدير للنظام الصفي والعوامل المؤثرة فيه ويرى الخطايبة وأخرون (٢٠٠٢) أن التدريسي الكُفء أحد الوسائط المهمة التي تلعب دورا مهما ورئيسيا في تهيئة مناخات صفية إيجابية و إدارة الأنشطة المختلفة التي تنظم تفاعلات الطلبة داخل الصف فيما بينهم من جهة ومع التدريسي من جهة أخرى بالإضافة إلى دور التدريسي في فهم سلوك طلبته ومشكلاتهم وأن معظم الدراسات قد أكدت على ثلاث محاور رئيسية تؤثر في هذا النظام: (الطالب ،التدريسي ،الجامعة) . (الخطايبة وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ص١٤) وهذه العوامل كما نراها هي أساس وقاعدة عملية التعلم فالطالب وخصائصه وسلوكه وسماته والتدريسي وخصائصه ومؤهلة وسلوكه فهو الأخرمهماً في العملية التعلمية فهما طرفي عملية التعلم وما ينطوي عليه من نظام وانضباط وإدارة صفية ناجحة فكل من التدريسي والطالب مكمل لدور الأخر . ولا ننسى أيضاً الجامعة ودورها في احتضان وتهيئة كل من التدريسي والطالب في هذه العملية. وكما جاء في قطامي وقطامي (٢٠٠٢) إن اعتبار البيئة الصفية ومتغيراتها في التخطيط للتعلم تجعل عملية التعلم عملية مفيدة وسارة . ويمكن توضيح ذلك من خلال تطوير محتوى الغرفة الصفية الفاعلة والتي تشير على جميع الأعمال

التي يقوم بها التدريسي داخل غرفة الصف مما يتعلق بتدبير الشؤون والظروف المختلفة التي تجعل من التعلم فيها أمراً ممكناً في ضوء الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً والتي تعمل على إحداث تغيرات في سلوك الطلبة المتعلمين من حيث إكسابهم معارف ومفاهيم جديدة ، وإحداث تغيرات في مهاراتهم وبناء اتجاهات إيجابية لديهم وتنمية ميولهم ورغباتهم وصقل مواهبهم (قطامي وقطامي ، ٢٠٠٢، ص٢٨-٣٠).

وأكد قطامي (٢٠٠٢) أن البيئة الصفية يمكن تحديد أدوارها من خلال مكان التعلم والمتمثلة بالترتيبات المادية لغرفة الصف ، وتشمل (درجة حرارة الغرفة ، الإنارة ، ترتيب مقاعد الطلاب) وطريقة التدريس والمتمثلة بالخطوات الرسمية المختلفة التي سبق للتدريسي أن خططها بوعي (مثل الأسئلة التي يتم طرحها من وإلى الطالب ، وتتابع تلك الأسئلة والتنظيم الاجتماعي في غرفة الصف والوسائل التعليمة وما تتطلبه من نشاطات يسمح لهم بالقيام بها) وأسلوب التدريسي والمتمثل بتصرفات التدريسي أثناء تعبيره عن نفسه كما يظهر في (تعليماته وتعليقاته المختلفة ، ونغمة وحجم صوته ، ودرجة حماسته في أثناء التدريس) والتقويم ويتمثل بالطرق التي تمكن التدريسي من الحصول على معلوماته حول مدى تحقيق الأهداف التعليمية التي يسعى للوصول أليها لدى طلابه . (عقل ، ٢٠٠٢، ص٦٧٣)

إن الطلاب في صف الدراسة يمثلون العنصر الرئيس 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 طبيعة المتعلمين، واحتياجاتهم النفسية و الاجتماعية و أساليبهم في التفكير، وتؤكد الدراسات والأدبيات التعليمية والتربوية ، على أن البيئة الصفية لها دور فاعل في التفوق العلمي للطالب ، بما تهيئه من مناخ دراسي مناسب للتعلم ، يتمثل في تقديم المعرفة من خلال المناهج الدراسية الجيدة ، ومن توفير الوسائل والإمكانات والنشاطات التعليمية المتنوعة ، وإستراتيجية التدريس الحديثة ، كما أن النظام الصفي هو محصلة لمجموعة الأنظمة الذهنية لطلبة الصف، الذين يشكلون في النهاية عناصر النظام الصفي ، ومساعدة ترتيب الطلبة لأنظمتهم ومعالجتهم يساعدهم على الانتظام وفق النظام الذي يريد أن يشيعه التدريسي في صفه ، والنظام الصفي هو المعيار الأول الذي نحكم من خلاله على نجاح الأنشطة والفعاليات الصفية فهو يتضمن تراكيب معرفية على صورة قوانين وتعليمات وخبرات معرفية ترتبط بهذه القوانين ، كما أن الهدف من معالجة النظام الصفي هو توظيف كل الإمكانات من أجل تحسين التعلم الصفي ، وتقليل السلوكيات الخاطئة التي يمكن أن تعيق ممارسات التعلم والاندماج في أنشطتها ، ومن هنا نؤكد أن البيئة الصفية معياراً لنجاح الفعاليات التعليمة والتعليمية التي تقدم للطلبة ، وهي الحالة السوية التي تسود المواقف الصفية التي خططت لها الأنشطة وحددت فيها الأدوار لكل الطلبة ، وأخبروا بها وقسم لها اليوم الدراسي وحدد فيها دور التدريسي كذلك) ، لذا نرى أن البيئة الصفية الجيدة لها الدور الأكبر في تحفيز الطالب على التفكير السليم ، وتشجيعهم على قضاء أكبر وقت ممكن داخل غرفة الصف دون ملل (برنامج التعليم المفتوح ، 2007 ، ص٦٦-٦٧) .

وقد نادي التربويون أمثال Riferz&Sbring (2000) منذٌ بداية القرن العشرين بالاهتمام بالبيئة الصفية المرنة المتنوعة والمشجعة والممتعة من خلال إدخال عنصر التشويق والإثارة،وذلك باستخدام التكنولوجيا ، والوسائل التعليمية المتعددة المتاحة ، وفي منتصف القرن الماضي ، زاد اهتمام المربين بالبيئة الصفية الداعمة للمتعلم ، والداعية للتفاعل الصفي مع التدريسي وجميع المتعلمين ، وخلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي ، ركزت البيئة الصفية على المتعلم كمحور للعملية التعليمية ، لأن نجاح التعليم يعتمد على محورية المتعلم ، ولأن عملية التعليم ترتبط بما يقوم به المتعلم لا المعلم ، لذا يجب على البيئة الصفية توفير الفرص والخيارات والنشاطات للمشاركة الصفية الفاعلة ، وذلك من خلال . تدريب المعلمين على إدارة البيئة الصفية المشجعة للتعليم الفعال وتطوير الأنشطة المتنوعة والمرنة التي تنمي المهارات العليا كالنقد والتحليل والتقويم وحل المشكلات وإصدار أحكام واتخاذ قرارات مستقلة تقود لتحمل المسؤولية وتشجيع التعاون بين المتعلمين بدل المنافسة وإتاحة الفرصة للمتعلمين للمبادرة باختيار الأنشطة بأنفسهم وإدارتها . إن البيئة الصفية المطلوبة للقرن الواحد والعشرين ، يجب أن تركز على عملية التعلم القائمة على الجهد الذاتي للمتعلم ، والتركيز على المتعلم نفسه كهدف رئيس من خلال أهداف العملية التعليمية ، بدل التركيزعلى التعلم بتوجيه وإشراف المعلم،والبيئة الصفية الجديدة ترى دور المعلم المستقبلي من ناقل للمعرفة إلى مخطط ومنظم ومسير وميسر ووسيط وقائد ، من خلال الأنشطة المتمثلة بدعم المتعلم ومساعدته على التعلم لا التحكم به ومواكبة المستجدات ونقل المتعلم إلى العصر الذي يعيش به وتوفير الفرصة أمام المتعلمين للتفكير وبناء المعرفة . ويتضح من ذلك أن البيئة الصفية هي عملية يتطلب منها نمو المتعلم وزيادة خبراته وقدراته وذلك من خلال التنظيم والمشاركة والمناقشة مع الآخرين واستخدام استراتيجيات تعلم مختلفة ضرورية للتفكيرومن هنا نلاحظ أن البيئة الصفية المستقبلية تعمل على إعداد المتعلم من حالة الاعتماد على المعلم إلى الاعتماد على نفسه من(Student-Centered) إلى (Teacher-Centered) وتحويل البيئة الصفية إلى بيئة شراكة حيث يصبح المتعلم شريكاً في العملية التعليمية فضلاً عن جعلها بيئة مفتوحة متنوعة من حيث طرق التدريس والأنشطة والخيارات المتاحة . (الخطايبة وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ص١٢)

وتعني البيئة الصفية عند (Sewel) .أنها مجموعة المؤثرات الخارجية وكل ما يتدخل في الموضوع والتي يمكن أن تتدخل في حياة الإنسان وتفكيره . (Sewel,1975) . كما أشارت (بلقيس) أن البيئة الصفية هي الجو العام أو الحالة العامة التي تسود غرفة الصف في الموقف التعليمي/ التعلمي ، ويتجاوز ذلك البيئة المادية في التنظيم الصفي وترتيب المقاعد والإضاءة والحرارة اللازمتين ، والوسائل التعليمية / التعلمية ، إلى الجو النفسي الذي يسود غرفة الصف نتيجة

العلاقات السائدة بين التدريسي والطلبة من جهة ، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى ، في سعي الجميع لبلوغ الهدف المنشود . (بلقيس ، ١٩٨٨، ص٨)

ويضيف منسي (١٩٩٠) . أن البيئة الصفية هي البيئة النفسية والاجتماعية أوالظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي .(منسي , ١٩٩٠, ص١٢١) . ويرى (Raviv and Reisel, 1993) أن البيئة الصفية مفهوم شامل يتضمن تفاعل الطالب والتدريسي ، وتفاعل الطالب مع بقية الطلبة وطريقة التعلم والعناصر التنظيمية من حجم الصف وعدد الطلاب ، والوسائل التعليمية ، أي كل ما يؤثر على العملية التعليمية داخل غرفة الصف ، وأن توفير بيئة صفية من الوظائف الأساسية للجامعة من خلال توفير بيئة فيزيقية مناسبة تتمثل في البناء الجامعي وجماله وموقعه ومختبراته ومرافقه وغرفه الصفية التي يتوفر فيها الإضاءة ودرجة الحرارة والوسائل السمعية والبصرية كي تتم عملية التعلم والتعليم بالطريقة الصحيحة ، (Raviv and Reisel, 1993,P.22) .

ومن خلال ما سبق نلاحظ أهمية البيئة الصفية ، في صقل شخصية المتعلم ليصبح قادراً على التفكير السليم ، حيث أن البيئة الصفية الجيدة، توفر للطالب العنصر المادي والعنصر الاجتماعي والاهم من ذلك كله العنصر النفسي ، وكل هذه العناصر لها دور كبير في زيادة دافعية الطالب نحو التفكير الذي يزيد من قدرته على التأمل والنقد والتقويم وحل المشكلات (الخطايبة وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ص١٢) .

أن الدافع المعرفي يشكل أحد القضايا المهمة في مجال الأتجاه المعرفي لتفسير السلوك بصورة عامة ، وفي مجال علم النفس التربوي والتعلم بصفةً خاصة ، لأن البنية العقلية المعرفية للفرد يمكن أن تتكون من خلاله . وقد لاقت الدافعية أهتماماً كبيراً من المهتمين في مجال علم النفس بشكل عام ، وعلم نفس الدوافع بشكل خاص ، حيث تناولت جميع نظريات علم النفس مفهوم الدافعية ودورها في تحريك السلوك وتوجيههُ وبناء الشخصية وما تلعبهُ من دور رئيسي في عملية التعلم والتعليم . وأن السلوك لايستمر بدون وجود ولو حد أدنى من الدافعية (داخلي خارجي) فالدافعية هي كل ما يعمل على استثارة السلوك وتوجيهه واستمراريته نحو هدف من اجل تحقيق التوازن البيولوجي النفســي . ولا شك ان التدريسي هو الاساس وله الدور الاكبر في ذلك، (فاثارة الدافعية) هي واحدة من استراتيجيات التعلم والتعليم التـــي يمارسها التدريسي في الغرفة الصفية بل ربما تكون هي من اهم هذه الاستراتيجيات واصعبها تطبيقا ، فالطلبة يأتون الى المؤسسة التعليمية بمستويات مختلفة من الدافعية ولا يوجد هناك وصفة سحرية لاثارة دافعية الطلبة للتعلم ، لذلك فاثارة دافعية الطلبة بحاجة لمهارة وفن من قبل التدريسي لهذا احتلت الدافعية مكانة واهتمام من قبل العديد من العاملين في العملية التربوية من مدرسين ومرشدين وتربويين وكل من لهم صلة بالعملية التعليمية – التعلمية والواقع ان اثارة الدافعية لدى الطلبة هي من المعضلات التي تواجه كل من المعلمين المبتدئين والمتمرسين على حد سواء (السليماني ،٢٠٠٢ ،ص٤٢).

إن البحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك المتعلم وتوجهه، أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي)، أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)، أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي) . إضافة إلى ذلك نجد أن الدافعية تساعدنا في تفسير الكثير من جوانب الفروق الفردية، خصوصا في الجوانب التي يمكن إرجاع الفروق فيها إلى عوامل أخرى غير الذكاء والاستعداد والقدرات العقلية المختلفة . كما أشار الجميل (١٩٩٩ م) إلى أنه إذا كانت الدوافع بصفة عامة مهمة في عملية التعلم، فإن امتلاك هذه الدوافع هو الدافع المعرفي الذي عن طريقه تتكون البنية المعرفية لدى الفرد والذي يستخدمها في توضيح الغموض أو حل المشكلات أو حسم التناقض، لذا يجب الاهتمام بهذا النوع من الدوافع من خلال تهيئة الظروف المناسبة والمساعدة على تنميته، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بيئة مناسبة سواء في المدرسة أو الأسرة إذاً فمعرفة الدافع المعرفي عملية تساعد في معرفة الكثير من المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم والتعليم، كما أنها تساعد في تفسير الكثير من الفروق الفردية التي تعود إلى أسباب غير مرتبطة بالنواحي العقلية المعرفية . (الجميل ،١٩٩٩ ،ص٣٢)

وفي دراسة قام بها Veenman (1984) توصل ألى أن الدافعية وأثارتها عند الطلبة أعطيت المرتبه الأولى كأحد المشكلات المتعلقة بأدارة المعلم للصف وأن هناك علاقة أيجابية قوية بين الدافعية والبيئة الصفية وأدامة نشاط الطالب (الزعبي ،٢٠١١ ،ص٣) . ويرى أركسون (١٩٧٨) أن كثير من الطلبة يستجيب بصورة أيجابية لمقرر دراسي منظم وجيد ويتم تعليمهُ بواسطة معلم متحمس لديه أهتمام حقيقي للطلاب وبما يتعلمونهُ ، كذلك فأن الأنشطة التي نباشُرها من أجل التعلم سوف تقوي أيضاً من دافعية الطلبه للتعلم (عمران ، ٢٠٠٧،ص٢٧) . ويشير أيزنك الى أن المناخ النفسي والأجتماعي السائد في غرفة الصف يلعب دوراً مهماً في تنمية الأنجاز ورفع مستوى دافعية التعلم لدى الطلاب . ويقول الزيات (١٩٩٦) إن النشاط العقلي المعرفي يتأثر بدوافع الفرد، حيث تؤثر هذه الدوافع على عمليات الضبط الشعوري للأنشطة الحركية والمعرفية والانفعالية التي تصدر عن الفرد، ومن ثم يمكن القول أن هذه الأنشطة تكون محكومة بطبيعة الدوافع الإنسانية من حيث نوعها ودرجة أهميتها بالنسبة للفرد. ويشير الشرقاوى (١٩٩٧) الى أن الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم، أو تعديل بعضها، أو تحصيل المعلومات والمعارف، أو في حل المشكلات. (الشرقاوي ، ١٩٩٨ ، ص ٢١٥) .

ونحن لا نستطيع تفسير سلوك معين بدون معرفة الدوافع وراء ذلك السلوك، كما تعتبر الدوافع نقطة البداية لأي سلوك يقوم به الكائن الحي ، ويلعب الدافع المعرفي دوراً مهماً في التعلم الجامعي ، ويتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة

والفهم وإتقان المعلومات وحل المشكلات ، وقد يكون الدافع المعرفي أقوى دوافع التعلم الجامعي على الإطلاق ، وأن هذا الدافع يقع ضمن الحاجات المعرفية (الحاجة للفهم والمعرفة) وهذا يتطلب وجود رغبة قوية داخلية وميل عند الفرد للبحث والاستكشاف والاستطلاع من أجل تحصيل المعلومات والاستزادة منها والاستفادة منها بشكل نظري وعملي حتى يتحقق له الإشباع والرضى النفسي ، والإشباع والرضى لا يتوقفان عند حد معين بل يتميزان بالاستمرارية والديمومة ، وهذا ينعكس بشكل مباشر على الدافع المعرفي مما يعني استمرار الفرد في البحث والتقصي للوصول إلى الحقائق المعرفية ، وهذا يتطلب وجود دافع ذاتي عند الفرد ومثابرة واقتناع بما يفعل ، إلى جانب وجود نضج عقلي وإدراك لما يقوم به الفرد من عمليات للوصول إلى المعرفة ، وبهذا يمكن القول أن الفرد ذو الدافع المعرفي يتصف بأنه يميل إلى الاستكشاف والمعالجة ويرغب في زيادة وتنمية بنيته المعرفية من خلال الرغبة في الحصول على الجديد من المعلومات والاستزادة منها ، كما أنه قادر على تحديد مشكلاته ومواجهتها وحلها بالطرق المناسبة . والدافعية للتعلم تشير إلى " حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي و القيام بنشاط موجه حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم (عليان و آخرون ، ١٩٨٧،ص٥١)

ويرى أوزبل أن البناء المعرفي للفرد عبارة عن إطار يتضمن مجموعة منظمة من التعميمات والمفاهيم والحقائق ، وهو يمثل بشكل هرمي في قمته العموميات والنظريات والمفاهيم وتتدرج في الدقة والخصوصية وصولاً إلى المعلومات الدقيقة المتخصصة في قاعدة الهرم ، وتوجد ثلاث مستويات للبناء المعرفي وهي مستوى المعلومات والمفاهيم الأكثر عمومية ثم مستوى المعلومات الأقل عمومية ثم مستوى وحدات المعلومات الأكثر تخصصاً وتحديداً ولكل فرد بناء معرفي خاص به يتميز به عن غيره ، ولإضافة معلومات جديدة إلى البناء المعرفي يتوجب على الفرد استيعاب وتمثيل المعلومات الجديدة على أنها جزء من بنائه المعرفي في عملية احتواء أو دمج ، أي ربط المعلومات الجديدة بما هو موجود لدى الفرد من معلومات وأفكار . (الشرقاوي ، ١٩٩٨،ص ١٣٨-١٣٩)

وأن النشاط العقلي المعرفي يتأثر بدوافع الفرد ، حيث تؤثر هذه الدوافع على عمليات الضبط الشعوري للأنشطة الحركية ، والمعرفية والانفعالية التي تصدر عن الفرد ، ومن ثم يمكن القول أن هذه الأنشطة تكون محكومة بطبيعة الدوافع الإنسانية من حيث نوعها ودرجة أهميتها بالنسبة للفرد ، فوجود الدوافع يحث الفرد على القيام باستجابات معينة ، أو نشاط معين وبدون هذا الدافع لا يقوم بأي سلوك ، ولا يباشرأي نشاط ، ولقد تحدث الكثير من العلماء عن الدوافع وخاصة الدافع المعرفي ، لما له من أهمية في عملية التفكير لدى التلاميذ في الموقف التعليمي .(حسين، ١٩٨٨ ، ص٧)

يعد التفكير من الصفات التي ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان بها على سائر مخلوقاته، والتفكيريوجد حيثما وجد الإنسان، حيث استطاع الإنسان بالتفكير المنطقي السليم التغلب على الكثير من الصعاب التي واجهته منذ الخليقة وحتى عصرنا هذا ، وأن الانسان استطاع تسخير الكثير من الأشياء لصالحه ، حيث يعتبر التفكير التأملي نوع من أنواع التفكيرالذي استحوذ على اهتمام المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي من بينهم (Binet) و(James) و (Dewey) ولكن هذا الاهتمام اختفي من الدراسات التربوية في عهد ازدهار المدرسة السلوكية التي لم تعطي الاهتمام لذلك النوع من التفكير الراقي . ثم بدأ التفكير التأملي بالظهور مرة أخرى على يد العالم (Schon) حيث قام بالكتابة على أهمية الأخذ بالتفكير التأملي في إعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها ، وأهمية التفكير التأملي بالنسبة للطالب، وأنتبه الكثيرون إلى أهمية استخدام مصطلح التفكير التأملي في الأبحاث التربوية. حيث يتضمن التحليل واتخاذ القرار، وقد يسبق عملية التعلم ويحدث أثناءها وبعدها وعندما يفكر الطالب تفكيراً تأملياً ، يصبح قادراً على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبأ بها . (مصطفي ,١٩٩٢,ص١٤)

يعيش العالم اليوم في عصر الانفجار المعرفي والثقافي ، في جميع مجالات الحياة ، حيث تتصارع العلوم المعرفية والتقنية ، لذا تولي الشعوب المتقدمة اهتماماً واسعاً بعمليات التفكير ، والاتجاه نحو تنمية القدرات الخاصة ، لما لها من أهمية بالغة في مجالات الحياة . لذا يعتبر التفكير عملية مصاحبة للإنسان بشكل دائم ، والتفكير اليومي هو أداء طبيعي نقوم به باستمرار نظراً لأهمية التفكير وحاجة الأفراد له ، فقد كان التفكير محل حوار منذ القدم فمنذ فلسفة الإغريق ولغاية الآن لم يحصل أجماع على الكيفية التي نفكر بها وكيفية عمل الدماغ البشري غير أن الاهتمام بالتفكير كان قديماً اهتماماً بسيطاً ، والمجتمعات في السابق كانت أكثر استقراراً فكان حل المشكلات واتخاذ القرار يعتمد على العقيدة الدينية والأطر الأخلاقية ، ولكن المجتمع الحديث أصبح أقل استقراراً وذلك نتيجة التغيرات التي طرأت بفعل التكنولوجيا والتطلعات التقدمية التي عجل بهذا التغيير وهذا يؤكد على أهمية التفكير في حياة الإنسان . (السرور,١٩٩٨,ص٢٤٩)

يعتبرالتفكير نشاط عقلي وذهني ينطوي على استقبال المثيرات والخبرات ليتم تنظيمها وتخزينها مندمجة في المخزون المعرفي للفرد ، ويستخدم الفرد لذلك نمطًا معينًا للتفكير والذي يعد ضرورياً للمتعلم ، حيث تيطلب أندماج العقل في ما يتم تعلمه ، ويتعزز التفكير أذا تكررت أنماطه في مجالات المحتوى العديدة . (شكعه ،٢٠٠٧ ، ص١١٤٧)

ولما كان التفكير ذروة سنام العمليات العقلية ,فإن التربية لا تستطيع تجاهله ويصبح لزاماً على المربين بذل أقصى الجهود التربوية الملائمة لتنمية عملية التفكير ، وبما أن عملية التفكير تشمل سائر المجالات ,فلا يستطيع أحد أن يزعم بأن التفكيرحكراً على مستوى دراسي معين دون غيره ، فهو هدف تربوي أساسي لا غنى عنهُ (عودات،٢٠٠٦،ص٤) والتفكير التأملي هو أحد أنماط التفكير التي يجب الأهتمام بها وتشجيع الطلاب على ممارستها ، حيث يتطلب تركيزاً مستمراً ليس فقط في الموضوع ,ولكن أيضاً في كيفية تصور المعرفة الكلية وامكانية تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة والحالية ,فهو يشمل النظر الكلي إلى النشاط فضلاً عن طرق تحليله وهذا ما يميزه عن التفكير المنظم المعتاد ,Moseley . (2005,p.314).

أن دراسة التفكير التأملي كنمط للتفكير ، وكسمة (Triat) من السمات الأساسية الأصيلة لشخصية الفرد ، أذ يكون الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية وبداية المرحلة الجامعية قد قطعوا مرحلة طويلة في تشكيل مفاهيمهم الخاصة ، وتحديد مواقفهم من الاشياء والقضايا من حولهم ، واساليبهم في حل مشكلاتهم ، ومن الضروري في هذه الحال ، إبراز التحدي لتلك المواقف وتلك الاساليب ، بطرق ونماذج مطورة من انماط فكرية عميقة ، ناقدة ،تحليلية، تعمل على استقلالية العمليات الفكرية لديهم لتصبح أوسع من مجرد خبرات حسية بسيطة ، وانما لتصبح طرق ممارسة فكرية عميقة متأملة ، قائمة على نبذ الاحكام المسبقة ، والمحافظة على درجة من الشك السليم في الامور والظواهر المحيطة (Frances , et al ,1999,P.38) وكثيراً ما نكرر نحن اليوم لطلبتنا بأن من أهداف التعليم الجامعي الاساسية الوصول بالطالب الى نمط من الشخصية المتفتحة ، الناضجة ، الناقدة لكل ما يدور من حوله ، والتأمل العميق المتأني للاشياء والمفاهيم ، والابتعاد ما أمكن عن احساساته الداخلية المحدودة ، وهذا يعتبر تطبيقًا لمفاهيم النظرية التي قدمها العالم (بياجيه) بأن معظم الاشخاص يستطيعون في سن السادسة عشرة من عمرهم ان يتعلموا وفقاً لمستويات معقولة من التجريد والتصور والتشكيل ، قادرين على التأمل العميق في التصور الادراكي للاشياء . (Rohwer ,et al, 1974,p.13)

ولأهمية موضوع التفكير بعامة والتفكير التأملي بخاصة ، حيث يعتبر أساس العمليات العقلية ولتأثيره على شخصية الفرد وسلوكه وانجازه التحصيلي والمهني ، فان التربية لا تستطيع أن تتجاهله ويصبح لزاماً على المربين بذل أقصى الجهود التربوية لنمو عملية التأمل ، لذا يجب أن تعتني التربية بسائر العمليات العقلية السابقة لعملية التفكير التأملي وهى الإدراك الحسي للأشياء ، الإدراك المعنوي،التذكر،القياس،الاستقراء،الاستنباط ،التقويم،حيث أن عملية التفكيرالتأملي تشمل سائر العمليات الموضحة ،كما أنه لا يستطيع احد أن يزعم أن التفكير التأملي حكر على محتوى دراسي معين دون غيره ، ويمكن أن توظف التربية المقررات الدراسية جميعها وأن تسخر عناصر المناهج كلها لتنمية عملية التأمل عند الطلبة. (صالح، ١٩٩٩,ص١٢٦)

وبالنظر إلى المجتمع الحديث وازدياد تعقيداته ، وكذلك تيسر المعلومات وتغيرها بسرعة أكبر، مما يقتضي من مستخدميها إعادة التفكير بشكل مستمر ، كذلك تغير الاتجاهات وتغير أساليب حل المشكلات ، وهكذا تتنامى أهمية استثارة التفكير التأملي في أثناء التعلم لمساعدة الطلاب في تطوير أساليب تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال نشاطاتهم اليومية ، والتفكير التأملي نوع من النشاطات العقلية التي تساعد الطلاب على تكوين وتطوير مهارات تفكير ذات مستوى أعلى . (Canning & Reed , 2010 , P .66-68)

بدأ التفكير التأملي في بداية كتابات Dewey وغيره من المربين كنوع من التفكير الذي يهدف إلى تطوير النمو المهني للمعلمين من خلال مراجعة الإجراءات المستخدمة في تدريسهم ، واكتشاف نقاط القوة والضعف وتعديلها ، وازداد هذا الاهتمام لدى التربويين المعاصرين في القرن الحالي مثل Schon و Pollard و Korthagen و Henderson و Font لأن التأمل يبني لدى الفرد وعياً لذاته مما يساعده على إدراك ممارساته ومشاعره ومعتقداته (الخالص, ٢٠٠٨,ص٧-٨)

وترى Lyons بأن التفكير التأملي يقلل من التسرع والتفكير بشكل روتيني ، ويمكننا من التبصر في الأمور ، والعمل بطريقة مدروسة ومتعمدة لتحقيق أغراض محددة عن طريق وضع النتائج المترتبة على طرق مختلفة وفق خطوط العمل، كما تؤكد على أن ممارسة التفكير التأملي يحوّل الشخص من مستهلك إلى منتج للمعرفة (Lyons, 2010, p.12) . وترى Olsen و Kovalik بأن الميل إلى التفكير التأملي عادة لا تقدر بثمن بالنسبة للعقل ، فهو يقلل من الإجهاد ويحسّن التعلم وصنع القرار ويعزز الأداء ويتيح للطلاب الانتقال من " ماذا في ذلك؟ "إلى" كيف يمكنني استخدام هذا في الحاضر والمستقبل؟ "، كما يساعدهم على تخزين التعلم في الذاكرة طويلة المدى .(Kovalik & Olsen, 2010, p.4)

ويرى العارضة بأن ممارسة التفكير تكسب الطلاب القدرة على ربط المعرفة الجديدة بفهم سابق والارتقاء بالتفكير للحدود المجردة المفاهيمية . (العارضة ،٢٠٠٨،ص٩)

ويرى حبيب (٢٠٠٣) أن التفكير مفهوم افتراضي يشير الى عملية داخلية تُعزى الى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي موجّه نحو مسألة ما ، أو اتخاذ قرار معين ، أو إشباع رغبة في العلم ، أو إيجاد معنى أو إجابة عن سؤال معيّن ، ويتطور التفكير لدى الفرد تبعاً لظروفه البيئية المحيطة به . (حبيب ، ٢٠٠٣ ، ص٨)

ولقد أكد توينبي عام (١٩٦٢) على أهمية تنمية القدرات بالنسبة لأي مجتمع بقوله : إن إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات المفكرة هي مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات ومن أهم الامور في تنمية القدرات في أي مجتمع هو قدرة أفراد المجتمع على التفكير . وقال ان بيئات التعلم الآمنة تتضمن عناصر اساسية وهي غياب التهديد وتقديم محتوى وتوافر خيارات متعددة وتوافر وقت كاف ووفرة بالمثيرات والتشاركية وتوافر تغذية راجعة مباشرة والإتقان بالتطبيق، مُحدداً تسعة أبعاد يمكن عن طريقها تقويم البيئة الصفية الآمنة مثل الانهماك والمشاركة والانتماء ودعم المعلم وتفاعله والمناقشة وتوجيه المهام والنظام والتنظيم الصفي ووضوح النظم وضبط التدريسي وسيطرته وتجديد التدريسي وميله الى الابداع . واضاف ان الدافعية للتعلم تشكل أحد أهم عناصر الإدارة الصفية الفعالة والناجحة، وهي أكثر من مجرد تقديم المديح والإطراء لطالب من الطلبة وهي غالباً ما تتأثر بانتقاء التدريسي للمحتوى الدراسي وللاستراتيجيات التدريسية التي يتبناها، لذلك ينبغي التعرف على البيئة التعليمية الدافعية وتحديد إيجابياتها وسلبياتها حتى يمكن التأكيد على الإيجابيات ومعالجة السلبيات وحتى يكون الجو النفسي والاجتماعي السائد في الجامعة مشجعاً على الدراسة وعلى ملاحظة التطور في جميع المجالات . وأن الجو التعليمي الأمن الذي يقدم فيه التعليم على أنه عملية ممتعه يعمل على أزدهار الدافعية للتعلم

وتقويتها عند المتعلمين مؤكداً أن المتعلمين يظهرون مزيد من الأهتمام بأداء المهمة سواء قبل القيام بها أو أثناء ذالك أو بعده مما ينعكس على مستوا التعليمي للجامعة . (الزعبي ، ٢٠١١ ، ص٢)

ومما يعزز أهمية البحث الحالي أن هذا الموضوع يستحق الكثير من البحث وخصوصاً قلة الدراسات في هذا المجال وندرتها (حسب علم الباحثة) فعسا أن يسد فجوة في مجاله وأن يكون أضافة علمية بما هو موجود في هذا المجال .

ويمكن تلخيص مبررات البحث الحالي بالآتي :-

١- تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية موضوع البيئة الصفية في العملية التعليمية وفي الكشف عن العلاقة بين متغيراته .
٢- تتجلى أهمية البحث الحالي كونه يشتمل على مقاييس يمكن أستخدامها في اجراء دراسات لاحقة في هذا المجال من باحثين آخرين .
٣- أن البحث الحالي يمثل محاولة علمية لاغناء المكتبة المحلية من خلال ما ستحصل عليه الباحثة من نتائج وتوصيات ومقترحات .

أهداف البحث :-

أولاً- قياس البيئة الصفية لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) من خلال أختبارالفرضية الصفرية الآتية :-
١- لايوجد فرق دال أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككل والوسط الفرضي لمقياس البيئة الصفية .

ثانياً :- قياس مجال (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض) لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) من خلال أختبارالفرضيات الصفرية الآتية :-
١- لايوجد فرق دال أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككل والوسط الفرضي لمجال تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض .
٢- لاتوجد فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٥٠) بين الاوساط الحسابية لدرجات عينة الطلبة في مجال تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض وفق متغيري (النوع ، والاختصاص) والتفاعل بينهما.

ثالثاً :- قياس مجال (تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات) لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) من خلال أختبارالفرضيات الصفرية الآتية :-
١- لايوجد فرق دال أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككل والوسط الفرضي لمجال تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات .
٢- لاتوجد فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٥٠) بين الاوساط الحسابية لدرجات عينة الطلبة في مجال تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات وفق متغيري (النوع ، والاختصاص) والتفاعل بينهما.

رابعاً :- قياس مجال (تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات) لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) من خلال أختبارالفرضيات الصفرية الآتية :-
١- لايوجد فرق دال أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككل والوسط الفرضي لمجال تفاعل التدريسي مع الطلبة .
٢- لاتوجد فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٥٠) بين الاوساط الحسابية لدرجات عينة الطلبة في مجال تفاعل التدريسي مع الطلبة وفق متغيري (النوع ، والاختصاص) والتفاعل بينهما.

خامساً :- قياس الدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) من خلال أختبار فرضيات الصفرية الأتية .
١- لايوجد فرق دال أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككل والوسط الفرضي لمقياس الدافع المعرفي .
٢- لا توجد فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الأوساط الحسابية لدرجات عينة الطلبة على مقياس الدافع المعرفي على وفق مغيري (النوع والاختصاص) والتفاعل بينهما .

سادساً- قياس التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) من خلال الفرضيات الصفرية الآتية :-
١- لايوجد فرق دال أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككل والوسط الفرضي لمقياس التفكير التأملي .
٢- لا توجد فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الأوساط الحسابية لدرجات عينة الطلبة على مقياس التفكير التأملي على وفق مغيري (النوع والاختصاص) والتفاعل بينهما .

سابعاً - الكشف على العلاقة بين درجات البيئة الصفية ودرجات الدافع المعرفي ودرجات التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) من خلال أختبار الفرضية الصفرية الأتية :-
١- لاتوجد علاقة دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات البيئة الصفية ودرجات الدافع المعرفي ودرجات التفكير التأملي .

حدود البحث:-

يتحدد البحث الحالي بطلبة الصف الأول في جامعة بغداد للدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٢ - ٢٠١٣) ولكلا النوعين (ذكور - أناث) والأختصاص (علمي - أنساني) .

تحديد المصطلحات:-

أولاً :- البيئة الصفية :- (Classroom environment)

١- يعرفها Vanessa(2002) **بأنها الجو العام الذي يسود المؤسسة ، والأتجاهات والتفاعلات التي تحدث بين الطلبة والمعلمين والمدير ، والتي تؤثر على سلوكهم تجاه بعضهم البعض** .(Vanessa , 2002 ,p.24)

٢- يعرفها Hoy&Miskel (2005) **مجموعة من الخصائص الداخلية تميز مؤسسة تعليمية عن غيرها ، والتي تؤثر على سلوك كل عضو فيها** . (Hoy&Miskel,2005,p.185)

٣- يعرفها الحجار والعاجز (٢٠٠٧) بأنها " البيئة المدرسية المادية والمعنوية ، والتي تتضمن العلاقات بين الطلبة وزملائهم ، والمعلمين وزملائهم ، والطلبة والمعلمين ، والإدارة الصفية ، والإدارة المدرسية ، والموارد والأبنية والمرفق المدرسية، وهي بدورها تؤثر في كم ونوع المخرجات في المنظومة الدراسية " . (الحجار و العاجز ،٢٠٠٧ ، ص٧) .

٤- يعرفها المشهراوي (٢٠١٠) بأنها " الفصل المهيأ لعملية التعلم والتعليم بما يحويه من تقنيات تربوية ووسائل تعليمية وأنشطة التعليم المفتوح " (المشهراوي ، ٢٠١٠ , ص ٣٠) .

وتعرف الباحثة نظرياً البيئة الصفية :- (Classroom environment) التفاعلات التشاركية السائدة لدى أعضاء المؤسسه التعليمية والموارد والتي من شأنها أن تؤثر في أستقرار المناخ العام للبيئة الدراسية ومخرجات العلمية التربوية.

التعريف الأجرائي للباحثة :- الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أجابته على فقرات مقياس البيئة الصفية المعد لأغراض البحث .

ثانياً :- الدافع المعرفي :- Cognitive Motive

١- يعرفهُ أبو حطب وصادق (٢٠٠٠) بأنه " الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات و صياغة المشكلات وحلها " (أبو حطب و صادق ، ٢٠٠٠، ص٤٤٤) .

٢- ويعرفهُ Atkison (2001) **استعداد الكائن لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين** . (Atkison,2001,P.174) .

٣- وعرفه حبيب (٢٠٠٣) بأنه "عملية عقلية معرفية عليا تُبنى وتؤسس على محطة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك ،والإحساس والتخيل ، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال ، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كان التفكير أكثر تعقيدا " . (حبيب ,٢٠٠٣,ص١٨) .

وتعرف الباحثة نظرياً الدافع المعرفي :- (Cognitive Motive) رغبة الطالب في زيادة المعرفة للعناصر الجديدة والغامضة والمنافسة للتفوق والسعي للمشاركة في الموضوعات العلمية وأتقانها .

التعريف الأجرائي للباحثة :- الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أجابته على فقرات مقياس الدافع المعرفي المعد لأغراض البحث .

ثالثاً :- التفكير التأملي :- RefIective Thinking

١- يعرفهُ ربابعه (٢٠٠٩) بأنه "عملية ذهنية نشطة تعتمد على المراقبة الذاتية حول المعتقدات ، وتحليلها واستيعابها للوصول إلى نتائج مرضية (ربابعه ، ٢٠٠٩ ،ص٥٩) .

٢- ويعرفه القطراوي (٢٠١٠) بأنه " نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية ، الكشف عن المغالطات ، الوصول إلى استنتاجات ، إعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العملية " . (القطراوي ، ٢٠١٠ ،ص١٠) .

٣- ويعرفهُ Lyons (2010) **بأنهُ نوع من التفكير الذي يعتمد على معالجة أكثر من موضوع في الذهن ، واعطائها اهتماماً جدياً على التوالي** . (Lyons, 2010, p.12) .

٤- يعرفهُ Reed & Canning (2010) **نوع من التفكير الذي يختلف عن العمليات الأخرى التي يطلق عليها اسم التفكير، ويشمل حالة من الشك والتردد ، والارتباك ووجود صعوبة عقلية تدعو إلى التفكير، وعلى البحث والاستفسار، والعثور على المواد التي يمكن أن تحل هذا الشك وصولاً إلى الاستقرار والتخلص من حالة الاضطراب .** (Reed & Canning , 2010, p.120-121) .

وتعرف الباحثة نظرياً التفكير التأملي :- (RefIective Thinking) قدرة الفرد المميزة في التبصر المعرفي للأعمال والتخطيط للأشياء والأدراك المتعمق للمواقف وتحليلها بتأني للوصول الى الحلول المنطقية لتحقيق الاهداف المتوقعة .

التعريف الأجرائي للباحثة :- الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أجابته على فقرات مقياس التفكير التأملي المعد لأغراض البحث .

الفصل الثاني
الأطار النظري

١ ـ البيئة الصفية :- (Classroom environment)

أنماط أدارة البيئة الصفية :-

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

- النمط التسلطي:-

وفي هذا النمط يمارس المعلم الاستبداد بالرأي ، وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن آرائهم وإرهابهم ،وتخويفهم ، وعدم السماح لهم بالنقاش ، وفرض عليهم ما يجب أن يتعلموا، 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 معتمدينعليه باستمرار (قطامي وقطامي، ٢٠٠٢ ، ص٦٤) . ولهذا النمط تأثير كبير على فعالية التعلم 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 يلجئون إلى الغيبة والوشاية على بعضهم البعض (مصلح وعدس ،١٩٨٠ ،ص١٦) .

- 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 المعلم أي محاولة للتغيير ويعتبر مثل هذه المحاولة تعدٍ على سلطته ونفوذه داخل حجرة الدراسة (مرعي ،١٩٨٦ ، ص٩٠) .

- النمط الديمقراطي: -

في هذا النمط يقوم المعلم بممارسات سلوكية معينة تعبر عن إتباعه لهذا النمط في إدارته وتعامله مع الطلاب ، ونستطيع أن نحكم على ديمقراطيته من خلال الممارسات التالية والتي يقترحها مصلح وعدس

١ - إتاحة فرص متكافئة بين الطلاب وممارسة ذلك فعلاً.

٢ - إشراك الطلاب في المناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف وصياغتها ورسم الخطط والأساليب واتخاذ القرارات المختلفة.

٣ - تنسيق العمل المشترك بينه وبين الطلاب وبين الطلاب مع بعضهم البعض.

٤ - العمل على خلق جو يشعر الطالب بالطمأنينة اللازمة للقيام بعمله بفعالية.

٥ - تشجيع استثارة همم الطلاب لبذل أقصى جهد مستطاع في سبيل إقبالهم على التعلم والتعليم

٦ - احترام قيم الطلاب وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم.

٧ - إتاحة الحرية الفكرية لكل من الطلاب والثقة فيهم وفي قدراتهم وأن تكون لديه الرغبة في التعامل معهم.

٨ - عدم إشعار الطلاب بالتعالى عليهم بسبب المركز الوظيفي ، ويحذر في هذا المجال من التبسط معهم والانفتاح عليهم بشكل يؤدي بالتالي إلى فقدانه لاحترامهم وتقديرهم.

٩ - على المعلم أن يعمل على تنمية عادة الاعتماد على النفس عند الطلاب وتحمل المسؤولية.

(مصلح وعدس ،١٩٨٠،ص١٧)

البيئة الصفية المثيرة للتفكير: -

أن الطلاب في صف الدراسة يمثلون العنصر الرئيس والمهم في العملية التعليمية التعلمية . والبيئة الصفية تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم،ولا يتطلب تنظيم بيئة التعلم الكثير من الجهد أو التكلفة لكنه يحتاج إلى فهم طبيعة المتعلمين و احتياجاتهم النفسية و الاجتماعية 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 والمواد التعليمية بما يتناسب و طبيعة الأنشطة التي يمكن تنفيذها بسهولة بين أركانها المختلفة و يسمح بالتالي من انتقال التلاميذ أنفسهم من مكان لآخر فيها ، حيث تؤكد الدراسات والأدبيات التعليمية والتربوية على أن البيئة الصفية لها دور فاعل في التفوق العلمي للطالب بما تهيئه من مناخ دراسي مناسب للتعلم يتمثل في تقديم المعرفة من خلال المناهج الدراسية الجيدة ،ومن توفير الوسائل والإمكانات والنشاطات التعليمية ، وإستراتيجيات التدريس (برنامج التعليم المفتوح ،٢٠٠٨،ص٦٦-٦٧).

خصائص البيئة الصفية المثيرة للتفكير:-

١ - بيئة غنية لحدوث التعلم : والبيئة الغنية لها أثر كبير على زيادة القدرة لدى المتعلم على التفكير ،فالبيئة الغنية لاتكتفي بالكتاب والمعلم فقط وانما توفير الخبرات الحسية والمترابطه وتوفير الامن وانخفاض مستوى التهديد والاحباط ، ومن عناصر البيئة الغنية :

أ - غنية بالخبرات الحسية تشرك اكبر عدد من الحواس في التعلم .

ب - توفر للمتعلمين خبرات معايشة.

ج - توفر للمتعلمين خبرات انغماس.

د - توفر للمتعلمين خبرات حقيقية.
٢ - تركز على المحتوى ذا المعنى : والمحتوى ذا المعنى ينبغي أن يحقق العناصر التالية:
أ - محتوى مرتبط بحاجات المتعلمين.
ب - محتوى مترابط.
ج - محتوى ينتقل فيه المرتكز عند حاجات المتعلمين.
٣ - توفر الأمن غياب التهديد : البيئة الصفية المثيرة للتفكير توفر للمتعلمين الأمن وينخفض فيها مستوى التهديد ، للأسباب التالية :
أ - الدماغ لا يعمل بكفاءة تحت التهديد.
ب - الدماغ الخائف لا يتعلم.
وللتهديد مصادر كثيرة ومنها:
ا - التهديد بالوقت. ب -الإحباط . ج - عدم إتقان المادة . عندما يشعر المتعلم بعدم فهم المادة فهذا يعتبر تهديد لعقله.... الخ
د - المعلم غير المؤهل . هـ -غياب العدالة والنزاهة . (جينسن، ٢٠٠١ ،ص١٤٢)

البيئة الصفية المثيرة للدافعية:
١ - أن تنظيم نشاطات الطلبة كمجموعة ينجح مهمة عمل الطلبة.
٢ -أن تدريب التعاون في العمل على صورة فريق يزيد من تحمل الطلبة لمسؤوليتهم تجاه تعلمهم ، ويأخذ ذلك صور سير العمل ، وتنفيذه ومشاركة الأفكار ، وتزويدهم بالدعم والتشجيع يحسن الأداء لديهم.
٣ -أن عمل المجموعات ، وتدريب الطلبة على عمل سيناريوهات تعبر عن آرائهم يساعدهم في بناء وتنظيم تعلمهم بحيث يتحملون مسؤولية النتاجات التعليمية التي يحققونها.
٤ -أن تزويد الطلبة بمهمات أكاديمية مفتوحة النهاية ، والتي تتطلب حلولاً متعددة يعمل على حماية البيئة الصفية من الاضطراب والتشويش.
٥ -أن تزويد أفراد المجموعة بالتشجيع المناسب يساعدهم على تبني أحداث المجموعة بدلاً من تبنيهم الأهداف الفردية،وذلك لأن أفراد المجموعة دائماً يحتاجون إلى التشجيع والدعم.
٦ -أن اختيار التنظيم الصفي كمجموعات كبيرة ، أو مجموعات صغيرة العدد أو التعلم الشخصي المناسب يسهم في تحسين أداءات الأفراد ضمن هذه التنظيمات ، وأن ذلك يحتاج لأن يكون المعلم ذا خبرة مناسبة في اختيار التنظيم المناسب . (قطامي وقطامي، ٢٠٠٢،ص٧١)

أنماط الاتصال في البيئة الصفية:
أدت التطورات والتغيرات التي حدثت في البيئة الصفية إلى ظهور أنماط مختلفة من الاتصال ويمكن تلخيص هذه الأنماط كما يلي .

النمط الأول:
حيث يمثل عملية الاتصال بين المعلم وتلاميذه ، وهو اتصال راسي فقط أي من المعلم الى المتعلم ، حيث دور المعلم مرسل والمتعلم مستقبل فقط ،ويعد هذا النمط اقل أنواع الأنماط فاعلية حيث يكون موقف المتعلم سلبياً،وهو يشير إلى النمط التقليدي في عملية التدريس الصفي ، الذي يجعل المعلم هو مصدر المعرفة الوحيد، وتنحصر المعارف فيما يقدمه للمتعلم ، وهذا النمط لا يستفيد منه الطالب حيث يكون مجرد وعاء لاحتواء المعارف والمعلومات دون إبداء الآراء والمناقشة التي تشجع على التفكير السليم.

النمط الثاني:
يُعد من الاتصال ألاكثر تطوراً من النمط الأول وأكثر فاعلية إذ يكون الاتصال بين المعلم والطالب والعكس . النمط الثاني للاتصال وفي هذا النمط يبقي المعلم هو مصدر المعرفة ولكن في هذه الحالة يحصل على تغذية راجعة عن مدى تحقق الأهداف التي يسعى لتحقيقها ، ومن الملاحظ أن هذا النمط لا يهتم للعلاقة بين المتعلمين ولا يسعى الى تفعيلها لان المعلم هو المصدر للمعلومات الى حد كبير.

النمط الثالث:
في هذا النمط من الاتصال نلاحظ أنه يعطي فرصة للطلاب أن يتفاعلوا مع بعضهم البعض،ولا يكون فيه المعلم هو المصدر الوحيد للمعلومات بل يتيح هذا النمط الفرصة للتلاميذ أن يتعلموا بعضهم من بعض،وأن يتبادلوا الخبرات التي يكونوا حصلوا عليها من مصادر مختلفة للمعرفة مثل التلفزيون أو الرحلات أو البيت.....ونلاحظ أن هذا النمط لا يهتم فقط بتزويد الطالب بالمعرفة بل يسمح لهم بالتعبير عن أرائهم والتدرب على طرح الأسئلة وجلب الأفكار الجديدة ومناقشتها في ما بينهم ومع معلمهم .

النمط الرابع:
يعتبر من أكثر الأنماط انفتاحاً ، أن قنوات الاتصال مفتوحة بين جميع التلاميذ وبين معلمهم،فكل تلميذ في الصف قادر على الاتصال بمعلمه وبأي تلميذ آخر في فصله ، ويلاحظ أن هذا النمط من الاتصال يعطي فرصة للجميع في المشاركة في عملية التعليم والتعلم ، وهو بذلك يساعد التلميذ على نقل أفكاره للجميع والاستفادة من أفكار الآخرين،ومن الانتقادات التي

وجهت إلى هذا النمط صعوبة تطبيقه لأنه يحتاج إلى خبرة واسعة ودراية كبيرة من قبل المعلم لأهداف المنهج، وأيضا القدرة على الخروج عن المنهج والتوسع بكل ما هو جديد متعلق . بالمادة الدراسية،وهذا النمط يمكن استخدامه في الصفوف المفتوحة بصورة أكثر فاعلية، وهو أكثر جدوى في الصفوف القليلة العدد (فارعة ،١٩٨٤ص١٤٣) .

أن عملية التعلم الصفي هي عملية تفاعل مستمر بين المعلم والطلبة ولذلك فلابد من أن تتوافر البيئة المناسبة والمشجعة للتفاعل ، لأن البيئة التي يتم فيها هذا التفاعل تؤثر إلى درجة كبيرة في فاعلية التعلم ، فإذا كانت البيئة بيئة قسر وإرهاب وسيطرة فإن التلميذ يصل إلى مرحلة كبت رغباته وميوله مما يؤدي إلى نفوره من التعلم أو إلى تعقيدات أخرى تنشأ عن ذلك مثل تدهور الصحة النفسية ولذلك يتم التعلم في جو مريح ، يشعر الطالب فيه ببيئة ديمقراطية تمتاز بالثقة والإخلاص والتفكير المستمر ، مما يؤدي بالطالب إلى التجاوب مع معلمه ويزيد من تفاعله مما يسهل عملية التعلم وبالتالي حصول تكامل في شخصية المتعلم وتحسن في صحته النفسية . ويمكن توفير ذلك الجو المريح في صف ذي بيئة مادية تسهل التعلم وتوفر مناخاً نفسياً اجتماعياً أمناً . (قطامي وقطامي، ٢٠٠٢، ص٢٧) .

ومن خلال ما سبق نلاحظ أهمية البيئة الصفية، في صقل شخصية المتعلم ليصبح قادراً على التفكير السليم،حيث أن البيئة الصفية الجيدة، توفر للطالب العنصر المادي والعنصر الاجتماعي والأهم من ذلك كله العنصر النفسي،وكل هذه العناصر لها دور كبير في زيادة دافعية الطالب نحو التفكير الذي يزيد من قدرته على التأمل والنقد والتقويم وحل المشكلات ، لذا نادي التربويين بالاهتمام بالبيئة الصفية ، خاصة النفسية منها لما لها من أهمية كبيرة،في زيادة دافعية الطلاب وحثهم على التفكير السليم ، في العملية التعلمية.

الإستراتيجيات المناسبة لتعزيز البيئة الصفيه :-

١- تشجيع نقاط القوة والإلتزام بالنظام والتقليل من أهمية نقاط الضعف .
٢- التركيزعلى بذل الجهد في الإلتزام بالنظام والتشجيع على ذلك والتقليل من أهمية النتيجة طالما أن الطلبة يبذلون الجهد المناسب .
٣ - تشجيع الطلبة على تبني فرضية النظام من أجل التحسن وليس من أجل الوصول إلى مرحلة محددة من الإتقان للنظام .
٤ - يجب أن يكون المعلم ايجابياً فيما يتعلق بالنظام وأن يتجنب العبارة السلبية .
٥ - تشجيع الطلاب على الاستقلال في تبني فكرة النظام وممارسته .
٦ - التشجيع على معالجة الأخطاء في فكرة النظام ، لأن أخطاءنا أحد مصادر التعلم .
٧ - التقليل من النظام المفروض من الخارج واستخدام استراتيجية أثارة الدافعية .
٨ - إظهار الإيمان بقدرة الطالب على تبني فكرة النظام وممارسته .
٩ - تشجيع الطلبة على مساعدة بعضهم البعض لممارسة الأنظمة المدرسية .
١٠ - تطوير الإحترام المتبادل بين الطلبة وممارسة ذلك وفق النظام المقبول . (قطامي وقطامي ,٢٠٠٢ ,ص١٢١) .

٢- الدافع المعرفي :- (Cognitive Motive)

- النظريات التي فسرت الدافعية :-

أ -النظرية الارتباطية - تعنى هذه النظرية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، أوما يطلق عليها عادة بنظريات المثير والاستجابة، وقد كان ثورندايك من أوائل العلماء الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبياً ،وعمل بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم ، وفسر هذا التعلم بقانون الأثر حيث يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها ، في حين يؤدي الانزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الاستجابة التي تليها ،وطبقاً لهذا القانون إن البحث يكون عن الإشباع ، وتجنب الألم أو الانزعاج وذلك بتعلم استجابات معينة في وضع مثيري معين ، أي أن المتعلم يستجيب طبقاً لرغبته في تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم ، ومن أبرز علماء هذه النظرية سكنر الذي يرى أن السلوك ينشأ من مؤثرات خارجية وداخلية ، مثل انقباضات أو ألم المعدة في حالة الجوع ، وأقسام الدافعية تفسر بفعاليات بيئية تؤثر على السلوك بوساطة الحاجات الجسمية ، فالدافعية الناتجة بفعل عوامل خارجية أو بتعزيز خارجي تسمى الدافعية الخارجية كالدرجات والعلامات ، أما التي تنشأ بفعل حاجة جسمية داخلية كالجوع تسمى دافع داخلي . (قطامي وقطامي ،2000 ,ص٢١٤)

ب -النظرية المعرفية - ترى التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة أو ذريعة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته ، فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول على الإثبات أوالمعززات تشير إلى دافعية خارجية تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته ، الأمر الذي يشير إلى أهمية السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد ، أما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل ، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه ، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتجعل النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس وسيلة ، وناجم عن عمليات معالجة المعلومات والحركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثير الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي (المشهراوي ،٢٠١٠ ،ص٢٤) .

ويرى (ماو وماو)عند نشواتي أن ظاهرة حب الاستطلاع مثلا ، هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضوع أو حادث أو فكرة عبر سلوك استكشافي ، حيث يرغب الفرد في الشعور

بفاعليته وقدرته على الضبط الذاتي لدى قيامه بهذا السلوك ، وبهذا المعنى يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعاً أنسانياً ذاتياً وأساسياً. وأشار الباحثان إلى ضرورة هذا الدافع ، وأثره في التعلم ، والابتكار ، والصحة النفسية ، لأنه يُمكَن المتعلمين وخاصة الأطفال منهم ، من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحو إيجابي ، ومن إبداء الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم ،ومن المثابرة على البحث والاستكشاف . (نشواتي ،١٩٨٤,ص٢١٠)

ج -**النظرية الإنسانية** - تؤكد النظرية الإنسانية في تفسيرها لمفهوم الدافعية على الإرادة الحرة للإنسان ، وتحديده لأفعاله من خلال عملية الاختيار ، التي يصعب التنبؤ بها،ويعطي أصحاب النظريات الإنسانية أهمية كبرى للخبرة الشخصية ، ويركزون على النمو السيكولوجي للشخص والتوظيف الكامل لإمكاناته ويتحدد السلوك البشري في ضوء هذه النظريات من خلال مجاهدة الفرد في سبيل تحقيق ذاته ، وأن السلوك محكوم تماماً بمنطق الإرادة الحرة . (ملحم، ٢٠٠١,ص١٨٩) وتنسب معظم مفاهيم النظرية الإنسانية إلى ماسلو الذي صنف الدوافع في إطارنظريته ، ونظمها في شكل هرمي متدرج ، فهو يرى أن البشر يظلون طوال حياتهم " حيوانات طالبة" ،فعندما تتحقق مجموعة واحدة من الحاجات تحل محلها مجموعة أخرى جديدة ، فنحن نشق طريقنا خلال الأنظمة المختلفة بنفس الترتيب الذي يقترحه ماسلو حيث نبدأ بالحاجات الفسيولوجية ، أي الحاجة إلى الطعام ، الماء ، الأكسجين ، النوم ، الجنس ،الحماية من التطرف في درجات الحرارة زيادةً ونقصاً،وتلك الحاجات التي تمثل متطلبات لمجرد البقاء على قيد الحياة و هي أكثر مجموعات الحاجات قوة ، أو أنها تفرض وجودها أكثر من باقي الحاجات ، حيث يجب إشباعها بدرجة ما قبل أن تنبعث الحاجات الأخرى ، وإذا بقيت حاجة واحدة منها بدون تحقيق أو إشباع ، فإنها قد تسيطر على جميع الحاجات المتبقية . وتظهر الحاجة إلى الشعور بالحماية ، والبعد عن الخطر ، والطمأنينة والأمن بمجرد إشباع وإرضاء الحاجات الفسيولوجية . حيث يرغب الأطفال في طريقة محددة روتينية يمكن الاعتماد عليها في حياتهم ، بينما يود الكبار الحصول على وظائف مستقرة ، وتكوين المدخرات ، والتأمينات المختلفة ، وقد يقرأ الأفراد الديانات ووجهات النظر الفلسفية لتنظيم حياتهم وإعطائها الإحساس بالأمن ، وبمجرد تحقيق حاجات الأمن تظهر الحاجة ، إلى الحب والألفة والانتماء حيث يسعى الأفراد إلى الحب وإلى أن يكونوا محبوبين ، وإذا ما أشبعت هذه الحاجة تسود حاجة الفرد لاحترام نفسه ، واحترام الآخرين له ، حيث يرغب الناس في الشعور بقيمتهم في المجتمع والعمل والمنزل . أيضاً يريدون أن يحترموا أنفسهم ، وبعد ذلك يسعى الأفراد نحو تحقيق ذاتهم ، ويجاهدون لتحقيق قدراتهم الكامنة ، وتحقيق مثلهم العليا . (دافيدوف، ١٩٨٨,ص٤٤٠) وتظهر بعد ذلك الحاجة إلى المعرفة والفهم التي تشير إلى رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة ، وتتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية ، وفي البحث عن المزيد من المعرفة ، والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات. ويرى ماسلو أن حاجات الفهم والمعرفة هي أكثر وضوحاً عند بعض الأفراد من غيرهم ، فحينما تكون هذه الحاجات قوية فسيرافقها رغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل والتنظيم والبحث في العلاقات . (نشواتي، ١٩٨٤,ص٢١٥)

د - **نظرية التحليل الفمي** - تعتمد نظرية التحليل النفسي التي تعود في أصولها ومعظم مفاهيمها إلى فرويد على مبدأ الحتمية البيولوجية ، ولذلك فإنها لا تعير اهتماما للعوامل الثقافية والاجتماعية ، ومع شمولية هذه النظرية إلا أن معظم مفاهيمها لايمكن أن تخضع للتجربة ولا يمكن التحكم فيها فضلا عن أن معظم الحالات المدروسة كانت من المرضى ، ومن الطبقة الوسطى . (الكبيسي و الداهري , ٢٠٠٠,ص٥٩) ويعتقد فرويد في نظريته المبكرة أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوع بحافزين غريزيين هما حافز الجنس، وحافز العدوان . ويؤكد على أهمية دور خبرات الطفولة المبكرة في تحديد سلوك الفرد المستقبلي كما يطرح مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك أو معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه هذا . ويفسر فرويد هذه الظاهرة بمفهوم الكبت ، وهو أكبر الية نفسيه يخزن بها الفرد أفكاره ، ورغباته في اللاشعور ليتجنب ضرورة بحثها على مستوى شعوري لأسباب تتعلق بعدم توافر الفرص المناسبة لتحقيقها على هذا المستوى . (نشواتى ، ١٩٨٤,ص٢١٦)

مناقشة النظريات التي تناولت الدافع المعرفي : -

تـرى الباحثة أن النظرية السلوكية ، تنظر للدوافع على أنها تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية ، و توضح أن خبرات الفرد بنتائج السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات اللاحقة ، و ترى أن نتائج السلوك ولاسيما التعزيزية منها تشكل الحافز أو الباعث الذي يدفع الأفراد للسلوك بطريقة معينه في موقف ما . أما بالنسبة للنظرية المعرفية فترى أن الأفراد لا يستجيبون للمثيرات والحوادث الخارجية أو الداخلية على نحو تلقائي ، حيث يقوم الأفراد بالتركيز على العمليات المعرفية التي من شأنها أن تصل بهم إلى حالة التوازن المعرفي ، حيث ينطلق من رغبه لدى الفرد من امتلاك خبرات ومعلومات جديدة ، ويبذل الجهد في فهمها واستيعابها حتى يتمكن من دمجها في بناءه المعرفي بسهوله ويسر ، و في ضوء نتائج العمليات المعرفية التي يجريها الأفراد على مثل هذه الحوادث و المثيرات ، نرى أن عملية الإدراك الحسي و التفسيرات التي يعطيها الأفراد للحوادث أو المثيرات تحدد طبيعة السلوك الذي يقومون به ، و تؤكد النظرية المعرفية على أن الإنسان كائن إرادي عقلاني يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ القرارات المناسبة والسلوك على النحو الذي يراه مناسباً . أما نظرية التحليل النفسي تعزو السلوك إلى الدوافع في مستوياتها الشعورية وما قبل الشعورية واللاشعورية ، وتركز على غلبة المستويات اللاشعورية فيها ، وتركز أيضاً في تفسيرها للدوافع على مبدأ اللذة والسعادة في سلوك الأفراد ، وبناء على ذلك فلابد أن يحقق الموقف التعليمي حالة من السرور تنعكس على الدافعية لدى الأفراد . وترى الباحثه أن النظرية الإنسانية جاءت رداً على النظرية التحليلية، التي ترى أن أصول السلوك بيولوجية تمثل بالغرائز غريزة الحياة و الموت ، و اعتراضها على المدرسة السلوكية التي ترى أن السلوك مدفوع بعوامل كالتعزيز و الحرمان و

المكافئات . و يرى أصحاب هذه النظرية أن الدوافع و الحاجات لدى الإنسان تنمو على نحو هرمي . إذ يرى أن الأفراد يسعون جدياً لتحقيق أهدافهم و إشباع حاجاتهم وفقاً لسلم هرمي تترتب فيه هذه الحاجات حسب أولويتها . وقد صنفت الحاجات في مجموعتين هما :الحاجات الأساسية و تتمثل بالحاجات الفسيولوجية الضرورية لبقاء و استمرار الكائن الحي ، و الحاجات النفسية والاجتماعية وهي ما تسمى بالحاجات النمائية مثل حاجات الأمن و السلامة ، و الانتماء أو المعرفة ، و التقدير و الحاجات الجمالية ، و تحقيق الذات . وبعد عرض هذه النظريات , فأن الباحثه تتبنى النظرية المعرفية أطاراً نظرياً لتفسير الدافع المعرفي .

ـ النظريات التي فسرت التفكير التأملي (Reflective Thinking)

أ- نظرية شون Schon

وضع العالم " **Schon** " نموذج تدريب المعلمين يستند على التفكير التأملي في ممارسة المهارات التعليمية ، وقد حدد بذلك عدد من الخصائص للمعلم المتأمل بأنه " القادر على تحليل واشتقاق الاحداث الصفية والاستدلال منها ، وتطوير طرق خاصة وفعالة للتدريس ، وتطوير نظريات خاصة ل تفسير الظواهر التربوية من حوله ، وهو المعلم الذاتي المرن المتحرك ، في مواجهة الامور وتوجيهها نحو الافضل " ، حيث افترض Schon (1983) ان هذا النموذج التدريبي يمر بثلاث مراحل اساسية أي اتباع المعلم خططًا وطرقًا عقلية تتطابق مع (Reflection for action)

١ - التأمل من أجل العمل والاهداف التربوية المنشودة ، والنتاجات السلوكية المرغوبة والمتوقع منه تحقيقها لدى التلاميذ ، وهذه المرحلة عادة ما تكون قبل عملية الممارسة الفعلية للتعليم . وتتم هذه المرحلة خلال عملية الممارسة ، وتطلب من (Reflection in action) .

٢ -التأمل أثناء العمل واتباع المعلم طرق واساليب معرفية سليمة ، ومناسبة لطبيعة الموضوع ، والاهداف والطلبة ، من أجل انجاز المهمات بفعالية. وفي هذه المرحلة يجب على المعلم ادراك النتائج (Reflection on action) .

٣ - التأمل بعد العمل وأخذ العبر ، وا تخاذ القرارات المناسبة للاستمرار لعملية التنفيذ ، أو إجراء التعديل على الخطة المرسومة ،

وهنا يلزم الوعي الكامل من المعلم لما قام به ، والقيام بعملية التحليل والتقويم لسلوكه أثناء التنفيذ ، واستبعاد تلك الانماط السلوكية التي لم يثبت نجاحها أو تعديلها لتناسب الهدف المتوقع . (Schon ,1987, P .74)

ب- نظرية كلارك وبترسون (Clark & Peterson) : استراتيجية التعلم التأملي أولانعكاسي

قدما هذين الباحثين نموذجًا لتطوير المعلم كمهني متأمل ، ويشيران الى ان صورة المعلم المهنية تبدأ بالتشكل خلال تدريبه واعداده للمهنة قبل الخدمة ، وتستمر معه بالنمو والتطور أثناء المهنة ، وقد اجريا دراسات استقصائية عديدة لامكانية تدريب المعلم وتنمية القدرة التأملية لديه ، وقد وجدا ان أنسب البرامج التدريبية لتنمية هذه القدر ة لدى المعلم هي البرامج التي تتم أثناء الخدمة ، وان أنسب الاساليب والادوات فاعلية المعلمين هي تلك المبنية على القدرات التأملية وقد وضع الباحثان مصفوفة مكونة من ثلاثة أنواع من المعرفة هي : المعرفة التصريحية (المعرفة من خلال الاحساس بالاشياء وادراكها في العالم الحسي) ، والمعرفة الاجرائية (المعرفة من خلال القيام بالمهمة أو المعرفة الواقعية التي تقوم على اساس العمل والممارسة) ، والمعرفة فوق المعرفية (المعرفة التي تقوم اساس التحليل والمقارنة بين المفاهيم والتأمل فيها) ، وان هذه المصفوفة تمثل المهارات المهنية المطلوبة للمعلم حتى يكون معلمًا مهنيًا متأملاً . ويهدف برنامج تدريب المعلم تبعًا لهذه النظرية الى جعله معلمًا مهنيًا ملمًا ، قادر على التعرف على : نفسية المتعلم واتجاهاته وقيمه ، والمنهج ، والماد ة الدراسية ، وتطوير خطة نموذجية للتدريس ، بعيدًا عن النمط الروتيني المعقد .

وتفترض هذه النظرية ، بأن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي بلغها الفرد من حيث خصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ، وعوامل بيئته المعززة التي تدفعه الى التفكيرالتأملي ، الذي يؤدي الى اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة ، وبالتالي فإن القرارات التي يتخذها المتعلم سواء كانت آنية أم مستقبلية تمر في مراحل أربع (Clark & Peterson , 1988, P.18) كالتالي :

1- مرحلة التخطيط : وتتم قبل البدأ بعمليتي التعليم والتعلم عن طريق تنظيم الوقت والاعداد الجيد والاستعداد النفسي والجسمي لذلك .

2 - مرحلة تشكيل الاجراءات التنفيذية ويكون ذلك أثناء العملية التعليمية التعلمية في غرفة الصف .

3- مرحلة القيام بالتحليل والمقارنة للمعلومات أثناء عرض المادة التعليمية.

4- وأخيرًا مرحلة التطبيق ، وهي مرحلة العودة الى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة له ، ليمكن تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة .

وبذلك يلخص أصحاب هذه النظرية الموقف التعليمي بثلاثة أهداف أساسية :

1- الثقة بالنفس ، حيث يجب ان تتوافر لدى المتعلم الارادة والثقة اللازمتين كي يستطيع استغلا ل طاقته الداخلية الفطرية في عملية التعلم ، للوصول الى مستوى من الانجاز والتفوق .

2-القدرة على التعلم والاكتساب : أي توفر استعداد لدى الطالب لكتساب مهارات وخبرات جديدة باستمرار ، يمارسها قولاً وفعلاً ، فلا شيء يُعلم كالتعلم نفسه .

3- وأصعب هذه الاهداف وأكثرها عمقاً هو النزوع الى الاستقلالية في اكتساب المعرفة ، واستقصائها عن طريق التأمل العميق ، إذ لا يكفي فقط أن نأخذ ما نتعلمه من معلومات كمسلمات مطلقة وكأنها صحيحة دائمًا ، بل يجب على الطالب ان

يفكر بها ويتأملها جيدًا ومن يتخذ القرار بشأن الاعتقاد بها ، ولا يكون ، ذلك ممكنًا إلا بالتدريب على التحليل والتقويم الذاتيين بشكل متأني وحذر (Peterson , 1987,p.312-319) .

ج- نظرية سولومون (Solomon) التفكير بالتصور الادراكي (Thinking and Imagery) :

يفترض " Solomon " انه يمكن تنمية التصور الادراكي لدى الاطفال من خلال التعلم والتدريب ، وذلك عن طريق تزويد الموقف التعليمي بالوسائل اللازمة ، وتهيئة الفرص المناسبة التي تنمي التصور لديهم ، ويحدد بذلك مستويات ثلاثة لهذا التصور هي : مستوى التصور الواقعي (Level Concrete – Imagery) ,مستوى التصور الرمزي (Representational Level , مستوى التصور التأملي التجريدي (Abstract – Imagery Level) ، ويعرض سولومون نموذجاً فعالاً لاستخدامه في هذا المجال يقوم على المراحل التالية :

1. التعلم بالواقع البحت (Pure Concrete) : ويكون ذلك باستخدام الخبرات المرتبطة بالواقع وموجوداته والتفاعل معها حسياً .
2. التعلم بالواقع لاثارة ا لتصور الادراكي المعرفي : ويتم عن طريق الانشطة المحسوسة لتصورخصائص اضافية للاشياء ، بواسطة تقليد هذه الاشياء حسياً .
3. التعلم بالصور لاثارة التصور الادراكي المعرفي : وهنا يصبح المتعلم قادر على التعلم باستخدام الصور للاشياء وتجسيدها باستعمال العينات والنماذج والصور والخرائط والرسوم والافلام والشرائح ، هذه الوسائل التي تعتبر رمزيات لتصور الموضوع الحقيقي وتطور التفكير المنطقي.
4. التعلم بالتأمل لاثارة التصور الادراكي المعرفي : ويتم هذا المستوى من التعلم عن طريق التدريب على التصور للاشياء وتمثيلها بالكلمات والحروف والرموز ، ويؤدي الى سيادة التفكير الرمزي التأملي القائم على التعبيرات اللفظية والكتابية .
5. التعليم بالتأمل المجرد : حيث يصل هنا المتعلم الى مستوى التفكير المجرد التأملي العميق المنضبط ، وتصبح لدى المتعلم قدرة على تحديد الصورة التي تمكنه تمثيل المعلومة بها ، ويكون قادر على الحصول على المعرفة بالاساليب والطرق المختلفة (Solomon , 1984,p.18-20) .

د- نظرية كاجان (Kagan) : الاسلوب الاندفاعي – التأملي (Reflective –Impulsive)

يربط Kagan الاسلوب الاندفاعي – التأملي باسلوب اتخاذ القرارات عند حل مشكلة من المشكلات ، فالطالب غير المدرب تأملياً يقوم باستجابة اندفاعية في مواجهة موقف ما ، يختلف عن الطالب المدرب على التأمل والتروي والتفكير حول طبيعة الموقف ، وصحة الاستجابة . وتشير دراسات عديدة قام بها كاجان وغيره من الباحثين الى ان الطالب المتأمل يقع في أخطاء أقل من غير ه من الطلاب غير المتأملين (Wallace,1991,P.12-13) ، (Kagan,1982,P.583-585) وقد صاغ كاجان نظريته على أساس ان الشخصية الانسانية تتألف من عدد من السمات (Triats) , وان الناس يختلفون في المستويات من حيث التعقيد والتركيب على هذه السمات تبعًا للخلفية الثقافية والحضارية لكل منهم ، على متصل (Continuum) بين سمة الاندفاعية الخالصة التي تنتج عن ردود الفعل الذهنية او عن المؤثرات الخارجية دون استخدام التأمل والوعي ، والتأملية الخالصة التي تعزى الى معرفة العمليات الذهنية المناسبة والاستعداد لممارسة التفكير واعطاء الاحكام . وان هاتين السمتين تحددان سلوك الفرد في موقف معين . (Kagan,1988,P.337-339)

هـ - نظرية أيزنك (Eysenck) العاملية :

تعتبر نظرية Eysenck أكثر هذه النظريات تكاملاً ونضوجاً وشيوعاً ، وهي نظرية في مفهوم الشخصية وقد حدد فيها أيزنك أربعة عوامل أو أبعاد اساسية (Dimensions) راقية عريضة يمثل كل منها متصل (Continuum) وتصنيف الفرد يتم على أساس مركزه وموقعه على هذه الابعاد في موقع محدد على هذا المتصل ، وهذه الابعاد هي : الانبساطية (Extravertion ، والعصابية (Neuroticism) ، والذهانية(Psychoticism) ، والذكاء (Intelligence) . ولكن الاكثر استخداماً لدى الباحثين هما البعدين الاوليين ، ولقد تصور أيزنك تنظيماً هرمياً للشخصية يتكون من الافعال والاستعدادت تندرج في هذا الهرم تبعًا لعموميتها وأهميتها ، ويسمي أيزنك هذا التنظيم بالنمط (Type) وهو يضم السمات (Traits) ، يمكن الكشف عن نوعين من هذه السمات : السمات الخاصة (Specific) وهي مجرد استجابات ملحوظة ليست من سمات ا لشخصية الدائمة ، وسمات معتادة (Habitual) وهي استجابات تمتاز بالعمومية والثبات النسبي وهي أكثر شمولية وهي اتساق ملحوظ في عادات الفرد وافعاله المتكررة . وتوجد هذه الابعاد بما يندرج تحتها من أنماط وسمات معتادة ، على شكل متصل ثنائي القطب بين الانبساط والانطواء الخالصين ، وبين الانفعال والاتزان الخالصين ، على محورين متعامدين ، ليتشكل من ذلك أربعة أنماط للشخصية هي : الانبساطي المتزن ، والانبساطي المنفعل ، والانطوائي المتزن ، والانطوائي المنفعل ، ولكل من هذه الانماط توجد سمات معتادة أصيلة يمكن الكشف عنها ودراستها ، وتظهر الدراسة أن سمة التأمل الاندفاعية هي من الاستجابات المعتادة على بعد الشخصية (الأنبساط - الأنطواء)، وتدلل دراسات عالمية عديدة على استقرار هذه العوامل وما تشتمل من سمات ، وهي كما يصفها أيزنك بأنها عوامل جبلية ثابتة ، وان لهذه العوامل والسمات اسس بيولوجية مميزة واسس اجتماعية (Eysennck & Wilson , 1976,p.22-23) ، ولقد وضع أيزنك مجموعة من المقاييس التي تقيس هذه العوامل ، واستخرج لهذه المقاييس عومل سيكومترية في عينات واسعة ، كما استخدمت هذه المقاييس في دراسات ثقافية متعددة ، وتعتبر هذه النظرية الاطار النظري الاساسي للدراسة الحالية ، حيث أكد أيزنك في دراسة موسعة له ان الفرد ذو الشخصية التأملية هو شخص متحفظ ، ومحافظ وهادئ المزاج ، ومتردد في التحدث ، أو عند اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته ، ودائم الا نطواء على نفسه ، ولكنه ينشد الكمال في تفكيره) .وقد ذهب

بعض الباحثين في مجال علم النفس الشخصية الى اعتبار الافراد الذين يميلون نحو سمة التأمل الخالصة يتصفون بالاهتمام بالافكار ، والتجريد والرموز ، والمشاكل الفلسفية والمنافسة والحوار ، والتفكير التأملي العميق بالمعرفة من أجل المعرفة ، بينما أصحاب الدرجة الدنيا الخالصة يميلون الى التفكير الواقعي ، والى عمل الاشياء بدل التفكير فيها ، كما أثبتت الدراسات الطويلة والمعمقة على أبعاد أيزنك وسماتها المعتادة ان الافراد يتوزعون اعتداليًا على هذه الابعاد والسمات ، حيث يكون غالبية الناس خليط من الصفات التي تندرج تحت هذه الابعاد (Riding & Cowley, 1986,P.88-94) . (Eysennck , 1977, p.10)

مناقشة النظريات التي فسرت التفكير التأملي :-

وتلاحظ الباحثة ان بعض النظريات قد إنصب اهتمامها على عملية التعليم واعداد المعلمين من خلال تدريب المعلم المتأمل الفعال ، واعداد البرامج الفعالة لذلك ومن هذه النظريات : نظرية شون ، ونظرية كلارك و بيترسون . بينما انصب اهتمام النظريات الاخرى على دراسة الشخصية وابعادها وسماتها وتأثير ذلك على سلوك الفرد أثناء التعلم و التعليم وهي : نظرية سولومون ، ونظرية كاجان ، ونظرية أيزنك . لذا أرتئت الباحثة أن تأخذ بنظر الاعتبار النظريات أعلاه والأستفادة منها ، علماً أنها أعتمت نظرية كلارك وبترسون أطاراً نظرياً للدراسة الراهنة أذ تؤكد أن التفكير التأملي لهُ علاقة بمرحلة النضج التي بلغها الفرد من حيث خصائصهُ الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية , فضلاً عن عوامل البيئة المعززه لهذا النوع من التفكير بالاضافة الى المراحل التي وضعها ومنها التخطيط والتنفيذ والتحليل وأخيراً مرحلة التطبيق والتي تعُد مؤشراً كبيراً في التفكير التأملي .

- دراسات سابقة

١- **دراسات التي تناولت البيئة الصفية** :-

ـ دراسة فقها (٢٠٠٠)

تهدف إلى التعرف على واقع بيئة العلوم الصفية في مدارس نابلس ، بالإضافة إلى التعرف على واقع البيئة الصفية في ضوء متغيرات (الجنس ، التخصص) استخدمت الباحثة مقياس(Fraser,1993) My Classroo Inventory بعد ترجمته للعربية وعرضه على المحكمين ، وشتملت عينة الدراسة (٥٥٥) طالب وطالبة اختيرت من مدارس نابلس اختيار طبقي موزعين على متغيرات الدراسة وأظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائياً في تقييم البيئة الصفية تعزي لمتغير النوع (الأناث) وللتخصص (العلمي) . (فقها ،٢٠٠٠،ص٢-٦)

ـ دراسة: السقاف (٢٠٠٤)

الهدف من الدراسة الوقوف على حالة البيئة المدرسية ومدى تأثيرها على الصحة النفسية والجسمية للتلاميذ في محافظة حضرموت ، وشملت العينة مجموعة على(٢٠٠) تلميذ وتلميذة من مدارس حضرموت ، واستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون و(T-test) . واظهرت النتائج أن كثيراً من المدارس في مواقع غير مناسبة وتتعرض لأشكال من التلوث الضوضائي والهوائي وما يترتب على ذلك من أضرار . وتعاني الصفوف الدراسية من كثافة التلاميذ فيها في ظل عدم كفاية الأثاث عدداً ونوعاً ، وخلصت الدراسة إلى أن مثل هذه البيئات المدرسية غير المواتية لا شك سوف تظهر آثارها على صحة التلاميذ النفسية والجسمية من خلال تزايد بروز السلوك المنحرف والنزوع للأعمال غير المقبولة اجتماعيا فضلاً عن حالات تدني المستويات والتسرب (السقاف ،٢٠٠٤)

ـ دراسة قطامي والعساف (٢٠٠٨)

تهدف الدراسة التعرف على مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم . واشتملت عينة الدراسة (٦٧) طالباً وطالبة أذ تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية ولجمع البيانات قام الباحثان بتطوير مقياسين . مقياس بيئة التعلم الأمنة , ومقياس الدافعية للتعلم وأستعمل الباحثان المتوسط الحسابي ومعادلة ألفاكرونباخ ومعادلة بيرسون . واظهرت النتائج وجود علاقة أيجابية دالة أحصائياً بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الأمنة ودافعيتهم للتعلم كما وأظهرت النتائج بتفوق الأناث على الذكور في مستوى أدراكهُن لبيئة التعلم الأمنة وعلى جميع مجالات مقياس بيئة التعلم الصفية الأمنة . (قطامي والعساف ، ٢٠٠٨ ،ص١٢-١٣)

ـ موازنة الدراسات :-

١- الأهداف :-

لقد تباينت أهداف الدراسات السابقة الخاصة بالبيئة الصفية فقد كان منها ما يستهدف الوقوف على حالة البيئة المدرسية ومدى تأثيرها على الصحة النفسية والجسمية للتلاميذ . كدراسة (السقاف ، ٢٠٠٤) واستهدف دراسة (فقها ،٢٠٠٠) التعرف على واقع العلوم الصفية , بالأضافة الى التعرف على واقع البيئة الصفية في ضوء متغيرات (الجنس ، التخصص) . وكانت دراسة (قطامي والعساف ،٢٠٠٨) تستهدف التعرف على مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعتيهم للتعلم .

٢- العينات :-

أما فيما يتعلق بأعمار أفراد العينة فقد تناولت اعماراً مختلفة (أطفال ،مراهقون) وتناولت كلا النوعين (ذكور وأناث) ، أما عدد أفراد لعينة فقد تباينت أحجام العينات من (٦٧)كأصغر عينة كما في دراسة (قطامي والعساف ،٢٠٠٨) . و (٥٥٥) كأكبر عينة كما في دراسة (فقها ،٢٠٠٠) .

٣- الأدوات :-

أن أختلاف الخلفية النظرية للمنظرين ينعكس في أختلاف أدوات القياس ، فدراسة (فقها ،٢٠٠٠) تبنت مقياس (Fraer,1993) .بينما دراسة (قطامي والعساف ،٢٠٠٨) قاما الباحثان بتطوير مقياس البيئة الآمنه المُعد مسبقاً .

٤- الوسائل الأحصائية :-

بالنسبة للوسائل الاحصائية فقد أشارت دراسة (السقاف ،٢٠٠٤) ودراسة (قطامي والعساف ،٢٠٠٨) الى الوسائل الاحصائية المتمثلة بالوسط الحسابي ، معامل أرتباط بيرسون ، (t – test) ومعادلة الفاكرونباخ . بينما دراسة (فقها ،٢٠٠٠) لم تشر الى الوسائل الاحصائية .

٥- النتائج :-

تباينت الدراسات في النتائج التي توصلت اليها لتباين أهدافها وأدواتها وأجراءاتها ، فدراسة (فقها ،٢٠٠٠) توصلت الى أن هناك فروق دالة أحصائياً في تقييم البيئة الصفية تعزى لمتغير النوع (الأناث) والأختصاص (العلمي) . بينما دراسة (السقاف ،٢٠٠٤) أظهرت أن كثير من المدارس في مواقع غير مناسبة وتتعرض لأشكال من التلوث الضوضائي والهوائي وما يترتب من أضرار فظلاً عن زيادة عدد التلاميذ وهذه تؤثر على صحة التلاميذ النفسية والجسمية وزيادة السلوك المنحرف وتدني المستويات والتسرب من المدرسة . أما دراسة (قطامي والعساف ،٢٠٠٨) فتوصلت الى تفوق الأناث على الذكور في مستوى أدراكهن لبيئة التعلم الصفية الآمنة .

٢- دراسات تناولت الدافع المعرفي :-

دراسة الخليفي (٢٠٠٠)

تهدف الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر ،واشتملت العينة من (٣٠٢) طالبة من طالبات التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية بجامعة قطر وطبقت الباحثة عليهن قائمة مهارات التعلم والاستذكار واختبار الدافع المعرفي .حيث توصلت الدراسة الى ان هناك علاقة دالة وموجبة بين التحصيل الدراسي و مهارة انتقاء الأفكار الأساسية و هناك علاقة دالة وموجبة بين الدافع المعرفي وبين التحصيل الدراسي لدى العينة . (الخليفي ، ٢٠٠٠ ، ص١٣-٤٤)

ـ دراسة الديب (٢٠٠١)

تهدف الدراسة إلى التعرف على حب الاستطلاع المعرفي والدافع المعرفي والاتجاه نحو تشجيع الطلاب للتعلم وتقبل الزملاء ، و أشتملت العينة من(٩٦) طالباً من طلاب كلية الإحصاء بالمملكة العربية السعودية ، استخدم الباحث أدوات الدراسة ممثلة في مقياس حب الاستطلاع من أعداد الباحث ، ومقياس الدافعية و الاتجاه من أعداد دافيد جونسون وآخرون(١٩٨٤) ، الأساليب الإحصائية ممثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وT-test , وأظهرت النتائج الى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة بين الاستطلاع المعرفي والدافع المعرفي والاتجاه نحو تشجيع الطلاب للتعلم وتقبل الزملاء . (الديب ، ٢٠٠١)

ـ دراسة رضوان (٢٠٠٤)

تهدف إلى التعرف على علاقة كل من الدافع المعرفي وعوامل البيئة الصفية(الرضا ، الاحتكاك ، التنافس ، الصعوبة ، التجانس) بقدرات التفكيرالابتكاري (طلاقة ، مرونة، أصالة) لدى عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي ، واشتملت العينة (٤٠٠) طالب وطالبة ، واستخدم في هذه الدراسة مقياس البيئة الصفية (لفريز وفيشر) والذي أعده للبيئة العربية الكيلاني والعملة، واختبار التفكير الابتكاري(لتورانس) والذي أعده للبيئة العربية (عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب) ، ومقياس الدافع المعرفي من إعداد الباحث . واستخدم الباحث اختبار (t test) ومعامل ارتباط بيرسون كوسائل احصائية ، وأظهرت النتائج الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية موجبة بين المتغيرات . (رضوان ، ٢٠٠٤)

ـ موازنة الدراسات :-

١- الأهداف :-

لقد تباينت أهداف الدراسات السابقة الخاصة بالدافع المعرفي ، فقد كان منها ما يستهدف الى أيجاد علاقة بين مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسيمثل دراسة (الخلقي ،٢٠٠٠) . وأستهدف البعض الأخر التعرف على حب الاستطلاع المعرفي والدافع المعرفي والاتجاه نحو تشجيع الطلاب للتعلم وتقبل الزملاء كما في دراسة (الديب ،٢٠٠١) . بينما أستهدفت دراسة (رضوان ،٢٠٠٤) . التعرف على علاقة كل من الدافع المعرفي وعوامل البيئة الصفية بقدرات التفكير الأبتكاري .

٢- العينات :-

أما فيما يتعلق بأعمار أفراد العينة فقد أختلفت الدراسات إذ تناولتأعمار مختلفة (مراهقة متأخرة ، وشباب) وتناولت كلا النوعين (ذكور وأناث) ، أما عدد أفراد العينة فقد تباينت أحجام عينات الدراسات السابقة وذلك تبعاً لنوع العينة وطبيعتها وأهداف الدراسة . فقد كانت أصغر عينة (٩٦) في دراسة (الديب،٢٠٠١) . وأكبر عينة (٤٠٠) في دراسة (رضوان ،٢٠٠٤) .

٣- الأدوات :-

أختلفت أدوات القياس نتيجة لأختلاف الخلفية النظرية للمنظرين في الدافع المعرفي ، فالبعض أعتمد على مقياس جاهز(مُعد من أخرين) . كدراسة (الخليفي ،٢٠٠٠) ودراسة(الديب ،٢٠٠١) . أما في دراسة (رضوان ،٢٠٠٤) فقد قام الباحث ببناء المقياس .

٤- الوسائل الأحصائية :-

في دراسة (الخليفي ،٢٠٠٠) لم يشر الباحث الى الوسائل الأحصائية في دراسته . وقد تباينت الوسائل الأحصائية بين المتوسط الحسابي ،ومعامل أرتباط بيرسون ،والأنحراف المعياري ،وأختبار (t - test) . في دراسة (الديب ،٢٠٠١) ودراسة (رضوان ،٢٠٠٤) .

٥- النتائج :-

أظهرت جميع الدراسات دراسة (الخليفي ،٢٠٠٠) ودراسة (الديب ،٢٠٠١) ودراسة (رضوان ،٢٠٠٤) الى وجود علاقة أرتباطية ذات دلالة أحصائية موجبة بين الدافع المعرفي والمتغيرات الأخرى .

ـ دراسات تناولت التفكير التأملي :-

ـ دراسة بركات (٢٠٠٥)

تهدف إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلاب الجامعيين و طلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ، وأشتملت العينة من (٤٠٠) طالب وطالبة ، وذلك بواقع (٢٠٠) من طلبة الجامعة و (٢٠٠) من طلبة الثانوية .ولتحقيق ذلك طبق الباحث مقياس أيزنك وولسون ، أستخدم الباحث معامل أرتباط بيرسون ، الوسط الحسابي ، الأنحراف المعياري ، t-test لعينتين مستقلتين . وأظهرت النتائج لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تعزى للنوع ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الأختصاص ولصالح (التخصص العلمي) . (بركات ،٢٠٠٥ ، ص٧ - ١٤)

ـ دراسة الشكعه (٢٠٠٧)

تهدف إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الماجستير والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية ، فضلاً عن تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات، نوع الكلية،الجنس،والمستوى الدراسي ، وأشتملت العينة من (٦٤١) طالباً وذلك بواقع (٥٥٠) من طلبة البكالوريوس و (٩١) من طلبة الدراسات العليا، أستخدم الباحث مقياس أيزنك وولسون ، أستخدم الباحث معامل أرتباط بيرسون ، الوسط الحسابي ، الأنحراف المعياري ، t-test لعينتين مستقلتين. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس و طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح كان جيداً كما أظهرت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغيري المستوى الدراسي ولصالح طلبة (الدراسات العليا) ، والأختصاص ولصالح (الكليات الإنسانية) ، بينما لم تكن الفروق دالة أحصائياً بالنسبة لمتغير النوع . (الشكعه ، ٢٠٠٧ ،ص٨-١٤)

موازنة الدراسات :-

١- الأهداف :-

تباينت أهداف الدراسات السابقة الخاصة بالتفكير التأملي فقد أستهدفت دراسة (بركات ،٢٠٠٥) التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية . بينما أستهدفت دراسة (الشكعة ،٢٠٠٧) تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الماجستير والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية ، فضلاً عن تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغير الجنس ، ونوع الكلية ، والمستوى الدراسي .

٢- العينات :-

وفيما يتعلق بأعمار أفراد العينة فقد تناولت اعماراً ما بين (مراهقة متأخره ، وشباب) وتناولت كلا النوعين (ذكور وأناث) . وكانت العينة الأصغر (٤٠٠) في دراسة (بركات ،٢٠٠٥) والأكبر (٦٤١) في دراسة (الشكعه ،٢٠٠٧) .

٣- الأدوات :-

أعتمدت دراسة (بركات ،٢٠٠٥) ودراسة (الشكعه ،٢٠٠٧) على مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي .

٤- الوسائل الأحصائية :-

أشارت دراسة (بركات ،٢٠٠٥) ودراسة (الشكعه ، ٢٠٠٧) الى الوسائل الأحصائية المتمثلة بالوسط الحسابي، الأنحراف المعياري ، معامل أرتباط بيرسون ، (t-test) لعينتين مستقلتين .

٥- النتائج :-

تباينت الدراسات في النتائج التي توصلت اليها ، نتيجة لتباين أهدافها وعيناتها واجراءاتها ، فدراسة (بركات ،٢٠٠٥) توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية تعزى لمتغير النوع ،بينما توجد فروق ذات دلالة أحصائية تعزى لمتغير التخصص (العلمي) في مستوى التفكير التأملي .

أما دراسة (الشكعه ،٢٠٠٧) فقد أظهرت أن العينة تتمتع بمستوى من التفكير التأملي الجيد ، وان هناك فروق ذات دلالة أحصائية تبعاً لمتغير الأختصاص ولصالح التخصص (الأنساني) وأظهرت فروق ذات دلالة أحصائية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة (الدراسات العليا) ، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة أحصائية دالة تبعاً لمتغير النوع.

الفصل الثالث

ـ منهجية البحث وأجراءته :-

يتضمن هذا الفصل تحديد منهجية البحث واجراءته ،المتمثل بتحديد مجتمع البحث ،وأختيارالعينة، وأجراءات اعداد أداتا البحث ، فضلاً عن الوسائل الاحصائية التي أستعملت في تحليل البيانات لغرض تحقيق أهداف البحث . علماً أن الباحثة أستعملت المنهج الوصفي ، وفيما يلي وصف لتلك الاجراءات .

أولاً :- مجتمع البحث

يتحدد مجتمع البحث الحالي لطلبة جـــامعة بغداد ، ممثلةً بالكليات العلمية والأنسانية ذكوراً وأناثاً المرحلة الأولى للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) وقد بلغ عدد طلبتها في هذا العام (٩٠٩٠)** طالب وطالبة موزعين على (٢٤) كلية في الأختصاصات العلمية والأنسانية ، والجدول (١) يوضح أسماء الكليات واعداد الطلبة الموجودين فيها للدراسات الصباحية فقط .

الجدول (١) يوضح أعداد الطلبة المرحلة الأولى الموجودين في جامعة بغداد (الدراسة الصباحية) للعام الدراسي(٢٠١٣-٢٠١٤)*م .

ت	أسم الكلية	المجموع
١	الأدب	٦٥٠
٢	تربية بنات	٥٧٥
٣	تربية رياضية	٢٥٠
٤	زراعة	٨١٠
٥	الطب	٢٠٠
٦	العلوم الأسلامية	٤٥٠
٧	الفنون الجميلة	٤٢٥
٨	هندسة	٨٤٠
٩	تربية أبن الهيثم	٥٠٠
١٠	تربية رياضية للبنات	١٥٠
١١	الصيدلة	١٠٠
١٢	طب الكندي	١٠٠
١٣	العلوم السياسية	٢٠٠
١٤	القانون	١٠٠
١٥	هندسة الخوارزمي	٢٠٠
١٦	الأعلام	١٥٠
١٧	تربية أبن رشد	٥١٥
١٨	أدارة وأقتصاد	٩٣٠
١٩	التمريض	١٠٠
٢٠	الطب البيطري	١٥٠
٢١	العلوم	٨٣٠
٢٢	اللغات	٤٩٥
٢٣	العلوم للبنات	٢٨٠
٢٤	طب الأسنان	٩٠
	المجموع الكلي	٩٠٩٠

***أخذت هذه الاحصائية من رئاسة جامعة بغداد - شعبة التخطيط .**

**** لم تتوفر احصائية توزيع الطلبة بحسب النوع (ذكور – أناث) .**

ثانياً :- عينة البحث

لما كان من الصعوبة دراسة جميع أفراد مجتمع البحث ، لذلك يكون من المناسب أختيار عينة ممثلة لهذا المجتمع . لذلك ارتأت الباحثة أختيار عينة لبحثها مكونة من (٥٠٠) طالب وطالبة في المرحلة الاولى ، وقد وجدت الباحثة ان حجم هذه العينة يعد مناسباً مقارنةً بحجم عينات الدراسات السابقة , وقد تم أختيار هذه العينة بالاسلوب المرحلي العشوائي وعلى وفق الخطوات الاتية :-

جدول (٣) توزيع أفراد عينة البحث على الكليات والاختصاصات والجنس .

ت	أسم الكلية	الاختصاص	عدد الطلبة الاجمالي	العينة		المجموع
				ذكور	أناث	
١	الهندسة	علمي	٨٤٠	٢٥	٢٥	٥٠
٢	الطب		٢٠٠	٢٥	٢٥	٥٠
٣	الصيدلة		١٠٠	٢٥	٢٥	٥٠
٤	الطب الكندي		١٠٠	٢٥	٢٥	٥٠
٥	التربية/أبن الهيثم		٥٠٠	٢٥	٢٥	٥٠
٦	التربية / أبن رشد	أنساني	٥١٥	٢٥	٢٥	٥٠
٧	الأدارة والاقتصاد		٩٣٠	٢٥	٢٥	٥٠
٨	العلوم السياسية		٢٠٠	٢٥	٢٥	٥٠
٩	الأداب		٦٥٠	٢٥	٢٥	٥٠
١٠	اللغات		٤٩٥	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع			٤٥٣٠	٢٥٠	٢٥٠	٥٠٠

ثالثاً :- أدوات البحث

١- آداة قياس البيئة الصفية .

على أساس التعريف النظري الذي وضعته الباحثة ،وبعد الأطلاع على الأدبيات التربوية والنفسية وبعض المقاييس السابقة مثل مقياس (الجميل ،١٩٩٩) تـم أعداد فقرات المقياس والذي يشتمل على ثلاثة مجالات وفق الخطوات الآتية .

- تعريف البيئة الصفية، تحديد وتعريف المجالات الرئيسة التي يشمل عليها المقياس وفقاً للأطـار النظري وهـي ،تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ، تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات ، تفاعل التدريسي مع الطلبة.
- أختيار الفقرات التي تقع تحت كل مجال .
- أعداد المقياس في صورته الأولية والذي يشتمل على (٤٠) أربعون فقرة موزعة على المجالات الثلاث ، ملحق (١) .

٢- آداة قياس الدافع المعرفي .

بالنسبة الـى مقياس الدافع المعرفي أطلعت الباحثة عـلـى الأدبيات والنظريات والدراسات السابقة ، ومن خلال هـذا الأطلاع وضعت الباحثة تعريفاً نظرياً للدافع المعرفي وتـم صياغة الفقرات وفـق ذلك وقد بلغ عدد الفقرات (٣٠) ثلاثون فقرة. ملحق (٢)

٣- آداة قياس التفكير التاملي .

بالنسبة الـى مقياس التفكير التأملي أطلعت الباحثة عـلـى الأدبيات والنظريات والدراسات السابقة والمقاييس منها مقياس (أيزنك وولسون) ومقياس (كلارك وبترسون) ومن خلال هـذا الأطلاع وضعت الباحثة تعريفاً نظرياً للتفكير التأملي وتـم صياغة الفقرات وفـق ذلك وقد بلغ عدد الفقرات (٢٨) ثمان وعشرون فقرة. ملحق (٣)

ـ رأي الخبراء بفقرات المقياس :-

تـم عرض المقاييس بصورتهما الأولية ملحق (١) ، ملحق (٢) ، ملحق (٣) على لجنة الخبراء المتخصصون فـي علم النفس والتربية والقياس والتقويم** . لابداء ارائهم حول صلاحية المجالات والفقرات لقياس ما وضعت من أجله ورأيهم بالبدائل مع ذكر التعديلات المقترحة أو الحذف والأضافات أن وجدت .

وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم يتم الأبقاء على المجالات والفقرات فـي المقياس عندما تحصل نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر، فتكون معياراً مقبولاً عند الكثيرمن الباحثين، وقد بقيت مجالات وفقرات مقياس البيئة الصفية مع تعديل في صياغة بعض الفقرات . الفقرة رقم (٥) فـي المجال الأول ، والفقرة رقم (٣ ، ٤) في المجال الثاني ، والفقرة (٥ ،٩ ،١٣) في المجال الثالث . وبذلك بقي المقياس محتفظاً بفقراته الـ (٤٠) فقرة .

أما مقياس الدافع المعرفي فاحتفظ بفقراته(٣٠) فقرة. وبالنسبة لمقياس التفكير التأملي تم تعديل الفقرة (٩ – ١٦) وبذلك بقي المقياس محتفظاً بفقراته (٢٨) فقرة . ولغرض قياس البيئة الصفية والدافع المعرفي والتفكير التأملي لافراد العينة ، أعتمدت الباحثة طريقة ليكرت (Likert) حيث وضعت (٣) بدائل أمـام كل فقرة من فقرات المقاييس الثلاث ، والبدائل هي (أوافق بدرجة كبيرة ،أوافق بدرجة متوسطة ،لا اوافق) كما وضعت أوزانـاً لـهـذه البدئـل (٣،٢،١) أذا كانت أيجابية الأتجاه و (١،٢،٣) أذا كانت سلبية الأتجاه .

ـ التطبيق الأستطلاعي لأدوات البحث :-

لغرض التأكد مـن وضوح التعليمات والتعرف على أستجابات الـطـلاب ، قامت الباحثة بتطبيق مقاييس البحث معاً على (٤٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث،وقد ظهر أن الفقرات والتعليمات الخاصة بطريقة الأجابة واضحة ولم يبدي الطلاب أي صعوبة في ذلك .

ـ التحليل الأحصائي للفقرات :-

أشتملت عينة التحليل الأحصائي (٦٠٠) طالب وطالبة موزعين على (١٠) كليات ،(٥) خمس بالأختصاص العلمي ،و(٥) خمس بالأختصاص الأنساني ، وقد أختيرت عينة التحليل الاحصائي بالاسلوب العشوائي الطبقي (٦٠)طالب وطالبة من كل كلية وكان تمثيل متغيري النوع والأختصاص متساوياً والجدول(٣) يوضح ذلك .

**** الخبراء مرتبة حسب الحروف الهجائية واللقب العلمي .**

١- أ . د . حسين الياسري	كلية التربية للبنات / جامعة بغداد
٢- أ . د . خولة القيسي	مركز البحوث التربوية والنفسية / جامعة بغداد
٣- أ . د . سميرة البدري	كلية التربية للبنات / جامعة بغداد
٤- أ . د . شاكر مبدر جاسم	كلية التربية للبنات / جامعة بغداد
٥- أ . د . عبد الغفار القيسي	كلية التربية للبنات / جامعة بغداد
٦- أ . د . ليلى يوسف الحاج ناجي	كلية التربية للبنات / جامعة بغداد
٧- أ . د . عبد الامير الشمسي	كلية التربية / ابن رشد /جامعة بغداد
٨- أ . د . الطاف ياسين الراوي	كلية التربية للبنات / جامعة بغداد
٩- أ . م . د . طالب القيسي	كلية التربية للبنات /جامعة بغداد
١٠- أ.م. د . ضحى عادل	كلية التربية للبنات / جامعة بغداد

جدول (٣) عينة التحليل الأحصائي للفقرات موزعة بحسب الكليات والأختصاص والجنس .

ت	أسم الكلية	الأختصاص	عدد الطلبة الأجمالي	العينة		المجموع
				ذكور	أناث	
١	هندسة الخوارزمي	علمي	٢٠٠	٣٠	٣٠	٦٠
٢	الطب البيطري		١٥٠	٣٠	٣٠	٦٠
٣	العلوم		٨٣٠	٣٠	٣٠	٦٠
٤	كلية التمريض		١٠٠	٣٠	٣٠	٦٠
٥	طب الأسنان		٩٠	٣٠	٣٠	٦٠
٦	التربية الرياضية	أنساني	٢٥٠	٣٠	٣٠	٦٠
٧	الأعلام		١٥٠	٣٠	٣٠	٦٠
٨	العلوم الأسلامية		٤٥٠	٣٠	٣٠	٦٠
٩	الفنون الجميلة		٤٢٥	٣٠	٣٠	٦٠
١٠	القانون		١٠٠	٣٠	٣٠	٦٠
المجموع الكلي			٢٧٤٥	٣٠٠	٣٠٠	٦٠٠

ـ أستخراج القوة التميزية للفقرات:-

ولغرض أستخراج القوة التميزية لكل فقرة من فقرات مقياس البيئة الصفية البالغة (٤٠) فقرة ، رتبت الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في المقياس تنازلياً من أعلى درجة الى أوطأ درجة ، وأختير (٢٧%) من الأستمارات التي حصلت على أعلى الدرجات و(٢٧%) من الأستمارات التي حصلت على أوطأ الدرجات. وبما أن عينة التحليل تشمل (٦٠٠) طالب وطالبة ،فأن نسبة (٢٧%) تعني أن كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا تضم (١٦٢) أستمارة . وبعد تطبيق الأختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لأختبار دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا لكل فقرة من الفقرات ،حيث أظهر التحليل أن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بأستثناء الفقرة رقم (٤، ١٠، ١١، ٢٣، ٣١) بالنسبة لمقياس البيئة الصفية والتي تم أستبعادها من المقياس وبذلك بقي المقياس محتفظاً بفقراته (٣٥) فقرة ملحق (٤) والجدول رقم (٤) يوضح ذلك .

جدول رقم (٤) يوضح معاملات تمييز فقرات مقياس البيئة الصفية .

ت	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية
	المتوسط	الأنحراف المعياري	المتوسط	الأنحراف المعياري		
١	2.0370	.67368	2.5704	.55370	7.106	داله
٢	2.0667	.60099	2.7630	.47642	10.549	داله
٣	2.1481	.67491	2.8148	.46013	9.483	داله
٤			2.1259	.70636	1.034	غير داله
٥	1.7926	.69213	2.4963	.64500	8.642	داله
٦	1.9037	.75185	2.6593	56202	9.352	داله
٧	2.0519	.80408	2.9111	.33383	11.467	داله
٨	1.9037	.76172	2.6667	.48868	9.795	داله
٩	1.8963	.72559	2.4444	.76944	6.022	داله
١٠	2.0815	68078	2.0370	.73715	-.515-	غير داله
١١	1.7111	.70039	1.5630	.68684	-1.755-	غير داله
١٢	1.9259	.71893	2.3111	.82378	4.093	داله
١٣	2.1407	.65975	2.5778	.61652	5.624	داله
١٤	2.0741	.70847	2.3111	.66317	2.838	داله
١٥	1.6296	.66625	1.9111	.78671	3.172	داله
١٦	1.5704	.61742	2.0222	.72757	5.502	داله
١٧	1.6444	.64027	2.0444	.64492	5.114	داله
١٨	1.5704	.66401	1.7704	.61012	2.577	داله
١٩	2.0370	.73715	2.4667	.69968	4.912	داله
٢٠	2.1037	.72559	2.4222	.69612	3.681	داله
٢١	1.5926	.67245	2.3037	.77531	8.051	داله
٢٢	1.6444	.66317	2.2593	.77231	7.017	داله
٢٣	1.8593	.78382	1.7778	.70886	-.896	غير داله
٢٤	2.1259	.74743	2.4222	.64027	3.498	داله
٢٥	1.9630	.72696	2.6889	.51058	9.495	داله
٢٦	1.8222	.68965	2.5481	.58231	9.345	داله
٢٧	1.8963	.73580	2.5407	.65521	7.600	داله
٢٨	1.9630	.69548	2.5778	.55270	8.041	داله
٢٩	1.9556	.70039	2.7185	.51328	10.209	داله
٣٠	1.9407	.65521	2.7333	.49172	11.242	داله
٣١	1.9852	.66898	2.0296	.83702	.482	غير داله
٣٢	2.0370	.67368	2.6074	.59971	7.348	داله
٣٣	1.7852	.67343	2.1111	.80730	3.602	داله
٣٤	1.7926	67022	2.2222	.83458	4.664	داله
٣٥	1.9926	.66351	2.7185	.48333	10.275	داله
٣٦	2.0148		2.6444	.55270	8.115	داله
٣٧	1.9333	.67138	2.4370	.60603	6.471	داله
٣٨	1.8815	.70236	2.1111	.78860	2.526	داله
٣٩	2.0148	.64629	2.7407	.47258	10.535	داله
٤٠	1.9481	.66151	2.6370	54097	9.367	داله
القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٣٢٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦						

بالنسبة لفقرات مقياس الدافع المعرفي والبالغة (٣٠) فقرة ظهر أن جميع الفقرات تميز بين المجموعتين الدنيا والعليا بأستثناء الفقرة (٣، ١٣، ١٤، ١٧، ٢١) وبذلك بقي المقياس محتفظاً بفقراته (٢٥) فقرة ملحق (٥) . والجدول رقم (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥) يوضح معاملات تمييز فقرات مقياس الدافع المعرفي .

ت	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية
	المتوسط	الأنحراف المعياري	المتوسط	الأنحراف المعياري		
١	1.9556	.62135	2.6148	.51811	9.468	دالة
٢	1.9852	.61067	2.6444	.51058	9.623	دالة
٣	1.9111	.64028	1.36330	.58088	-7.367-	غير داله
٤			2.6000	.57562	8.454	داله
٥	1.9630	.57831	2.8593	.38947	14.936	داله
٦	1.9111	.62851	2.5630	.51264	9.338	دالة
٧	1.8667	.63246	2.8519	.37692	15.547	داله
٨	1.9407	.64372	2.7630	.47642	11.929	داله
٩	1.8593	.69285	2.5259	.65597	8.118	داله
١٠	1.9407	.68853	2.8444	.40273	13.164	داله
١١	1.9259	.72924	2.5852	.63932	7.898	داله
١٢	1.9111	.66317	2.4815	.75163	6.611	داله
١٣	1.6370	.70824	1.6815	.74965	.501	غير داله
١٤	1.6741	.67834	1.6074	.70283	-.793-	غير داله
١٥	2.1704	.68612	2.7556	.49575	8.032	داله
١٦	2.2519	.66600	2.7481	.46870	7.081	داله
١٧	1.6593	.68200	1.7926	.70283	1.582	غير داله
١٨	1.7556	.64027	2.4074	.81310	7.318	داله
١٩	2.0889	.68531	2.6296	.54281	7.187	داله
٢٠	2.2000	.65563	2.8963	.35142	10.876	داله
٢١	1.6444	.70675	1.7037	.66998	.707	غير داله
٢٢	1.8000	.67801	2.4667	.75112	7.655	داله
٢٣	1.9852	.75296	2.3259	.68925	3.878	داله
٢٤	2.0593	.67761	2.7037	.50481	8.862	داله
٢٥	2.0593	.66650	2.7185	.48333	9.304	داله
٢٦	1.8815	.66973	2.3852	.75296	5.808	داله
٢٧	2.1407	.65965	2.5481	.70941	4.886	داله
٢٨	1.9556	.75178	2.7481	.58231	9.684	داله
٢٩	1.7259	.63984	1.9111	.68531	2.295	داله
٣٠	1.7037	.65874	2.1852	.73490	5.668	داله

أما بالنسبة لفقرات مقياس التفكير التأملي والبالغة (٢٨) فقرة ظهر أن جميع الفقرات تميز بين المجموعتين الدنيا والعليا بأستثناء الفقرة (٢٠،١٥،١٠،٢) وبذلك بقي المقياس محتفظاً بفقراته (٢٤) فقرة ملحق (٦). والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) يوضح معاملات تمييز فقرات مقياس التفكير التأملي .

ت	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية
	المتوسط	الأنحراف المعياري	المتوسط	الأنحراف المعياري		
١	1.7111	.64492	1.9111	.71724	2.409	داله
٢	1.6000	.56251	1.7037	.63568	1.420	غير داله
٣	1.7259	.63984	2.5185	.72123	9.552	داله
٤			2.7778	.46787	7.225	داله
٥	2.0593	.64372	2.8667	.38245	12.529	داله
٦	2.0519	.60246	2.8889	.35966	13.861	داله
٧	2.0074	.61688	2.5333	.72070	6.441	داله
٨	1.9852	.63464	2.8222	.38375	13.114	داله
٩	1.9704	.65723	2.4963	.74186	6.165	داله
١٠	1.9630	.67368	2.0296	.79119	.745	غير داله
١١	1.8741	.65140	2.1185	.81086	2.731	داله
١٢	2.0667	.64876	2.4074	.61446	4.431	داله
١٣	2.0593	.62010	2.7630	.50678	10.210	داله
١٤	2.0074	.60466	2.9111	.31067	15.446	داله
١٥	1.8963	.63802	1.2000	.41967	-10.594-	غير داله
١٦	1.9556	.58420	2.8889	.31544	16.334	داله
١٧	2.0889	.64027	2.6222	.55807	7.296	داله
١٨	2.0815	.65849	25926	.62648	6.534	داله
١٩	1.8741	.69572	2.2519	.82605	4.064	داله
٢٠	1.9704	.65723	2.0444	.88829	.779	غير داله
٢١	1.9926	.67466	2.8148	.40859	12.112	داله
٢٢	1.9630	.62781	2.6222	.53065	9.318	داله
٢٣	1.9259	.60631	2.3111	.72757	4.726	داله
٢٤	1.8815	.58656	2.7185	.49853	12.634	داله
٢٥	1.9556	.59684	2.8444	.36378	14.776	داله
٢٦	2.0000	.58590	2.6815	.51328	10.165	داله
٢٧	2.0296	.57225	2.8519	.37692	13.942	داله
٢٨	2.0741	.64217	2.9037	.29610	13.631	داله

ـ علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقاييس :-

تم أيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية ، وتحذف الفقرة عندما يكون معامل أرتباطها بالدرجة الكلية واطئاًوغير ذي دلالة أحصائية كون الفقرة لأتقيس الظاهرة التي يقيسها المقياس بأكمله (Stanly&Hopkins,1972.P.11) . وتبقى الفقرات التي يكون معامل أرتباطها بالدرجة الكلية للمقياس دالة أحصائيا . واستعملت الباحثة معامل أرتباط بيرسون (Pearson Correlation Corfficent)لاستخراج العلاقة بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية وقد تراوح معامل الأرتباط لمقياس البيئة الصفية ما بين (٠,٠٣٦- ٠,٤٧٤) في حين تراوح معامل الارتباط لمقياس الدافع المعرفي ما بين (٠,٠٥٢- ٠,٥٧١) وتراوح معامل الأرتباط لمقياس التفكير التأملي ما بين (٠,٧٥- ٠,٦١٣) وعند أختبار الدلالة الأحصائية لهذه المعاملات ، ظهرأنها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بأستثناء الفقرة رقم (٤، ١٠، ١١، ٢٣) لمقياس البيئة الصفية ، والفقرة رقم (١٤،١٣،٣) لمقياس الدافع المعرفي ، والفقرة رقم (٢،١٠،١٥) لمقياس التفكير التأملي والجدول (٧) ،(٨) ، (٩) يوضح ذلك .

جدول (٧) يوضح معاملات أرتباط كُل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية .

ت	معاملات الأرتباط	الدلالة الأحصائية عند مستوى (٠,٠٥)	ت	معاملات الارتباط	الدلالة الأحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
١	.304**	داله	٢١	.431**	داله
٢	.449**	داله	٢٢	.402**	داله
٣	.385**	داله	٢٣	-.089-	غير داله
٤	-.036-	غير داله	٢٤	.220**	داله
٥	.379**	داله	٢٥	.464**	داله
٦	.355**	داله	٢٦	.434**	داله
٧	.418**	داله	٢٧	.360**	داله
٨	.385**	داله	٢٨	.350**	داله
٩	.255**	داله	٢٩	.474**	داله
١٠	-.016-	غير داله	٣٠	.469**	داله
١١	-.083-	غير داله	٣١	.137**	داله
١٢	.237**	داله	٣٢	.343**	داله
١٣	.279**	داله	٣٣	.264	داله
١٤	.206**	داله	٣٤	.330**	داله
١٥	.198**	داله	٣٥	.459**	داله
١٦	.280**	داله	٣٦	.396**	داله
١٧	.253**	داله	٣٧	.230**	داله
١٨	.152**	داله	٣٨	.212**	داله
١٩	.294**	داله	٣٩	.426**	داله
٢٠	.232**	داله	٤٠	.376**	داله

جدول رقم (٨)

ت	معاملات الأرتباط	الدلالة الأحصائية عند مستوى (٠,٠٥)	ت	معاملات الارتباط	الدلالة الأحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
١	.420**	داله	١٦	.341	داله
٢	.441**	داله	١٧	.112*	داله
٣	-.346-**	غير داله	١٨	.378	داله
٤	.381**	داله	١٩	.362**	داله
٥	.571**	داله	٢٠	.441**	داله
٦	.351**	داله	٢١	.103*	داله
٧	.570**	داله	٢٢	.398**	داله
٨	.525**	داله	٢٣	.112*	داله
٩	.388**	داله	٢٤	.378	داله
١٠	.505**	داله	٢٥	.235**	داله
١١	.395**	داله	٢٦	.426**	داله
١٢	.339**	داله	٢٧	.433**	داله
١٣	- .074	غير داله	٢٨	.304**	داله
١٤	-.052	غير داله	٢٩	.290**	داله
١٥	.375**	داله	٣٠	.373**	داله

جدول رقم (٩)

ت	معاملات الأرتباط	الدلالة الأحصائية عند مستوى (٠,٠٥)	ت	معاملات الارتباط	الدلالة الأحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
١	.121**	داله	15	-.435-**	غير داله
٢	.069	غير داله	16	.540**	داله
٣	.380**	داله	17	.352**	داله
٤	.308**	داله	18	.342**	داله
٥	.519**	داله	19	.165**	داله
٦	.547**	داله	20	.075**	داله
٧	.296**	داله	21	.494**	داله
٨	.529**	داله	22	.471**	داله
٩	.335**	داله	23	.242**	داله
١٠	.051	غير داله	24	.552**	داله
١١	.120**	داله	25	.613**	داله
١٢	.250**	داله	26	.484**	داله
١٣	.465**	داله	27	.555**	داله
١٤	.292**	داله	28	.548**	داله

ـ علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الكلية للبيئة الصفية.

لقد تم أستخراج العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه ، واحتسبت الدرجة الكلية للافراد على وفق مجالات المقياس الثلاثة ، ثم أحتسب معامل الارتباط ووجد أنها دالة عند مقارنة قيم معاملات الأرتباط مع القيمة الحرجة لمعامل الأرتباط عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بأستثناء الفقرة رقم (٤، ١٠، ١١) من مجال تفاعل الطلبة مع بعضهم ، والفقرة رقم (٢٣) من مجال تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات ، مع احتفاظ مجال تفاعل التدريسي مع الطلبة بجميع فقراته والجدول (١٠) يوضح ذلك . **يوضح معامل الأرتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالات البيئة الصفية .**

ت	معاملات الأرتباط لمجال تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض	الدلالة الأحصائية عند مستوى (٠,٠٥)	ت	معاملات الأرتباط لمجال تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات	الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)	ت	معامل الارتباط لمجال تفاعل التدريسي مع الطلبة	الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)
١	.304**	داله	١٤	.206**	داله	٢٤	.220**	داله
٢	.449**	داله	١٥	.198**	داله	٢٥	.464**	داله
٣	.385**	داله	١٦	.280**	داله	٢٦	.434**	داله
٤	-.036-	غير داله	١٧	.253**	داله	٢٧	.360**	داله
٥	.379**	داله	١٨	.152**	داله	٢٨	.350**	داله
٦	.355**	داله	١٩	.294**	داله	٢٩	.474**	داله
٧	.418**	داله	٢٠	.232**	داله	٣٠	.469**	داله
٨	.385**	داله	٢١	.431**	داله	٣١	.137**	داله
٩	.255**	داله	٢٢	.402**	داله	٣٢	.343**	داله
١٠	-.016-	غير داله	٢٣	-.089-*	غير داله	٣٣	.264**	داله
١١	-.083-	غير داله				٣٤	.330**	داله
١٢	.237**	داله				٣٥	. 459**	داله
١٣	.279**	داله				٣٦	.396**	داله
						٣٧	.230**	داله
						٣٨	.212**	داله
						٣٩	.426**	داله
						٤٠	.376**	داله

ـ الصدق (Validity)

أولاً:- الصدق الظاهري (Facevalidty)

تم عرض الأدوات الثلاث على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم والذي تم ذكرهم فيما سبق. وقد أعتبرت نسبة أتفاق (٨٠%) فما فوق معياراً مقبولاً في المقياس . وقد حصل مقياس البيئة الصفية على نسبة أتفاق (٩٢%)، بينما مقياس الدافع المعرفي حصل على نسبة أتفاق (٩٠%) ومقياس التفكير التأملي حصل على (٨٦%) مما يشير الى صدق ظاهري عالٍ يتمتع به المقاييس .

ثانياً:- مؤشرات صدق البناء

وهو تحليل درجات المقياس أستناداً الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها. او في ضوء مفهوم نفسي معين ، (Cronbach,1964 ,P.220-221) وقد تحقق ذلك من خلال .

أ - حساب القوة التمييزية للفقرات :- بما أن المقاييس الحالية الثلاث الذي اعدتها الباحثة كانت جميع الفقرات بصيغتها النهائية لها القدرة على التمييز بين المفحوصين فهذا يعد أحد مؤشرات صدق البناء ، جدول (٤)،(٥)،(٦) .

ب - علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية :- أن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية ،(Oppenheim, 1978 , P. 136) . والمقياس الذي تنتقى فقراته على وفق هذا المؤشر ، يمتلك صدقا بنائيا ، جدول (٧)، (٨)، (٩) .

ج- الأتساق الداخلي للمقياس :- يعد معامل الثبات بالطريقة النصفية من مؤشرات صدق البناء السيكولوجي للاختبار، (عودة ،١٩٨٥ ،ص١٦٦). لأن الثبات المستخرج بهذه الطريقة يشير الى التجانس الداخلي بين فقرات الاختبار ، (Chase,1974,P.160) . فضلاً عن أن هناك تجانساً داخلياً بين فقرات الأختبار بأستخدام معادلة الفاكرونباخ وبما أن الباحثة أستعملت هاتين الطريقتين في أحتساب ثبات المقاييس لذا فأن هذا يعد مؤشراً على صدق البناء للمقاييس الحالية .

ـ الثبـات (Reliability)

أستعملت الباحثة الطرائق الآتية :-

١-الأتساق الداخلي :- Internal Consistensy .

لأجل أستخراج الثبات بهذه الطريقة ، أستعملت الباحثة معادلة ألفاكرونباخ ، وقد بلغ معامل ثبات الفا لمقياس البيئة الصفية (٠,٧٩) بينما بلغ ثبات الفا لمجال تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض (٠,٦٨) ومجال تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات (٠,٥٦)وقد بلغ معامل ثبات الفا لمجال تفاعل التدريسي مع الطلبة (٠,٨١) . وقد بلغ معامل ثبات الفا لمقياس الدافع المعرفي (٠,٧٩) ، بينما بلغ معامل الفا لمقياس التفكير التأملي (٠,٨١) مما يشير الى معاملات ثبات جيد.

ـ وصف المقاييس بصيغتهما النهائية :-

يتألف مقياس البيئة الصفية بصيغته النهائية من (٣٥) فقرة ، (١٦) فقرة أيجابية و (١٩) فقرة سلبية ملحق (٤) . وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (٣٥) درجة وهي أدنى درجة نظرية و(١٠٥) درجة وهي أعلى درجة نظرية ومتوسط فرضي (٧٠) درجة . أما بالنسبة لمقياس الدافع المعرفي يتألف من (٢٥) فقرة ، (١٧) فقرة أيجابية و (٨) فقرة سلبية ملحق (٥) . وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (٢٥) درجة وهي أدنى درجة نظرية و(٧٥) درجة وهي أعلى درجة نظرية ومتوسط فرضي (٥٠) درجة . وبالنسبة لمقياس التفكير التأملي يتألف من (٢٤) فقرة ، (١٦) فقرة أيجابية و (٨) فقرة سلبية ملحق (٦) وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (٢٤) درجة وهي أدنى درجة نظرية و(٧٢) درجة وهي أعلى درجة نظرية ومتوسط فرضي (٤٨) درجة .

جدول (١٠) الخصائص الوصفية لمقياس البيئة الصفية .

العينة	٥٠٠
المتوسط	**٧٥,٤٦٢٠**
الوسيط	**٧٤,٠٠٠٠**
الانحراف المعياري	**٨,٣٦٠١٦**
الألتواء	**٠,٣٩٣**
الفوطح	**٠,١٣٦**
المدى	**٤٩,٠٠**
الحد الادنى	**٤٩,٠٠**
الحد الاعلى	**٩٨,٠٠**

جدول (١١) الخصائص الوصفية لمقياس الدافع المعرفي .

العينة	٥٠٠
المتوسط	٥٦,٥٢٠٠
الوسيط	٥٦,٠٠٠٠
الانحراف المعياري	٦,٨٦٦٧٢
الألتواء	٠,٣٠١
الفوطح	٠,٠٦٩
المدى	٣٤,٠٠
الحد الادنى	٣٩,٠٠
الحد الاعلى	٧٣,٠٠

جدول (١٢) الخصائص الوصفية لمقياس التفكير التأملي .

العينة	٥٠٠
المتوسط	٥٦,٤٥٦٠
الوسيط	٥٨,٠٠٠٠
الانحراف المعياري	٦.٨٥٣٧٦
الألتواء	-,٦١٥-
الفوطح	-,-١٢٨-
المدى	٣٥,٠٠
الحد الادنى	٣٥,٠٠
الحد الاعلى	٧٠,٠٠

ـ التطبيق النهائي :-

قامت الباحثة بتطبيق المقاييس، مقياس البيئة الصفية ، مقياس الدافع المعرفي ، مقياس التفكير التأملي بشكلها النهائي معاً على عينة البحث الأساسية البالغ عددها (٥٠٠) طالب وطالبة خلال الفترة من (٢٠١٣-٤/١٨-٤/٧) .

ـ الوسائل الاحصائية (Statistical Means

تمت الاستعانة بالحقيبة الاحصائية (SPSS) لتحليل بيانات البحث الحالي . وقد تم استعمال الوسائل الاحصائية الاتية:-

١- معادلة الاختبار التائي T-test لعينة واحدة وذلك لاحتساب الفرق بين الوسط الحسابي لعينة البحث والوسط الفرضي للمقياس .

٢- معادلة الاختبار التائي T-test للمجموعتين المستقلتين وذلك لاختبار مدى دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا بالنسبة الى المقياسيين عند حساب معامل تمييز الفقرات .

٣- معادلة أرتباط بيرسون وذلك لايجاد العلاقة بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمقاييس ، وفي حساب معامل ثبات المقاييس بطريقة التجزئة النصفية .

٤- معادلة الفاكرونباخ وذلك لاستخراج ثبات المقاييس الثلاثة بطريقة الاتساق الداخلي .

٥- معامل الارتباط البسيط حيث أستعملت في معرفة العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث .

٦- تحليل التباين الثنائي لحساب الفروق بين الأوساط الحسابية على وفق متغيري (النوع و الأختصاص) .

٧- معادلة الأنحدار الخطي المتعدد لمعرفة نسبة مساهمة المتغير المستقل في التنبؤ بالمتغير التابع .

٨- معادلة شيفيه الحرجة حيث استعملت للتعرف على دلالة الفروق في المتغيرات تبعاً للمستويات المختلفة لتفاعل متغيري الجنس والأختصاص .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها :-

عرض النتائج :-

أولاً:- قياس البيئة الصفية لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) . من خلال أختبار الفرضية الصفرية الآتية :-

١- لايوجد فرق دال أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككل والوسط الفرضي لمقياس البيئة الصفية .

لأختبارهذه الفرضية أستعمل الأختبار التائي لعينة واحدة وتشير نتائج هـذا الأختبار بـأن الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة البالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة (٧٥,٤٦٢) وبأنحراف معياري مقداره (٨,٣٦٠) ووسط فرضي بلغ (٧٠) وعند مقارنـة الوسط الفرضي للمقياس مـع الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث ظهر أن الوسط الحسابي لعينة البحث يتفوق على الوسط الفرضي وعند أختبار دلالة الفرق وجد أنه دال أحصائياًعند مستوى(٠,٠٥) أذ كـانت القيمة التائية المحسوبة (١٤,٦٠٩) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عنـد درجة حرية (٤٩٩) ويوضح الجدول (١٣) نتائج هذا الأختبار .

جدول (١٣) الأختبار التائي للفرق بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث والوسط الفرضي لمقياس البيئة الصفية .

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	النتيجة
					المحسوبية	الجدولية		
٥٠٠	٧٥٤٦٢	٨,٣٦٠	٧٠	٤٩٩	١٤,٦٠٩	١,٩٦	٠,٠٥	دال

وعليه فأن الفرضية الصفرية ترفض وذلك لوجود فرق دال أحصائياً بين المتوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات عينة البحث .

ثانياً :- قياس مجال (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض) لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) من خلال أختبار الفرضيات الصفرية الأتية :-

١- لا يوجد فرق دال أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككُل والوسط الفرضي لمجال (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض) .

لأختبارهذه الفرضية أستعمل الأختبار التائي لعينة واحدة وتشير نتائج هـذا الأختبار بـأن الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة البالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة (٢٢,٥٢٠) وبأنحراف معياري مقداره (٣,٥٧٠) ووسط فرضي بلغ (٢٠) وعند مقارنـة الوسط الفرضي للمجال مـع الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث ظهر أن الوسط الحسابي لعينة البحث يتفوق على الوسط الفرضي وعند أختبار دلالة الفرق وجد أنه دال أحصائياًعند مستوى(٠,٠٥) أذ كـانت القيمة التائية المحسوبة (١٥,٧٨٣) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عنـد درجة حرية (٤٩٩) ويوضح الجدول (١٤) نتائج هذا الأختبار .

جدول (١٤) الأختبار التائي للفرق بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث والوسط الفرضي لمجال (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض) .

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	النتيجة
					المحسوبة	الجدولية		
٥٠٠	٢٢,٥٢٠	٣,٥٧٠	٢٠	٤٩٩	١٥,٧٨٣	١,٩٦	٠,٠٥	دال

وعليه فأن الفرضية الصفرية ترفض وذلك لوجود فرق دال أحصائياً بين المتوسط الفرضي للمجال ومتوسط درجات عينة البحث .

جدول (١٥) بعض المؤشرات الأحصائية لدرجات في مجال (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض) بحسب متغيري النوع (ذكور – أناث) والاختصاص (علمي – أنساني) .

النوع	الأختصاص	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	العينة
ذكر	علمي	٥٥,٦٤٦	٦,٦١٠	١٢٦
	أنساني	٥٥,٦٥٦	٨,١٢٥	١٢٨
	مجموع	٥٥,٧٠٠	٧,٣٩٨	٢٥٤
أنثى	علمي	٥٦,٤٩٦	٦,٧٦٦	١٢٧
	أنساني	٥٨,٠٢٥	٥,٣٥٥	١١٩
	مجموع	٥٧,٢٣٥	٦,١٦٠	٢٤٦
مجموع	علمي	٥٦,١٢٢	٦,٦٨٦	٢٥٣
	أنساني	٥٦,٧٩٧	٧,٠١٧	٢٤٧
	مجموع	٥٦,٤٥٦	٦,٨٥٣	٥٠٠

٢- لا توجد فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الاوساط الحسابية لدرجات عينة الطلبة في مجال (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض) على وفق متغيري (النوع والأختصاص) والتفاعل بينهما .

لأختبار هذه الفرضية استعمل تحليل التباين الثنائي وأتضح بأنه توجد فروق دالة أحصايئاً في مجال (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض) حسب متغير النوع عند مستوى (٠,٠٥) أذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (٢٩,١٥٤) أكبر من النسبة الفائية الجدولية (٣,٨٤) بدرجة حرية (١-٤٩٦) . بينما لم يظهر فرق عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١-٤٩٦) . في

متغير الأختصاص . كما ظهر فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في التفاعل بين متغيري (النوع والأختصاص) أذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (٥,٨٧٣) أكبر من النسبة الفائية الجدولية (٣,٨٤) بدرجة حرية (١-٤٩٦) . وكما هو موضح في الجدول (١٦) .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		النتيجة
				المحسوبة	الجدولية	
النوع	٣٤٨,٥٩٧	١	٣٤٨,٥٩٧	٢٩,١٥٤	٣,٨٤	دالة
الأختصاص	١٣,٨٧٨	١	١٣,٨٦٨	١,١٦١		غير دالة
النوع × الاختصاص	٧٠,٢١٩	١	٧٠,٢١٩	٥,٨٧٣		دالة
الخطأ	٥٩٣٠,٧٦٨	٤٩٦	١١.٩٥٧			
الكلي	٢٥٩٩٣٦,٠٠٠	٥٠٠				
القيمة الفائية الجدولية = ٣,٨٤ عند درجة حرية (١- ٤٩٦)						

جدول (١٧) يوضح قيم شيفيه الحرجة لتعرف دلالة الفروق في تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض تبعاً للمستويات المختلفة لتفاعل متغيري (النوع والأختصاص) .

المقارنات	العدد	المتوسطات الحسابية	الفرق بين المتوسطين	قيمة شيفية الحرجة	الدلالة
ذكر علمي ذكر أنساني	١٢٦ ١٢٨	٢٣,١٣٤ ٢٣,٥٣٩	٠,٤٠٤	١,٤٧	غير دال
ذكر علمي أنثى علمي	١٢٦ ١٢٧	٢٣,١٣٤ ٢٢,٢٠٤	٠,٩٣٠	١,٤٨	غير دال
ذكر علمي أنثى أنساني	١٢٦ ١١٩	٢٣,١٣٤ ٢١,١٠٩	٢,٠٢٥	١,٥٠	دال
ذكر أنساني أنثى علمي	١٢٨ ١٢٧	٢٣,٥٣٩ ٢٢,٢٠٤	١,٣٣٤	١,٤٧	دال
ذكر أنساني أنثى أنساني	١٢٨ ١١٩	٢٣,٥٣٩ ٢١,١٠٩	٢,٤٢٩	١,٤٩	دال
أنثى علمي أنثى أنساني	١٢٧ ١١٩	٢٢,٢٠٤ ٢١,١٠٩	١,٠٩٥	١,٥٠	دال

ثالثاً :- قياس مجال (تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات) لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) من خلال أختبار الفرضيات الصفرية الأتية :-

١- لا يوجد فرق دال أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككُل والوسط الفرضي في مجال (تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات) .

لأختبار هذه الفرضية أستعمل الأختبار التائي لعينة واحدة وتشير نتائج هذا الأختبار بأن الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة البالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة (١٧,٦٦٦) وبأنحراف معياري مقداره (٢,٩٠٩) ووسط فرضي بلغ (١٨) وعند مقارنة الوسط الفرضي للمجال مع الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث ظهر أن الوسط الحسابي لعينة البحث أقل من الوسط الفرضي وعند أختبار دلالة الفرق وجد أنه غير ذي دلالة أحصائية عند مستوى(٠,٠٥) أذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٥٦٧-) أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند درجة حرية (٤٩٩) ويوضح الجدول (١٨) نتائج هذا الأختبار .

جدول (١٨)الأختبار التائي للفرق بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث والوسط الفرضي لمجال (تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات) .

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	النتيجة
					المحسوبة	الجدولية		
٥٠٠	١٧,٦٦٦	٢,٩٠٩	١٨	٤٩٩	-٢,٥٦٧	١,٩٦	٠,٠٥	غير دال

وعليه فأن الفرضية الصفرية تقبل

جدول (١٩) بعض المؤشرات الأحصائية لدرجات مجال (تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات) بحسب متغيري النوع (ذكور – أناث) والاختصاص (علمي – أنساني) .

النوع	الأختصاص	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	العينة
ذكر	علمي	١٨,٦٣٤	٣,٢٤٣	١٢٦
	أنساني	١٨,٠٦٢	٢,٧٩٤ ٣,٠٣٣	١٢٨
	مجموع	١٨,٣٤٦		٢٥٤
أنث	علمي	١٦,٧١٦	٣,١٦٤	١٢٧
	أنساني	١٧,٢٢٦	١,٧٩١ ٢,٦٠٠	١١٩
	مجموع	١٦,٩٦٣		٢٤٦
مجموع	علمي	١٧,٦٧١	٣,٣٣٩	٢٥٣
	أنساني	١٧,٦٥٩	٢,٣٩٧ ٢,٩٠٩	٢٤٧
	مجموع	١٧,٦٦٦		٥٠٠

٢- لا توجد فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين الاوساط الحسابية لدرجات عينة الطلبة في مجال (تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات) على وفق متغيري (النوع والأختصاص) والتفاعل بينهما .

لأختبار هذه الفرضية استعمل تحليل التباين الثنائي وأتضح بأنه توجد فروق دالة أحصائياً في البيئة الصفية (تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات) حسب متغير النوع عند مستوى (٠,٠٥) أذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (٣٠,٠٥٩) أكبر من النسبة الفائية الجدولية (٣,٨٤) بدرجة حرية (١-٤٩٦) . بينما لم يظهر فرق عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١-٤٩٦) . في متغير الأختصاص . كما ظهر فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في التفاعل بين متغيري (النوع والأختصاص) أذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (٤,٦٠٠) أكبر من النسبة الفائية الجدولية (٣,٨٤) بدرجة حرية (١-٤٩٦) . وكما هو موضح في الجدول (٢٠) .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		النتيجة
				المحسوبة	الجدولية	
النوع	٢٣٩,٢٢١	١	٢٣٩,٢٢١	٣٠,٠٥٩	٣,٨٤	دالة
الأختصاص	٠,٢٠٠	١	٠,٢٠٠	٠,٠٢٥		غير دالة
النوع × الاختصاص	٣٦,٦٠٧	١	٣٦,٦٠٧	٤,٦٠٠		دالة
الخطأ	٣٩٤٧,٣٧٦	٤٩٦	٧,٩٥٨			
الكلي	١٦٠٢٦٧,٠٠٠	٥٠٠				
القيمة الفائية الجدولية = ٣,٨٤ عند درجة حرية (١- ٤٩٦)						

جدول (٢١) يوضح قيم شيفيه الحرجة لتعرف دلالة الفروق في تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات تبعاً للمستويات المختلفة لتفاعل متغيري (النوع والأختصاص) .

المقارنات	العدد	المتوسطات الحسابية	الفرق بين المتوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	الدلالة
ذكر علمي ذكر أنساني	١٢٦	١٨,٦٣٤	٠,٥٧٢	١,٢٠	غير دال
	١٢٨	١٨,٠٦٢			
ذكر علمي أنث علمي	١٢٦	١٨,٦٣٤	١,٩١٨	١,٢٠	دال
	١٢٧	١٦,٧١٦			
ذكر علمي أنث أنساني	١٢٦	١٨,٦٣٤	١,٤٠٨	١,٢٢	دال
	١١٩	١٧,٢٢٦			
ذكر أنساني أنث علمي	١٢٨	١٨,٠٦٢	١,٣٤٦	١,٢٠	دال
	١٢٧	١٦,٧١٦			
ذكر أنساني أنث أنساني	١٢٨	١٨,٠٦٢	٠,٨٣٥	١,٢٢	غير دال
	١١٩	١٧,٢٢٦			
أنث علمي أنث أنساني	١٢٧	١٦,٧١٦	٠,٥١٠	١,٢٢	غير دال
	١١٩	١٧,٢٢٦			

رابعاً :- قياس مجال (تفاعل التدريسي مع الطلبة) لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) من خلال أختبار الفرضيات الصفرية الأتية :-

١- لا يوجد فرق دال أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككُل والوسط الفرضي في مجال (تفاعل التدريسي مع الطلبة) .

لأختبار هذه الفرضية أستعمل الأختبار التائي لعينة واحدة وتشير نتائج هذا الأختبار بأن الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة البالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة (٣٥,٢٧٦) وبأنحراف معياري مقداره (٥,٥١٩) ووسط فرضي بلغ (٣٢) وعند مقارنة الوسط الفرضي للمجال مع الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث ظهر أن الوسط الحسابي لعينة البحث يتفوق على الوسط الفرضي وعند أختبار دلالة الفرق وجد أنه ذي دلالة أحصائية عند مستوى(٠,٠٥) أذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١٣,٢٧٣) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند درجة حرية (٤٩٩) ويوضح الجدول (٢٢) نتائج هذا الأختبار .

جدول (٢٢)الأختبار التائي للفرق بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث والوسط الفرضي لمجال (تفاعل التدريسي مع الطلبة) .

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	النتيجة
					المحسوبة	الجدولية		
٥٠٠	٣٥,٢٧٦	٥,٥١٩	٣٢	٤٩٩	١٣,٢٧٣	١,٩٦	٠,٠٥	دال

وعليه فأن الفرضية الصفرية ترفض وذلك لوجود فرق دال أحصائياً بين المتوسط الفرضي للمجال ومتوسط درجات عينة البحث .

جدول (٢٣) بعض المؤشرات الأحصائية لدرجات مجال (تفاعل التدريسي مع الطلبة) بحسب متغيري النوع (ذكور – أناث) والاختصاص (علمي – أنساني) .

النوع	الأختصاص	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	العينة
ذكر	علمي	٣٥,٠٧٩	٥,٣١٢	١٢٦
	أنساني	٣٦,٦٤٠	٦,٢٤٧	١٢٨
	مجموع	٣٥,٨٦٦	٥,٨٤٣	٢٥٤
أنثى	علمي	٣٣,٣٦٢	٥,٦٩٢	١٢٧
	أنساني	٣٦,٠٥٨	٣,٩٦٠	١١٩
	مجموع	٣٤,٦٦٦	٥,١٠٣	٢٤٦
مجموع	علمي	٣٤,٢١٧	٥,٥٦٢	٢٥٣
	أنساني	٣٦,٣٦٠	٥,٢٦٨	٢٤٧
	مجموع	٣٥,٢٧٦	٥,٥١٩	٥٠٠

٢- لا توجد فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين الاوساط الحسابية لدرجات عينة الطلبة في مجال (تفاعل التدريسي مع الطلبة) على وفق متغيري (النوع والأختصاص) والتفاعل بينهما .

لأختبار هذه الفرضية استعمل تحليل التباين الثنائي وأتضح بأنه توجد فروق دالة أحصائياً مجال (تفاعل التدريسي مع الطلبة) حسب متغير النوع عند مستوى (٠,٠٥) أذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (٥,٧٤٩) أكبر من النسبة الفائية الجدولية (٣,٨٤) بدرجة حرية (١-٤٩٦) . وحسب متغير التخصص عند مستوى (٠,٠٥) أذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (١٩,٣٠٧) أكبر من النسبة الفائية الجدولية (٣,٨٤)وبدرجة حرية (١-٤٩٦) . ولم يظهر فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في التفاعل بين متغيري (النوع والأختصاص) أذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (١,٣٨٥) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (٣,٨٤) بدرجة حرية (١-٤٩٦) . وكما هو موضح في الجدول (٢٤) .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		النتيجة
				المحسوبة	الجدولية	
النوع	١٦٧,١٢٣	١	١٦٧,١٢٣	٥,٧٤٩	٣,٨٤	دالة
الأختصاص	٥٦١,٢٦٤	١	٥٦١,٢٦٤	١٩,٣٠٧		دالة
النوع × الاختصاص	٤٠,٢٤٩	١	٤٠,٢٤٩	١,٣٨٥		غير دالة
الخطأ	١٤٤١٨,٦٠٢	٤٩٦	٢٩,٠٧٠			
الكلي	٦٣٧٣٩٨,٠٠٠	٥٠٠				

خامساً :- قياس الدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) من خلال أختبار الفرضيات الصفرية الأتية :-
١- لا يوجد فرق دال أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككُل والوسط الفرضي لمقياس الدافع المعرفي .

لأختبار هذه الفرضية أستعمل الأختبار التائي لعينة واحدة وتشير نتائج هـذا الأختبار بـأن الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة البالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة (٥٦,٥٢٠) وبأنحراف معياري مقداره (٦,٨٦٦) ووسط فرضي بلغ (٥٠) وعند مقارنـة الوسط الفرضي للمقياس مـع الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث ظهر أن الوسط الحسابي لعينة البحث يتفوق على الوسط الفرضي وعند أختبار دلالة الفرق وجد أنه ذي دلالة أحصائية عند مستوى(٠,٠٥) أذ كـانت القيمة التائية المحسوبة (٢١,٢٣٢) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عنـد درجة حرية (٤٩٩) ويوضح الجدول (٢٥) نتائج هذا الأختبار .

جدول (٢٥)الأختبار التائي للفرق بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث والوسط الفرضي لمقياس الدافع المعرفي

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	النتيجة
					المحسوبة	الجدولية		
٥٠٠	٥٦,٥٢٠	٦,٨٦٦	٥٠	٤٩٩	٢١,٢٣٢	١,٩٦	٠,٠٥	دال

وعليه فأن الفرضية الصفرية ترفض وذلك لوجود فـرق دال أحصائياً بين المتوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات عينة البحث .

جدول (٢٦) بعض المؤشرات الأحصائية لدرجات مقياس الدافع المعرفي بحسب متغيري النوع (ذكور – أناث) والاختصاص (علمي – أنساني) .

النوع	الأختصاص	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	العينة
ذكر	علمي	٥٦,١٢٧	٦,٩٣٦	١٢٦
	أنساني	٥٧,٧٣٤	٨,٣٥٦	١٢٨
	مجموع	٥٦,٩٣٧	٧,٧١١	٢٥٤
أنثى	علمي	٤٦,٣١٥	٦,٩٨٣	١٢٧
	أنساني	٥٥,٨٤٨	٤,٣٥٠	١١٩
	مجموع	٥٦,٠٨٩	٥,٨٥٢	٢٤٦
مجموع	علمي	٥٦,٢٢١	٦,٩٤٦	٢٥٣
	أنساني	٥٦,٨٢٥	٦,٧٨٣	٢٤٧
	مجموع	٥٦,٥٢٠	٦,٨٦٦	٥٠٠

٢- لا توجد فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين الاوساط الحسابية لدرجات عينة الطلبة على مقياس الدافع المعرفي على وفق متغيري (النوع والأختصاص) والتفاعل بينهما .

لأختبار هذه الفرضية استعمل تحليل التباين الثنائي وأتضح بأنه لا توجد فروق دالة أحصايئاً في الدافع المعرفي حسب متغير النوع عند مستوى (٠,٠٥) أذ كانت النسبة الفائية المحسوبة(١,٨٦٠) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (٣,٨٤) بدرجة حرية (١-٤٩٦) . وحسب متغير التخصص عند مستوى (٠,٠٥) أذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (٠,٩٢٠) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (٣,٨٤) وبدرجة حرية (١-٤٩٦) . ولم يظهر فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في التفاعل بين متغيري (النوع والأختصاص) أذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (٢,٨٦٣) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (٣,٨٤) بدرجة حرية (١-٤٩٦) . وكما هو موضح في الجدول (٢٧) .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		النتيجة
				المحسوبة	الجدولية	
النوع	٨٧,٢٤٣	١	٨٧,٢٤٣	١,٨٦٠	٣,٨٤	غير دالة
الأختصاص	٤٣,١٤٩	١	٤٣,١٤٩	٠,٩٢٠		غير دالة
النوع × الاختصاص	١٣٤,٢٦٠	١	١٣٤,٢٦٠	٢,٨٦٣		غير دالة
الخطأ	٢٣٢٦١,٦١٦	٤٩٦	٤٦,٨٩٨			
الكلي	١٦٢٠٧٨٤,٠٠٠	٥٠٠				

سادساً :- قياس التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) من خلال أختبار الفرضيات الصفرية الأتية :-
١- لا يوجد فرق دال أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككُل والوسط الفرضي لمقياس التفكير التأملي .

لأختبار هذه الفرضية أستعمل الأختبار التائي لعينة واحدة وتشير نتائج هـذا الأختبار بـأن الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة البالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة (٥٦,٤٥٦) وبأنحراف معياري مقداره (٦.٨٥٣) ووسط فرضي بلغ (٤٨) وعند مقارنـة الوسط الفرضي للمقياس مـع الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث ظهر أن الوسط الحسابي لعينة البحث يتفوق على الوسط الفرضي وعند أختبار دلالة الفرق وجد أنه ذي دلالة أحصائية عند مستوى(٠,٠٥) أذ كـانت القيمة التائية المحسوبة (٢٧,٥٨٨) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عنـد درجة حرية (٤٩٩) ويوضح الجدول (٢٨) نتائج هذا الأختبار .

جدول (٢٨)الأختبار التائي للفرق بين الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث والوسط الفرضي لمقياس التفكير التأملي .

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	النتيجة
					المحسوبة	الجدولية		
٥٠٠	٥٦,٤٥٦	٦,٨٥٣	٤٨	٤٩٩	٢٧,٥٨٨	١,٩٦	٠,٠٥	دال

وعليه فأن الفرضية الصفرية ترفض وذلك لوجود فـرق دال أحصائياً بين المتوسط الفرضـي للمقياس ومتوسط درجات عينة البحث .

جدول (٢٩) بعض المؤشرات الأحصائية لدرجات مقياس التفكير التأملي بحسب متغيري النوع (ذكور – أناث) والاختصاص (علمي – أنساني) .

النوع	الأختصاص	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	العينة
ذكر	علمي	٥٥,٧٤٦	٦,٦١٠	١٢٦
	أنساني	٥٥,٦٥٦	٨,١٢٥	١٢٨
	مجموع	٥٥,٧٠٠	٧,٣٩٨	٢٥٤
أنث	علمي	٥٦,٤٩٦	٦,٧٦٦	١٢٧
	أنساني	٥٨,٠٢٥	٥,٣٥٥	١١٩
	مجموع	٥٧,٢٣٥	٦,١٦٠	٢٤٦
مجموع	علمي	٥٦,١٢٢	٦,٦٨٦	٢٥٣
	أنساني	٥٦,٧٩٧	٧,٠١٧	٢٤٧
	مجموع	٥٦,٤٥٦	٦,٨٥٣	٥٠٠

٢- لا توجد فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين الاوساط الحسابية لدرجات عينة الطلبة على مقياس التفكير التأملي على وفق متغيري (النوع والأختصاص) والتفاعل بينهما .

لأختبار هذه الفرضية استعمل تحليل التباين الثنائي وأتضح بأنه توجد فروق دالة أحصائياً في التفكير التأملي حسب متغير النوع عند مستوى (٠,٠٥) أذ كانت النسبة الفائية المحسوبة(٦,٤٦٥) أكبر من النسبة الفائية الجدولية (٣,٨٤) بدرجة حرية (١-٤٩٦) . ولم تظهر فروق حسب متغير الأختصاص عند مستوى (٠,٠٥) أذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (١,٣٤٤) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (٣,٨٤) وبدرجة حرية (١-٤٩٦) . ولم يظهر فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في التفاعل بين متغيري (النوع والأختصاص) أذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (١,٧٦٥) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (٣,٨٤) بدرجة حرية (١-٤٩٦) . وكما هو موضح في الجدول (٣٠) .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		النتيجة
				المحسوبة	الجدولية	
النوع	٨٧,٢٤٣	١	٨٧,٢٤٣	١,٨٦٠	٣,٨٤	غير دالة
الأختصاص	٤٣,١٤٩	١	٤٣,١٤٩	٠,٩٢٠		غير دالة
النوع × الاختصاص	١٣٤,٢٦٠	١	١٣٤,٢٦٠	٢,٨٦٣		غير دالة
الخطأ	٢٣٢٦١,٦١٦	٤٩٦	٤٦,٨٩٨			
الكلي	١٦٢٠٧٨٤,٠٠٠	٥٠٠				

سابعاً:- الكشف على العلاقة بين درجات البيئة الصفية ودرجات الدافع المعرفي ودرجات التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة (عينة البحث) من خلال أختبار الفرضية الصفرية الأتية :- :-

- لا توجدعلاقة دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات البيئة الصفية ودرجات الدافع المعرفي ودرجات التفكير التأملي.

أستعمل معامل ارتباط بيرسون بين درجات البيئة الصفية البالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة ودرجاتهم في الدافع المعرفي ثم بين درجاتهم في التفكير التأملي لمعرفة العلاقة .

أتضح وجود علاقة موجبة بين البيئة الصفية والدافع المعرفي ،حيث بلغت قيمة معامل الأرتباط (٠,٤٨٣) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (٠,٠٩) وجد أنها دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)وبدرجة حرية (٤٩٨) وهي علاقة طردية موجبة .

جدول (٣١) أما ما يتعلق بالتفكير التأملي فقد كانت العلاقة موجبة بين البيئة الصفية والتفكير التأملي حيث بلغت قيمة معامل الأرتباط (٠,٣٥٧) وهي أكبر من القيمة الجدولية(٠,٠٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٩٨) وهي علاقة طردية موجبة .جدول (٣١) .ويظهر الجدول نفسه العلاقة بين درجات الدافع المعرفي ودرجات التفكير التأملي أذ بلغت (٠,٤٧٢) وهي علاقة موجبة دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) . جدول (٣١)

جدول (٣١) مصفوفة الأرتباطات بين متغير البيئة الصفية ومتغيري الدافع المعرفي والتفكير التأملي .

المتغيرات	البيئة الصفية	الدافع المعرفي	التفكير التأملي
البيئة الصفية	١	٠,٤٨٣	٠,٣٥٧
الدافع المعرفي	-	١	٠,٤٧٢
التفكير التأملي	-	-	١
قيمة معامل الأرتباط الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) =٠,٠٩			

وبذلك ترفض الفرضية القائلة بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة أحصائية عند مستوى (٠,٠٥) .

وللتعرف على مدى أسهام مجالات البيئة الصفية (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض) ،(تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات) ،(تفاعل التدريسي مع الطلبة) في الدافع المعرفي .

أستعمل معامل ارتباط بيرسون بين درجات مجالات البيئة الصفية البالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة ودرجاتهم في الدافع المعرف . أتضح وجود علاقة موجبة بين مجالي(تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض) ، (تفاعل التدريسي مع الطلبة) والدافع المعرفي ،حيث بلغت قيمة معامل الأرتباط (٠,٤٣٥) و(٠,٤٢٣) على التوالي وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (٠,٠٩) وجد أنها دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٩٨) وهي علاقة طردية موجبة . جدول (٣١) أما ما يتعلق بمجال (تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات) فلم يظهر هناك اسهام حيث بلغت قيمة معامل الأرتباط (٠,٠٥٢) وهي أصغرمن القيمة الجدولية(٠,٠٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٩٨) . جدول (٣٢) يوضح ذلك **التعرف على مدى أسهام مجالات البيئة الصفية (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض) ،(تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات) ،(تفاعل التدريسي مع الطلبة) في الدافع المعرفي .**

	الدافع المعرفي	تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض	تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات	تفاعل التدريسي مع الطلبة
الدافع المعرفي .	١,٠٠٠	٠,٤٣٥	٠,٠٥٢	٠,٤٢٣
تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض.	٠,٤٣٥	١,٠٠٠	٠,١٦١	٠,٢٦٥
تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات	٠,٠٥٢	٠.١٦١	١,٠٠٠	٠,١٣٨
تفاعل التدريسي مع الطلبة .	٠,٤٢٣	٠,٢٥٦	٠,١٣٨	١,٠٠٠

ولمعرفة نسبة مساهمة المتغير المستقل (مجالات البيئة الصفية) في التنبؤ بالمتغير التابع(الدافع المعرفي) ، فقد تم اجراء تحليل الأنحدار الخطي ، وقد أظهرت النتيجة ان المتغير المستقل (مجالات البيئة الصفية)تسهم مساهمة ذات دلالة معنوية في التنبؤ بالمتغير التابع (الدافع المعرفي) حيث بلعت قيمة معامل التحديد (٠,٢٩٣) وهو يفسر نحو(٢٩%) تقريباً من التباين يعود الى الدافع المعرفي . جدول (٣٣) يوضح ذلك

(٣٣) جدول معاملات الأرتباط ومعامل التحديد بين مجالات البيئة الصفية والدافع المعرفي .

معامل الأرتباط	مربع معامل الأرتباط R2	مربع معامل الأرتباط المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
٠,٥٤٢	٠,٢٩٣	٠,٢٨٩	٥,٧٨٩٤

وظهر من تحليل الأنحدار الخطي المتعدد في تحليل التباين أن النسبة الفائية المحسوبة لعلاقة مجالات البيئة الصفية مع (الدافع المعرفي) بلغت (٦٨,٦٦١) لنسبة التباين المفسر بالأنحدار المتعدد وهي دالة أحصائياً لأنها أكبر من الجدولية (٢,٦٠) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣ – ٤٩٦) . جدول (٣٤) يوضح ذلك

جدول (٣٤) يوضح نتائج تحليل التباين بأستخدام تحليل الأنحدار المتعدد

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأنحدار	٦٩٠٤,٠٥٤	٣	٢٣٠١,٣٥١	٦٨,٦٦١	٢,٦٠	٠.٠٥
المتبقي	١٦٦٢٤,٧٤٦	٤٩٦	٣٣,٥١٨			

وللتعرف على مدى أسهام مجالات البيئة الصفية (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض)،(تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات) ،(تفاعل التدريسي مع الطلبة) في التفكير اليأملي .
أستعمل معامل ارتباط بيرسون بين درجات مجالات البيئة الصفية البالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة ودرجاتهم في التفكير التأملي .

أتضح وجود علاقة موجبة بين مجالي(تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض) ، (تفاعل التدريسي مع الطلبة) والتفكير التأملي ، حيث بلغت قيمة معامل الأرتباط (٠,٢٦٠) و(٠,٣٦٨) على التوالي وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (٠,٠٩) وجد أنها دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)وبدرجة حرية (٤٩٨) وهي علاقة طردية موجبة . جدول (٣٤) أما ما يتعلق بمجال (تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات) فلم يظهر هناك اسهام حيث بلغت قيمة معامل الأرتباط (٠,٠٠٧) وهي أصغرمن القيمة الجدولية(٠,٠٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٩٨) .جدول (٣٥) يوضح ذلك **التعرف على مدى أسهام مجالات البيئة الصفية (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض) ،(تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات) ،(تفاعل التدريسي مع الطلبة)في التفكير التأملي**

	التفكير التأملي	تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض	تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات	تفاعل التدريسي مع الطلبة
التفكير التأملي .	١,٠٠٠	٠,٢٦٠	٠,٠٠٧	٠,٣٦٨
تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض .	٠,٢٦٠	١,٠٠٠	٠,١٦١	٠,٢٦٥
تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات	٠,٠٠٧	٠,١٦١	١,٠٠٠	٠,١٣٨
تفاعل التدريسي مع الطلبة .	٠,٣٦٨	٠,٢٦٥	٠,١٤٨	١,٠٠٠

ولمعرفة نسبة مساهمة المتغير المستقل (مجالات البيئة الصفية) في التنبؤ بالمتغير التابع(التفكير التأملي) ، فقد تم اجراء تحليل الأنحدار الخطي ، وقد أظهرت النتيجة ان المتغير المستقل (مجالات البيئة الصفية)تسهم مساهمة ذات دلالة معنوية في التنبؤ بالمتغير التابع (التفكير التأملي) حيث بلعت قيمة معامل التحديد (٠,١٦٩) وهو يفسر نحو(١٦%) تقريباً من التباين يعود الى التفكير التأملي . جدول (٣٦) يوضح ذلك معاملات الأرتباط ومعامل التحديد بين مجالات البيئة الصفية والتفكير التأملي .

معامل الأرتباط	مربع معامل الأرتباط R2	مربع معامل الأرتباط المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
٠,٤١١	٠,١٦٩	٠,١٦٣	٦,٢٦٨٥٠

وظهر من تحليل الأنحدار الخطي المتعدد في تحليل التباين أن النسبة الفائية المحسوبة لعلاقة مجالات البيئة الصفية مع (التفكير التأملي) بلغت (٣٣,٥٠٩) لنسبة التباين المفسر بالأنحدار المتعدد وهي دالة أحصائياً لأنها أكبر من الجدولية (٢,٦٠) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣ – ٤٩٦) .

جدول (٣٧) يوضح ذلك نتائج تحليل التباين بأستخدام تحليل الأنحدار المتعدد .

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأنحدار	٣٩٥٠,١٥٨	٣	١٣١٦,٧١٩	٣٣,٥٠٩	٢,٦٠	٠,٠٥
المتبقي	١٩٤٨٩,٨٧٤	٤٩٦	٣٩,٢٩٤			

مناقشة النتائج :-

أظهرت النتائج في الجدول (١٣) بأن هناك فرق ذات دلالة أحصائية موجبة ، وهذا يعني أن البيئة الصفية دوراً كبيراً في العملية التعليمية فالبيئة الجيدة تخلق جواً للتنافس ومساعدة الطلاب على التركيز والمشاركة التي تظهر قدراتهم كذلك التميز والابداع فضلاً عن مساعتهم على اخراج كل ماليهم من طاقة وامكانيات لزيادة دافعيتهم والكشف عن قدراتهم في التفكير التأملي . وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (فقها ،٢٠٠٠) ودراسة (قطامي والعساف ،٢٠٠٨) ومخالفة لدراسة (السقاف ،٢٠٠٤)

في الجدول (14) تشير النتائج الى أن هناك علاقة ذات دلالة أحصائية في تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض وهذا يعود الى المرحلة العمرية التي وصل أليها الطالب فضلاً عن دور الجامعة كمؤسسة تربوية تعليمية تعمل على تقويم شخصية الطالب وتهذيبها وتنميتة مهارات التفاعل الاجتماعي عند الطلاب وتدريب الطلاب على التنظيم والمشاركة والاهتمام . بمشكلات الزملاء الآخرين هذا كلّه يعمل على تذليل الصعوبات وأضعاف المشكلات التي يواجوهنها في العملية التعليمية.

في الجدول (16) و (20) و (24) أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية ولصالح الذكور، فالذكور أكثر تفاعل ومشاركة واختلاط مع الأخرين فضلاً عن أمتلاكهم الحرية في ممارسة نشاطاتهم وأعمالهم ، وان العلاقة التفاعلية بين التدريسي والطلبة تكون أكثر عند الذكور من الأناث فالخجل وتجنب العلاقات مع الأخرين والأنكماش والعزلة

والتحفض والعمل الأنفرادي والخوف من كل ماهو مقبل يكون عند الأناث وهذا يرجع الى التنشئة الاسرية الاجتماعية في المجتمع . أن التباين في عملية التفاعل بين الطلاب أنفسهم الناتجة عن هذه العوامل المختلفة تربوياً واجتماعياً ، وما يترتب عليها من فروق تصل في جذورها الى أنماط الشخصية . جاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة (فقها ،٢٠٠٠) ودراسة (قطامي والعساف ،٢٠٠٨)

في الجدول (18) تشير النتائج بأن ليس هناك دلالة أحصائية بالنسبة لتنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات حيث أنها لم تكن مناسبة ولكنها لم تؤثر على النتيجة النهائية لمقياس البيئة الصفية رغم أهميتها وهذا يؤكد أن العلاقات الانسانية المتمثلة تفاعل الطلبة مع بعضهم وتفاعل التدريسي مع الطلبة كانت أقوى تأثير من البيئة المادية والمتمثلة (بالتجهيزات والادوات وحجم الصف والاضاءة والتهوية ..... الـخ) .

في الجدول (22) تشير النتائج الى أن هناك دلالة أحصائية وهذا يشير الى أن العناية والاهتمام بالطالب من قبل التدريسي لا تقتصر فقط على تأهيله علمياً في تخصصه وتعريفه بالاصول التربوية ، بل تشمل ايضاً تنمية علاقة جيدة مبنية على الأحترام والتفاعل البناء ومراعات لضروف الطالب والفروق الفردية وتوفير فرص متكافئة بين الطلبة في المشاركة هذه جميعها تخلق بيئة صفية مناسبة تشجع دافعية الطالب للتعلم والتأمل معن .

وأظهرت النتائج في الجدول (25) الى أن المرحلة الجامعية كفيلة بخلق دافع للمعرفة عالٍ ولكلا النوعين ولا سيما وأن في هذه المرحلة يهدف الطالب الجامعي الى تحقيق مستوى معين من الدافع المعرفي يتعلق بمستقبله المهني لما للعلاقة الواضحة في التعليم الجامعي بين الدراسة والمهنة ، فضلاً عن الأمكانيات الذاتية المتأصلة فيه والمتوافرة في الوضع المثير الذي يوجد فيه ، وبهذا يمكن أعتبار البيئة الصفية دافعاً أساسياً للمثابرة على البحث والاستكشاف وهذا ما اكدته النظرية المعرفية في تفسيرها للدافع المعرفي . وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (الخليفي ،٢٠٠٠) ودراسة (الديب ،٢٠٠١) .

وأظهرت النتائج في الجدول (27) بان ليس هناك تأثير لطبيعة الدراسة بين الاختصاص العلمي والاختصاص الأنساني فالدافع الى المعرفة واحد والرغبة في التعلم . فالبحث عن المعلومات والتعرف على الموضوعات والميل الى المنافسة ومتابعة الاحداث والتطورات العلمية لاعلاقة لها بنوعية الاختصاص .

أظهرت النتائج في الجدول (28) بأن العينة تتميز بالتفكير التأملي ، وهذا يعني بأنها تمتلك النضج البدني ، والعقلي ، والأنفعالي ، والاجتماعي ، فضلاً عن عوامل بيئية معززة تشجع الفرد على التفكير التأملي ، ومن ثم المساهمة في أكتساب الاتجاهات والمهارات الفعالة والقدرة على التحليل والتفسير المنطقي وأتخاذ القرارات والاستفادة من المعلومات المقدمة للفرد ، من أجل تطبيقها في مواقف جديدة متشابهة .وهذا يدل على قدرة الطلاب على تنظيم الافكار والتخيل والتنبؤ والتحليل . وترى الباحثة أن السبب يعود الى التكامل بين الجانبين المنهجي والمتمثل في المناهج الدراسية وأعضاء الهيئة التدريسية والامكانيات والتسهيلات والخبرات وبالتالي تحسين استراتيجية تعليم التفكير وخلق بيئة تعليمية مناسبة لعملية التفكير وتقبل التدريسي لأفكار الطلبة وتشجيعهم على المبادرة وأعطائهم الوقت الكافي للتفكير دون ضغوط وتشجيعهم على البحث والاستقصاء وهذا ما اكدتهُ نظرية (Klark & Peterson , 1988) . واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشكعه (٢٠٠٧) ودراسة بركات (٢٠٠٥) .

والجدول (30) يفسر أن هذا النوع من التفكير يرتبط بالتخصصات الانسانية والعلمية معاً :- حيث يرتبط بدرجة كبيرة بالجانب الفلسفي والذي يمارس من قبل الأختصاصات الانسانية فالفيلسوف دائماً يتأمل ويناقش ويعود الى الماضي لربطه بالحاضر للوصول الى الحلول وكذلك أصحاب التخصصات العلمية فأن طبيعة دراستهم تتطلب الخبرات الميدانية واستقبال المعلومة واتباع المنهجية العلمية في تفكيرهم وادراكهم وبتصورهم للاشياء تكون أنضج وتحليلاتهم المنطقية والعمل على الاستنتاجات للوصول الى الحلول المناسبة التي تتطلب التعمق في الأفكار وادراكها . وهذا ما أشار اليه (Paul,1987) الى أن التفكير التأملي نمط من أنماط التفكير العلمي ، كذلك (Dewey,1961) والذي يؤكد بأنه تبصر معرفي في الاعمال يؤدي الى تحليل الاجراءات والقرارات والنواتج والتجريد والرموز . وهذه النتيجة جاءت مخالفة مع دراسة (بركات ،٢٠٠٥) ودراسة (شكعه ،٢٠٠٧)

وأظهرت النتائج في الجدول (31) أن توفير بيئة صفية مناسبة ، تشجع الطالب على إعطاء وصفاً دقيقاً للمفاهيم وتوظيف الافكار والاشكال من أجل اعطاء التفسيرات وتوظيف الخبرات والربط بين الافكار للوصول الى الحلول الترابطية ، وكلما كانت البيئة الصفية قائمة على الأحترام بين الأساتذة والطلاب وعلى الود والعلاقات الطيبة بين الطلاب مع بعضهم البعض كلما كانت هناك فرص لتنمية القيم والعلاقة الوثيقة بين الدافعية والتفكير ، فكلما زادت دافعية الطالب للتعلم والتي تعتمد على البُنى المعرفية كلما وفرت فرصة كبيرة للتفكير التأملي .

في الـ جدول (32) والجدول (35)) أظهرت النتائج الى أسهام مجالات البيئة الصفية في التفكير التاملي وتعزو الباحثة سبب ذلك الى أن شعور الطالب بالثقة مع زملائه وأنهم أصدقاء لهُ والتفاعل الأيجابي بينهم وبين التدريسي، و التعاون بينهم له دور كبير في التمعن والتفكير العميق والوصول الى الحلول المناسبة . والطالب ذوي القدرة على التفكير يمتاز بالثبات الأنفعالي ويتقبل الجماعة ، وهذا التجانس يشجع الطلاب على الانتاج ، وتوليد الأفكار المتقاربة وزيادة دافعيته المعرفية والفكرية التي تؤدي به الى النجاح .

التوصيات :-

١- ضرورة توفير بيئة صفية تعليمية مناسبة تعمل على زيادة الدافعية للتعلم وتقويتها عند الطلبة .
٢- أعداد برامج تدريبية للتدريسين والطلاب على أستراتيجيات التفكير التأملي .
٣- ضرورة أهتمام الكليات في اعداد المناهج الدراسية وتدريسها بطريقة تعمل على أثارة التفكير التأملي لدى الطلبة .
٤- تشجيع الطلبة وحثهم على المشاركة والتفاعل وتعزيز النجاح .
٥- تنشيط التفاعلات الأيجابية لدى الطلبة واثراء الممارسات الفعالة .
٦- الأهتمام بالقاعات الدراسية وتوفير المستلزمات العلمية والتي تنعكس أيجابياً في العملية التعليمية .

المقترحات : -

١- الأستفادة من المقاييس الثلاثة ، التي اعدتها الباحثة لاغراض هذه الدراسة ، كأدوات بحث في دراسة لاحقة .
٢- القيام باجراء بحوث تتناول متغيرات البحث الحالي على مراحل أخرى (متوسطة ، أعدادية) .
٣- اجراء بحوث تتناول مقارنة بين المراحل الدراسية أو النمائية للمتغيرات ذاتها .
٤- أجراء دراسة أرتباطية عن البيئة الصفية بمتغيرات أخرى مثل ، التفكير الابتكاري ، التوافق الدراسي ، مستوى الطموح ، التفكير الناقد .

المصادر العربية

- أبو حطب ، فؤاد وصادق ، أمال ، (٢٠٠٠) . علم النفس التربوي ، ط٦ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- الأستاذ ، محمود حسن ، (٢٠١١) . مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة ، مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسة العلوم الأنسانية ،المجلد ١٣ العدد ١ (B) .
- بركات ، زياد ، (٢٠٠٥) . العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية العلوم ، جامعة البحرين ،٦ (٤) .
- برنامج التعليم المفتوح ، (٢٠٠٧) , طرائق التدريس العامة ، جامعة القدس المفتوحة ، ر . م ٥٣٠٢ .
- بلقيس ، أحمد ومرعي ، توفيق ، (١٩٨٨) . الميسر في علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، القاهرة .
- البهادلي ، عبد الخالق نجم ، (٢٠٠٢) . أثر البعد الأجتماعي في التقاربية وصيغ التلامس لدى طلبة الجامعة ، مجلة علم النفس ، السنة السادسة عشر ،العدد الثالث والستون ، الجماهيرية الليبية .
- الجميل ، محمد شعلة ، (١٩٩٩) . أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- چينسن ، أيريك ، (٢٠٠١) . كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعلم ، دار الكتاب التربوي ، السعودية .
- حبيب ، مجدي عبد الكريم ، (٢٠٠٣) . تعليم التفكير ، أستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- الحجار ، رائد والعاجز ، فؤاد ، (٢٠٠٧) . تقويم أبعاد المناخ المدرسي في التعليم الحكومي الفلسطيني كمدخل للأصلاح المدرسي ، جامعة الاقصى ، فلسطين .
- حسين ، محي الدين أحمد ، (١٩٨٨) . دراسات في الدافعية والدوافع ، دار المعرف ، القاهرة .
- الخالص – بعاذ محمد ، (٢٠٠٨) . أثر تنمية التفكير التأملي لمعلمات رياض الأطفال بأستخدام المنحني الروائي في تصميم البيئة التعليمية وذكاءات الاطفال المتعددة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، الأردن .
- الخطايبة ، ماجد ، احمد الطويسي وعبد الحسين السلطاني ، (٢٠٠٢) . التفاعل الصفي ، دار الشرق للنشر والتوزيع ، عمان .
- الخليفي ، سبيكة يوسف ، (٢٠٠٠) . علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات كلية التربية ،مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد ١٧ ، جامعة قطر .
- دافيدوف ، لندا ، (١٩٩٨) . مدخل علم النفس ، ترجمة : سيد الطواب وآخرون ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- الديب ، محمد مصطفى محمد ، (٢٠٠١) ز مدى فعالية كل من المجادلة وطلب الأتفاق والمناظرة التعاونية في تحصيل وحب الأستطلاع والدافع المعرفي والاتجاه ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، الجزء الثاني ، العدد الخامس والعشرون .
- رضوان ، وسام سعيد ، (٢٠٠٤) . علاقة الدافع المعرفي والبيئة الصفية بالتفكير الابتكاري ، رسالة ماجستير غير مشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- الزعبي ، نزار ، (٢٠١١) . أثارة دافعية الطلبة للتعلم ، جامعة ، الأسراء ، عمان .
- الزيود ، نادر فهمي وآخرون ، (١٩٨٩) . التعلم والتعليم الصفي ، دار الفكر ،عمان .

- السرور ، ناديا هايل ، (١٩٩٨) . تربية المتميزين والموهوبين ، دار الفكر الجامعي ، الأسكندرية .
- السقاف ، احمد محمد ، (٢٠٠٤) . حالة البيئة المدرسية وأثروها في الصحة النفسية والجسمية للتلاميذ في محافظة حضر موت ، المجلة العلمية ، المجلد الثالث العدد السادس ، جامعة حضر موت .
- السليماني ، محمد ، (٢٠٠٢) . دلالات صدق وثبات أختبار الدافعالمعرفي على طلاب وطالبات جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- الشرقاوي ، أنور ، (١٩٩٨) . التعلم ، نظريات وتطبيقات ، طـ٥ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- الشكعة ، علي ، (٢٠٠٧) . مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الأنسانية) ، المجلد ٢١ (٤) .
- صالح ، أحمد زكي ، (١٩٩٩) . علم النفس التربوي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- العارضة ، عبد الله محمد ، (٢٠٠٨) . أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الاميرة عالية الجامعية وعلاقة ذلك بأدائهن التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهنية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الجامعة الأردنية ، الأردن .
- عقل ، فواز ، (٢٠٠٢) . أستخدام الوسائل التعليمية والصعوبات التي تحول دون أستخدامها لدى معلمين ومعلمات اللغة الانكليزية في المدارس الثانوية في مدينة جنين ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ـ ب العلوم الانسانية ، ١٤ (٢) .
- عليان ، هشام وآخرون ، (١٩٨٧) . الممحص في علم النفس التربوي ، طـ٣ .
- عمران ، محمد حسن ، (٢٠٠٧) . الدافعية (تعريفها ، أساليب استثادتها) ، جامعة أسيوط ، مصر .
- عودات ، ميسر حمدان ، (٢٠٠٦) . أثر أستخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن ،أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك .
- عودة ، أحمد سليمان ، (١٩٨٥) . القياس في العملية التدريسية , الاردن ، دار الامل ، ط١ .
- فارعة ، حسن محمد ، (١٩٨٤) . المعلم وأدارة الصف ، كلية التربية ـ عين شمس ـ القاهرة .
- فقها ، مديحة سلامة ، (٢٠٠٠) . تقسيم البيئة الصفية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس الحكومية نابلس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح ، نابلس .
- قطامي ، يوسف وقطامي ،نايفة ، (٢٠٠٢) . أدارة الصفوف ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان .
- الكبيسي ، وهيب مجيد والداهري ، حسن صالح ، (٢٠٠٠) . المدخل في علم النفس التربوي ، دار الكندي ، أربد .
- مرعي ، توفيق وآخرون ، (١٩٨٦) . أدارة الصف وتنظيمه ، وزارة التربية والتعليم ، عمان .
- المشهراوي ، بسام محمد ، (٢٠١٠) . الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة ، جامعة الأزهر ، غزة .
- مصطفى ، شريف ، (١٩٩٢) . أثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الاساسية على فاعليتهم التعليمية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات العليا بالجامعة الأردنية .
- مصلح ، عدنان وعدس ، محمد ، (١٩٨٠) . آدارة الصف والصفوف المجمعة عمان .
- ملحم ، سامي محمد ، (٢٠٠١) . سيكولوجية التعلم والتعليم ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
- منسي ، محمود عبد الحليم ،(١٩٩٠) . علم النفس التربوي للمعلمين ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية .
- نشواتي ، عبد المجيد ، (١٩٨٤) . علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، عمان .

الأمصادر الأجنبية

* Cronbach , L . J ., (1964) . " Essential of psychological tasting " , New York : Harper Brothers .
* Atkinson , J . W . (2001) . Motives in Fautasy , action . and Society – New York : V an Nostrand .
* Canning , N . and Reed , M . (2010) : Reflective practice in the Early years , First edition , U . S . A : SAGE publication .
* Chase , C .I . , (1974) . Measurement for educational evaluation . Reading ,Addison – Wesly publishing company , Massachsetts .
* Clark , C . M & Peterson , P . L . (1988) . Teachers : Thought Processes . 3rd ed , New York : Macmillan .
* Eysenck , H . J . (1977) . Psychology is About People . London : Penguin Books .
* Eysenck , H . J & Wilson , G . (1976) . Know Your OW n personality . London : Apelican Book .

* Kagan , J . M (1988) . "Teaching as clinical problem Solving : A critical examination of the analogy and its implications" . Teaching & Teacher Eduation , V . 6 , N . 4 .
* Kagan , J . M . (1982) . " Concetual impulsivity and inductive rwasoning " . Child Deve – Lopment , v .38.
* Kirk , R (2000) " Astudu of the use aprivate chat room to increase reflective thinking in pui – Service teachers" . College Student Journal , V. 34 , N . 1 .
* Kovoailk , Sand Olson , K . (2010) : KidS Eye View of Science : A Conceptual Intyegrated APProach to Teaching Science K – 6 , first edition , U . S . A : Sage .
* Lyons , N . (2010) : Handbook of reflection and Replective inquiry : Mapping a way of Knowing for professional reflective inguriy , U . S . A : Sppringer .
* Moseley , D : Baumfield , V ,Elliott , J , Gregson , M . , Higgins , S . , Miller , J . & Newton , D . (2005) : Frame works for thinking , fifth edition , U . K : Cambridge University press .
* Oppenheim , A . N ., (1978) . " m Questionnaire dasign and attitude measurement " , London , Heiemann.
* Petrson , P . L (1987) . " Teachers Schemata for teaching and learning " . Teaching & Teacher Education , V . 3 , N . 4 .
* Raviv , Amiran . A . and Reisel , (1993) " Environm Approach Used for Evaluationg Educational Innovotions" Jou rnal of Eduah=tional Resaerch . 88 (6) . Printed in USA .
* Riding , R . J & Cowley , W . (1986). " Extraversion and Sex differences in reading performance " . British Journal Educational Psycgology , V . 56 .
* Rohwer , W.D , etall (1974) Understanding Intellectual Development . USA : The Dryden Press .
* Solomon , G . (1984) . " The analysis of concept to abstract classroom instructional " . Journal of Researc h & Development In Education , V . 8 .
* Stanley , C . J . & Hopskions , K . D ., (1972) . Eduational and psychological measurement and evaluation N . J . Prentice – Hell .
* Vanessa , Scheman . (2002) . School climate I nstrument : A Pilot study in Petoria and Environs , M . A research , Faculty of Humanitiles , Pretoria , South Africa , U . S . A .
* Wallace , M . J . (1991) . Traning Foreign Language Teacher : A Reflective Approach London : Cambridge University press .
*Frances , A , etall (1999) " An anal ysis of the efficacy of a reflective thinking instructional module on the reflective thinkink demonstrated in the field experience togs of early elementary Preservice teachers " . A ction in Teacher Education . V . 21 ,N . 3 .
*Hoy , W., and Miskel C . (2005) Education Ad ministatior : Theory , research , and Practice , New yor : McGraw – Hill .
*Schon , D . A . (1987) . Educating the Reflective practitioner : Toward anew Desigh for Teaching and Learning in the professions . San Francisco . Jossey Bass , Vol : 4 .