المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 9، عدد 2، 2013، 221- 241

انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها

رفعه رافع الزعبي *

تاريخ تسلم البحث 2012/2/16 تاريخ قبوله 2013/2/12

ملخص: هدفت الدراسة إلى فحص علاقة سلوك انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية بكل من علاقتهم مع معلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها. لتحقيق هدف الدراسة جرى تطوير مقياساً لقياس سلوك الانهماك، وآخر للتعرف على طبيعة العلاقة بين الطلبة والمعلمين، كما استخدم مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية الذي طوره اليماني (2008). بلغ حجم عينة الدراسة 303 طالب وطالبة (128طالب؛ 175 طالبة) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من طلبة الصف الأول الثانوي في مديريات التربية للعاصمة عمان. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يتمتعون بدرجات انهماك متوسطة، ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الانهماك بين الجنسين. وكانت اتجاهات الطلبة بشكل عام ايجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية وظهرت فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) في الاتجاهات تعزى للجنس ولصاح الطالبات. أما بالنسبة لأبعاد مقياس العلاقات فقد قدّر بُعدي العدالة والاحترام بدرجة عالية وبُعد المشاركة في مرتبة متدنية. وظهرت فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) على بعد المشاركة لصالح المعلمين، وعلى بعد العدالة ولصالح المعلمات. وفسر بُعد الرعاية والثقة 18% من التباين في سلوك الانهماك في حين فسرت الاتجاهات 7% من هذا التباين وفسّر بُعد الاحترام 1% من التباين في سلوك الانهماك.** (**الكلمات المفتاحية:** انهماك الطلبة؛ تعلم اللغة الانجليزية؛ العلاقة بين الطلبة والمعلمين؛ اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الانجليزية).

مقدمة: تعتبر اللغة الإنجليزية اللغة الرسمية الثانية في الأردن، وقد عملت وزارة التربية والتعليم على تطوير تدريس اللغة الإنجليزية بجهود مستمرة وفي إطار هذه الجهود تم تطبيق الإطار العام للمناهج والتقويم والذي صدر عام (2006) في إعداد مناهج اللغة الإنجليزية وتطوير طرق تدريسها. ومن أبرز ما تضمنه الإطار العام لتطوير مناهج اللغة الإنجليزية إعداد النتاجات العامة لتدريس اللغة الإنجليزية بحيث توجه هذه النتاجات تعلم الطلبة الذين يشكلون محور عملية التعلم والتعليم. كما تضمن الإطار العام الاهتمام بتدريب المعلمين وتطوير طرق التدريس وأساليب التقويم. إضافة إلى تدريب الطلبة على التقويم الذاتي. كما أولت وزارة التربية والتعليم اهتماماً كبيراً باستخدام تكنولوجيا التعليم.

أما في إطار البحوث التربوية في مجال تعليم اللغة الإنجليزية فلقد أمكن رصد عدد من الدراسات التي شكلت طرق التدريس محورها الأساسي. فعلى سبيل المثال توصلت دراسة المجالي (2000) إلى فعالية التعلم التعاوني في تدريس اللغة الإنجليزية، حيث أدى استخدامه إلى زيادة تحصيل الطلبة مقارنة باستخدام أسلوب التدريس العادي.

Students' Engagement in Learning English Language and its Interrelation with the Student-Teacher Relationship and the Students' Attitudes towards Learning the Language

Rifa Al- Zoubi, *Department of Educational Psychology, Jordan University, Amman – Jordan.*

Abstract*: The study aimed at investigating students' engagement in learning the English language and its interrelation with the student-teacher relationship and the students' attitudes towards learning the language. In order to answer the questions of the study, the researcher constructed two scales; a scale to measure the students' engagement and another scale to measure the nature of the student-teacher relationship. As for students' attitudes towards learning English it was measured by a scale developed by Yamani (2008). A cluster random sample was chosen from first secondary students in Amman directorates, in which the sample consisted of (128) male students and (175) female students. The main results of the indicated study showed that students' engagement in learning English was at the medium level, there was no significant statistical difference at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the male and female students' engagement level. However, the results showed that the students do have positive attitudes towards learning the English language, where significant statistical differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) were found in favor of the female students. As for the student-teacher relationship, the fair and respect domains of the scale indicated that the students estimated their teachers as having a high degree of fairness and respect towards their students, however the teachers' sharing domain was estimated as being low. Significant statistical differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) were found concerning the sharing domain and in favor of the male teachers, and in the fair domain in favor the female teachers. Moreover, the "caring and trust" domain explained 18% of the variance in students' engagement behavior, while students' attitudes explained 7% of it. As for teachers' respect, it explained 1% of the variance in students' engagement behavior.(**Keywords**: Engagement, English Language Learning, Student-Teacher Relationship, Students' Attitudes towards learning the English Language).*

كما أشارت الدراسة إلى تقبل كل من المعلمين والطلبة لاستخدامه. أما دراسة المحتسب (2002) فتشير إلى نتيجة مفادها أن استخدام كل من التعلم التعاوني والتعلم الاستقرائي أدى إلى زيادة تحصيل الطلبة مقارنة باستخدام طرق التدريس التقليدية.

* قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ومن التجارب الناجحة في مجال تطوير تدريس اللغة الإنجليزية ما تقوم به أكاديمية الملكة رانية لتدريب المعلمين حيث عملت الأكاديمية على إعداد برنامج شبكة الكتابة باللغة الإنجليزية الذي استهدف معلمي مادة اللغة الإنجليزية للصفوف من 6 – 10، وكذلك مشرفي مادة اللغة الإنجليزية. تضمن البرنامج تنفيذ ورشات عمل تم تدريب المعلمين خلالها على استراتيجيات تدريسية تحفز الطلبة على الكتابة بأنواعها المختلفة؛ ككتابة القصص الذاتية وكتابة الكتب المعرفية وكتابة المقالات.

وكان تقييم المعلمين لهذه الورشات ايجابياً حيث أفاد المعلمون أن هذه الورشات قدمت معارف ومعلومات مفيدة كما أنها زودتهم بالمواد والمصادر التي يمكن الاستفادة منها في عملية التدريس. إضافة إلى أنها ساعدت المعلمين على تناول منهاج اللغة الإنجليزية بطرق أكثر ملاءمة. لكن التقرير حول هذه الشبكة وبرامج التدريب المرتبطة بها لم يتناول ردود فعل الطلبة حول ممارسة المعلمين في تدريس عملية الكتابة بعد انتهاء التدريب (Growing School Networks For Instructional Improvement in Jordan, 2009-2010).

أما هذه الدراسة فتهدف إلى دراسة أبعاد معينة في إطار البيئة الصفية لتعلم اللغة الإنجليزية، حيث أن هناك دراسات عربية ومحلية تناولت البيئة الصفية بشكل عام، واعتمدت تلك الدراسات على استخدام مقياس موس وتريكت (Trickett and Moss, 1987).

ومن هذه الدراسات دراسة البشير (1995) والعمران (2002) واليماني (2008)، ولم تتم دراسة البيئة الصفية لتعلم اللغة الإنجليزية إلا في دراسة اليماني التي تناولت البيئة الصفية لمبحثي الرياضيات واللغة الإنجليزية. أما هذه الدراسة فقد هدفت إلى تقصي سلوك انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بعاملين: الأول يتعلق بعلاقة الطلبة مع معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية والثاني يتعلق باتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية. ولا بد من الإشارة إلى أن هذين العاملين شكلا عاملين فرعيين في إطار دراسة البيئة الصفية، ولم يتم تناولهما كعوامل مستقلة في دراسات سابقة.

يشير الانهماك Engagement وفق تعريف سكنر وبلمونت (Skinner & Belmont, 1993) إلى شدة المشاعر التي تدفع الطالب إلى المبادرة لبدء نشاط التعلم والاستمرار فيه. وفي ضوء هذا التعريف، فإن الانهماك يتضمن مكوناً سلوكياً (المشاركة في المهام والأنشطة أثناء الحصة) وآخر انفعالياً (المشاعر والاتجاهات والإدراكات نحو المدرسة). أما أرتشامبلوت؛ وجانوسز؛ وموريزوت؛ وباجيني (Archambault; Janosz; Morizot & Pagani, 2009) فيضيفون بعداً ثالثاً لأبعاد الانهماك وهو البعد المعرفي؛ ويشيرون إلى الانخراط النفسي في مهمات التعلم، ويتضمن الشعور بالكفاءة والرغبة في بذل الجهد، واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء عملية التعلم.

وتعرف مارك (Mark, 2000, Cited in Klem and Connell, 2004) سلوك الانهماك بأنه عملية نفسية تشير بشكل محدد إلى الانتباه والاهتمام واستثمار القدرات وبذل الجهد من قبل الطلبة أثناء عملية التعلم. أما بيكر وكلارك وماير وفيجر (Baker, Clark, Maier & Viger, 2008) فيعرفون الانهماك بأنه الانخراط النشط في مهمات وأنشطة تيسر حدوث التعلم، وكف أنماط السلوك التي تبعد الطالب عن الاستمرار في عملية التعلم.

ويميز كليم وكونل (Klem & Connell, 2004) بين نوعين من سلوك الانهماك: الأول هو الانهماك المستمر الذي يتضمن عمليات سلوكية ومعرفية وانفعالية. ويشير النوع الثاني من الانهماك إلى استجابة الطالب لموقف التحدي ومدى إصراره على المثابرة وتوظيف التفكير الاستراتيجي ومهارات حل المشكلات، أو في المقابل ممارسة سلوك انسحابي في حالة الفشل.

أما ثيجس وفيركيوتن (Thijs & Verkuten,2009) فيميزون بين الانهماك كسمة من سمات الشخصية وبين الانهماك كموقف أو الانهماك الموقفي الذي يحدده الباحثان بعاملين: الأول يشير إلى مقدار الجهد الذي من المتوقع أن يبذله المتعلم، والثاني يشير إلى المتعة التي تحققها خبرة التعلم.

ويوضح سكنر وفيرر ومارشاند وكندرمان (Skinner; Furrer; Marchand & Kinderman, 2008) أهمية الانهماك بالإشارة إلى أن الباحثين خلال السنوات العشر الماضية أجمعوا على أن الانهماك في مهمات التعلم عامل رئيسي في النجاح المدرسي فعلى المدى القصير يُنبئ الانهماك بتعلم وتحصيل الطلبة، أما على المدى البعيد فأنه يُنبئ بنمط المواظبة على الدوام المدرسي والتكيف الأكاديمي والتخرج من المدرسة.

ومما يوضح أهمية الانهماك أيضاً أن الطلبة المنهمكين في مهمات التعلم لديهم الفرصة للاستفادة بشكل أكبر من المادة التي يعرضها المعلم، وتتوفر لهم فرص للمشاركة في الأنشطة الصفية. كما أنهم يتمتعون بعلاقة داعمة من قبل المعلم. وفي ضوء هذه العوامل يتوقع أن يكون تحصيلهم أعلى (Baker; Clark, Maier & Viger, 2008). وتتضح أهمية سلوك انهماك الطلبة في مهمات التعلم من خلال علاقته بالتحصيل حيث اعتبر أحد أفضل العوامل التي تنبئ بالتحصيل الأكاديمي (Skinner & Belmont 1993, Klem & Connell, 2004, Skinner, et.al, 2008). ويضيف كليم وكونل (Klem and Connell, 2004) أن الانهماك متبنى قوي بالتحصيل وسلوك الطلبة في المدرسة بصرف النظر عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلبة.

ويقارن سكنر وبلمونت (Skinner & Belmont, 1993) سلوك الطالب المنهمك بسلوك الطالب غير المنهمك الذي لا يبدي اهتماماً ورغبة في أداء المهام ويبدو عليه الملل وعدم الرغبة في بذل الجهد، وقد يظهر الغضب والضيق من تواجده في غرفة

الصف، كما أنه قد يظهر التمرد أو السلوك الانسحابي من موقف التعلم.

وترى وينتزل (Wentzel, 1997) أنّ الدراسات الحديثة بدأت تربط بين العلاقات الشخصية بين المعلم والطلبة من جهة ودافعية التعلم ومخرجات عملية التعلم من جهة أخرى. وتضيف بأن تفسير دور العوامل غير المرتبطة بعملية التدريس في تحديد جهد وانهماك الطلبة في مهمات التعلم لم يتطور بعد بشكل واضح. إلا أنها تربط بين انهماك الطلبة في عملية التعلم وشعور الطلبة بأنهم موضع الرعاية والاهتمام من قبل معلميهم.

ويوضح مايرز وبيناتا (Myers and Pianta, 2008) أهمية العلاقة بين الطلبة ومعلميهم باعتبارها عاملاً هاماً في التطور الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي للطلبة.إن الطلبة الذين يطورون علاقة وثيقة مع معلميهم يستمتعون بخبرات التعلم بدرجة أعلى، كما أنهم يتكيفون مع مجتمع الرفاق بشكل أفضل، حيث تشبع هذه العلاقة الحاجة إلى الشعور بالأمن عند الطلبة مما يدفعهم للعمل باستقلالية لأنهم يدركون أن المعلمين سيقدمون لهم الدعم والرعاية عند مواجهة الصعوبات والعوائق. ويضيف الباحثان أن المعلم لا يشكل مصدر الدعم النفسي الوحيد بالنسبة للطلبة حيث أن الوالدين والرفاق يقدمون شكلاً من أشكال الدعم، إلا أن دعم ومساندة المعلم يعمل كعامل مستقل له تأثير مختلف إلى حد بعيد، خاصة بالنسبة للطلبة الذين يفتقرون إلى دعم ورعاية الوالدين. وتشير وينتزل (Wentzel, 1997) أنه عندما نأخذ بعين الاعتبار الدعم المدرك من قبل الطلبة الذي يقدمه الوالدان والرفاق والمعلمون كحزمة واحدة فإن الدعم الذي يقدمه المعلم يشكل العامل الأكثر ارتباطاً وأهمية بالنسبة للتقدم في الأداء المدرسي.

ويربط ريفي (Reeve, 2006) بين الدافعية الإيجابية وسلوك الانهماك عند الطلبة وبين ما يسميه " العلاقة عالية الجودة بين الطلبة والمعلم" High-Quality Relationship With Teachers، ويقترح على المعلمين ممارسة أنماط سلوكية معينة تؤدي إلى تطوير هذه العلاقة. ولعل أول هذه الممارسات يندرج تحت ما يسميه ريفي حساسية المعلم وقدرته على معرفة بماذا يفكر الطالب وكيف يشعر وما هي درجة انهماكه في عملية التعلم بحيث تؤدي هذه الحساسية إلى استجابة المعلم لحاجات الطالب ومشاعره. ويشير ريفي أيضاً إلى أهمية أن يشعر الطالب بالانتماء من خلال إدراكه لمكانته عند المعلم الذي يتسم سلوكه بالدفء والتقبل. أما الخاصية الثالثة فتشير إلى دعم المعلم للطلبة بحيث يقدم التشجيع والمساعدة في إنجاز الأهداف، حيث أن دعم المعلم يزيد من إحساس الطالب بالكفاءة وقدرته على توجيه موقف التعلم ومن ثم انهماكه في عملية التعلم. ويشكل الانضباط السلس الخاصية الرابعة والأخيرة وتشير إلى توجيه سلوك الطلبة وتقديم تفسير من قبل المعلم حول مبررات قبول أو عدم قبول سلوك معين.

وقد أشارت فيلان (Phelan, 1992, Cited in Montalvo, Mansifield, Miller,2007) إلى دراسة شملت 54 من طلبة المرحلة الثانوية وأستمرت لمدة عام كامل بهدف تحديد العوامل التي تؤثر على انهماك الطلبة في التعلم، وأشار الطلبة إلى أهمية أن يتصف سلوك معلميهم بالرعاية وسهولة الوصول إليهم، بحيث يزود هؤلاء المعلمون طلبتهم بالتغذية الراجعة لأدائهم كتابياً، ويقدمون المساعدة لكل طالب بشكل مباشر، ويهتمون بحياة الطالب خارج المدرسة. كما وأشارت الدراسة إلى أن المعلم الذي يقدم الرعاية يحصل على تعاون واهتمام الطلبة مما ينعكس على انهماكهم في مهمات التعلم.

وفي دراسة أخرى قام بها مونتالفو ورودل (Montalvo and Roedel, 1995 cited in Montalvo, et.al 2007) بهدف التعرف على سلوك المعلم الذي يسعى الطلبة إلى إرضائه، وتبين أن هذا المعلم يخرج عن طريقه لتقديم المساعدة ويقدم تغذية راجعة ايجابية تبني ثقة الطالب بنفسه، ويعامل طلبته بلطف واحترام ويعطي وقتاً كافياً لأداء المهام.

وتوصل ديكر ودونا وكرستنسن (Decker; Dona & Christenson, 2007) إلى نتيجة مفادها أن علاقة الطلبة بمعلميهم قد ارتبطت بانهماك الطلبة في مهام التعلم بصرف النظر عن الأسلوب الذي تم من خلاله جمع بيانات عن هذه العلاقة (الطالب والمعلم) وكذلك أياً كانت الطريقة التي اعتمدت في قياس الانهماك.

أما المتغير الثالث من متغيرات الدراسة الحالية فهو اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية. يعرف الاتجاه بأنه حالة فكرية أو موقف يتخذه الفرد إزاء موضوع ما سواء كان بالقبول أو الرفض أو المحايدة (المخزومي، 2001) المشار إليه في معروف وناصر (2010) وكما يعرفه كامل (2001)المشار إليه في معروف وناصر (2010) مجموعة استجابات الفرد الاستدلالية التي تشكل منظومة داخلية ويتم تكونها بالتعلم الاجتماعي والنمذجة والتقليد، وتوضح مدى قبول الفرد أو رفضه لموضوع له صبغة انفعالية اجتماعية.

ويستعرض معروف وناصر (2010) خصائص الاتجاهات كما وردت من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة عين شمس (1997) بأنها ذات قطبين: سالب وموجب وذات أصول مرجعية. وهي تحدد نمط التفاعلات الاجتماعية عند الفرد. إضافة إلى ذلك فإن الاتجاه يشمل مكوناً معرفياً وآخر انفعالياً وثالثاً سلوكياً.

وفي إطار الموقف الصفي فإنه من المنطقي الافتراض أن المعلم يلعب دوراً مهماً في تشكيل اتجاهات الطلبة نحو التعلم بشكل عام ونحو المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها بشكل خاص. ويتضح دور المعلم في تشكيل هذه الاتجاهات من خلال طريقته في التدريس التي تبين أهمية المادة في حياة الطلبة وإمكانية تطبيقها في الحياة العملية (المكون المعرفي). أما المكون الانفعالي للاتجاهات نحو المعلم والمادة التي يدرسها فقد يرتبط بعدة عوامل لعل من بينها طبيعة العلاقة بين الطلبة

والمعلمين حيث يرى ديكر ودونا وكرستنسن (Decker, Dona and Christenson, 2007) أن بنية العلاقة بين المعلمين والطلبة ذات طابع انفعالي، وأن مشاعر المعلم نحو الطلبة تؤثر على طريقة استجابته للطلبة، وبالتالي يدرك الطلبة كيف يشعر المعلم نحوهم، وقد يؤثر ذلك على شعور الطالب اتجاه نفسه. ولعل الشواهد العملية تشير إلى العديد من الحالات التي كانت محبة واحترام الطلبة لمعلميهم سبباً في اتجاهاتهم الايجابية نحو المواد التي يدرسونها.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة سكنر وبلمونت (Skinner & Belmont, 1993) إلى تقصي العلاقة بين سلوك المعلم وانهماك الطلبة في مهمات التعلم. حيث تكونت عينة الدراسة من 144 طالباً وطالبة موزعين بالتساوي بين الجنسين، من الصفوف الثالث والرابع والخامس و 14 معلمة يدرسن هذه الصفوف في إحدى مدارس ولاية نيويورك. وقد تمت عملية جمع البيانات من المعلمات باستخدام مقياساً يقيس الأبعاد التالية:الانخراط ويشير إلى محبة المعلمة ورغبتها في المساعدة، والبنية وتشير إلى وضوح التوقعات والاتساق في سلوك المعلمة وتعديل طرق التدريس لتناسب الطلبة. أما البعد الثالث فكان دعم الاستقلالية ويشير إلى ضبط سلوك الطلبة من خلال السيطرة أو دعم الاستقلالية. قامت كل معلمة بتقدير سلوكها على هذه الأبعاد أثناء تفاعلها مع كل طالب/طالبة في الصف، كذلك قدر كل طالب/طالبة سلوك المعلمة على هذه الأبعاد. أما بالنسبة لسلوك الانهماك فلقد تم تقدير درجة الانهماك السلوكي والانفعالي من قبل الطلبة وكذلك من قبل المعلمات. وتكون مقياس الانهماك السلوكي من فقرات تقيس عوامل الجهد والمثابرة والانتباه في بداية نشاط التعلم وانتهائه. وتكون مقياس الانهماك الانفعالي من فقرات تقيس أربعة أنواع من ردود الفعل الانفعالية وهي الاهتمام/ الملل والسعادة/ الحزن والقلق والغضب. أشارت أبرز النتائج إلى اتفاق المعلمات والطلبة على تقدير سلوك المعلمات، وكان التقدير الأعلى لبعد البنية، وبدرجة أقل للانخراط، وبدرجة أقل لدعم الاستقلالية. وشكل سلوك الانخراط من قبل المعلمة المتنبئ الثابت الوحيد لإدراك الطلبة لسلوك المعلمة حيث أن المعلمة التي تبدي درجة عالية من الانخراط تم إدراكها على أنها تتمتع بدرجة عالية على بعدي البنية ودعم الاستقلالية. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن بعد البنية في سلوك المعلمة تنبأ بشكل متميز بالانهماك السلوكي، في حين تنبأ سلوك الانخراط بشكل متميز بالانهماك العاطفي.

وهدفت دراسة وينتزل (Wentzel, 1997) إلى التعرف فيما إذا كان إدراك الطلبة لرعاية واهتمام المعلمين يتنبأ بسعي الطلبة نحو تحقيق أهداف اجتماعية وجهدهم الأكاديمي. كما هدفت الدراسة أيضاً إلى تحديد خصائص المعلم الداعم من وجهة نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من 125 طالباً و123 طالبة من إحدى المدارس المتوسطة في إحدى الولايات الأمريكية حيث تم تطبيق أدوات الدراسة في المرحلة الأولى عندما كان الطلبة في الصف السادس وأعيد تطبيق نفس الأدوات في المرحلة الثانية عندما وصلوا إلى الصف الثامن.استخدمت الباحثة عدداً من الاختبارات لقياس أبعاد نفسية واجتماعية مختلفة بالإضافة إلى قياس إدراك الطلبة لسلوك رعاية المعلم والجهد الأكاديمي، وكذلك خصائص المعلم الداعم من وجهة نظر الطلبة. أشارت معاملات الارتباط إلى أن إدراك الرعاية التي يقدمها المعلم ارتبط ارتباطاً ايجابياً ودالاً مع السعي نحو السلوك الأكاديمي وكذلك مع الضبط الداخلي، وارتبط هذا الإدراك ارتباطاً سلبياً دالاً مع الضيق النفسي والضبط الخارجي. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن التغير في دافعية الطلبة ما بين الصف السادس والثامن يمكن أن يفسر جزئياً بالإشارة إلى إدراك الطلبة لمعلميهم في الصف الثامن. وتضيف الباحثة أن الطلبة ينهمكون في أنشطة التعلم عندما يشعرون بدعم المعلم وأنهم يحظون بقيمة وأهمية. أما الخصائص التي وصف بها الطلبة المعلم الذي يهتم فكانت: نمطه في التفاعل مع الطلبة ديمقراطي ويحدد توقعاته لسلوك الطلبة في ضوء الفروق الفردية، ويمارس ويتضح في سلوكه اتجاهه الإيجابي واهتمامه بعمله، ويزود الطلبة بتغذية راجعة بناءه.

هدفت دراسة كروسوني وجونسون وايلدر (Crosone, Johnson and Elder, 2004) إلى معرفة فيما إذا كانت العلاقة الايجابية بين المعلم والطلبة ترتبط مع تحصيل الطلبة ومشكلات الانضباط، وهل هناك علاقة بين خصائص المدرسة وطبيعة العلاقة بين المعلمين والطلبة. تكونت عينة الدراسة من 10.991 طالباً وطالبة من طلبة الصفوف من السابع وحتى الثاني عشر في 26 مدرسة أمريكية، وروعي عند اختيار العينة تمثيلها للعوامل الاجتماعية/الاقتصادية وكذلك العوامل العرقية. ولأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مجموعة من الاختبارات حيث أجاب الطلبة على استبانة حول طبيعة علاقتهم بمعلميهم. كذلك قدم الطلبة تقريراً عن أدائهم الأكاديمي وسلوك الانضباط الذين يتمتعون به. أما المتغيرات المتعلقة بالمدرسة فشملت أعداد طلبتها وأعداد الطلبة في الصفوف والمكون العرقي للطلبة والمناخ المدرسي. أشارت النتائج إلى أن الطلبة نظروا إلى معلميهم نظرة إيجابية بشكل عام، ولكنهم في نفس الوقت واجهوا بعض الصعوبات في التعامل معهم، وكانت إجاباتهم حيادية حول عدالة ودفء معلميهم. وأظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً ايجابياً بين تقدير الطلبة لعلاقتهم مع معلميهم وتحصيلهم. ومع أن حجم الارتباط لم يكن عالياً لكنه كان دالاً، وكان مساوياً أو يزيد عن تأثير أي من العوامل الديمغرافية الخاصة بالطلبة. كما تنبأت العلاقة بين المعلمين والطلبة بانخفاض في مشكلات الانضباط في سلوك الطلبة. وظهرت أعلى درجة من الروابط بين المعلمين والطلبة المراهقين الذين يحمل آباؤهم درجات علمية أعلى. ووصلت الروابط إلى ذروتها عند طلبة الصف الثاني عشر مما يعكس درجة أعلى من الالتزام من قبل الطلبة أو ارتفاع مستوى التحصيل عند الطلبة الذي يتابعون الدراسة حتى نهاية المرحلة. أما بالنسبة لمتغير المدرسة فكانت الروابط بين

الطلبة والمعلمين بدرجة أعلى في المدارس الآمنة (في ضوء إدراك الطلبة)، واعتبر هذا العامل المتنبئ المدرسي الأقوى في ارتباط الطلبة بمعلميهم.

هدفت دراسة لي (Lee, 2007) إلى دراسة علاقة الثقة بين الطلبة ومعلميهم ونجاح الطلبة في المدرسة. تكونت عينة الدراسة من 318 طالباً وطالبة (170 ذكور و 148 إناث) من طلبة الصف السابع في إحدى المدارس المتوسطة في مدينة سيؤول. كانت المتغيرات الرئيسية في الدراسة: ثقة الطلبة بمعلميهم، والتكيف المدرسي، والدافعية الذاتية، والدافعية الخارجية، ودرجات الطلبة في نهاية العام الدراسي. واستخدمت مقاييس تتمتع بدلالات سيكومترية مقبولة لقياس هذه المتغيرات. وأشارت أبرز النتائج إلى أن تقدير الطلبة لمستوى ثقتهم بمعلميهم كان أعلى من المتوسط، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الثقة. وأشارت النتائج أيضاً إلى معاملات ارتباط ايجابية ذات دلالة بين التكيف المدرسي والمتغيرات الأربعة الأخرى. إلا أن أعلى معامل ارتباط كان بين ثقة الطلبة بمعلميهم وتكيفهم المدرسي، وكان أدنى معامل ارتباط بين ثقة الطلبة بمعلميهم والدافعية الخارجية عند الطلبة.

أجرى مونتالفو ومانسيفليد وميلر (Montalvo & Mansfield, Miller, 2007) دراسة بعنوان: محبة أو عدم محبة المعلم: دافعية الطلبة، الانهماك والتحصيل. تكونت عينة الدراسة من 55 طالباً و70 طالبة من طلبة الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر. أما الأداة الرئيسية لجمع البيانات فكانت اختباراً للدافعية يقيس الأبعاد التالية: الأهداف التعلمية والأهداف الأدائية والفائدة المدركة والقدرة المدركة والجهد والمثابرة والاهتمامات السابقة. كما تم جمع بيانات عن تحصيل الطلبة في نهاية الفصل الذي طبق فيه الاختبار. طلب من أفراد العينة الإجابة عن فقرات المقياس مرتين، في المرة الأولى يجيب الطالب عن الفقرات بحيث يربط إجاباته بمعلم يحبه ومادة ذلك المعلم، وفي المرة الثانية يجيب عن نفس المقياس ويربط استجابته بمعلم لا يحبه ومادة ذلك المعلم، وأشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والجهد والمثابرة والأهداف التعليمية والفائدة المدركة من التعلم (إمكانية دخول الجامعة، والتميز في المدرسة) وذلك لصالح الطلبة الذين يحبون معلميهم. ولم تظهر فروق بين المجموعتين بالنسبة للأهداف الأدائية.

هدفت دراسة ديكر ودونا وكرستنسن (Decker, Dona & Christenson, 2007) إلى دراسة العلاقة بين علاقة الطلبة بمعلميهم والسلوك الاجتماعي والانهماك في مهمة التعلم والتحصيل الأكاديمي لعينة من الطلبة الأمريكيين من أصل أفريقي، والذين صنفوا من قبل معلميهم على أنهم يعانون من مشكلات سلوكية. تكونت العينة من 26 طالباً و18 طالبة كما شملت العينة معلمي هؤلاء الطلبة والبالغ عددهم 25 اثنان منهم من الذكور. وتوزع هؤلاء الطلبة على الصفوف من الروضة وحتى الخامس الابتدائي. تمت عملية جمع البيانات لغايات الإجابة عن أسئلة الدراسة من الطلبة والمعلمين إضافة إلى استخدام الملاحظة. استخدمت في هذه الدراسة عدة مقاييس، قياس العلاقة بين الطلبة ومعلميهم من وجهة نظر كلا الطرفين، وكذلك قياس المهارات الاجتماعية للطلبة من وجهة نظر كلا الطرفين، بالإضافة إلى تحديد درجة انهماك الطلبة في مهمات التعلم وفق نموذج ملاحظة. كما استخدم مقياس لتحديد درجة الانهماك السلوكي والانفعالي، وتكون من صورتين الأولى للمعلم والثانية للطالب. كما تم استخدام مقياس يحدد من خلاله المعلم الأداء الأكاديمي للطالب ومقياس آخر يطبق على الطلبة لتحديد مستوى مهارات القراءة. وقد أشارت معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة إلى أن العلاقة بين المعلمين والطلبة من وجهة نظر المعلمين ارتبطت ارتباطاً ايجابياً ذا دلالة مع نوعية الانفعالات (أحد أبعاد مقياس تقدير الطالب لعلاقته بالمعلم) وكذلك ارتبطت ارتباطاً ايجابياً ودالاً مع انهماك الطلبة كما قدره كل من المعلمين والطلبة، كما ارتبطت أيضاً ارتباطاً سلبياً ذا دلالة مع عدد مرات الإقصاء (Suspension). يضاف إلى ذلك أن علاقة المعلمين بالطلبة من وجهة نظر المعلم ارتبطت ارتباطاً ايجابياً ودالاً مع تقدير كل من المعلمين والطلبة للمهارات الاجتماعية. وتشير النتائج بشكل عام أن علاقة الطلبة بمعلميهم ذات أهمية للتنبؤ بسلوك الطلبة الاجتماعي الانفعالي وانهماكهم في مهمات التعلم أكثر من التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

هدفت دراسة وي وبروك وزهو (Wei, Brok & Zhou, 2009) إلى دراسة العلاقة بين السلوك الشخصي للمعلم وتحصيل الطلبة الصينيين في اللغة الإنجليزية كما هدفت أيضاً إلى معرفة خصائص المعلم المثالي وكيف يمكن مقارنتها بخصائص المعلمين الذين يدرسون الطلبة، وذلك من وجهة نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من 160 (81 ذكور و 79 إناث) تم اختيارهم من أربعة مدارس ثانوية في إحدى المدن الصينية يدرس فيها الطلبة اللغة الإنجليزية كمادة إجبارية منذ ست سنوات. استخدمت الدراسة " استبانة تفاعل المعلمين" بعد أن ترجمت إلى اللغة الصينية، وتم التوصل إلى دلالات سيكومترية تجعل استخدام الاختبار في البيئة الصينية مناسباً. كما تم قياس تحصيل الطلبة في اللغة الإنجليزية من خلال اختبار أعدته إحدى المؤسسات التربوية. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي ذي دلالة بين بعد (عدم التأكد) الذي يشير وفق أبعاد المقياس إلى سلوك يتصف بالتساهل والتناقض من قبل المعلم وتحصيل الطلبة، وشكل بُعد تعاون المعلم مع الطلبة المتنبئ الوحيد ذا دلالة بتحصيل الطلبة لكن أثر هذا البعد اختفى عندما تم أخذ عوامل الجنس والعمر في الاعتبار. وفيما يتعلق بالمقارنة بين سلوك المعلم النموذجي وسلوك المعلم الواقعي، فكانت هناك فروق ذات دلالة بين تقديرات الطلبة لكلا المعلمين على أبعاد المقياس كاملة ما عدا بعد (عدم التأكد). ولقد كانت تقديرات الطلبة للمعلم المثالي أعلى على أبعاد القيادة والتفهم وسلوك المساعدة وحرية الطلبة، وكانت تقديراتهم للمعلم المثالي بدرجات اقل أيضاً على أبعاد الحث على العمل وعدم الرضى والتشدد.

أجرى ثيجس وفيركيوتن (Thijs and Verkuyten, 2009) دراسة بعنوان: الانهماك الموقفي المتوقع عند الطلبة: دور سلوك المعلم والانهماك الشخصي والجنس. تكونت عينة الدراسة من 248 طالبة و 255 طالباً في الصف التاسع، يدرسون في إحدى المدارس في مدينة أوروبية. تناولت الدراسة نوعين من سلوك الانهماك، الأول: الانهماك الشخصي ويشير إلى الانهماك كسمة من سمات شخصية الطالب، أما النوع الثاني فهو الانهماك الموقفي، وتم قياسه من خلال مقدار الجهد الذي يتوقع أن يبذله الطالب ومقدار متعة التعلم أثناء أداء المهمات. تم قياس الانهماك الشخصي من خلال اختبار أعده الباحثان، أما الانهماك الموقفي فقد تم قياسه من خلال تقديم ثلاثة نماذج افتراضية تمثل سلوك المعلم المتسلط والحازم والمتساهل بحيث يقدر الطالب درجة الجهد المتوقع ومتعة التعلم في حالة كل من المعلمين الثلاثة. وأشارت أبرز النتائج إلى أن أدنى متوسط لدرجات أفراد العينة كان على مقياس متعة التعلم في حالة المعلم المتسلط وأعلى متوسط على نفس المقياس كان بالنسبة للمعلم المتساهل، أما بالنسبة لمقدار الجهد المتوقع أن يبذله الطالب فكان أعلى متوسط في حالة المعلم الحازم وأدنى متوسط في حالة المعلم المتسلط. وأشارت معاملات الانحدار أن الطلبة يتوقعون أن يبذلوا درجة أعلى من الجهد، ويشعرون بدرجة أعلى من المتعة في حالة: سلوك المعلم الحازم مقابل المعلم المتسلط، وسلوك المعلم المتساهل مقابل المعلم المتسلط. كما أفاد الطلبة أنهم يتوقعون بذل درجة أعلى من الجهد لسلوك المعلم الحازم مقابل المتساهل ولكن تقديرهم لمتعة التعلم كان متساوياً في حالة المعلم الحازم والمعلم المتساهل. أما بالنسبة لعامل الجنس وفيما يتعلق بالجهد المتوقع بذله فإن الأثر الايجابي للمعلم الحازم مقابل المتسلط كان أكبر عند الطالبات منه عند الطلاب. كما أشارت الطالبات إلى متعة التعلم عند التعامل مع المعلم الحازم بدرجة أعلى مما أشار إليه الطلبة الذكور.

وأجرى البشير (1995) دراسة لاستقصاء أثر المناخ الصفي في التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من (664) طالباً وطالبة من الصف السابع يدرسون في (22) شعبة تم اختيارها بالطريقة العشوائية. استخدم الباحث مقياس تريكيت وموس (Trickett and Moos, 1986) بعد أن قام بترجمته وتعديله ليناسب البيئة الأردنية ويقيس الأبعاد التالية: الاندماج والانتماء ودعم المعلم وتوجه المهمة نحو الهدف والتنظيم ووضوح التعليمات. وقد توصل الباحث إلى دلالات صدق وثبات مقبولة قبل تطبيق المقياس. ولقد تم تقسيم الطلبة حسب درجاتهم على المقياس إلى ثلاث فئات: فئة المناخ الصفي العليا والوسطى والدنيا.

وأشارت أبرز النتائج إلى أن تحصيل الطلبة يزداد عند الانتقال من فئة المناخ الصفي الدنيا إلى فئة المناخ الصفي الوسطى وإلى فئة المناخ الصفي العليا.

وأشارت النتائج إلى أن طلبة الفئة العليا على أبعاد الاندماج والانتماء ودعم المعلم وتوجه المهمة نحو الهدف والتنظيم ووضوح التعليمات تفوقوا تحصيلاً على طلبة الفئة المتوسطة على هذه الأبعاد كما أن طلبة الفئة المتوسطة تفوقوا تحصيلاً على طلبة الفئة الدنيا على هذه الأبعاد.

كما أجرت عمران (2002) داسة بهدف تقييم البيئة الصفية لمعلمي التربية الإسلامية للصف الحادي عشر من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله، تكونت عينة الدراسة من (373) طالباً وطالبة من الصف الحادي عشر في محافظة رام الله ومن التخصصات العلمية والأدبية. وكان عدد الطلبة الذكور في العينة (199) والإناث (174). أما أداة الدراسة فكانت الصورة المعربة من مقياس فريزر (Frazer, 1993، "My Classroom Inventory" والذي يتكون من الأبعاد التالية: المنافسة والصعوبة والاحتكاك والتجانس والرضا، وأضافت الباحثة بعداً سادساً يقيس علاقة الطلبة مع المعلم. وقد تم التحقق من دلالات الصدق والثبات قبل تطبيق أداة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط تقدير الطلاب والطالبات للمقياس بشكل عام. أما بالنسبة للأبعاد الفرعية فكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الإناث على الصعوبة (التمكن من إنجاز المهام بفعالية) والاحتكاك (التعامل مع الزملاء بدون أنانية) والتجانس (الشعور بالمودة نحو الآخرين) أما بالنسبة لبعدي العلاقة مع المعلم (العلاقة جيدة مع المعلم) والرضا (الشعور بمتعة وتعاون أثناء الحصة) فكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الطلبة الذكور.

كذلك هدفت دراسة اليماني (2008) إلى التعرف على إدراكات الطلبة والمعلمين في المدارس الأردنية لبيئة التعلم الصفية وعلاقة هذه الإدراكات بتحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو التعلم في مبحثي الرياضيات واللغة الإنجليزية. بلغت عينة الدراسة (3624) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، وقد روعي في اختيار العينة تمثيلها لمتغيرات الدراسة وهي نوع المدرسة وموقعها وجنس الطالب. كما شملت العينة طلبة الصفوف من التاسع وحتى الثاني الثانوي وشملت العينة أيضاً 81 معلمة ومعلم يدرسون مادة الرياضيات و73 معلمة ومعلم يدرسون مادة اللغة الإنجليزية. طور الباحث مقياساً للبيئة الصفية كما طور مقياساً لاتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات وآخر لقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين والطلبة قد أدركوا البيئة الصفية على أنها ايجابية بدرجة متوسطة، ولكن ظهرت فروق ذات دلالة في إدراك الطلبة لعناصر البيئة الصفية تبعاً لمتغيرات الدراسة. كما أشارت النتائج إلى أن هناك تزايداً تدريجياً مطرداً في اتجاهات الطلبة نحو تعلم المادتين وتحصيلهم فيها مع زيادة إدراكهم الإيجابي للبيئة الصفية.

أما فيما يتعلق بإدراك الطلبة لبيئة تعلم مبحث اللغة الإنجليزية فإن أعلى المتوسطات كانت للفقرات التي تقيس بُعد العلاقات في

البيئة الصفية حيث احتلت فقرة الرضا الذاتي أعلى متوسط، تلاها التماسك بين الطلبة ومن ثم دعم المعلم فالانخراط في مهمة التعلم، في حين كان أدنى متوسط لفقرة اللامبالاة. أما البعد الثاني من أبعاد المقياس والمتعلق بالتطور الشخصي فكان المتوسط الأعلى لفقرات التوجه نحو المهمة، تلاه متوسط فقرات بعد التنافس والتعاون وأخيراً متوسط فقرات بعد الصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء الحصة. أما البعد الثالث من أبعاد المقياس فهو بعد الإبقاء على النظام أو التغير فكان المتوسط الأعلى لفقرات وضوح الدور يليه متوسط فقرات العدالة ومن ثم متوسط فقرات ضبط المعلم والالتزام بالنظام أما أدنى المتوسطات فكان لفقرات البيئة المادية.

وأجرى أحمد (1997) دراسة لتقصي العلاقة بين الاتجاهات المتبادلة بين المدرسين والطلبة وأداء كل منهم. تكونت عينة الدراسة من 110 طالباً و94 طالبة تم اختيارهم عشوائياً من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي من مدارس مدينة القنيطرة/السورية. أما عينة المدرسين فتكونت من مدرسي اللغة العربية الذين يدرسون هؤلاء الطلبة. (15 معلماً و5 معلمات) واستخدمت الدراسة استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو مدرسيهم وأخرى لقياس اتجاهات المدرسين نحو الطلبة، كما تم استخدام درجات الطلبة في الامتحان النهائي في مادة اللغة العربية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة ما بين الاتجاهات المتبادلة للطلاب والمدرسين وأداء كل منهما. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة بين اتجاهات المدرسين نحو الطلبة وأدائهم، كذلك أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين اتجاهات الطلبة نحو مدرسيهم وأدائهم.

هدفت دراسة معروف وناصر (2010) للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالتحصيل. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء الطلبة نحو الإدارة الصفية السائدة وعلاقتها بالتحصيل. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية بحيث تكونت العينة من شعبة واحدة من كل مدرسة من المدارس التي تم اختيارها وبلغ عدد أفراد العينة 420 طالباً وطالبة و60 مدرساً يدرسون اللغة الإنجليزية لهؤلاء الطلبة ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان استبانة مؤلفة من (46) فقرة لقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية واستبانة أخرى مؤلفة من (38) فقرة موزعة على (8) أبعاد لقياس سلوك المعلمين في إدارة الصف وتنظيم التعلم. توصلت الدراسة إلى وجود معامل ارتباط ايجابي ذي دلالة بين اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية وتحصيلهم بالنسبة للعينة الكلية. وبالنسبة لعينة الذكور وعينة الإناث، ولم تظهر فروق ذات دلالة في الاتجاهات تعزى لعامل الجنس. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود دلالة لمتغير إدارة الصف على اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

هدفت دراسة أحمد (2008) إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في اليمن حول منهاج اللغة الإنجليزية، وكذلك معرفة أثر عوامل الجنس والتخصص ومستوى التحصيل على هذه الاتجاهات. واستخدمت الباحثة استبانة، وطبقت على عينة مكونة من 364 طالباً وطالبة في إحدى محافظات اليمن. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية. ولعبت عوامل مزايا اللغة الإنجليزية ومعرفة الطلبة بهذه اللغة والعوامل الاقتصادية والاجتماعية دوراً في تطوير هذه الاتجاهات ايجابية لدى الطلبة. وبينت النتائج أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) لمتغيرات الجنس ومستوى التحصيل على اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

يلاحظ من خلال الدراسات التي تم عرضها أهمية العلاقة الايجابية بين الطلبة ومعلميهم في التطور الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي للطلبة وانهماكهم في مهمات التعلم وتكيفهم المدرسي بشكل عام.

لقد تناولت هذه الدراسات إدراك الطلبة لبعض الخصائص الشخصية والممارسات التي أدت إلى تطوير هذه العلاقة الإيجابية. ولقد اشارت العديد من الدراسات إلى رعاية المعلم ودعمه للطلبة (Myers and Pianta;2008, Wentzel,1997, Reeve; 2006, Phelan, 1992) كما أشارت دراسة كل من (Phelan;1992, Montalvo and Roedel, 1995) إلى تقديم المعلم للتغذية الراجعة المباشرة لأداء الطلبة، وكذلك تقديم المساعدة عندما يحتاجها الطالب.

أما (Skinner and Belmont) فأشارا إلى محبة المعلم ورغبته في المساعدة وتوفير البنية في تدريسه ودعم الاستقلالية. وأشارت (Wentzel, 1997) إلى أهمية التفاعل الديمقراطي مع الطلبة وبناء المعلم لتوقعاته في ضوء الفروق الفردية وتقديم التغذية الراجعة البناءة.

واتفقت هذه الدراسات على أن هذه الممارسات ارتبطت ارتباطاً دالاً بانهماك الطلبة في عمليات التعلم وتحصيلهم وتكيفهم المدرسي.

أما هذه الدراسة وانطلاقاً من النتائج الايجابية التي توصلت إليها الدراسات السابقة فإنها تهدف إلى دراسة العلاقة بين علاقة الطلبة بمعلميهم وانهماكهم في مهمات التعلم في البيئة الأردنية حيث ندرت الدراسات التي تناولت هذين المتغيرين كمتغيرات رئيسية. ولقد لاحظت الباحثة أن متغير العلاقة بين الطلبة والمعلمين ومتغير الانهماك في مهمات التعلم تمت دراستهما بشكل جزئي في إطار البيئة الصفية بشكل عام، فلقد كان هذان المتغيران من ضمن مقياس البيئة الصفية الذي طوره اليماني (2008)، كذلك كان متغير دعم المعلم والتوجه نحو المهمة من بين المتغيرات التي تناولتها دراسة البشير (1995) والتي هدفت إلى استقصاء أثر المناخ الصفي في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة اللغة العربية في مدارس مدينة عمان.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات المحلية في أنها أعتمدت على بناء مقياس لسلوك الانهماك منفرداً وليس ضمن مقياس عام للبيئة الصفية كما أن مقياس العلاقة بين الطلبة ومعلميهم شمل الأبعاد التي وردت في الدراسات الأجنبية وأضاف أبعاداً جديدة، وتناولت هذه الدراسة اتجاهات الطلبة كمتغير بهدف تقصي مدى مساهمته في تفسير سلوك الانهماك في مهمات التعلم أثناء حصص اللغة الإنجليزية.

مشكلة الدراسة

حظي سلوك انهماك الطلبة في مهمات التعلم باهتمام واضح في الدراسات الأجنبية، وبدأت هذه الدراسات تتوجه إلى دراسة أثر عوامل غير ذات صلة بعملية التدريس (البيئة الاجتماعية لغرفة الصف، ومدى إشباعها للحاجات النفسية والمعرفية والاجتماعية للمتعلمين) على سلوك الانهماك؛ كما أخذت العلاقة بين الطلبة والمعلمين وإدراك الطلبة لدور المعلم وعلاقتهم به تحظى بالدراسة والبحث. أما بالنسبة للبحث التربوي المحلي والعربي فيبدو أن موضوع انهماك الطلبة في مهمات التعلم لم يحظ باهتمام الباحثين، إلا في إطار دراسات البيئة الصفية وكأحد المتغيرات في هذه البيئة (حيث يندر وجود دراسة محلية أو عربية تناولته بشكل محدد أو ربطت بينه وبين متغيرات كطرق التدريس أو خصائص الطلبة وقدراتهم أو من خلال ربطه بأية متغيرات أخرى. وفي ضوء ما تقدم، تأتي الدراسة الحالية لتقصي العلاقة بين سلوك الانهماك في مهمات التعلم عند الطلبة وعلاقتهم بمعلميهم واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية. وبشكل أكثر تحديداً تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1) ما درجة انهماك الطلبة في مهمات التعلم في مادة اللغة الإنجليزية؟
2) هل هناك فروق في درجة الانهماك تعزى لمتغير جنس الطالب؟
3) ما طبيعة اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية؟
4) هل هناك فروق في الاتجاهات تعزى لجنس الطالب؟
5) ما هي طبيعة العلاقة بين الطلبة ومعلميهم؟
6) هل هناك فروق في طبيعة العلاقة تعزى لمتغير جنس الطالب؟
7) ما مقدار التباين في سلوك الانهماك في مهمات التعلم الذي تفسره طبيعة العلاقة بين الطلبة والمعلمين واتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية؟
8) ما طبيعة العلاقة بين علاقة الطلبة بمعلميهم واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة مما يأتي:

1) تتناول هذه الدراسة أبعاداً في البيئة الصفية لم تحظ باهتمام الباحثين على الرغم من أهميتها في تحقيق عمليتي التعلم والتعليم للأهداف التدريسية والتربوية بشكل عام.
2) يعد سلوك انهماك الطلبة في مهمات التعلم عنصراً أساسياً من عناصر عملية التعلم والتعليم وهدفاً رئيسياً يسعى المعلم إلى تحقيقه ومؤشراً على فعالية المعلم في التدريس وإدارة الصف. أما بالنسبة للطلبة فإن الانهماك في مهمات التعلم يشكل خبرة ايجابية تشكل عاملاً أساسياً في تحصيل الطلبة وتكيفهم المدرسي.
3) محاولة تقصي العلاقة بين الانهماك وعوامل غير ذات صلة مباشرة بعملية التدريس.
4) من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في زيادة وعي المعلمين واهتمامهم بأهمية العوامل النفسية عند الطلبة من خلال تركيزها على العلاقة بين الطلبة ومعلميهم من وجهة نظر الطلبة.
5) تتضح أهمية الدراسة أيضاً من خلال اعتمادها على إدراك الطلبة وتقييمهم لسلوك الانهماك، ولطبيعة علاقتهم مع معلميهم، حيث تشير العديد من الدراسات ومنها دراسة وينتزل (Wentzel, 1997) إلى أن إدراك الطلبة يعمل كمتنبئ أكثر قوة لتقييم مخرجات التعلم الانفعالية والاجتماعية مقارنة بالمصادر الأخرى، لذلك تتوجه الدراسات إلى الاعتماد على تفسير الطلبة أنفسهم لسلوك المعلم وطبيعة علاقتهم به.
6) ندرة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت أي من متغيرات الدراسة كمتغيرات مستقلة أو تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات، في حين حظيت هذه المتغيرات بالاهتمام البحثي في الدراسات الأجنبية. وتوصلت الدراسات الأجنبية إلى نتائج توصي بأهمية وضرورة دراسة موضوع الانهماك في مهمات التعلم في إطار البيئة النفسية الاجتماعية لغرفة الصف ودور المعلم في تنظيم هذه البيئة وبناء العلاقات الايجابية مع الطلبة.
7) بناء مقياسين: (سلوك الانهماك والعلاقة بين الطلبة والمعلمين) يمكن أن يستخدما في دراسات لاحقة.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1) تحديد درجة انهماك الطلبة في مهمات التعلم في مادة اللغة الإنجليزية.
2) التعرف على اتجاهات الطلبة نحو مادة اللغة الإنجليزية.
3) التعرف على طبيعة العلاقة بين الطلبة ومعلمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلبة.
4) التعرف على طبيعة العلاقة بين علاقة الطلبة بمعلميهم واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

5) تحديد مقدار التباين في سلوك الانهماك الذي تفسره طبيعة العلاقات بين الطلبة ومعلميهم وكذلك اتجاهاتهم نحو اللغة الإنجليزية.

محددات الدراسة

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالمحددات التالية:

1) طبيعة المقاييس التي تم استخدامها من حيث الأبعاد أو الأنماط السلوكية التي تقيسها هذه المقاييس.

2) اقتصرت الدراسة على بحث العلاقة بين الطلبة ومعلمي مادة اللغة الإنجليزية واتجاهات الطلبة نحوها، ولم يتم اختيار اللغة الإنجليزية اعتماداً على نتائج دراسات سابقة لعدم توفر الدراسات. لكن المبرر لاختيار مادة اللغة الإنجليزية يأتي اعتماداً على آراء وملاحظات تجمعت لدى الباحثة حول الصعوبات والعوائق التي تواجه المعلمين والطلبة في مجال اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية بشكل خاص.

3) تتحدد نتائج الدراسة بحجم وطبيعة عينتها.

التعريفات الإجرائية : الانهماك

ويقصد به انشغال الطالب بنشاط ذي صلة مباشرة بعملية التعلم داخل غرفة الصف وذلك من خلال الانتباه والمشاركة وبذل الجهد والالتزام بتعليمات المعلم. ويتمثل في هذه الدراسة بالدرجة على مقياس الانهماك والتي تم تصنيفها إلى عالية، متوسطة، متدنية وفق معيار محدد (1 – 2.33 منخفضة، 2.34 – 3.66 متوسطة، 3.67 – 5 مرتفعة).

الاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية:

وتتمثل في المشاعر والأفكار وأنماط السلوك الإيجابية والسلبية نحو تعلم اللغة الإنجليزية وتحدد بالدرجة على مقياس الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية وتصنيفها إلى إيجابية أو سلبية.

العلاقة بين الطلبة والمعلمين من وجهة نظر الطلبة:

تقدير الطالب للأبعاد التالية في سلوك المعلم: الرعاية والثقة والسلوك الديمقراطي وسلوك المشاركة والعدالة والاتساق والنماء. وتتمثل في هذه الدراسة بالدرجة عل كل بعد من أبعاد المقياس وتصنيفها إلى عالية، متوسطة، متدنية وفق معيار محدد، (1 – 2.33 منخفضة، 2.34 – 3.66 متوسطة، 3.67 – 5 مرتفعة).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي في المدارس الحكومية في مدينة عمان والبالغ عددهم 23961 للعام الدراسي 2010/2009. أما عينة الدراسة فتكونت من 303 طالباً وطالبة. ولا بد من الإشارة إلى أن المدارس الحكومية في محافظة عمان العاصمة موزعة على سبع مديريات، ويبين الجدول التالي عدد طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي في هذه المديريات.

الجدول 1: عدد طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي في مدارس محافظة العاصمة موزع وفق المديريات وجنس الطلبة للعام الدراسي 2009 - 2010

الجنس	البادية الوسطى/ لواء الجيزة	البادية الوسطى/ لواء الموقر	عمان 1	عمان 2	عمان 3	عمان 4	عمان 5	مجموع
ذكور	314	315	2828	880	1768	2544	1248	9897
إناث	381	306	3872	1236	2622	3985	1662	14064
مجموع	965	621	6700	2116	4390	6529	2910	23961

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية، حيث تم اختيار إحدى المديريات عشوائياً وكانت مديرية عمان الثانية، ومن مدارس هذه المديرية تم اختيار مدرستين للذكور ومدرستين للإناث. وفي كل مدرسة اختيرت ثلاث شعب. حيث بلغ عدد الطلبة الذكور في العينة 128 وعدد الطالبات 175.

أدوات الدراسة:

بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم بناء مقياس لقياس سلوك الانهماك في مهمات التعلم ومقياس آخر لقياس العلاقة بين الطلبة ومعلميهم، كما استخدم مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية الذي طوره اليماني (2008).

خطوات بناء مقياس سلوك الانهماك في مهمات التعلم

هدفت عملية بناء مقياس سلوك الانهماك إلى تحديد مستوى انهماك الطلبة في مهمات التعلم أثناء حصص اللغة الإنجليزية. ولقد اعتمدت عملية بناء الفقرات على تعريف الانهماك بأنه انشغال الطالب بأنشطة ذات صلة مباشرة بعملية التعلم أثناء الحصة. ويتضمن هذا الانشغال عمليات الانتباه وبذل الجهد والمشاركة وتنفيذ المهام والالتزام بالتعليمات، وبالتالي شكلت هذه العمليات التي تتكرر في تعريفات الانهماك المتعددة المجال السلوكي لبناء فقرات المقياس.

تمت صياغة الفقرات في ضوء تحليل مكونات تعريف الانهماك وتكون المقياس في صيغته الأولية ست عشرة فقرة، يجيب الطالب عنها وفق تدريج خماسي (دائماً5، غالباً 4، بعض الوقت 3، قليلاً

2، نادراً 1) ولقد صيغت بعض الفقرات بعبارات سلبية وهي الفقرات5/ 7/ 8/ 10/ 13/ 14/ 15.

وبهدف التحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس بصورته الأولية على عشرة أعضاء من هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الأردنية وقد طلب منهم تحكيم الفقرات من حيث مدى ملاءمتها لتعريف الانهماك وكذلك وضوح صياغتها اللغوية. واقتصرت الملاحظات التي قدموها على تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات ومن أمثلة هذه التعديلات ما يلي:

1 - أتضايق من محاولات زملائي إثارة الفوضى في الصف، أضيف إليها: وتعطيل سير الحصة.

2 - أستطيع أن افهم مادة الدرس دون الانتباه لشرح المعلم، عدلت: أنتبه جيداً حتى أفهم أثناء شرح المعلم.

3 - اسأل المعلم عن نقطة غير واضحة في شرحه لكي أتمكن من المتابعة، عدلت إلى: أسأل المعلم عن النقاط التي لا أفهمها لكي أتمكن من المتابعة.

4 - أتحدث مع زملائي حول أمور لا علاقة لها بالدرس أثناء الحصة، عدلت إلى: أتحدث مع زملائي حول أمور خارج موضوع الدرس أثناء الحصة.

وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون على صياغة بعض الفقرات، بقي عدد فقرات المقياس في صورته النهائية ست عشرة فقرة. ومن ثم تم تجريب المقياس على طلبة شعبة واحدة لصف أول ثانوي في إحدى المدارس للتأكد من وضوح صياغة الفقرات وتعليمات الإجابة، ولم يترتب على هذا التجريب أية تعديلات على المقياس.

وبهدف التحقق من صدق البناء تم إجراء التحليل العاملي لفقرات المقياس على عينة الدراسة (303 طالب وطالبة)، ويبين الجدول رقم (2) قيم الجذر الكامن للعوامل التي تفسر الأداء على مقياس الانهماك.

جدول 2: قيم الجذر الكامن للعوامل التي تفسر الأداء على مقياس الانهماك

العامل	قيمة الجذر	نسبة ما يفسره من التباين	التباين المفسر التراكمي
الأول	4.21	26.30	26.30
الثاني	1.95	12.21	38.51
الثالث	1.38	8.62	47.12
الرابع	1.01	6.29	53.42

يتضح من الجدول أن نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من 2، وأن ما يفسره العامل الأول من التباين أكبر من 20%، وهذا مؤشر على أحادية البعد (Hambleton & Swaminathan, 1985).

ولمعرفة الفقرات المكونة لكل بعد على حدى فقد تم حساب تشبعات الفقرات بالعوامل الأربعة المكونة للمقياس والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول 3: تشبع فقرات مقياس الانهماك بالعوامل الأربعة الأولى بعد التدوير

العامل الأول: سلوك الانهماك	تريب الفقرات وفق درجة التشبع	رقم الفقرة في المقياس	درجة التشبع
أبادر بالإجابة	1	3	0.743
اسأل عن النقاط التي لا أفهمها	1	6	0.706
أتابع الشرح باهتمام	3	1	0649
أكمل المهمة في الوقت المحدد	4	2	0.641
أنتبه جيداً	5	11	0.595
أكتب ملاحظات	6	4	0.55
أتابع إجابات زملائي	7	9	0.483
أتضايق من تعطيل الحصة	8	12	0.471
العامل الثاني: سلوك عدم الانهماك	**تريب الفقرات وفق درجة التشبع**	**رقم الفقرة في المقياس**	**درجة التشبع**
أطرح أسئلة لا صلة لها بالدرس	1	7	0.81
أقرأ في مجلة	2	8	0.704
أتحدث مع زملائي	3	5	0.595
العامل الثالث: سلوك عدم الانهماك	**تريب الفقرات وفق درجة التشبع**	**رقم الفقرة في المقياس**	**درجة التشبع**
أفكر في موضوعات غير ذات صلة بالدرس	1	14	0.712
أشعر أن الوقت بطيء	2	10	0.616
أبتعد عن المشاركة في النقاش	3	13	0.437
العامل الرابع: سلوك عدم الانهماك	**تريب الفقرات وفق درجة التشبع**	**رقم الفقرة في المقياس**	**درجة التشبع**
أنتظر حتى يطلب المعلم مني الإجابة	1	15	- 0.752
أتجنب الإنشغال بأعمال جانبية	2	16	0.503

يلاحظ من الجدول (3) أن فقرات العامل الأول تعكس سلوكاً إيجابياً يشير إلى انهماك الطلبة في مهمات التعلم في حين أن فقرات العوامل الثلاثة الباقية تشير إلى سلوكيات سلبية تعكس عدم الانهماك.

وفي ضوء نتائج التحليل الذي تم عرضه احتسبت الدرجة الكلية للطالب على المقياس ككل. ولقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا 0.797 وأعتبرت دلالة مقبولة للثبات.

خطوات بناء مقياس العلاقة بين الطلبة والمعلمين من وجهة نظر الطلبة

1 - تحديد الأبعاد الرئيسية للمقياس في ضوء الإطلاع على الدراسات ذات الصلة، إضافة إلى الخبرة الشخصية للباحثة في هذا المجال، أما الأبعاد الرئيسية للمقياس فهي: 1 – الرعايـة، 2 – الثقة، 3 – السلوك الديمقراطـي، 4 – سلوك المشاركـة، 5 – العدالة، 6 – النماء، 7 – الاتساق.

2 - كتابة عدد من الفقرات التي تغطي كل بعد من هذه الأبعاد بحيث لا يقل عدد فقرات البعد الواحد عن خمس فقرات، وتكون المقياس في صورته الأولية من 45 فقرة.

3 - تم عرض الأبعاد والفقرات التي تمثل كل بُعد على عينة من أعضاء قسم علم النفس التربوي في كلية العلوم التربوية مكونة من عشرة أعضاء، وذلك لبيان مدى انتماء الفقرة للبعد ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات.

4 - جاءت ملاحظات المحكمين حول استخدام الصيغ الإيجابية بدلاً من السلبية في صياغة بعض الفقرات، وقد أشار بعض المحكمين إلى نقل بعض الفقرات من بعد إلى آخر، لكن ترك هذا الأمر ليتقرر في ضوء نتائج التحليل العاملي الذي أجري لاحقاً على عينة الدراسة.

5 - تم تجريب المقياس على عينة من الطلبة في إحدى المدارس (صف ذكور وصف إناث) ولم يترتب على ذلك أي تعديل على محتوى الفقرات ولكن اتضح أنه من الضروري التوضيح للطلبة أن تكون الإجابات حول علاقتهم مع معلمي/معلمات اللغة الإنجليزية فقط.

6 - تم إجراء التحليل العاملي على عينة الدراسة (303 طالباً وطالبة) وبعد عملية التدوير تم التوصل إلى تسعة عوامل، وبعد ذلك تم النظر في تشبع الفقرات وتحديد العوامل. وقد استبعد العاملان الثامن والتاسع لأن كل منهما يحتوي على فقرة واحدة فقط كما تم حذف أربع فقرات في ضوء نتائج التحليل العاملي.

7 - أظهرت نتائج التحليل العاملي أن الفقرات التي يضمها كل عامل متقاربة إلى حد بعيد مع العوامل النظرية الرئيسية التي كونت المقياس. ولقد تم نقل بعض الفقرات من عامل إلى آخر في ضوء معيارين: أن لا تقل درجة تشبع الفقرة بالعامل الذي ستنقل إليه عن 0.30 ، وأن تنسجم في محتواها مع فقرات هذا العامل وقد تم في ضوء ذلك تجميع الفقرات في ستة ابعاد، وفيما يلي العوامل التي تم التوصل إليها:

جدول 4: قيم تشبع الفقرات على العوامل المكونة للمقياس بعد تدوير المحاور بطريقة (Varimax) العمودية

العامل	ترتيب الفقرات وفق درجة التشبع	رقم الفقرة في المقياس	درجة تشبع الفقرة	ترتيب الفقرات وفق درجة التشبع	رقم الفقرة في المقياس	درجة تشبع الفقرة
الرعاية والثقة	1	3	0.71	7	1	0.59
	2	8	0.71	8	9	0.57
	3	4	0.70	9	12	0.48
	4	2	0.65	10	6	0.45
	5	5	0.62	11	10	0.38
	6	7	0.62	12	30	0.31
النماء	1	38	0.75	5	15	0.42
	2	39	0.60	6	35	0.41
	3	34	0.56	7	37	0.38
	4	36	0.55	8	33	0.31
الاتساق والسلوك الديمقراطي	1	31	0.63	5	17	0.38
	2	29	0.59	6	19	0.36
	3	18	0.58	7	16	0.35
	4	32	0.41			
العدالة	1	13	0.81	4	28	0.45
	2	25	0.81	5	27	0.41
	3	24	0.59			
الاحترام	1	11	0.61	3	13	0.48
	2	14	0.56			
المشاركة	1	20	0.74	3	23	0.49
	2	22	0.51	4	21	0.38

يلاحظ أنه في ضوء المعيارين السابقين فقد تم جمع فقرات بعدي الرعاية والثقة في عامل واحد. وتم فصل فقرات بعد العدالة بعامل مستقل بعد أن كانت ضمن عامل واحد مع فقرات الاتساق والسلوك الديمقراطي، لذا بقي بعدا الاتساق والسلوك الديمقراطي عاملاً واحداً.

ثبات مقياس العلامة بين الطلبة والمعلمين

تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لإيجاد معامل الثبات للمقياس ولكل بعد من أبعاده كما يوضح الجدول (5)

جدول 5: معامل الثبات للمقياس ولكل بعد من أبعاده

العامل	عدد الفقرات	معامل الثبات
الرعاية والثقة	12	0.88
النماء	8	0.83
الاتساق والسلوك الديمقراطي	7	0.79
العدالة	5	0.77
الاحترام	3	0.74
المشاركة	4	0.76
الكلي	39	0.94

خطوات بناء مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية

استخدمت الدراسة مقياس الاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية الذي طوره اليماني (2008) والذي يتمتع بالمؤشرات المنطقية والسيكومترية التي تجعل استخدامه مقبولاً ضمن أدوات هذه الدراسة. ولقد تم بناء فقرات مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية من خلال الإطلاع على بعض المقاييس في هذا المجال. كما قام الباحث بالإلتقاء بعينة مكونة من ثلاثين طالباً وطالبة يمثلون الصفوف من التاسع وحتى الثاني الثانوي، واستطلع آراءهم واعتقاداتهم حول تعلم اللغة الإنجليزية. تكون المقياس في صورته الأولية من ثمانين فقرة، ولم يحدد الباحث أبعاداً معينة لقياس الاتجاهات من خلالها، وفي هذه المرحلة جرى حذف الفقرات المكررة أو المتداخلة وأصبح عدد الفقرات ستين فقرة.

ولقد تحققت المؤشرات المنطقية من خلال عرضه على عينة من عشرين محكماً من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال القياس والتقويم وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية في وزارة التربية والتعليم. وأوصى المحكمون بحذف بعض الفقرات لكونها غير ملائمة لقياس الاتجاهات أو لأنها مكررة أو متضمنة في فقرات أخرى. أما المؤشرات السيكومترية فقد تحققت من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من 60 طالباً وطالبة تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة وتم حساب مدى ارتباط الأداء على الفقرة مع الأداء على المقياس ككل والإنحراف المعياري للأداء عليها، وتوزع لإجابات كل فقرة على فئات سلم الإجابة. وقد تم حذف الفقرات التي كان ارتباطها مع الأداء على المقياس ككل يقل عن 0.30 أو كان سالباً.

وتراوحت معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرات والمقياس ككل ما بين 0.32 – 0.75 أما معامل الثبات للاتساق الداخلي فقد بلغ 0.96 . تكونت عينة دراسة اليماني من (3624) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية حيث تم في اختيار العينة تمثيل نوع المدرسة (ذكور، إناث، مختلطة) وموقع المدرسة (إقليم الشمال وإقليم الوسط وإقليم الجنوب) وشملت العينة الصفوف من التاسع وحتى الثاني الثانوي، كما شملت العينة (154) معلماً ومعلمة، منهم (81) يدرسون مبحث الرياضيات و(73) يدرسون مبحث اللغة الإنجليزية. وفي هذه الدراسة اعتمدت المؤشرات المنطقية التي توصلت إليها دراسة اليماني (2008) وتم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي وبلغت قيمته 0.92 . يتكون مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية في صورته النهائية من 41 فقرة، ويقدر الطالب إجابته وفق مقياس متدرج على النحو التالي: أوافق بشدة 4، أوافق 3، لا أوافق 1، لا أوافق بشدة صفر. ويعكس التدرج في الفقرات السلبية وهي الفقرات 1، 2، 6، 9، 10، 16، 19، 20، 21، 23، 40، 41.

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول: ما درجة انهماك الطلبة في مهمات التعلم في مادة اللغة الإنجليزية؟ تم احتساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس للعينة الكلية كما يوضح الجدول (6).

جدول 6: متوسطات درجات العينة الكلية على فقرات مقياس سلوك الانهماك

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	8	أقرأ في مجلة أو مادة غير ذات صلة بموضوع الدرس	4.32	1.12
2	7	أطرح أسئلة لا صلة لها بموضوع الدرس	4.24	1.15
3	11	أنتبه جيداً حتى أفهم أثناء شرح المعلم	4.20	0.907
4	4	أكتب الملاحظات عندما يطلب مني المعلم	4.13	1.084
5	2	عندما يطلب المعلم أداء مهمة معينة (حل تدريب أو قراءة نص) فإنني أحاول أن أكمل المهمة في الوقت المحدد	4.11	0.993

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
6	1	أتابع شرح المعلم للدرس باهتمام وتركيز	4.0	0.943
7	3	أبادر بالإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الحصة	3.78	1.105
8	9	أتابع إجابات زملائي عن الأسئلة التي يطرحها المعلم	3.74	1.09
9	16	أتجنب الانشغال بأعمال جانبية خلال شرح المعلم	3.59	1.33
10	13	أبتعد عن المشاركة في النقاش أثناء الحصة	3.51	1.18
11	6	أسأل المعلم عن النقاط التي لا أفهمها لكي أتمكن من المتابعة	3.50	1.29
12	12	أتضايق من محاولات زملائي إثارة الفوضى في الصف وتعطيل سير الحصة	3.49	1.47
13	5	أتحدث مع زملائي حول أمور خارج موضوع الدرس أثناء الحصة	3.290	1.36
14	14	أفكر أثناء شرح المعلم في موضوعات لا صلة لها بالدرس	3.26	1.31
15	15	أنتظر حتى يطلب مني المعلم أن أجيب عن سؤال	2.98	1.47
16	10	أشعر أن وقت الحصة يمر بطيئاً	2.26	1.24
المتوسط العام			3.65	0.564

يلاحظ أن المتوسطات تراوحت ما بين 2.98 – 4.32، وكان المتوسط الأعلى للفقرة (8) في حين كان المتوسط الأدنى للفقرة (10).

يلاحظ من الجدول أن متوسطات الفقرات التسعة الأولى تشير إلى انهماك بدرجة عالية، فالطلبة يبدون درجة عالية من الانتباه والمتابعة ولا يمارسون سلوكات تعكس عدم الانهماك كالانشغال في أمور غير ذات صلة بمادة الدرس.

أما الفقرات من العاشرة وحتى السادسة عشرة فقدرت بدرجة متوسطة، وهذه الفقرات تعكس الرغبة في فهم المادة والشعور بالضيق من الفوضى التي قد يحدثها الطلبة والالتزام بالتعليمات.

وفي ضوء المعيار المستخدم فإن درجة انهماك الطلبة على المقياس ككل كانت متوسطة.

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة في سلوك الانهماك تعزى لمتغير الجنس تم استخدام اختبار (ت) كما هو مبين في الجدول (7).

جدول 7: نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الانهماك

الذكور		الإناث		قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري			
3.66	0.51	3.64	0.60	0.414	301	0.679

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في مستوى الانهماك بين الذكور والإناث.

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما طبيعة اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية؟ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة الطلبة الكلية كما يوضح الجدول (8).

جدول 8: متوسطات درجات أفراد العينة الكلية على فقرات مقياس الاتجاهات

ترتيب الفقرات	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	29	يسهل مهمة الفرد عند السفر للخارج	3.67	0.75
2	3	يجعلني منفتحاً على العالم	3.66	0.68
3	31	يزيد من مخزون المعاني والمعرفة لدي	3.61	0.71
4	22	يدعم موقفي في إيجاد فرص عمل مناسبة	3.58	0.84
5	17	يكسبني لغة التواصل العالمية	3.52	0.079
6	4	يساعدني في الإطلاع بسهولة على الجديد من المعرفة في العالم	3.52	0.73
7	1	مضيعة للوقت	3.48	0.086
8	13	يساعد في الإطلاع على عادات وتقاليد وثقافات المجتمعات الناطقة باللغة الإنجليزية	3.47	0.079
9	2	يعيق تعلم اللغة الأم	3.046	1.189
10	32	يفتح آفاقاً جديدة في حياة الفرد	3.46	0.84
11	40	لا جدوى منه	3.43	1.04
12	24	يسهل الانفتاح على حضارات الأمم المختلفة	3.40	0.82

ترتيب الفقرات	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
13	36	يزيد من ثقة الفرد بنفسه	3.38	0.99
14	8	يزيد من ثقتي بنفسي	3.37	1.01
15	28	ينمي الطاقات الإبداعية لمتعلمها	3.37	0.89
16	35	يقوي شخصية الفرد	3.36	0.95
17	34	مطلب أساسي لتولي المناصب في أي تخصص	3.33	0.99
18	15	يقوي مهارات التواصل لدي مع الآخرين	3.30	1.08
19	11	يتيح لي التفاعل والانخراط مع الآخرين	3.30	0.093
20	33	ضرورة لكل فرد في المجتمع	3.26	1.01
21	41	لو أعطيت القرار لأصدرت أمراً بإلغاء تعلم اللغة الإنجليزية	3.19	1.35
22	37	يساعد على نقل قضايا المجتمع للآخرين	3.17	0.91
23	7	يسهل علي إتمام المعاملات في المؤسسات المحلية والإقليمية	3.16	1.00
24	12	يساعدني في نقل خبراتي للآخرين	3.14	1.03
25	16	يجب أن يقتصر على فئة ضيقة من المجتمع	3.13	1.26
26	21	لا مبرر له مطلقاً	3.12	1.27
27	23	مصدر لتعلم عادات وثقافات دخيلة على المجتمع	3.07	1.06
28	26	لا يتعارض مع تعلم اللغة الأم	3.06	1.12
29	30	أحد القرارات المدروسة لوزارة التربية والتعليم	3.04	1.05
30	18	ممتع	3.02	1.25
31	38	يساعد على شرح مواقف الفرد	3.02	1.00
32	39	يساعد في تصويب الصور الخاطئة التي حملها الآخرون عن المجتمع	3.01	1.17
33	10	مصدر للمتاعب	2.99	1.29
34	5	يجعلني أتابع أخبار العالم أكثر	2.97	1.140
35	27	يقوي العلاقة مع المعلمين	2.88	1.21
36	20	يؤدي إلى ضياع الهوية العربية لمتعلمها	2.88	1.25
37	14	وسيلة لتجنب كيد الآخرين الناطقين بها	2.87	1.28
38	9	يكون على حساب تعلم موضوعات أهم منه	2.82	1.15
39	6	يتعارض مع التمسك بالتراث الثقافي للأمة	2.70	1.21
40	19	يضعف وسائل الاتصال بين الأفراد في الثقافة الواحدة	2.69	1.21
41	25	سهل	2.34	1.37
المتوسط العام			3.14	0.50

يلاحظ من خلال استعراض متوسطات تقديرات الطلبة لفقرات المقياس أن الطلبة لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وفق المقياس الذي اعتمد لتحديد الاتجاه (أعلى من 2 إيجابي وأقل من 2 سلبي) وكان أعلى المتوسطات للفقرة (يسهل مهمة الفرد عند السفر للخارج) في حين كان أدنى المتوسطات للفقرة (سهل).

وللإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس؟ تم استخدام اختبار (ت) كما هو مبين في الجدول (9).

جدول 9: نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية

الذكور		الإناث		قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري			
3.017	0.56	3.23	0.42	-3.791	301	0.000

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في الاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية لصالح الإناث.

وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة: ما طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلبة من وجهة نظر الطلبة. تم حساب

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات العينة الكلية على كل بعد من أبعاد المقياس التي حددتها عملية التحليل العاملي. كما يتضح في الجداول من (10- 15) يوضح ذلك.

جدول 10: متوسطات درجات أفراد العينة الكلية على فقرات العامل الأول: الرعاية والثقة

الترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	1	يشعرني المعلم/المعلمة أن بإمكاني النجاح في عملية التعلم إذا قدمت الجهد المناسب	4.08	1.12
2	8	يستمع المعلم/المعلمة إلى حديثي وإجاباتي عن الأسئلة بانتباه واهتمام	3.72	1.19
3	30	يعدل المعلم/المعلمة من نظرته السلبية إذا بادرت إلى السلوك بطريقة مناسبة	3.70	1.01
4	12	يشعرني المعلم/المعلمة أن مصلحتي أمر مهم بالنسبة له/لها	3.68	1.27
5	4	يشعرني المعلم/المعلمة بأنه يتوقع مني أن اسلك بطريقة مناسبة في غرفة الصف	3.60	1.17
6	2	يعطيني المعلم/المعلمة الفرصة لتخطيط وتنفيذ بعض الأنشطة مع مجموعة من طلبة الصف	3.52	1.22
7	2	يبادر المعلم/المعلمة لتقديم المساعدة إذا شعر/شعرت أنني أواجه مشكلة	3.50	1.29
8	9	يشعرني المعلم/المعلمة بأن الأفكار التي اطرحها هامة وقيمة	3.38	1.23
9	5	يقدم المعلم/المعلمة اقتراحات حول تطوير معارفي في المادة	3.20	1.31
10	7	يفتقدني المعلم/المعلمة عندما أتغيب ويستفسر/تستفسر عن أسباب غيابي	3.10	1.43
11	3	يتقبل المعلم/المعلمة اقتراحاتي حول طريقة التدريس وتنفيذ الأنشطة	3.01	1.31
12	10	يحدد المعلم/المعلمة وقتاً إضافياً لمساعدتي في التغلب على الصعوبات في المادة	2.46	1.42
المتوسط للفقرات			**3.33**	**0.86**

يلاحظ من خلال الجدول (10) أن المتوسط الأعلى كان للفقرة رقم (1) التي تشير إلى التوقعات الإيجابية من قبل المعلم في حين أن المتوسط الأدنى كان للفقرة (10) التي تشير إلى تخصيص المعلم لوقت إضافي لمساعدة الطلبة. وبشكل عام فإن تقديرات الطلبة لدرجة ممارسة المعلمين لأنماط السلوك التي تقيسها الفقرات كانت بدرجة متوسطة ما عدا الفقرات (8) و(1) و(12) و(30) حيث قدرت بدرجة عالية.

جدول 11: متوسط درجات أفراد العينة الكلية على فقرات العامل الثاني: النماء

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	39	يشجع المعلم/المعلمة على التعبير عن رأي حول (أحداث جارية، قصة تمت قراءتها في الصف)	3.81	1.22
2	38	يشجع المعلم/المعلمة على كتابة التقارير وإعداد المشاريع	3.51	1.24
3	36	يحاول المعلم/المعلمة مساعدة الطلبة على تحديد نقاط الضعف في المادة التي يدرسها	3.51	1.24
4	37	يوضح المعلم/المعلمة نقاط القوة التي يمتلكها الطالب في المادة التي يدرسها	3.48	1.19
5	35	يعلم المعلم/المعلمة الطلبة بمدى التقدم الذي تم تحقيقه في فهم المادة الدراسية	3.35	1.27
6	33	يرحب المعلم/المعلمة بأسئلة الطلبة حتى عندما تخرج عن موضوع الدرس	3.13	1.29
7	34	يعمل المعلم/المعلمة على توفير كتب ومصادر إضافية لإثراء معلومات الطلبة	2.99	1.41
8	15	يتابع المعلم/المعلمة الأمور التي تهمني مع إدارة المدرسة	2.83	1.39
المتوسط للفقرات			**3.33**	**0.88**

يلاحظ من الجدول (11) أن التقدير الأعلى كان للفقرة (39) التي تشير إلى تشجيع المعلم للطلبة للتعبير عن آرائهم، في حين كان التقدير الأدنى للفقرة (15) والتي تشير إلى متابعة أمور الطلبة مع إدارة المدرسة، وبشكل عام فإن تقديرات الطلبة لفقرات هذا البعد كانت بدرجة متوسطة، ما عدا الفقرة رقم (39) والتي قدرت بدرجة عالية.

جدول 12: متوسط درجات أفراد العينة على فقرات العامل الثالث: الاتساق والسلوك الديمقراطي

الترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	32	يلتزم المعلم/المعلمة بالتعليمات التي يضعها للطلبة (يسمع للطلبة كما يستمعوا له)	3.84	1.10
2	18	يلتزم المعلم/المعلمة بتنفيذ ما تم الاتفاق عليه مع الطلبة حول قضية معينة ما لم يتعارض ذلك مع التعليمات المدرسية	3.82	1.17
3	29	يحاول المعلم/المعلمة أن يتأكد من هو الطالب/الطالبة الذي سلك بشكل غير مقبول قبل أن يوجه الاتهام لأحد الطلبة	3.66	1.67
4	17	يشجعني المعلم/المعلمة على الالتزام بالقرار الذي يتوصل إليه الطلبة	3.49	1.14
5	19	يبتعد المعلم عن اتخاذ قرارات فردية في بعض القضايا التي يمكن أن يكون للطلبة رأي فيها	3.44	1.20
6	31	يسلك المعلم/المعلمة مع الطلبة بنفس الأسلوب بغض النظر عن حالته الانفعالية (حالة الغضب)	3.35	1.30
7	16	يشجعني المعلم/المعلمة على إعطاء رأيي الخاص والمشاركة في اتخاذ القرار حول بعض القضايا (اختيار نوع النشاط)	3.32	1.22
المتوسط للفقرات			**3.56**	**0.787**

يلاحظ من الجدول أن المتوسط الأعلى كان للفقرة (32) التي تعكس درجة من الاتساق في سلوك المعلم، والمتوسط الأدنى للفقرة (16) (وإن كان بدرجة متوسطة) التي تشير إلى تشجيع المعلم لطلبته على إبداء الرأي. وتوزعت باقي الفقرات بين التقدير بدرجة متوسطة وبدرجة مرتفعة.

جدول 13: متوسطات درجات أفراد العينة الكلية على فقرات العامل الرابع: العدالة

الترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	25	يتجنب المعلم/المعلمة السخرية من بعض الخصائص الجسمية	4.27	1.08
2	26	يبتعد المعلم/المعلمة عن استخدام الألقاب الساخرة في مخاطبة الطلبة	4.10	1.19
3	28	يتصف سلوك المعلم/المعلمة بالعدالة في تصحيح الامتحانات	4.03	1.11
4	27	يعمل المعلم/المعلمة على توجيه الأسئلة لكل الطلبة	3.95	1.24
5	24	يطبق المعلم/المعلمة التعليمات على الطلبة دون استثناء	3.90	1.32
المتوسط للفقرات			**4.06**	**0.863**

يلاحظ من الجدول (13) أن المتوسط الأعلى للفقرة (25) التي تشير إلى تجنب المعلم/المعلمة السخرية من بعض الخصائص الجسمية، في حين كان المتوسط الأدنى للفقرة (24) التي تشير إلى تطبيق التعليمات على الطلبة دون استثناء، ووفق مقياس التقدير المعتمد فإن جميع فقرات البعد قدرت بدرجة عالية.

جدول 14: متوسطات درجات أفراد العينة الكلية على فقرات العامل الخامس: الاحترام

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	11	يعاملني المعلم/المعلمة باحترام	4.30	0.98
2	13	يبتعد المعلم/المعلمة عن استخدام كلمات قاسية أو جارحة في حديثه معي	3.93	1.31
3	14	يتجنب السخرية من محتوى وطريقة حديثي أثناء الحصة	3.86	1.26
المتوسط للفقرات			**4.03**	**0.82**

يلاحظ من الجدول أن تقديرات الطلبة لفقرات هذا البعد تعكس درجة عالية من احترام المعلم/ المعلمة للطلبة.

جدول 15: متوسطات درجات أفراد العينة على فقرات العامل السادس: المشاركة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	23	يناقش المعلم/المعلمة مع الطلبة قضايا عامة تهم الطلبة	3.57	1.21
2	22	يشارك المعلم/المعلمة في الأنشطة المدرسية	3.29	1.29
3	20	يحدث المعلم/المعلمة الطلبة عن بعض جوانب حياته الشخصية وخبراته	3.13	1.39
4	21	يشارك المعلم/المعلمة في مناسبات، خاصة زيارة مريض	1.95	1.25
المتوسط للفقرات			**2.99**	**0.902**

يلاحظ من الجدول أن المتوسط الأعلى كان للفقرة (23) التي تشير إلى مناقشة القضايا العامة مع الطلبة، في حين قدرت الفقرة (21) بدرجة منخفضة التي تشير إلى مشاركة المعلمين والمعلمات في مناسبات خاصة للطلبة.

وللإجابة عن السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة تعزى لعامل الجنس في تقدير الطلبة لأبعاد المقياس؟ تم استخدام اختبار (ت) كما هو موضح في الجدول (16).

جدول 16: نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين الذكور والإناث على أبعاد مقياس العلاقة بين الطلبة والمعلمين

البعد	ذكور		إناث		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الرعاية والثقة	3.51	0.84	3.35	0.81	1.59	301	0.112
النماء	3.35	0.88	3.32	0.85	0.299	301	0.77
الاتساق والسلوك الديمقراطي	3.54	0.80	3.58	0.77	0.421 -	301	0.76
العدالة	3.74	0.95	4.29	0.71	5.74 -	301	*0.000
الاحترام	3.70	0.74	3.88	0.86	1.93 -	301	0.055
المشاركة	3.12	0.93	2.89	0.87	2.179 -	301	*0.030
الكلي	**3.50**	**0.68**	**3.52**	**0.64**	**0.197 -**	**301**	**0.844**

دالة إحصائياً عند $\alpha \geq 0.05$

يلاحظ من الجدول رقم (16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الطلاب والطالبات للمعلمين والمعلمات على أبعاد الرعاية والثقة والنماء والاحترام والاتساق والسلوك الديمقراطي. وكانت تقديرات الطلبة للأنماط السلوكية التي تقيسها هذه الأبعاد بدرجة متوسطة. وظهرت الفروق ذات الدلالة عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ في بعدي العدالة والمشاركة فقط.

وفيما يتعلق ببعد العدالة فإن المعلمات كن أكثر ابتعاداً عن استخدام الألقاب الساخرة أو السخرية من الخصائص الجسمية للطالبات، كما أنهن يطبقن التعليمات على الجميع دون استثناء، ويوجهن الأسئلة لجميع الطالبات بدرجة أعلى من المعلمين. أما بالنسبة لبعد المشاركة فإن المعلمين الذكور كانوا أكثر مشاركة في الأنشطة العامة، ومناقشة القضايا العامة من المعلمات، وقد تحدثوا عن بعض جوانب حياتهم الشخصية أكثر من المعلمات.

وللإجابة عن السؤال السابع والمتعلق بمقدار التباين في سلوك الانهماك الذي تفسره طبيعة العلاقة بين الطلبة ومعلميهم، وكذلك الذي تفسره اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية. لقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتحديد العلاقات والقدرة التفسيرية لمتغيرات الاتجاهات والعلاقات بين الطلبة ومعلميهم في تباين سلوك الانهماك، وقد تبين من الجدولين (17؛ 18) أن هناك قدرة تفسيرية لهذه المتغيرات في تفسير تباين سلوك الانهماك حيث بلغت قيمة ف (28.52).

جدول 17: نتائج تحليل الانحدار لطبيعة العلاقة بين الطلبة ومعلميهم واتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية

الانحدار	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البواقي	21.402	3	7.143	28.52	*0.000
الكلي	96.192	302			

*دالة احصائياً عند $\alpha \geq 0.05$

جدول 18: نتائج الانحدار المتعدد لبعد الرعاية والثقة والاتجاهات والاحترام نحو تعلم اللغة الإنجليزية

البعد	معامل الارتباط المتعدد	التباين المفسر	نسبة التباين المفسر	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الرعاية والثقة	0.420	0.176	%18	64.513	* 0.000
الاتجاهات	0.459	0.211	%3	13.053	*0.000
الاحترام	0.472	0.222	%1	4.482	* 0.035

يلاحظ من الجدول أن العامل الأول (الرعاية والثقة) كان له القدرة التفسيرية الأعلى حيث فسرّ 18% من التباين في سلوك الانهماك، أما متغير الاتجاهات فلقد فسرّ 3% من هذا التباين في حين فسر العامل الخامس (الاحترام) ما نسبته 1% من التباين في سلوك الانهماك.

وللإجابة عن السؤال الثامن: ما طبيعة العلاقة بين علاقة الطلبة بمعلميهم واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل بعد من أبعاد مقياس العلاقات والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات كما يوضح الجدول رقم (19).

جدول 19: معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الكلية على أبعاد مقياس العلاقات والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات

البعد	قيم معامل الارتباط
الرعاية والثقة	*0.198
النماء	*0.193
الاتساق والسلوك الديمقراطي	*0.190
العدالة	*0.167
الاحترام	*0.272
المشاركة	*0.41
الدرجة الكلية	*0.209

*دالة احصائياً عند $\alpha \geq 0.05$

وقد كانت معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ ما عدا معامل الارتباط بين الاتجاهات وبعد المشاركة.

مناقشة النتائج

تشير نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة قد حققوا درجة متوسطة من الانهماك، وأنهم يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية. أما فيما يتعلق بإدراك الطلبة لممارسات معلميهم فقد أوضحت تقديرات الطلبة لأبعاد مقياس العلاقات أن بعد العدالة قد حقق المرتبة الأولى، يليه بعد الاحترام، ومن ثم الاتساق والسلوك الديمقراطي في حين تساوى المتوسط العام لبعدي الرعاية والثقة والنماء، أما أدنى التقديرات فكان لبعد المشاركة.

وعند العودة إلى فقرات مقياس الانهماك نجد أن هناك تسع فقرات من المقياس قدرت من قبل الطلبة بدرجة عالية وهي تعكس الانتباه والمتابعة وأداء المهام في الوقت المحدد، في حين قدرت باقي الفقرات بدرجة متوسطة كمتابعة إجابة الزملاء والسؤال عن النقاط غير الواضحة وعدم التحدث مع الزملاء بأمور ليست ذات صلة بموضوع الدرس، ولم يتم تقدير أي من فقرات المقياس بدرجة متدنية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير درجة الانهماك بين الطلاب والطالبات، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء محتوى فقرات مقياس الانهماك والتي لا يمكن وصفها بأنها فقرات " منمطة جنسياً". وتشير الباحثة هنا إلى دراسة (الزعبي، 2000) التي هدفت لقياس أنماط السلوك المعطل الذي يعرضه الطلبة داخل غرفة الصف، والذي يعتبر مؤشراً على ضعف الانهماك. وكان من بين فقرات المقياس الذي استخدم في تلك الدراسة ما يقيس الاعتداء على الممتلكات أو الآخرين والتأخر في تقديم الواجبات المدرسية والتأخر في الدوام المدرسي. وفي تلك الدراسة كانت درجة ممارسة الطلبة الذكور لأنماط السلوك المعطل أعلى من درجة ممارسة الإناث بفارق ذي دلالة. ويمكن أن يفسر عدم وجود فروق دالة في درجة الانهماك بين الطلاب والطالبات بالإشارة إلى وجود عوامل مشتركة في موقف التعلم والتعليم؛ منها استخدام المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات تدريسية معينة تم تدريب المعلمين والمعلمات على استخدامها في تدريس مادة اللغة الإنجليزية.

وتشير نتائج الدراسة الحالية أيضاً إلى أن أفراد العينة يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وتفسر هذه النتيجة في ضوء عدة عوامل لعل من بينها رغبة الطلبة في إتقان هذه اللغة لشعورهم بأهميتها في حياتهم. كما من الممكن أن يكون لطرق التدريس التي يستخدمها مدرسو هؤلاء الطلبة – والتي لم تبحث في سياق هذه الدراسة – أثر في تكوين هذه الاتجاهات. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة معروف وناصر (2010) وأحمد (2008) حول اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية مع العلم أن الدراسة الأولى أجريت في سوريا والثانية في اليمن. ويفسر هذا التوافق باعتباره مؤشراً على إدراك الطلبة في مجتمعات عربية مختلفة ثقافياً واجتماعياً لأهميتها في حياة الطالب، وسعيهم نحو اكتسابها وتعلمها.

ومما لا شك فيه أن استخدام الكمبيوتر الذي يشكل عنصر جذب للطلبة عموماً، ومشاهدة البرامج التلفزيونية التي تشكل عنصراً جاذباً أيضاً، من العوامل التي أسهمت في تكوين هذه الاتجاهات الإيجابية. وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية فروقاً ذات دلالة في الاتجاهات نحو تعلم اللغة الانجليزية لصالح الإناث، ولتفسير هذه الفروق تشير دراسة (Downing; Chans; Downing, Kwong & Lam, 2008)، إلى أن الدراسات في مجال اختبارات الذكاء تشير إلى تفوق الذكور في مجال القدرات البصرية المكانية والتفكير الرياضي وتفوق الإناث في اختبارات التذكر واستخدام اللغة، ويضيف بأن الإناث يبدين درجة أعلى من التنظيم الذاتي والاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة الأكاديمية بشكل عام.

وفي ضوء ما توصلت إليه دراسة (Downing et.al 2008) فإن الاتجاه الإيجابي نحو تعلم اللغة الإنجليزية قد ارتبط بالقدرات اللغوية والاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة الأكاديمية. ويضاف إلى ذلك إدراك الإناث لأهمية هذه اللغة في الحياة العملية مستقبلاً، وما قد يترتب على إتقانها من قبول اجتماعي قد يحققه الطلاب الذكور بطرق أخرى، أو هو متحقق لهم بفعل التنشئة الاجتماعية. وتختلف

نتيجة الدراسة الحالية من حيث وجود فروق دالة إحصائياً نحو تعلم اللغة الإنجليزية لصالح الإناث مع دراسة أحمد (2008) التي لم تتوصل إلى فروق بين الجنسين في الاتجاهات، ولعل ذلك يفسر في ضوء العوامل الثقافية والاجتماعية التي قد تتيح للفتيات في الأردن فرصاً للتعلم والإطلاع والتفاعل الاجتماعي بدرجة أكبر. مما قد ينعكس إيجاباً على اتجاهاتهن كما أشارت نتائج الدراسة.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة فقد ظهرت فروق ذات دلالة في تقدير الطلبة لبعد العدالة في مقياس العلاقات ولصالح المعلمات، وبالتالي فإن هذا السلوك من قبل المعلمات تجاه طالباتهن قد أسهم في تكوين اتجاهات ايجابية نحو المعلمة وبالتالي نحو المادة التي تدرسها.

أما فيما يتعلق بإدراك الطلبة أفراد عينة الدراسة لممارسات المعلمين كما يقيسها المقياس المستخدم فكانت بدرجة عالية لبعدي العدالة والاحترام، ومن ثم الاتساق والسلوك الديمقراطي، ومن ثم الرعاية والثقة والنماء بدرجة متوسطة، أما بعد المشاركة فقدّر بدرجة متدنية، ومما لا شك فيه أن وصف الطلبة لمعلميهم بالعدالة والاحترام يعكس ممارسات المعلم/المعلمة ومدى التفهم والاهتمام الذي يولونه للحاجات النفسية للطلبة، وحرصهم على توفير مناخ صفي إيجابي ييسر عملية تعلم الطلبة. كما ظهرت فروق ذات دلالة في تقدير عينة الطلبة على بعدين من أبعاد مقياس العلاقات، وكان الفرق لصالح المعلمين على بعد المشاركة، ولصالح المعلمات على بُعد العدالة. ويمكن القول أن العوامل الاجتماعية الثقافية قد تحد من مشاركة المعلمات في بعض الأنشطة بعد انتهاء الدوام المدرسي، إضافة إلى الأعباء والمسؤوليات الأسرية التي قد تحول دون هذه المشاركة. كما أن عوامل التنشئة الاجتماعية بشكل عام قد تؤدي إلى تردد المعلمة في الحديث عن بعض جوانب حياتها الشخصية.

أما بالنسبة لبعد العدالة الذي قدر لصالح المعلمات فيفسر في ضوء عوامل اجتماعية وثقافية بشكل عام. فالإناث قد ينظرن إلى ممارسة سلوك العدالة بأنه مصدر للحصول على المكانة الاجتماعية وقبول الآخر، ولعل هذا التفسير ينطبق على كثير من ممارسة الإناث السلوكية المرغوبة اجتماعياً، وفي المقابل فإن الذكور يمكن أن يحققوا تلك المكانة والقبول من خلال ممارسات مختلفة، أو أنهم قد حققوا ذلك بفعل عوامل التنشئة الاجتماعية.

لقد فسر بعد الرعاية والثقة 18% من التباين في سلوك الانهماك ولم تفسر العوامل الأخرى نسبة من هذا التباين، ما عدا عامل الاحترام الذي فسر 1% من التباين. وتوضح هذه النتيجة أهمية بعد الرعاية والثقة في تعلم الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات (Wentzel 1993, Montalvo & Roedel 1995, Phelan 1992, Reeve 2006) التي أشارت إلى أهمية رعاية المعلم للطلبة، وعند النظر إلى فقرات هذا البعد نلاحظ أنها تشير إلى مقدار الاهتمام بالمتعلم كفرد تصل إليه رسالة أنه جدير بالرعاية التي تتضمن الاهتمام بحاجاته النفسية والمعرفية لكي يتمكن من تحقيق أهداف التعلم واستثمار طاقاته وقدراته. ولقد فسر متغير الاتجاهات ما نسبته 7% من التباين في سلوك الانهماك حيث تعمل الاتجاهات الإيجابية كدافع للطلبة في عملية التعلم. ولعل معاملات الارتباط ذات الدلالة التي تم التوصل إليها بين أبعاد مقياس العلاقات والاتجاهات تشير إلى العلاقات المتبادلة بين المتغيرين، حيث يعمل المتغيران معاً في توفير مناخ صفي ييسر تعلم الطلبة.

ولا بد من الإشارة عند تفسير مساهمة عوامل الثقة والرعاية والاحترام والاتجاهات في سلوك انهماك الطلبة في مهمات التعلم إلى أن سلوك الانهماك في طبيعته نشاط عقلي معرفي يعتمد على عدد من العوامل؛ منها ما يتعلق بالخبرات السابقة والقدرة العقلية والدافعية عند المتعلم، إضافة إلى طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون وكفاءاتهم في إدارة الصف، لذا فإن العوامل التي هدفت الدراسة إلى تقصي دورها - وعلى الرغم من أهميتها - تشكل بعض هذه العوامل التي تحدد سلوك الانهماك عند الطلبة.

وخلاصة القول أن هذه الدراسة تمكنت من إلقاء الضوء على متغيرات غير ذات صلة بعملية التدريس، والتي تلعب دوراً في انهماك الطلبة في عمليات التعلم، وهي بذلك تحدد نقطة البداية لإجراء العديد من الدراسات في المستقبل بحيث تتناول أبعاد البيئة الصفية ومتغيراتها وتأثيرها على الانهماك الذي يعتبر مؤشراً دالاً على حدوث التعلم.

التوصيات

- العمل على تطوير المقاييس المستخدمة في الدراسة، بحيث يمكن استخدامها في دراسات لاحقة.
- إجراء دراسات للتعرف على العوامل التي ساهمت في ظهور الفروق بين الطلاب والطالبات في اتجاهاتهم نحو اللغة الإنجليزية.

إجراء دراسات حول سلوك الانهماك عند الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية ومدى مساهمة عوامل تتعلق بالطالب أو المعلم في تحديد مستوى الانهماك.

المراجع

أحمد، مروان ومحمود، ميلاد (1997) علاقة الاتجاهات المتبادلة بين المدرسين والطلاب بأداء كل منهم (دراسة ميدانية في مدارس محافظة القنيطرة) رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس التربوي (1997) التقويم التربوي، جامعة عين شمس.

البشير، أكرم عادل (1995) أثر المناخ الصفي في التحصيل لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية لمديرية عمان الأولى، رسالة ماجستير غير منشورة/ الجامعة الأردنية.

المجالي، ميسم (2000) أثر التعلم التعاوني في التحصيل في مبحث اللغة الإنجليزية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، لبنان.

المحتسب، نهاد صالح (2002) أثر طريقتي التعلم التعاوني والتعلم الاستقرائي على الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية مقارنة بالطريقة التقليدية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مدينة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.

المخزومي، ناصر (2001) اتجاهات المعلمين أقليم جنوب الأردن نحو اللغة العربية وتدريسها في ضوء خبراتهم وجنسهم، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية. المجلد (16) العدد الأول.

اليماني، عبد الرؤوف حميد مكرد (2008) إدراكات الطلبة والمعلمين لبيئة التعلم الصفية وعلاقة إدراكات الطلبة بتحصيلهم الأكاديمي واتجاهات نحو التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

محمد كامل، عبد الوهاب (2001) مبادئ علم النفس بين النظرية والتطبيق، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عمران، خولة عبد الله (2002) تقييم البيئة الصفية لمعلمي التربية الإسلامية للصف الحادي عشر من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

معروف، سعاد وناصر، يونس (2010) اتجاهات الطلبة نحو اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في ثانويات مدينة دمشق الرسمية والخاصة). مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد: 1 و 2.

وزارة التربية والتعليم في الأردن، التقارير السنوي لعام 2010 – 2011.

وزارة التربية والتعليم في الأردن، الإطار العام للمناهج والتقويم (2006) إدارة المناهج والكتب المدرسية.

يوسف أحمد، حفيظة (2008) اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في اليمن نحو منهج اللغة الإنجليزية رسالة ماجستير غير منشورة.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, M., and Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408-415.

Baker, J.A., Clark, T. P., Maier, K.S., Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of student with behavior problems. *Teaching and Teacher Education. 24*, 1867-1883.

Crosnoe, R. Johnson, M.K., & Elder, G.H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education, 77*, 60-81.

Decker, D.M., Dona, D.P., Christenson, S.L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.

Fraser, B. (1993) Assessing and Improving Classroom Environment. In Barry J. Fraser (ED) Research Implication for Science and Mathematics Teacher (13) 1 National Key Center for School Science and Mathematics. Curtin University of Technology. West Australia.

Hambleton, R.K., & Swaminathen, H. (1985). Item response theory: Principles and applications, Boston: Kluwer-Nijhoff.

Khwaileh, F.M., & Zaza, H.T., (2011). Gender differences in academic performance among undergraduates at the University of Jordan: Are they real or stereotyping? *College Student Journal*, 45(3), 633-648.

Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273.

Lee, S. (2007). The relation between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies, 33*(2), 209-216.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity patterns in the elementary, middle and high school. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184, In Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.

Montalvo, G.P., & Roedel, T. (1995). Pleasing the teacher: A qualitative Look. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. In Montalvo, G.P., Mansfield, E.A., Miller, R.B., (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement and achievement. *Evaluation and Research in Education*, 20(3), 144-158.

year. *Journal of Education Psychology, 85*(4), 571-581.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a large motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781.

Thijs, J., & Verkuyten, M., (2009). Students' anticipated situational engagement: The role of teacher behavior, personal engagement, and gender. *The Journal of Genetic psychology, 70*, (3), 268-286.

Trickett, E.J., & Moss, R.H. (1986). Classroom environment scale manual: Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Wei, M., Bork, P.D., & Zhou, Y. (2009). Teacher interpersonal behavior and student achievement in English as a foreign language classroom in China. *Learning Environment Research, 12*, 157-174.

Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology; 89*(3), 411-419.

Zoubi, R. (2000). Discipline problems: Types, causes and strategies as perceived by teachers and students in Jordanian public secondary schools. Unpublished doctoral thesis. University of Birmingham: U.K.

Montalvo, G.P., Manstfield, E.A., & Miller, R.B. (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement, and achievement. *Evaluation and Research in Education,* 20(3), 144-158.

Myers, S.S., & Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*(3), 600-608.

Phelan, P., Davidson, A. & ThanhCao, H., (1992). Speaking up: Students perspectives on school. Phi Delta Kappa, 73, 695-704. In Montalvo, G.P., Mansifield, E.A., Miller, R.B., (2007). Liking or disliking the teacher motivation, engagement and achievement. *Evaluation and Research*, 20(3), 144-158.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 275-236.

Robinson, M.A., (2010). Growing school networks for instructional improvement in Jordan .Consortium for Policy Research in Education, *Teachers College, Columbia University*.

Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school