مجلة المختار للعلوم الإنسانية
Al-Mukhtar Journal of Social Sciences
40 (2): 230-261, 2022
eISSN: 2791-1608
الصفحة الرئيسية للمجلة: https://omu.edu.ly/journals/index.php/mjssc/index

واقع التّفاعل الاجتماعي الصّفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم باستخدام تحليل SWOT

صباح عبد القادر عاصي [1]*
كلية التربية– جامعة دمشق، دمشق، سوريا

DOI: https://doi.org/10.54172/mjssc.v40i2.1000

المستخلص: هدفت الدّراسة إلى تقصي واقع التفاعل الاجتماعي الصفي بمكوناته (المتعلم، والمعلم، والمنهج، والبيئة الصّفيّة) لدى عينة الدّراسة في محافظة ريف دمشق، والتحليل الاستراتيجي لواقع التفاعل الاجتماعي الصّفي باستخدام SWOT. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدّت استبانة مكوّنةً من ثلاثة محاور و(31) بنداً، وبطاقة ملاحظةٍ للمعلم مكوّنةً من (28) بنداً، إذ طُبقت الاستبانة على عيّنة مكوّنة من (152) معلماً ومعلمةً، وبطاقة الملاحظة على عينة مكوّنة من (7) معلمين في مدارس ضاحية قدسيا للعام الدراسي 2018–2019، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. أنّ البند (تؤثر نظافة المتعلم الشخصية في تفاعله مع زملائه) في **الاستبانة** حصل على أعلى درجة تأثير في التفاعل الاجتماعي الصّفي لتلاميذ عينة الدراسة فيما يتعلّق بمحور **التفاعل بين المتعلمين**؛ إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (2.43)، بوزن نسبي (81)؛ أما **بالنسبة لمحور التفاعل بين المتعلم والبيئة الصّفية** حصل البند (يُسهم وجود لوحة الشرف في إثارة دافعية المتعلمين) على أعلى درجة تأثير بمتوسطه الحسابيّ (2.55)، ووزن نسبي (85)، وفي **محور التفاعل بين المتعلم والمنهج** حصل البند (تُسهم الوسائل التعليمية في تفاعل المتعلم مع المنهج)، على أعلى درجة تأثير بمتوسط حسابي قدره (2.51)، ووزن نسبي (83.66)، وأنّ المتوسط العام للمحاور جميعها كان بدرجة تأثير متوسطة في التفاعل الاجتماعي الصّفي بمتوسط حسابيّ قدره (2.10)، بوزن نسبي (70).

2. أنّ البندان (يربط المعلم المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة للمتعلم؛ ليُشكل الكل المتحد المدّرك)، و(يستخدم المعلم التعزيز الإيجابي؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة) في **بطاقة الملاحظة** حصلا على أعلى درجة أداء بمتوسط حسابي قدره (2.57) وبوزن نسبي (85.66)؛ وجاء المتوسط العام بدرجة أداء متوسطة بمتوسط حسابي قدره (1.95) وبوزن نسبي (65.13).

3. وبناءً على النتائج الكمية للاستبانة وبطاقة الملاحظة مركزة على درجتي التأثير والأداء **القوية، والضعيفة** منهما؛ قامت الباحثة **بتحليل** SOWT النوعي، واقتراح استراتيجية تعليمية الموسومة باسم (ثنائيات الصداقة) تهدف إلى تنمية التّفاعل الصّفي الاجتماعي بين المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: واقع، التفاعل الاجتماعي الصّفي، الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، تحليلSWOT

*Corresponding author: E-mail addresses: Sabah.assi@damascusuniversity.edu.sy

© للمؤلف (المؤلفون)، يخضع هذا المقال لسياسة الوصول المفتوح ويتم توزيعه بموجب شروط ترخيص إسناد المشاع الإبداعي CC BY-NC 4.0

Paper Title The reality of classroom social interaction among pupils of the first cycle of basic education from the point of view of their teachers using SWOT analysis

Sabah Assi [1*]

[1]*Faculty of Education - Damascus University, Damascus, Syria*

Abstract: The study aimed to investigate the reality of classroom social interaction with its components (learner, teacher, curriculum, classroom environment) of the study sample in Damascus countryside, and strategic analysis of classroom social interaction reality using SWOT. To achieve this goal, the researcher used the descriptive method, and prepared a questionnaire consisting of three axes and (31) items, and a note for the teacher consisting of (28) items, where the questionnaire was applied to a sample of (152) teachers, and the observation card on a sample of (7) Teachers in Qudsaya schools for the academic year 2018-2019, the study concluded the following results:

1. That item (the effect of the cleanliness of the personal learner in his interaction with his colleagues) in the questionnaire obtained the highest degree of influence in the class social interaction of the students in the study sample with respect to the axis of interaction between the learners; the average arithmetic (2.43), relative weight (81) In terms of the interaction between the learner and the classroom environment, the item (the presence of the plate of honor in stimulating the motivation of the learners) has the highest effect on the average of the calculation (2.55) and the relative weight (85). In the axis of interaction between the learner and the curriculum, With the syllabus), the highest degree of effect with an average of (2.51), and weight (83.66), and that the mean mean of all axes was moderately affected in class social interaction with a mean of (2.10), with relative weight (70).
2. That the two items (linking the teacher new information with the previous experiences of the learner; to form the whole United aware) and (the teacher uses the positive reinforcement to achieve the expected educational objectives) in the observation card, achieving the highest performance with an average of (2.57) and a relative weight of 85.66. ; The general average was average performance with an average of (1.95) and a relative weight of (65.13).
3. Based on the quantitative results of the questionnaire and the observation card focused on the two degrees of influence and strong performance, and the weaker ones; the researcher analyzed the qualitative SOWT, and propose an educational strategy labeled as "friendship pairs" aimed at developing social class interaction between learners.

Keywords: Reality, classroom social interaction, first cycle of basic education, SWOT analysis.

1. مقدمة

يتكون التفاعل الاجتماعي من مجموعة التفاعلات الحيّويّة البشرية، التي تتنمط بحسب المكان الذي تنشأ فيه، والقواعد التي تحكم العلاقات في هذا المكان، وذلك من مثل التفاعل داخل الأسرة، وبين الطبقات الاجتماعية، والمستويات الاقتصادية والثقافية. ويحصل ذلك ضمن محيط الحي السكني وبيئة العمل والدّراسة، إذ إنّ لكل حي من الأحياء في المدن والريف نمطاً مميّزاً لطبيعة سكانه، والتفاعل الاجتماعي الذي يحدد العلاقات فيما بينهم.

وإنّ ظروف الأزمة السوريّة، وما نتج عنها من تهجير بعض الأهالي، فرض وجود بيئات اجتماعية جديدة متباينة ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً (الهوارين، 2014، ص15–17). وينسحب هذا التباين على البيئة المدرسيّة، وداخل الغرفة الصّفيّة، إذ يعد التفاعل الاجتماعي الصّفي أحد أهم العناصر الأساسية لاستمرار العملية التعليمية بنجاح.

إذ لا يتفاعل المتعلمون مع المثيرات البيئية بصورة واحدة، وإنما تختلف أنماط تفاعلهم باختلاف أهمية ومعنى هذه المثيرات بالنسبة لهم (روتر، 1984، ص108)، ويمكن استثمار هذا الاختلاف في التفاعلات الشخصية للمتعلمين مع البيئة الصّفيّة من خلال تحليل واقع التفاعل الاجتماعي ومكوناته من مثل (المتعلم، والمعلم، والبيئة الصّفية، والمنهج)؛ من أجل الحصول على نتائج توّظف العلاقات الإنسانية التفاعلية في تنمية التحصيل الدّراسي، وتستثمر الخبرات السابقة للمتعلمين داخل الغرفة الصّفيّة بوصفهم مصادرَ متنوعة للمعلومات، قبل اللجوء إلى المعينات الخارجية، بالرغم من كونها مصدر رئيس ومكمل للمعينات الداخلية؛ أي أن يكون المتعلم مصدر للمعلومة بالنسبة لمتعلم أدنى منه تحصيلاً، وذلك من خلال التّفاعل الصّفي. وإخضاع نتائج التشخيص الكمي للتحليل النوعي باستخدام SWOT بغية التوصل إلى رؤيا استراتيجية تتجسد في تصميم استراتيجية تعليمية تنبثق من البيئة الصفية وتناسبها، وذلك عَبْرَ توظيف التّفاعل الصّفي في تنمية التحصيل الدّراسي للمتعلمين.

2. مشكلة الدّراسة

تُوجد علاقة تأثير تفاعلي بين جماعة المتعلمين، وذلك بفضل قدرتهم على الاتصال مع بعضهم ومجتمعهم بصورة صحيحة تؤثر في تعلمهم من بعضهم بعضاً؛ أي من طفل إلى طفل، إذ

إن للأطفال القدرة على توصيل المفاهيم والممارسات الإيجابية إلى داخل أسرهم (مركز هيلب للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، 2018)، وأكدت دراسة الحرباوي (2011) أنّ التفاعل يساعد على التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين المتعلمين، ما يسهم في تطوير مستويات تفكيرهم ويزيد حيويتهم في الموقف التعليمي، ويمكنهم من تطوير اتجاهاتهم الإيجابية. وذلك من خلال البناء السليم للعلاقات داخل الصف وتطبيعها اجتماعياً (دراسة: محمد وميلود، 2017).

وأظهرت نتائج الدّراسة الاستطلاعية، الملحق رقم (1)، التي قامت بها الباحثة على (12) معلّماً ومعلّمةً من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق في مدرسة ضاحية قدسيا الثانية المختلطة، أنّ نسبة (75%) من المعلمين اتفقوا على أنّه من أبرز مشكلات التفاعل الاجتماعي الصّفي هي، تفاوت مستويات التحصيل بين المتعلمين، وبنسبة (83.33%) من المعلمين اتفقوا على أنّه غالباً تكون مساعدة المتعلمين لبعضهم بعضاً بتوجيه من المعلم أثناء عمل المجموعات؛ بغية التنافس في تحصيل النقاط، ورأى (66.66%) من المعلمين أنّ وضعية المقاعد والأعداد الكبيرة للمتعلمين لا تساعد على تفاعلهم وخاصة أثناء عمل المجموعات، كما اتّفق غالبية المعلمين بنسبة (91.66%) أنّ العائق الأكبر في تفاعل المتعلمين من مختلف البيئات الاجتماعية هو غياب النظافة الشخصية للمتعلم.

استنتجت الباحثة من خلال الدّراسة الاستطلاعية وملاحظتها بوصفها معلمة صف في مدارس التعليم الأساسي، أنّ هناك طاقات مهدورة يمكن استثمارها في تقليل تباين المستويات التحصيلية بين المتعلمين في الغرفة الصّفية الواحدة. وقد يعود هذا التّباين إلى الخلفيات الثقافية والاقتصادية التي ينحدر منها المتعلمون، وتأثرهم بالأوضاع الاقتصادية والنفسية والاجتماعية جراء الأزمة السورية من مثل: فقدان أحد الوالدين، والتهجير، والانقطاع عن المدرسة (الهوارين، 2014، ص 12، 14، 22)، ما يستدعي توظيف طاقات المتعلمين بالتفاعل الاجتماعي الصفي الملائم لاستثمارها في دعم المتعلمين من منخفضي التحصيل، بالإضافة إلى اعتماد المتعلمين على المعلم أكثر من تفاعلهم البيني مع بعضهم بعضاً، وهذا ما حفّز الباحثة إلى تحليل واقع التفاعل الاجتماعي داخل الغرفة الصّفيّة بمكوناته (المتعلم، والمعلم، والمنهج، والبيئة الصّفيّة)، وتتفق ملاحظة الباحثة مع نتائج دراسة إبراهيم وسليمان (2019) باعتماد المتعلمين على مدرسيهم

بدرجة كبيرة في اكتساب المهارات، إذ تحتاج المؤسسات التعليمية الرسمية إلى اعتماد الأساليب المقننة في تشخيص واقعها واختيار الاستراتيجيات التي تنسجم مع مجال عملها في محاولتها أدائها، وخاصة فيما يتعلق بمتعلمي مرحلة التعليم الأساسي، كونها مرحلة تعليمية وتربوية في آنٍ واحدٍ، وإمكانية تحديد التوجهات المستقبلية باستخدام تحليل (SWOT) وهذا ما يتفق مع (دراسات: محمود ويوسف، 2018؛ وعلون وفرحان، 2018؛ كاظم، Valkanos, Anastasiou, & Androutsou, 2009; 2014) من جهة تحليل الواقع الميداني؛ للتوصل إلى صياغة استراتيجية ذات رؤية واضحة، تنطلق من الواقع الميداني. واستناداً إلى ما تقدم تتحدّد مشكلة الدِّراسة في بيان **واقع التفاعل الاجتماعي الصّفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم باستخدام تحليل** SWOT.

3. أهمية الدِّراسة

استمدت الدِّراسة أهميتها من الجوانب الآتية:

1. الحاجة إلى تحليل واقع التفاعل الاجتماعي الصّفي للتّوصل إلى رؤية واضحة ونهج عملي محدد لصياغة استراتيجية تعليمية تناسب بيئة المتعلم في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.
2. أهمية تحليل واقع التفاعل الاجتماعي الصّفي في استثمار طاقات المتعلمين في الغرفة الصّفيّة وتنمية تحصيلهم الدراسي.
3. الاستفادة من التحليل الاستراتيجي للتفاعل الاجتماعي الصّفي باستخدام SWOT في استثمار الفرص، وتحديد التهديدات التي تواجه العملية التعليمية.
4. توجيه أنظار الباحثين إلى التحليل الاستراتيجي للبيئة التعليمية بوصفه خطوة سابقة لبناء أي منهج أو برنامج أو استراتيجية تعليمية ملائمة لبيئة المتعلم.

ثالثاً- أهداف الدّراسة

ترمي هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تقصي واقع التفاعل الاجتماعي الصفي بمكوناته (المتعلم، والمعلم، والمنهج، والبيئة الصّفيّة) لدى عينة الدّراسة في محافظة ريف دمشق.

2. تحليل استراتيجي لواقع التفاعل الاجتماعي الصّفي باستخدام SWOT (نقاط القوة، والضعف، والفرص، والتهديدات).

3. التوصل إلى استراتيجية تعليمية مقترحة ذات رؤية واضحة، ونهج عملي محدد تنطلق من الواقع الميداني.

رابعاً- أسئلة الدّراسة

تسعى الدّراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع التفاعل الاجتماعي الصفي لدى عينة الدّراسة بحسب مكوناته (المتعلم، والمنهج، والبيئة الصّفيّة) من وجهة نظر معلمي عينة الدراسة؟
2. ما واقع التفاعل الاجتماعي الصفي المتعلق بالمعلم وفق بطاقة الملاحظة؟
3. ما الرؤيا الاستراتيجية لمكونات التفاعل الاجتماعي الصّفي باستخدام التحليل الاستراتيجي swot؟

خامساً- المصطلحات والتعريفات الإجرائية

1.5. **التفاعل الاجتماعي Social interaction:** يُعرف التفاعل **لغة** بأنه: "تفاعل الشخصان أو الشيئان: أثر كل منهما في الآخر" (معجم الرائد، 1992، ص 225-226)، والتفاعل الاجتماعي لغة هو: "أن يكون نمو الشخصية حصيلة لتأثر الطبع والتطبع أحدهما بالآخر" (معجم الرائد، 1992، ص226). ويُعرّف اصطلاحاً بأنّه: "السلوك الارتباطي الذي يقوم بين فرد وآخر أو بين مجموعة من الأفراد في مواقف اجتماعية مختلفة (...)، وهو تأثّر الشخص بأعمال وأفعال وآراء غيره وتأثيره فيهم في أي موقفٍ إنسانيٍ" (بدوي، 1978، ص389).

وتعرّف الباحثة **التفاعل الاجتماعي إجرائياً** بأنه: درجة العلاقات بين مكونات الأنساق التواصلية في الغرفة الصّفيّة (المعلم، والمتعلم، والمنهج، والبيئة الصّفيّة)، والتي تحدث ضمن نمط تتابعي من الأفعال المكتسبة بحسب الخبرات السابقة في البيئة الاجتماعية؛ إذ يقوم بهذه الأفعال كلٌّ من المعلم والمتعلم في موقف تفاعلي مع البيئة الصفيّة والمنهج الدراسي، وتُقاس من خلال نتائج الاستبانة وبطاقة الملاحظة.

2.5. **التّفاعل الصّفي:** ويُعرّف الصّفّي **لغة** في المعجم المدّرسي (2007) بأنّه: "السطر المستقيم من كلِّ شيءٍ، وهو الفرقة من المدرسة في مستوى واحدٍ" (ص598). ويُعرف التّفاعل الصّفي **اصطلاحاً** بأنه: مجموعة أشكال ومظاهر العلاقات التواصلية بين المعلم والمتعلمين، ويتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، ويهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف أو تبليغها بغرض التأثير في سلوك المتلقي (الفارابي وآخرون، 1994، ص44). ويُعرّف **إجرائياً:**

أنّه درجة تأثير تواصل المتعلمين مع بعضهم بعضاً، ومع البيئة الصّفيّة، والمنهج، والمعلم، في التّفاعل الصّفي الاجتماعي؛ ويُقاس عَبْرَ نتائج الاستبانة وبطاقة الملاحظة.

3.5. **الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:** تُعرف بحسب المادة (1) من النظام الداخلي لمدراس التعليم الأساسي بأنّها تقع ضمن مرحلة التعليم الأساسي، والتي مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية. والحلقة الأولى من التعليم الأساسي تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس" (وزارة التربية، 2015).

4.5. **تحليل SWOT:** "هو تشخيص يهدف إلى مقارنة نقاط القوة (Strengths) ويُرمز لها بالحرف (S)، والضعف(Weaknesses) في المؤسسة ويُرمز له بالحرف(W)، بالفرص (Opportunities) ويُرمز لها بالحرف (O)، والتهديدات (Threats) ويُرمز لها بالحرف (T) التي تعرضها البيئة" (wright, 1996, p77). ويعرّف (Davies, 1998) تحليل SWOT بأنّه: "أداة تخطيطية للنجاح في التعامل مع البيئة المتغيّرة، وهو تقييم يتفحص ظروف البيئة الخارجية والداخلية سواء كانت مناسبة أو غير مناسبة، وذلك من خلال نقاط القوة النسبيّة ونقاط الضعف النسبي والفرص والتهديدات الخارجية المستقبلية" (p15). وتُعرّف الباحثة تحليل(SWOT) **إجرائياً** بأنه: التحليل النوعي الاستراتيجي للنتائج الكمية لواقع مكونات التفاعل الاجتماعي الصّفي (المتعلم، والمعلم، والبيئة الصّفيّة، والمنهج)، وذلك للخروج باستراتيجية تعليمية مقترحة، بوصفها نتيجة للبحث الحالي، تستثمر طاقات التفاعل الاجتماعي الصّفي، وتلبي متطلبات الواقع الميداني الصّفي.

سادساً- حدود الدّراسة

انحصرت حدود الدّراسة في:

1. الحدود العلمية: تحليل واقع التفاعل الاجتماعي الصّفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستخدام تحليل SWOT.
2. الحدود الزمانية: طُبقت الدّراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018- 2019.
3. الحدود المكانية: طُبقت الدّراسة في **مدارس ضاحية قدسيا** (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة، والسادسة، والسابعة) في محافظة ريف دمشق.
4. الحدود البشرية: طُبّق الدّراسة على عيّنة مؤلّفة من (152) معلّماً ومعلّمة من معلّمي الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

سابعاً- دراسات سابقة

1.7. دراسات تناولت أنماط التّفاعل الصّفي

1.1.7. أنجز الهادي (2009) دراسة: بعنوان "أنماط الاتصال الصّفي اللفظي لدى معلمي التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية لعينة مدارس بولاية ورقلة" في الجزائر. **من أهداف الدراسة** تقصي أنماط التفاعل التربوي السائدة بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء تطوير المناهج التعليمية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت الأدوات على بطاقة ملاحظة بالاستناد إلى شبكة فلاندرز المطورة والمعدّلة على البيئة العربيّة، إذ طُبقت على عينة قدرها(607) معلماً ومعلمةً من معلمي المرحلة الابتدائية. **وأظهرت النتائج** أنّ أنماط الاتصال السائدة هي التي يكون فيها المعلم مرسلاً وملقناً وملقياً، فضلاً عن تدني درجة التّفاعل الصّفي من طرف المتعلمين والتركيز في المقابل على تكرار المعلومات وترديدها وحفظها، وضعف الاتساق بين أساليب التدريس الحديثة التي تفرضها المناهج المطوّرة وبين الأساليب المتبعة.

2.1.7. و**هدفت** دراسة أحمد (2015) بعنوان: "**العوامل الأسرية وعلاقتها بالتّفاعل الصّفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربيّة**" في الجزائر. إلى تعرّف العوامل الأسرية (الاجتماعية والثقافية) التي لها علاقة بالتّفاعل الصّفي اللفظي بين المعلم والتلميذ. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وصمم الباحث استبانةً، وبطاقة مقابلة، واعتمد على السجلات والوثائق بوصفها بيانات ثانوية للدراسة، وطُبقت الاستبانة على (138) تلميذاً وتلميذةً من الذين يفوق تحصيلهم في الفصل الأول (15) درجة من أصل (20) درجة في مادة اللغة العربيّة، في حين أجرى مقابلة مقننة مع (15) معلماً ومعلمةً ممن يدرسون مادة اللغة العربيّة، ومن **أهم النتائج** أنّ العامل الاجتماعي الأسري له علاقة بالتّفاعل الصّفي اللفظي للتلميذ في حصص مادة اللغة العربية، فكلما انتهجت الأسرة الأساليب السوية في التنشئة الاجتماعية، ووفرت الشروط المعنوية للتلميذ انعكس ذلك على تفاعله الصفي اللفظي بالإيجاب، كما أنّ العامل الثقافي الأسري سواء أكان مادياً أو معنوياً له علاقة إيجابية بالتّفاعل الصّفي اللفظي للتلميذ في مادة اللغة العربيّة.

3.1.7. كما **هدفت دراسة** دعميش (2017) بعنوان: "**طرق التدريس وعلاقتها بالتّفاعل الصّفي لدى التلاميذ**" في الجزائر، إلى الكشف عن العلاقة بين طرق التدريس المتبعة والتّفاعل الصّفي. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وصممت استبانةً وبطاقة ملاحظة، طُبقتا على عينة مكوّنة من (125) أستاذاً في السنة الرابعة للتعليم المتوسط في بلدية المسيلة. **وتوصلت الدراسة** إلى أنّه توجد

علاقة دالة إحصائياً بين استخدام المعلم لطرائق التدريس (حل المشكلات، وطريقة المشـــروعات، والطريقة الاستكشافية) وتعزيز المشاركة والدافعية للتعلّم وتنمية تحصيل المعلومات لدى التلاميذ.

4.1.7. قام عبد الرحمن (2018) بدراسة: بعنوان "**أنماط التّفاعل الصّـــفي لمدرســـي التـــاريخ وأثرها في اكتساب طلبتهم للمفاهيم التاريخية**" في العراق. **هدفت إلـــى** تعـــرّف أثـــر الأنمـــاط التدريسية الثلاثة تبعاً لنسبة تمركز التّفاعل الصّفي في اكتساب طلبة المرحلة الإعدادية للمفـــاهيم التاريخية. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدّراسة من (3) مدرسين لمادة التاريخ في المرحلة الإعدادية بواقع مدرس لكل نمط تفاعلي، وبلغت عينة الطلبة للشـــعب الـــثلاث (96) طالباً، استخدم الباحث بطاقة ملاحظة التي أعدها (Kumar)، وأعد اختبار المفـــاهيم التاريخيـــة. **وتوصلت الدراســـة** إلى أنّ اكتساب الطلبة للمفاهيم التاريخية يتأثر بنوع التّفاعل الصّفي، فيكـــون أفضل في حالة تشارك المعلم والطالب في تبادل المعلومات داخل الصف، وابتعاد مدرسي التاريخ عن نمط التدريس المتمركز حول المدرس.

5.1.7. كما وأنجز (بريمو، كافانييتو، 2018) (Cavagnetto & Premo)

دراسةً بعنوان: "تمهيد تفاعل الطلاب في الصف بأكمله: استخدام الاعتماد المتبادل لدعم المشاركة السلوكية" في أمريكا.

Priming students for whole‐class interaction: using interdependence to support behavioral engagement.

هدفت الدّراسة إلى اختبار التفاعل بين الأزواج والمجموعات الصغيرة من خلال الاعتماد المتبادل بين أزواج التفاعل في أثناء تعلّم طرق تدريس العلوم الابتدائية في المرحلـــة الجامعيـــة، ودرجة تأثير تفاعل أزواج الطلاب في مستوى الفصل بأكمله. استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (19) متعلماً في المرحلة الجامعية الأولى، وصمم الباحثان (6) جلسات تقوم على الترابط في المهمة، إذ يتخللها أسئلة لا يستطيع الإجابة عنها طالب بمفرده؛ وذلـــك لأن معلوماته منقوصة وتحتاج إلى التفاعل مع الشريك، وأسئلة المهام المفردة لا تحتاج إلى التفاعـــل مع الآخرين، واستخدم الباحثان تسجيلات صوتية وفيديو؛ لتسجيل الجلسات الست بواقـــع جلســـة أسبوعياً. ومن **أهم النتائج** أنّ مهام الترابط بين أزواج الطلاب أثرت في زيـــادة التفاعـــل علـــى مستوى صف بأكمله، وأنّ الشكل الأكثر كثافة لهيكلة الترابط بين أزواج الطـــلاب هـــو (تـــرابط المهمة) والذي أثر في زيادة التفاعل على مستوى الصف بأكمله.

2.7. دراسات تناولت التحليل الاستراتيجي SWOT

1.2.7. أجرى كل من (فالكانوس، وأناستاسيو، وأندروتسو، 2009)

(Valkanos, Anastasiou, & Androutsou)

دراسة: بعنوان "أهمية تحليل (SWOT) للوحدات التعليمية التي تنتمي إلى مجال التعليم والتدريب المهني: حالة معهد الدولة (IEK) لإيبانومي في سالونيك" في اليونان.

The importance of (SWOT) Analysis for educational units that belong to the field of Vocational Education and Training: The case of the State Institute (IEK) of Epanomi in Thessaloniki.

ومن أهداف الدراسة الكشف عن نقاط القوة والضعف والفرص والمخاطر من خلال تحليل الوحدات التعليمية في التعليم والتدريب المهني، لاستثمار مزايا التخطيط الاستراتيجي. استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي في تحليل عينة من الوحدات التعليمية في مجال التعليم والتدريب المهني والخطط الاستراتيجية لدولة اليونان في مجال التعليم والتدريب المهني باستخدام تحليل (SWOT) ، **وخلصت الدراسة** إلى أنّ التخطيط الاستراتيجي يحدث في المستويات العليا من التسلسل الهرمي في المنظمة، وأنّ المدراس الحكومية اليونانية لا يمكنها تنفيذ الأهداف الاستراتيجية؛ إذ تُحدد هذه الخطط الاستراتيجية طويلة الأمد في أعلى مستويات التسلسل الهرمي الإداري للنظام اليوناني، في حين أنّ المدراس مطلوبة للتنفيذ فقط. كما أنَّ الاستثمار السليم لاحتمالات تحليل (SWOT) قد يُوفر فرصاً نحو مستوى تعليمي أفضل.

2.2.7. ودراسة كاظم (2014): بعنوان "الرؤيا الاستراتيجية للمنظمة التعليمية اعتماداً على التحليل الاستراتيجي: دراسة تحليلية على كليات ومعاهد هيئة التعليم التقني– محافظة بغداد".

من أهداف الدراسة تحديد المؤشرات والمقاييس المستخدمة في تحليل (SWOT) وتأثيره في الرؤية الاستراتيجية في هيئة التعليم التقني، وتقصي أهم التغيرات البيئية التي لها تأثير في الرؤية الاستراتيجية للمنظمة التعليمية، وتحقيقاً لأهداف الدّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وصممت استمارةً طُبقت على عينة تكوّنت من (10) عمداء، و(10) معاونين، و(18) رئيس قسم. ومن أبرز **النتائج** وجود علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين تحليل (SWOT) والرؤية الاستراتيجية للمنظمة التعليمية، ووجود علاقة تأثير ذات دلالة معنوية بين التحليل (SWOT) والرؤية الاستراتيجية للمنظمة التعليمية.

3.2.7. وهدفت دراسة هيبة والسيد (2016) بعنوان: "التحليل البيئي باستخدام نموذج سوات (SOWT) في التعليم: مفهومه وآليات تطبيقه" إلى تقديم خطوات إجرائية للباحثين في مجال التربية؛ لتطبيق أسلوب تحليل سوات في مؤسساتهم ودراساتهم. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وهي دراسة نظرية لا يوجد فيها جانب عملي، وكانت من **نتائج الدراسة** شرح

الخطوات الإجرائية للتحليل البيئي الذي يشمل، تحليل البيئة الداخلية (نقاط القوة والضعف)، والبيئة الخارجية (نقاط الفرص والتهديدات)، وتحديد الاستراتيجيات وترتيبها بحسب ملاءمتها لفلسفة المؤسسة.

3.7. التعقيب على الدراسات السابقة

تتميّز الدّراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنّها تهدف إلى تحليل واقع التفاعل الاجتماعي الصّفي باستخدام التحليل الاستراتيجي (SWOT)، إذ تعد في حدود علم الباحثة الدّراسة الأولى التي تربط بين التفاعل الاجتماعي الصفي والتحليل الاستراتيجي؛ وذلك بالاستناد إلى النتائج الكميّة في التحليل النوعي باستخدام (SWOT)، لاستنباط استراتيجية تعليمية تستثمر التفاعل الاجتماعي الصّفي، إذ تناولت (دراسات: الهادي، 2009؛ ودعميش، 2017؛ وعبد الرحمن، 2018) أنماط التّفاعل الصّفي للمعلمين، في حين تناولت الدراسة الحالية تحليل التفاعل الاجتماعي الصّفي بمكوناته (المتعلم، والمعلم، والبيئة الصفيّة، والمنهج)، كما اقتصرت دراسة (أحمد، 2015) على تقصي التفاعل اللفظي في مادة اللغة العربيّة، أمّا دراسة (بريمو وكانييتو، 2018) تناولت أثر أزواج التعلّم في دعم المشاركة السلوكية على مستوى الصف بأكمله. وبالنسبة للتحليل الاستراتيجي (SWOT) تناولت دراسات (فالكانوس وآخرون، 2009؛ وكاظم، 2014؛ وهيبة والسيد، 2016) التحليل الاستراتيجي للمنظمة والوحدات التعليمية، للوصول إلى رؤية استراتيجية تلبي احتياجات البيئة المدروسة وتنبثق عنها.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في منهجية الدّراسة المتبعة والأدوات المستخدمة في كل دراسة، والاطلاع على الجوانب التي تناولتها هذه الدراسات ومتغيراتها، والإفادة في بناء أداة الدّراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

ثامناً- الإطار النظري

1.8. خصائص التفاعل الاجتماعي (Social interaction): يتسم التفاعل الاجتماعي بعدة خصائص منها: أنّه وسيلة أساسية للاتصال بين الأشخاص والجماعات في المجتمع الواحد، والمجتمعات الأخرى، ومصدرٌ لتحديد السلوك الفردي المطلوب أو المتوقع للمتعلمين في المواقف الاجتماعية، ومنبرٌ لتبادل الأداء الفعّال في مختلف المواقف الاجتماعية (الحاج، 2012، ص177).

2.8. التفاعل الاجتماعي الصّفي (Classroom social interaction): تعد المدرسة مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية تتميّز عن غيرها من المؤسسات بأنها بيئة اجتماعية تتطلب أن

يسودها نوع خاص من التفاعل الاجتماعي يعتمد على الأخذ والعطاء والتوافق والتكامل والتنافس البنّاء، وينبذ الصراع والتصادم والتنافس الهدّام (الفارابي وآخرون، 1994، ص168).

ويمكن القول أنّ التفاعل الاجتماعي الصّفي يتجسد في التفاعل بين المتعلمين الذين ينحدرون من مختلف البيئات الثقافية والاجتماعية، وبينهم وبين المعلم، وخبرات المنهج الدراسي، والبيئة الفيزيائية المحيطة.

3.8. عوامل مؤثرة في التّفاعل الصّفي: يتأثر التفاعل الاجتماعي في الصف بالبيئة الصّفية، وعدد التلاميذ، واتّساع الصّف، والإمكانيات المتاحة، كما يعتمد تفاعل المعلم والمتعلمين على عدة عوامل منها (تاعوينات، 2009، ص 95-96):

1. أحكام المعلمين وتقديرهم لمتعلميهم، من مثل: الاهتمام بتلميذ ما، واللامبالاة بتلميذ ما، ونبذ تلميذٍ ما.
2. جاذبية المتعلمين ومظهرهم الخارجي.
3. المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمتعلمين.
4. توقعات المعلم، عندما يكوّن المعلم فكرة عن متعلم بأنّه ذكي، ويتوقع منه سلوكاً ذكياً، وقد يستجيب المتعلم وفق ذلك.
5. سلوك المتعلمين الصّفي، من مثل قدرتهم على تعديل سلوك المعلم الصفي من خلال أنماط استجاباتهم.

4.8. خصائص البيئة الاجتماعية التعليمية: إنّ للبيئات أثراً كبيراً في كثافة القشرة الدماغية للمتعلم، فالقشرة في البيئات الأغنى أكثر كثافةً. كما توصل جنسن (Jensen, 2000) إلى الخصائص التي يجب أن تتوفر في المثيرات البيئية لكي تكون فعالة بحسب الآتي (السلطي، 2004، ص94):

1. أن يكون المثير جديداً.
2. أن يكون المثير ذا معنى ومرتبطًا مع الخبرات السابقة للمتعلم.
3. أن يكون متحدياً يثير التفكير.
4. أن يتوفرّ الوقت اللازم لإحداث التعلّم؛ ويعتمد ذلك على نوعية المهمة التعليمية، ومدى تعقيدها.
5. أنّ تتوفر تغذية راجعة مضبوطة في الوقت المناسب.

أما تصنيف كل من دياموند وهوبسون (Diamond & Hopson, 1999) لخصائص البيئات الغنية على النحو الآتي (السلطي، 2004، ص94-95): توفير مصدر موثوق للدعم الانفعالي الإيجابي، وإعطاء المتعلم فرصة لاختيار عدد من الأنشطة، دون حصره بنشاط معين؛ بغية إشراكه في التعّلم، وتوفير فرص التفاعل الاجتماعي؛ من خلال مشاركة المتعلم في مختلف الأنشطة الصفية واللاصفية.

5.8. مبادئ نظرية التعلّم الاجتماعي لجوليان روتر (Rotter, J): تنطلق نظرية التعلّم الاجتماعي من الحاجات السيكولوجية للمتعلم، ومدى قدرته على إحداث الإشباع عَبْرَ تحديد أهدافه؛ إذ تقوم نظرية التعلّم الاجتماعي على عدة مبادئ بحسب روتر، ومنها

(Rotter, 1960, pp.301-316; Rotter, 1971, pp.443-452; Rotter & Mulry, 1965, pp.598-604, 108 ،1984 ،روتر):

1. يستجيب المتعلم بالسلوك الذي تعلم أنه يؤدي إلى أعظم إشباع في موقف معين، وكل متعلم يربط تدريجياً بعض موضوعات الأهداف والظروف الداخلية غير المعيّنة، بإشباعات غير متعلّمة أو موروثة.
2. لا يتفاعل المتعلمون مع المثيرات البيئية بصورة واحدة، وإنما تختلف أنماط تفاعلاتهم باختلاف معنى وأهمية هذه المثيرات بالنسبة لهم.
3. يتفاعل المتعلم مع البيئة بشيء من الاتساق يمكن معه الوصول إلى صيغة للتنبؤ بالسلوك.
4. إنّ الحاجات البيولوجية تحفز كثيراً من السلوك الأولي، ولكن التعلّم الذي ينشأ من مثل هذه الحاجات يقود إلى تطوير حاجات سيكولوجية اجتماعية جديدة يدخل فيها تأثير أولئك الأفراد الذين يهتمون بالمتعلم.

6.8. مفهوم التحليل البيئي (SWOT): يهتم التحليل البيئي بدراسة البيئتين الداخلية والخارجية؛ بغية الكشف عن العناصر الاستراتيجية التي يمكن أن تؤثر سلباً أو إيجاباً في المؤسسة في المستقبل، من خلال تحليل (SWOT) (القطامين، 2002، ص154)، وهو نموذج يساعد المؤسسات والمنظمات على وضع وتحديد الرؤيا والرسالة، والغايات والأهداف المستقبلية لهذه

المؤسسات، من خلال دراسة الواقع الفعلي لها وعلاقاتها بالعوامل والقوى الخارجية (عبد المعطي، 2010، ص264).

تاسعاً- منهج الدّراسة

استُخدم المنهج "الوصفيّ التّحليليّ" كونه المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات؛ لأنه يهتم بوصف الظاهرة وتفسيرها وتحديد الظروف والعلاقات بين وقائع الظواهر التربوية موضوع الدّراسة. وهو بذلك لا يقتصر على مجرد جمع البيانات واستخراج الاستنتاجات ذات الدلالة للمشكلة أو الظاهرة موضوع الدّراسة. وإنما يشتمل على تحليل بنيتها وبيان العلاقات بين مكوناتها، وكذلك العمليات التي تتضمنها والآثار حولها والمتجهات التي تنزع إليها (أبو حطب، 1996، ص104- 106).

عاشراً- المجتمع الأصليّ للدّراسة وعينتها

تكوّن **مجتمع الدّراسة** من جميع معلمي الصف في محافظة ريف دمشق والبالغ عددهم (8343) معلماً ومعلمةً للعام الدراسي 2018-2019. واعتمدت الباحثة **العينة الغرضية** (Purposive Sample)، والتي تُختار من مفردات معينة تمثل المجتمع الأصلي، إذ قد يختار الباحث مناطق محددة تتميّز بخصائص ومزايا إحصائية تمثيلية للمجتمع الأصلي (بدر، 1982، ص342-343).

وتتحدد **عينة الدّراسة** في حصر جميع معلمي الصف في مدراس ضاحية قدسيا في مرحلة التعليم الأساسي والبالغ عددهم (159) معلّماً ومعلّمةً؛ إذ تنطبق عليهم صفات المجتمع الأصلي؛ ولأنّ تعينهم في هذه المدراس كان وفق متطلبات الشواغر؛ فهم ينتمون إلى مختلف المناطق؛ وقد استقطبت المنطقة عدداً من المعلمين المهجرين؛ كون مدراس ضاحية قدسيا من أكثر المدراس استقراراً في محافظة ريف دمشق، إذ لم تتأثر بأحداث الأزمة السّورية. وشكلت العينة **جميع معلمي الصف في مدارس ضاحية قدسيا**، بواقع (152) معلّماً ومعلّمةً من أصل (159) معلّماً ومعلّمةً ؛ إذ تغيب (5) معلمين، واستُبعدت استبانتان، لعدم اكتمال بياناتهما، وهم موزعون على مدارس ضاحية قدسيا كما هو مُبيّن في الملحق رقم (2).

أحد عشر- أداتا الدّراسة

استند الدّراسة إلى أداتين هما:

- **استبانة** موجهة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدراس ضاحية قدسيا بريف دمشق، تتكوّن من التّعريف بالهدف الرئيس للدّراسة، إذ تتضمن الاستبانة (31) بنداً موزعةً على ثلاثة محاور تشكل في مجملها مكونات التّفاعل الاجتماعي الصّفي، وهي على النحو الآتي:

1. محور التّفاعل الصّفي بين المتعلمين، ويتضمن البنود من (1–12).
2. محور التّفاعل الصّفي بين المتعلم والبيئة التعليمية، ويتضمن البنود من (13–21).
3. محور التّفاعل الصّفي بين المتعلم والمنهج، ويتضمن البنود من (22–31).

– **وبطاقة ملاحظة** تُطبق على المعلمين؛ استكمالاً لمحاور التّفاعل الصّفي، وذلك لتقصي التفاعل بين المعلم والمتعلم بغرض المصداقية العلمية، وهي تتألف من (28) بنداً. وتُصحّح أداتا الدّراسة من خلال إعطاء درجة التأثير الضعيفة درجة واحدة، والمتوسطة درجتان، والقوية ثلاثة درجات.

ومرَّ إعداد أداتي الدّراسة بالخطوات الآتية:

1.11. مراجعة الأدب النظريّ. راجعت الباحثة الأدبيات النظريّة التي تتعلق بالتّفاعل الصّفي الاجتماعي والتحليل الاستراتيجي SWOT، (المنلا، 1990؛ وإبراهيم وحَسَب الله، 2005؛ والخطابية والطويسي والسلطاني، 2004؛ والجلبي، 2005)، ثم قامت بإعداد الاستبانة وبطاقة الملاحظة.

2.11. الإفادة من آراء المحكمين. إذ قامت الباحثة بعرض **الاستبانة وبطاقة الملاحظة** بصورتهما الأولية على عشرة محكّمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في كلية التربية في جامعة دمشق، وعلى بعض معلمي الصّف الملحق رقم (3)؛ لتعرّف مدى صلاحيتهما في تحقيق أهداف الدّراسة، من خلال إبداء آرائهم حول الاستبانة وبطاقة الملاحظة، من حيث سلامة الصوغ اللغوي، ووضوح العبارات، وصلاحيتهما لتقصي البيانات المتعلقة بموضوع. وقد أبدى المحكّمون آراءهم ومقترحاتهم في (**الاستبانة وبطاقة الملاحظة**) والتي تتلخص في: حذف البنود، وتعديل بعض البنود في الاستبانة الملحق رقم (4). وتفصيل بعض بنود بطاقة الملاحظة، وأخذت الباحثة بالملاحظات جميعها، وبذلك تكون الاستبانة بصورتها النهائية الملحق رقم(5)، وبطاقة الملاحظة الملحق رقم (6). وبهذا تحقّق **الصدق الظاهري** لأداتي الدّراسة (**الاستبانة، وبطاقة الملاحظة**).

3.11 التحقُّق من صدق الاتساق الداخليّ للاستبانة. قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعيّة غير مشمولة في عيّنة الدّراسة النّهائيّة، تألّفت من (31) معلّماً ومعلّمة؛ بهدف تعرّف مدى وضوح فقرات الاستبانة، ودراسة خصائصها السيكومتريّة. وللتأكد من **صدق الاتساق الداخليّ** حُسب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، وكانت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالّة إحصائياً كما هو موضّح في الملحق رقم (7)، كما حُسبت معاملات ارتباط المحاور مع بعضها بعضاً، ومع الدرجة الكلية لجميع مجالات الاستبانة كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الجدول رقم(1) يُبيّن معامل ارتباط بيرسون بالنسبة لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية

مكونات التفاعل الاجتماعي الصفي	التّفاعل الصّفي بين المتعلمين	التّفاعل الصّفي بين المتعلم والبيئة الصّفية	التّفاعل الصّفي بين المتعلم والمنهج	الدرجة الكلية
التّفاعل الصّفي بين المتعلمين	–	.369*	.360*	.533**
التّفاعل الصّفي بين المتعلم والبيئة الصّفية	–	–	.681**	.849**
التّفاعل الصّفي بين المتعلم والمنهج	–	–	–	.439*

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01، (*) دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبيّن من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل محور من المحاور، وبينها وبين الدرجة الكلية للأداة ككل، موجبة ودالّة إحصائياً، وتتراوح بين (0.360– 0.849). وهــذا يعني أنّ المقياس يتصف باتساق داخلي، ما يدلّ على صدقه البنيويّ.

4.11. ثبات أداتا الدّراسة

1.4.11. ثبات الاستبانة. حُسب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونبــاخ Cronbach's alpha لكل محور في الاستبانة ولدرجتها الكلية بعد تطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة، قوامها (31) معلّماً ومعلّمة. كما حسبت الباحثة الثبات بطريقة الإعادة؛ إذ قامت بإعادة تطبيق الاستبانة علــى العينة السابقة نفسها بعد عشرة أيام مستثنيةً منها بعض المعلّمين الذين غابوا عن التطبيق الثــاني، فأصبحت **العينة الاستطلاعية النهائية مؤلّفة من (29) معلّماً ومعلّمة.** ثم جرى حساب الارتباط بين الدرجات في التطبيقين عن طريق معامل ارتباط بيرسون، وطريقــة التجزئــة النصــفية، إذ يُحسب فيها معامل الارتباط بين نصفي الاستبانة ثم يُعدّل باستخدام معادلة سبيرمان براون، وعند استخدام هذه المعادلة يُشترط تساوي تباين الدرجات على نصفي الاستبانة، ولمّا كان تباين نصفي الاستبانة غير متساويين؛ استُخدمت معادلة جوتمان **(Guttman Split-Half Coefficient)**؛ وهي معادلة بديلة تُستخدم في حال اختلاف التباين بين نصفي الاستبانة (عفانة، 2012، ص4). والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الثبات:

الجدول رقم (2) يبيّن نتائج معاملات ثبات الاستبانة

المجالات	عدد البنود	معاملات الثبات		
		معامل ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة	ثبات التجزئة النصفية
التّفاعل الصّفي بين المتعلمين	12	.722	.735**	.719
التّفاعل الصّفي بين المتعلم والبيئة الصّفية	9	.715	.754**	.729
التّفاعل الصّفي بين المتعلم والمنهج	10	.720	.716**	.715
الدرجة الكلية	31	.786	.799**	.819

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتّضح من الجدول السّابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.715– 0.786)، وهي أكبر من (0.7)، وهذا يؤكد الثّبات بحسب المقاييس الإحصائية (مراد وسليمان، 2002، ص366).

كما يتّضح في الثبات بالإعادة وجود علاقة ارتباطية بين درجات التطبيقين الأول والثاني، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.716– 0.799)، عند مستوى دلالة (0.00)، وهو أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05). بذلك تكون استبانة التفاعل الاجتماعي الصّفي ثابتةً، ومستوفيةً شروط صلاحية استخدامها. وأنّ القيم المرتفعة أو المنخفضة لمعامل الارتباط لا تعتمد اعتماداً كليّاً على القيم العددية لهذا المعامل، وإنما تعتمد أيضاً على طبيعة المقياس وفيما تستخدم نتائجه (علّام، 2000، ص122).

2.4.11. ثبات بطاقة الملاحظة. قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بين مختلف الملاحظات باستخدام معادلة هولستي لقياس الثبات التي تصاغ نقلاً عن (المطلق والعمارين، 2014، ص128) على الشكل الآتي:

$$R = \frac{2(C1,2)}{C1+C2}$$

- (R) معامل الثبات، و (C) رمز الفئة.

- (C1,2) عدد الفئات أو البنود التي اتُفق عليها، أو الملاحظ نفسه في الملاحظة الأولى والثانية.

- (C1+C2) مجموع عدد الفقرات التي لُوحظت في المرتين.

وبلغت قيم معامل الثبات بين ملاحظة الباحثة نفسها في المرة الأولى والإعادة لمعلّمين من معلمي مرحلة التعليم الأساسي، اختيرا عشوائياً من خلال القرعة من بين جميع مدارس ضاحية قدسيا وبين المعلمين داخل المدرستين المختارتين، على بنود تحليل التّفاعل الصّفي بين المعلّم والمتعلم (0.892–0.928). كما بلغت قيم معامل الثبات بين ملاحظة الباحثة والملاحظة الزميلة (طالبة دكتوراه في قسم تقنيات التعليم) (0.785– 0.821). وذلك كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم(3) يبيّن نتائج قيم معامل ثبات بطاقة الملاحظة في مرتي الملاحظة وملاحظة الملاحظ الآخر

رقم المعلم	اسم المدرسة	عدد بنود بطاقة الملاحظة= 28 بنداً					
		مرتي الملاحظة للباحثة			ملاحظة الباحثة والملاحظة الأخرى		
		عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	قيم معامل الثبات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	قيم معامل الثبات
1	ضاحية قدسيا (1)	25	3	0.892	23	5	0.821
2	ضاحية قدسيا (4)	26	2	0.928	22	6	0.785

يتبيّن من الجدول السابق لمعاملات الثبات بين مختلف الملاحظات لأداءات المعلمين المتعلقة بالتّفاعل الصّفي، أنّ هذه المعاملات عالية، وتدعو للوثوق بثبات بطاقة الملاحظة.

5.11. تطبيق أداتا الدّراسة

طُبِّقت الاستبانة على عينة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس ريف دمشق للعام الدراسي 2019/2018 وعددها (152) معلماً ومعلمةً. كما طُبقت بطاقة الملاحظة على **سبعة** معلمين، اختيروا بطريقة عشوائية من مدراس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضاحية قدسيا بواقع معلم من كل مدرسة، واستخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية "SPSS" لمعالجة البيانات باستخدام الحاسوب، إذ قامت بتفريغ إجابات العينة، وإعطاء إجابات المعلّمين عن بنود الاستبانة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي: (مرتفعة= 3، متوسطة= 2، منخفضة=1). وحُسب طول الفئة على النحو الآتي:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (3−1=2).
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على عدد الفئات (3): (2 ÷ 3 = 0.66).

وبإضافة طول الفئة وهو (0.66) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، يتمّ الحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى (من 1 إلى 1.66)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة، كما في الجدول الآتي:

الجدول(4) يبين فئات قيم المتوسط الحسابي (الرتبي) ودرجة تأثير البند في عملية التفاعل الاجتماعي الصّفي

فئات قيم المتوسط الحسابي	درجة التأثير
1 – 1.66	ضعيفة
1.67 – 2.32	متوسطة
2.33 – 3	قوية

إثنا عشر: نتائج الدّراسة ومناقشتها وتفسيرها

1.12. **النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول الذي نصه.** ما واقع التفاعل الاجتماعي الصفي لدى عينة الدّراسة بحسب مكوناته (المتعلم، والمنهج، والبيئة الصّفيّة) من وجهة نظر معلمي عينة الدراسة؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبيّة لاستجابة أفراد عينة الدّراسة حول مكونات التفاعل الاجتماعي الصّفي.

الجدول رقم (5) يبيّن نتائج استبانة محاور التّفاعل الصّفي الثلاثة (المتعلم، والبيئة الصّفيّة، المنهج)

المحور	التسلسل	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التأثير
التّفاعل الصّفي بين المتعلمين	1	يساعد المتعلم زميله المقصر في إحدى المواد الدّراسية.	2.01	.546	67	متوسطة
	2	يساعد المتعلم زميله الوافد في مواده الدّراسية.	1.74	.744	58	متوسطة
	3	يساند المتعلم زميله في حال تعثره في الإجابة عن الأسئلة الدّراسية.	2.18	.767	72.66	متوسطة
	4	يُعاون المتعلم زميله في حل الواجبات المدرسية.	2.18	.750	72.66	متوسطة
	5	يساند المتعلم زميله في حال عدم تمكنه من المهارات اللغوية من مثل (القراءة، والكتابة).	2.03	.494	67.66	متوسطة
	6	يتقبّل المتعلم رأي زميله الأدنى منه تحصيلاً.	1.32	.580	44	ضعيفة
	7	تؤثر نظافة المتعلم الشخصية في تفاعله مع زملائه.	2.43	.761	81	قوية
	8	يتعاون المتعلمون فيما بينهم بهدف تبادل الخبرات.	2.26	.801	75.33	متوسطة
	9	يُعيق انخراط المتعلمين المتفوقين في مجموعات منفردة تفاعلهم مع باقي زملائهم.	2.26	.867	75.33	متوسطة
	10	يشارك المتعلمون من ذوي التحصيل المنخفض في إبداء آرائهم.	1.50	.609	50	ضعيفة
	11	يتنمر المتعلمون الأقوياء على زملائهم من ذوي الشخصيات الضعيفة.	2.09	.630	69.66	متوسطة
	12	يُؤثر اعتماد المتعلمين على الدروس الخاصة في إعاقة التّفاعل الصّفي.	2.17	.836	72.33	متوسطة
بعض عوامل التّفاعل الصّفي بين المتعلم والبيئة الصّفيّة:	13	يوجد إضاءة مناسبة في الغرفة الصفيّة.	1.93	.819	64.33	متوسطة
	14	توجد تدفئة ملائمة في فصل الشتاء.	2.14	.809	71.33	متوسطة
	15	توجد التهوية المناسبة في فصل الصيف.	2.33	.617	77.66	قوية
	16	تتاح المساحة الكافية في الغرفة الصفيّة.	2.24	.844	74.66	متوسطة
	17	تشتت كثرة اللوحات الجداريّة انتباه المتعلمين.	1.51	.620	50.33	ضعيفة
	18	تنظيم مقاعد الغرفة الصّفيّة بما يخدم التّفاعل الصّفي.	2.32	.866	77.33	متوسطة
	19	يُسهم وجود لوحة الشرف في إثارة دافعية المتعلمين.	2.55	.744	85	قوية
	20	تسهم زيارات المتعلمين إلى المكتبة في التّفاعل الصّفي.	2.37	.658	79	قوية
	21	تُسهم عقوبة العزل عن الجماعة (كرسي العقاب) في تقدير المتعلمين لأهمية التّفاعل الصّفي.	1.53	.853	51	ضعيفة
التّفاعل الصّفي بين المتعلم	22	تُسهم الوسائل التعليمية في تفاعل المتعلم مع المنهج.	2.51	.502	83.66	قوية
	23	تُسهم التجارب العلمية في تفاعل المتعلم مع المفاهيم المجردة في المنهج.	2.23	.732	74.33	متوسطة

المحور	التسلسل	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التأثير
	24	يستخدم المتعلمون وسائل التواصل الاجتماعي في حل الواجبات المدرسية.	1.45	.679	48.33	ضعيفة
	25	يرتبط المنهج بالمواقف الحياتية.	2.17	.836	72.33	متوسطة
	26	يُدرّس المنهج باللغة العربيّة الفصيحة في الغرفة الصّفيّة.	2.05	.796	68.33	متوسطة
	27	يختلف تفاعل المتعلمين مع المنهج باختلاف بيئاتهم الاجتماعية.	2.33	.592	77.66	قوية
	28	تعرّف المتعلمين الأهداف التعليمية للدرس.	2.34	.595	78	قوية
	29	يُعيق تحدث المعلم للهجته المحلية تفاعل المتعلمين مع المنهج.	2.00	.763	66.66	متوسطة
	30	يُعيق انقطاع بعض المتعلمين عن المدرسة تفاعلهم مع المنهج.	1.36	.593	45.33	ضعيفة
	31	يُعيق استخدام المتعلمين للكتب المحلولة تفاعلهم مع المنهج.	1.72	.872	57.33	متوسطة

يتبيّن من الجدول السابق أن البند (تؤثر نظافة المتعلم الشخصية في تفاعله مع زملائه) حصل على أعلى درجة تأثير في التفاعل الاجتماعي الصّفي لتلاميذ الحلقة الأولى فيما يتعلّق بمحور التفاعل بين المتعلمين؛ إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (2.43)، بوزن نسبي (81)؛ ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أنّ النظافة الشخصية تعد من إحدى مقومات التفاعل بين المتعلمين داخل الغرفة الصّفية، إذ يمكن أنّ نجد بعض حالات النبذ للمتعلمين الذين لا يهتمون بنظافتهم الشخصية ويعانون من بعض الأمراض السارية من مثل التيفوس، وذلك من قبل زملائهم المهتمين بنظافتهم الشخصية، **وهذا يتّفق مع نتيجة دراسة أحمد (2009)** بأنّ العامل الثقافي والاجتماعي الأسري سواء أكان مادياً أو معنوياً، له علاقة إيجابية بالتّفاعل الصّفي للمتعلّم. وحصل البند (يتقبّل المتعلم رأي زميله الأدنى منه تحصيلاً) على أدنى درجة تأثير في التفاعل الاجتماعي الصّفي لتلاميذ الحلقة الأولى فيما يتعلّق بمحور التفاعل بين المتعلمين؛ إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (1.32)، بوزن نسبي (0.580)؛ وقد يعود ذلك إلى أنّ التلاميذ مرتفعي التحصيل يلقون قبولاً من قبل زملائهم في الغرفة الصّفية بغض النظر عن مدى تقبلهم لآراء زملائهم الأدنى منهم تحصيلاً؛ فهم بمثابة نجوم الصف الذين يرسلون الرسائل المعرفية بمسار أحادي دون قبول الرأي الآخر أو الاستجابة المرضية له؛ وذلك لثقهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم من خلال نتائجهم التحصيلية المرتفعة وتعزيز المعلم لهم. أما **بالنسبة لمحور التفاعل بين المتعلم والبيئة الصّفية** حصل البند (يُسهم وجود

لوحة الشرف في إثارة دافعية المتعلمين) على أعلى درجة تـأثير، إذ بلـغ متوسـطه الحسـابيّ (2.55)، بوزن نسبي (85)؛ ولعل ذلك يعود إلى أنّ التحفيز بشكليه المادي والمعنوي يثير دافعية المتعلمين للتفاعل مع بعضهم بعضاً من أجل تنفيذ المهمة التعليمية المطلوبة، بغض النظـر عـن مستوياتهم التعليمية. في حين حصل البند (تُسهم عقوبة العزل عن الجماعة (كرسي العقاب) فـي تقدير المتعلمين لأهمية التّفاعل الصّفي) على أدنى درجة تأثير بمتوسط حسابي قـدره (1.53)، ووزن نسبي(51)، ولعل ذلك يعود إلى عدم استخدام هذا الأسلوب من العقاب؛ ما يجعله ضعيف التأثير من وجهة نظر المعلمين أفراد العينة. أما في **محور التفاعل بين المتعلم والمنهج** فحصـل البند (تُسهم الوسائل التعليمية في تفاعل المتعلم مع المنهج). على أعلى درجـة تـأثير بمتوسـط حسابي قدره (2.51)، ووزن نسبي(83.66)؛ فالمعينات التعليمية الحسيّة تجسد المفاهيم المجردة وتقربها من واقع المتعلم؛ وذلك يمكنه من التفاعل مع المنهج فردياً وجماعياً والاستمتاع بـالتعلّم التفاعلي، الذي يسهم فيه المتعلم بحسب خبراته السابقة والمدخلات الحسيّة التي تقدمها المعينـات التعليمية. في حين حصل البند (يُعيق انقطاع بعض المتعلمين عن المدرسة تفاعلهم مع المـنهج) على أدنى درجة تأثير بمتوسط حسابي قدره (1.36)، ووزن نسـبي (45.33)؛ إذ إنّ انقطـاع بعض المتعلمين عند المدرسة، قد يشكل شغفاً للعودة للحيـاة المدرسـية والأصـدقاء وتحصـيل الدرجات العلمية والشعور بالرضا والنجاح وتقدير الذات؛ ما يولد دافعيةً أعلى للتفاعل مع مكونات العملية التعليمية ومنها المنهج الدراسي. **وممّا تقدّم** يمكن اشتقاق الجدول الآتي الذي يوضّح درجة تأثير مكونات التّفاعل الصّفي في المحاور الثلاثة (المتعلم، والبيئة الصّفية، والمنهج) في التفاعـل الاجتماعي الصّفي:

الجدول رقم (6) يُبين درجة تأثير محاور الاستبانة في التفاعل الاجتماعي الصّفي

تسلسل	أساليب تنمية المهارات الاجتماعية المتعلّقة بالمحاور الثلاثة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التأثير
1	التّفاعل الصّفي بين المتعلمين	2.01	.281	67.12	2	متوسطة
2	التّفاعل الصّفي بين المتعلم والبيئة الصّفية	2.11	.365	70.37	1	متوسطة
3	التّفاعل الصّفي بين المتعلم والمنهج	1.98	.283	66.28	3	متوسطة
	المتوسط العام	2.10	.205	70	–	متوسطة

يتبيّن من الجدول السابق أنّ المحاور جميعها حصلت على درجة تـأثير متوسـطة فـي التفاعل الاجتماعي الصّفي بمتوسط حسابيّ قدره (2.10)، بوزن نسبي (70)؛ وذلك لوجود عدة عوامل منها: استخدام طرائق لا تفعل التفاعل الاجتماعي الصّفي بين المتعلمين، ولا تستثمر تبادل خبرات المتعلمين فيما بينهم، ولعل التفاعل الاجتماعي الصّفي بين المتعلمين بدرجته المتوسـطة يعود إلى العلاقات التفاعلية الفطرية بين أفراد الجماعة وجماعة الأقـران، دون أن يكـون هـذا التفاعل موجه ومستثمر من قبل المعلم. وينسحب ذلك على تفاعل المتعلمين مع البيئـة الصّـفية بدرجة متوسطةٍ؛ وقد يعود ذلك إلى البيئة الفيزيقية المدرسية من جهة (المساحة الكافية لكل متعلم، التهوية، والإضاءة، والتدفئة، شكل المقاعد...الخ)، وغياب دور المرافق المدرسية من مثل المكتبة التي تكون غالباً بمثابة مخزن الكتب والوسائل، دون منح مجموعات المتعلمين إمكانية المطالعـة واستعارة المراجع والتفاعل فيما بينهم في تبادل الكتب والخبرات المكتسبة. أما في محور التّفاعل الصّفي بين المتعلم والمنهج، فإنّ المناهج التعليمية المطورة تحتاج إلى بنية تحتية متطورة سـواءً في المدرسة أو المنزل من مثل خدمات الانترنت، والكتب والمراجع، فضلاً عن الاتسـاق بـين الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تفرضها المناهج المطوّرة وبين الأساليب المتبعة. **وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة (الهـادي، 2009)** بأنَّ هناك ضعفٌ في الاتساق بين أساليب التدريس الحديثة التي تفرضها المناهج المطوّرة وبين الأساليب المتبعة. كما جاء **المتوسط العام لمكونات التّفاعـل الصّفي** بدرجة تأثير متوسطة؛ وذلك للعوامل سالفة الذكر المتعلقة بالمحاور التي تكـوّن التفاعـل الاجتماعي الصّفي.

2.12. **النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي نصه.** ما واقع التفاعل الاجتماعي الصفي المتعلق بالمعلم وفق بطاقة الملاحظة؟

قامت الباحثة بملاحظة التفاعل بين المعلـم والمتعلمـين لاسـتكمال مكونـات التفاعـل الاجتماعي الصّفي من جهة المعلم، وتتوضح النتائج في الجدول الآتي:

الجدول رقم (7) يبيّن نتائج بطاقة الملاحظة في محور تفاعل المعلم مع المتعلمين

التفاعل بين المعلم والمتعلّم					
الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة تنفيذ الأداءات
1	**يضبط المعلم المشاجرات الصّفية.**	**2.00**	**1.00**	**66.66**	**متوسطة**
2	**يُنظّم المعلم المقاعد بشكلٍ يُتيح التواصل الجسدي بين المتعلمين.**	**2.14**	**1.069**	**71.33**	**متوسطة**
3	**يستخدم المعلم أنماطاً كلاميّة غير مباشرة من مثل: ما رأيكم؟**	**2.29**	**.951**	**76.33**	**متوسطة**

التفاعل بين المعلم والمتعلّم					
الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة تنفيذ الأداءات
4	يستخدم المعلم أنماط كلامية مباشرة دون الاستماع لآراء المتعلمين.	2.33	.617	77.66	قوية
5	يقتصر كلام المتعلمين على الاستجابة عن أسئلة المعلم.	2.51	.502	83.66	قوية
6	يشارك المتعلمون في إبداء آرائهم عن المواضيع المعروضة.	1.71	.951	57	متوسطة
7	يسود التشويش من خلال اختلاط كلام المعلم بكلام المتعلمين.	1.71	.951	57	متوسطة
8	يُراعي المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين.	2.14	.900	71.33	متوسطة
9	يُشرك المعلم المتعلمين من ذوي التحصيل المنخفض.	1.86	.900	62	متوسطة
10	يعطي المعلم الوقت الكافي للتلميذ المقصر للإجابة عن السؤال المطلوب.	2.00	1.000	66.66	متوسطة
11	يُشرك المعلم المقاعد الخلفيّة في المناقشة الصّفيّة.	2.14	.900	71.33	متوسطة
12	يعطي المعلم أدواراً قيادية لمنخفضي التحصيل من المتعلمين.	1.57	.535	52.33	ضعيفة
13	يشجع المعلم المتعلمين على تقديم الخدمات لبعضهم بعضاً.	2.00	1.000	66.66	متوسطة
14	يُفعّل المعلم مبدأ التعليم المتبادل بين المتعلمين.	2.00	1.000	66.66	متوسطة
15	يضبط المعلم سلوكات التنمر بين المتعلمين.	2.00	1.000	66.66	متوسطة
16	يستخدم المعلم استراتيجيات التعّلم التعاوني.	2.00	1.000	66.66	متوسطة
17	يستخدم المعلم لهجة بيئته المحلية في الغرفة الصفيّة.	1.57	.787	52.33	ضعيفة
18	يربط المعلم المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة للمتعلم؛ ليُشكل الكل المتحد المدّرك.	2.57	.787	85.66	قوية
19	يراعي المعلم توزع المتعلمين من مختلف المستويات الدّراسية في الغرفة الصّفيّة.	2.43	.535	81	متوسطة
20	يستخدم المعلم التعزيز الإيجابي؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة.	2.57	.787	85.66	قوية
21	يربط المعلم الإثابة بالسلوك الذي المرتبط بها.	1.86	1.069	62	متوسطة
22	ينوّع المعلم في الوسائط الحسيّة للإدراك.	1.86	1.069	62	متوسطة
23	يوزع المعلم الأسئلة الصفيّة توزيعاً عادلاً.	1.86	1.069	62	متوسطة
24	ينوع المعلم نبرة صوته.	2.29	.951	76.33	متوسطة
25	يستعمل المعلم درجات إثرائية؛ لتحفيز المتعلمين.	2.14	1.069	71.33	متوسطة
26	يخاطب المتعلمين بأسمائهم أثناء عملية التعليم.	2.29	.951	76.33	متوسطة
27	ينوع المعلم من حركاته التعبيرية.	1.57	.535	52.33	ضعيفة
28	يتحرك المعلم بين المتعلمين.	1.14	.378	38	ضعيفة
	المتوسط العام	1.95	.532	65.13	متوسطة

يتبيّن من الجدول السابق أنّ البندان (يربط المعلم المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة للمتعلم؛ ليُشكل الكل المتحد المدّرك)، و(يستخدم المعلم التعزيز الإيجابي؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة) حصلا على أعلى درجة أداء بمتوسط حسابي قدره (2.57) وبوزن نسبي (85.66)؛ ويرجع ذلك إلى أنّ المعلمين (عينة بطاقة الملاحظة) كانوا يفتتحون دروسهم بسؤال عن الدرس السابق، وينطلقون منه للدرس الجديد، وهذا الأسلوب لا يحتاج إلى وقت وجهد من المعلم لتنفيذه، كما يستخدم المعلم التعزيز اللفظي والمعنوي؛ لأنه غير مكلف ويحقق نتائج مرضية، ويترك أثراً طيباً في نفس المتعلم. في حين حصل البند (يتحرك المعلم بين التلاميذ) على أدنى درجة أداء بمتوسط حسابي قدره (1.14) وبوزن نسبي (38)؛ لأن المعلمين (عينة الملاحظة) كانوا يتمركزون في أماكنهم ويحافظون على مساحتهم الشخصية بعيداً عن الاحتكاك المادي بالمتعلمين والتجوّل فيما بينهم؛ وهذا يُضعف التّفاعل الصّفي، **وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد الرحمن، 2018)** بأنّ اكتساب المتعلمين للمفاهيم يتأثر بنوع التّفاعل الصّفي، فيكون أفضل في حالة تشارك المعلم والطالب في تبادل المعلومات داخل الصف، وابتعاد المعلم عن نمط التدريس المتمركز حوله. وحصل **المتوسط العام لبطاقة الملاحظة** على درجة أداء متوسطة بمتوسط حسابي قدره (1.95) وبوزن نسبي (65.13)؛ لأنّ المعلمين كانوا لا يُوظفون التفاعل الاجتماعي الصّفي في الغرفة الصّفية في تنمية التحصيل وتبادل الخبرات بين المتعلمين، بل يعتمدون على التفاعل العرضي الذي ينشأ بين جماعة الأقران، وذلك بحكم وحدة المكان والزمان والعمر والتعليم والصف الذي يجمع مجموعة من المتعلمين، دون أيِّ توجيهٍ منظم ومقنن لاستثمار خبرات المتعلمين والاستفادة من قدرات المتعلم مرتفع التحصيل في دعم المتعلم ضعيف ومتوسط التحصيل من خلال استثمار التّفاعل الصّفي، **وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الهادي، 2009)** بأنّ أنماط الاتصال السائدة هي التي يكون فيها المعلم مرسلاً وملقناً وملقياً، فضلاً عن تدني درجة التّفاعل الصّفي من طرف المتعلمين والتركيز في المقابل على تكرار المعلومات وترديدها وحفظها.

3.12. النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي نصه. ما الرؤيا الاستراتيجية لمكونات التفاعل الاجتماعي الصّفي باستخدام التحليل الاستراتيجي swot؟

قامت الباحثة بانتقاء درجتا التأثير القوية والضعيفة للبنود في التفاعل الاجتماعي الصّفي من وجهة نظر معلمي عينة الدّراسة من كل محور من المحاور الثلاثة المتعلقة بمكونات التفاعل الاجتماعي الصّفي (المتعلم، والبيئة، والمنهج) في الاستبانة المعدّة، وينسحب ذلك على بطاقة

الملاحظة المتعلقة بتفاعل المتعلمين مع المعلم، ثم وضعها في خانتي نقاط القوة والضعف في تحليل swot وإسقاط كل نقطة قوة (S)على الفرص البيئة المتاحة مرةً (O) وعلى التهديدات مرةً أخرى (T)، ويُطبق ذلك على كل نقطة ضعف (W) شُخصت في الواقع الميداني، وذلك وفق الآتي:

(W) مع (T)⟶ (W/T). (W) مع (O) ⟶ (W/O)

(S) مع (T) ⟶ (S/T). (S) مع (O) ⟶ (S/O)

الجدول رقم (8) يبيّن نتائج التحليل النوعي (SWOT) للبيانات الكمية الناتجة عن الاستبانة وبطاقة الملاحظة

Swot: Strengths, **W**eaknesses, **O**pportunities, **T**hreats.			
(S/O) إسقاط نقطة القوة على الفرص المتاحة.	**(S/T) إسقاط نقطة القوة على التهديدات والمخاطر.**	**(W/O) إسقاط نقطة الضعف على الفرص المتاحة.**	**(W/T) إسقاط نقطة الضعف على التهديدات والمخاطر.**

مكونات التّفاعل الصّفي في الاستبانة	**التحليل الداخلي**		**التحليل الخارجي**	
	نقاط القوة (S) الداخلية وفق درجة التأثير القوية	**نقاط الضعف (W) الداخلي وفق درجة التأثير الضعيفة**	**الفرص البيئية المتاحة (O)**	**التهديدات الخارجية (T)**
تفاعل بين المتعلمين	**(S) تؤثر نظافة المتعلم الشخصية في تفاعله مع زملائه بدرجة تأثير قوية.**	**–**	**(S/O) برامج التثقيف الصحي للمتعلمين وأولياء الأمور، وتفعيل حصص التربية الصحية.**	**(S/T) انتشار الأمراض المعدية (التيفوس، والجدري، والحصبة، والجرب) نتيجة إهمال النظافة الشخصية في المنزل والمدرسة.**
	–	**(W) يتقبّل المتعلم رأي زميله الأدنى منه تحصيلاً بدرجة ضعيفة.**	**(W/O) استثمار مهارات وطاقات المتعلمين من ذوي التحصيل المرتفع؛ لمساندة وترميم مهارات منخفضي التحصيل.**	**(W/T) ظهور تجمعات نوعية من المستويات المتقاربة في التحصيل والطبقة الاجتماعية.**
تفاعل بين المتعلم والبيئة تعلمه	**(S) التهوية المناسبة في فصل الصيف.**	**–**	**(S/O) استثمار المساعدات المقدمة من المنظمات الدولية؛ لتأمين مراوح التهوية.**	**(S/T) التعرق، والرّعاف، والملل؛ وانخفاض قدرة المتعلم على التركيز؛ إذ يحتاج إلى كميات إضافية من السوائل التي تؤثر في عملية التعلم بحسب نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ().**

Swot: Strengths, **W**eaknesses, **O**pportunities, **T**hreats.			
(S/O) إسقاط نقطة القوة على الفرص المتاحة.	**(S/T) إسقاط نقطة القوة على التهديدات والمخاطر.**	**(W/O) إسقاط نقطة الضعف على الفرص المتاحة.**	**(W/T) إسقاط نقطة الضعف على التهديدات والمخاطر.**

مكونات التّفاعل الصّفي في الاستبانة	التحليل الداخلي		التحليل الخارجي	
	نقاط القوة (S) الداخلية وفق درجة التأثير القوية	نقاط الضعف (W) الداخلي وفق درجة التأثير الضعيفة	الفرص البيئية المتاحة (O)	التهديدات الخارجية (T)
	–	**(W) تشتت كثرة اللوحات الجدارية في الغرفة الصّفية انتباه المتعلمين.**	**(W/O) إقامة معرض مدرسي ودعوة أولياء الأمور.**	**(W/T) اعتماد بعض المتعلمين على اللوحات الجدارية في الصف بوصفها وسيلة غش أثناء الاختبارات المدرسية، وحجب الإضاءة نتيجة توضع اللوحات الجدارية على النوافذ، وضعف قدرة بعض الأهالي على دفع تكاليف اللوحات الجدارية المكلف بها المتعلم بوصفها (مشاريع تعليمية).**
	(S) يسهم وجود لوحة الشرف في إثارة دافعية المتعلمين.	–	**(S/O) إشراك المتعلمين المتفوقين في مسابقات الرواد على مستوى الطلائع.**	**(S/T) ظهور آثار نفسية تتجسد بانخفاض تقدير الذات لدى بعض المتعلمين، وذلك لعدم تمكنهم من تسجيل أسمائهم في لوحة الشرف؛ نتيجة خلفيات ثقافية واجتماعية.**
	–	**(W) تُسهم عقوبة العزل عن الجماعة في تقدير المتعلمين لأهمية التّفاعل الصّفي.**	**(W/O) توظيف برامج تعديل السلوك المعدّة في كلية التربية، وإحالة المتعلم إلى المرشد النفسي في المدرسة.**	**(W/T) استهزاء المتعلمين من المتعلم المعاقب بالعزل، كما يؤدي تكرار عقوبة العزل إلى ضعف مهاراته في التواصل مع زملائه.**
	(S) تسهم زيارات المتعلمين إلى المكتبة في التّفاعل الصّفي.	–	**(S/O) إحضار المتعلمين لبعض الكتب والمراجع المتاحة في منازلهم وتبادلها مع زملائهم، والاستفادة من الكتب والملصقات التوعوية التي تقدمها منظمة اليونيسيف.**	**(S/T) فقر أو تخريب البنى التحتية في بعض المدارس نتيجة الأزمة السورية.**

Swot: Strengths, **W**eaknesses, **O**pportunities, **T**hreats.			
(S/O) إسقاط نقطة القوة على الفرص المتاحة.	**(S/T) إسقاط نقطة القوة على التهديدات والمخاطر.**	**(W/O) إسقاط نقطة الضعف على الفرص المتاحة.**	**(W/T) إسقاط نقطة الضعف على التهديدات والمخاطر.**

مكونات التّفاعل الصّفي في الاستبانة	**التحليل الداخلي**		**التحليل الخارجي**	
	نقاط القوة (S) الداخلية وفق درجة التأثير القوية	**نقاط الضعف (W) الداخلي وفق درجة التأثير الضعيفة**	**الفرص البيئية المتاحة (O)**	**التهديدات الخارجية (T)**
منهج ↔ متعلم ↔ تفاعل	**(S) يختلف تفاعل المتعلمين مع المنهج باختلاف بيئاتهم الاجتماعية.**	–	**(S/O) التبادل المعرفي بين مختلف الطبقات الاجتماعية والثقافية من خلال تفعيل التفاعل الاجتماعي الصّفي في دعم التحصيل المعرفي والمهاراتي.**	**(S/T) اختلاف العادات والتقاليد من بيئة إلى أخرى، والتباين الصريح الذي فرضه التهجير في الأزمة السورية.**
	–	**(W) يستخدم المتعلمون وسائل التواصل الاجتماعي في حل الواجبات المدرسية.**	**(W/O) تبادل الوسائط التعليمية المتعددة بين المتعلمين، والخبرات في مختلف المستويات التعليمية، والتعلم المستمر خارج أوقات الدوام المدرسي.**	**(W/T) هدر وقت المتعلمين في وسائل التواصل الاجتماعي على حساب تأدية الواجبات المدرسية.**
	(S) تعرّف المتعلمين الأهداف التعليمية للدرس.	–	**(S/O) استخدام الوسائل التعليمية المتاحة في تجسيد الأهداف المرجوة، واستثمار مشاريع المتعلمين من الصفوف المدرسية جميعها في تحقيق الأهداف التعليمية للدروس.**	**(S/T) التشويش والتشتت لدى بعض المتعلمين؛ بسبب قصور فهم بعض المتعلمين للهدف نتيجة خلفيات ثقافية ضعيفة.**

بطاقة الملاحظة	**نقاط القوة (S) الداخلية وفق درجة تنفيذ الأداء القوية**	**نقاط الضعف (W) الداخلي وفق درجة تنفيذ الأداء الضعيفة**	**الفرص البيئية المتاحة (O)**	**التهديدات الخارجية (T)**

المعلم والمتعلمين	(S) يربط المعلم المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة للمتعلم؛ ليُشكل الكل المتحد المدّرك.	—	(S/O) عرض فيديوهات تعليمية عن خبرات لأشخاص ناجحين أو تجارب علمية.	(S/T) نشوء مفاهيم خاطئة نتيجة خبرة سابقة مغلوطة (تصورات بديلة).
	—	(W) يستخدم المعلم أنماط كلامية مباشرة دون الاستماع لآراء المتعلمين. يقتصر كلام المتعلمين على الاستجابة عن أسئلة المعلم.	(W/O) استثمار مسابقات الفصاحة والخطابة، وإلقاء الكلمات الصباحية المدرسية، وتمثيل المتعلم لمجموعته والتحدث عنها أثناء تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني والنشط.	(W/T) إضعاف روح المبادرة والإبداع لدى بعض المتعلمين، بسبب اقتصار كلام المتعلمين على الاستجابة الآلية لكلام المعلم، وكبت إمكانيات ومهارات المتعلمين وعدم قدرتهم على التعبير عن ذواتهم.
	(S) يستخدم المعلم التعزيز الإيجابي؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة.	—	(S/O) إشراك المتعلمين المتميزين في مسابقات على مستوى الطلائع.	(S/T) فقدان قيمة التعزيز الإيجابي في حال تقديمه بكثرة من قبل المعلم، وشعور بعض المتعلمين بالعجز والإحباط؛ لعدم حصولهم على التعزيز نتيجة خلفيات علمية ومهاريّة ضعيفة.
	—	(W) يتحرك المعلم بين المتعلمين.	(W/O) اصطحاب المعلم للمتعلمين في زيارات إلى المكتبة المدرسية، ورحلات مدرسية، واشتراك المعلم مع المتعلمين في مسرحيات هادفة؛ لكسر الحاجز المكاني المفترض بين المعلم والمتعلم.	(W/T) نشوء حاجز افتراضي بين المعلم والمتعلمين يُعيق التعلم.
	—	(W) يعطي المعلم أدواراً قيادية لمنخفضي التحصيل من المتعلمين.	(W/O) توظيف البرامج التعليمية الفعّالة التي يُجرها طلبة الدراسات العليا في كلية التربية، واستخدام استراتيجيات تعليمية تقوم على تنظيم المتعلمين في ثنائيات ومجموعات من مستويات تحصيلية متباينة.	(W/T) انخفاض تقدير الذات عند بعض المتعلمين من ذوي التحصيل المنخفض وشعورهم بالدونية، نشر الشغب والفوضى من قبل بعض المتعلمين الضعفاء تحصيلاً؛ للفت الأنظار إليهم.

	–	**(W) ينوع المعلم من حركاته التعبيرية.**	**(W/O) الاستفادة من دورات المناهج المطورة والتعلم النشط التي تقيمها وزارة التربية.**	**(W/T) عدم جذب انتباه المتعلمين لكلام المعلم، وشعورهم بالملل والرتابة.**

في ضوء التحليل النوعي باستخدام SWOT، والذي يُفسر النّتائج الكميــة لواقــع مكونــات التفاعــــل الاجتمــــاعي الصّــــفي، يمكـن التوصـل إلـى رؤيـا اسـتراتيجية تُــــوفر فرصاً نحو مستوى تعليمي أفضل وهذا يتفق مع دراسة (فالكانوس، وأناستاســيو، وأندروتســو، 2009) (Valkanos, Anastasiou, & Androutsou) من جهة التخطيط الاستراتيجي القائم على استثمار نتائج تحليل (SWOT). وهذه الرؤيا تتجسد في استراتيجية تعليمية باسم **(ثنائيــات الصداقة)** صممتها الباحثة استناد إلى نتائج التحليل الكمية والنوعية للبيئــة الصــفيّة بمكوناتهــا (المتعلم، والمعلم، والمنهج، والبيئة الصّفيّة)، إذ تهدف هذه الاستراتيجية إلــى تفعيــل واســتثمار التّفاعل الصّفي الاجتماعي القائم على التعاون والمساندة في تنمية التحصيل الدّراســي، وتفعيــل نشاط المتعلم، وتعاونه مع صديقه الذي اُختيرَ بشكلٍ عشوائيٍ من مستوى تعليمي مختلف، وذلــك من خلال المواءمة بينهما وتبادل المعلومات والخبرات السابقة في الثنائية، وهذا ما أثبتته دراســة (بريمو، وكافانييتو2018) (Cavagnetto & Premo) بأنّ مهام الترابط (ترابط المهمــة) بــين أزواج المتعلمين أثّرت في زيادة التفاعل على مستوى صف بأكمله، وأنّه الشكل الأكثــر كثافــة لهيكلة الترابط بين أزواج المتعلمين. فضلاً عن دور الاستراتيجية المقترحة في تعزيز قيم الصداقة لدى المتعلمين، وتجسيدها في سلوكٍ عمليٍ من مثل تأدية واجبات الصديق تجاه صديقه (المساندة، والمساعدة العلمية والمعنوية)، وتنمية الشعور بالمسؤولية الفردية تجاه الصديق في مناخ تعــاوني يقوم عليه التفاعل الاجتماعي الصّفي.

13. مقترحات الدّراسة

واستناداً إلى النتائج الكميّة والنوعيّة تقترح الباحثة الآتي:

1. استخدام استراتيجيات تعليمية واختبارها في تعزيز التّفاعل الصّفي من مثل استراتيجية ثنائيات الصداقة.
2. توظيف التفاعل الاجتماعي الصّفي في تنمية التحصيل وتبادل الخبرات بين المتعلمين.

3. تفعيل دور المكتبة المدرسية والأنشطة اللاصفية في تعزيز التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين.
4. إجراء دراسات تصمم مقاييس مقننة لتشخيص واقع التفاعل الاجتماعي الصّفي بين المتعلمين.

14. المراجع

إبراهيم، أزهار علي وسليمان، محمد إسماعيل. (2019). أنماط التّفاعل الصّفي للطلبة المدرسين وأثرها في اكتساب طلبتهم مهارات حل المسألة الرياضية. بحث مقدم في *المؤتمر العلمي الدولي الأول*، في الفترة بين 11–12 فبراير، كلية التربية الأساسية، جامعة دهوك، العراق، 452–472.

إبراهيم، مجدي عزيز وحَسَب الله، محمد عبد الحليم. (2005). *التّفاعل الصّفي: مفهومه–تحليله–مهاراته*. القاهرة: عالم الكتب.

أبو حرب، محمد خير (2007). *المعجم المدرسي*. سورية، دمشق: وزارة التربية.

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (1996). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم والنفسية والتربوية والاجتماعية* (ط.2). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد مراد، صلاح وعلي سليمان، أمين (2002). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النّفْسِيّة والتربويّة خطوات إعدادِها وخصائِصها*. القاهرة: دارُ الكتاب الحديث.

أحمد، فريجة. (2015). *العوامل الأسرية وعلاقتها بالتّفاعل الصّفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربيّة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

بدر، أحمد. (1982). *أصول البحث العلمي ومناهجه*. الكويت: وكالة المطبوعات.

بدوي، أحمد زكي. (1978). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت: مكتبة لبنان.

تاعوينات، علي. (2009). *التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي*. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

الجلبي، سوسن شاكر.(2005). *أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. دمشق: مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع.

الحاج محمد، أحمد علي. (2012). *علم الاجتماع التربوي المعاصر*(ط.1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحرباوي، خولة مصطفى. (2011). أنماط التّفاعل الصّفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي. *مجلة التربية والعلم*، *18*(2)، 271–299.

حمداوي، جميل. (2007). *الكفايات والوضعيات*. منشورات مجلة التربية، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

الخطابية، ماجد والطويسي، أحمد السلطاني، عبد الحسين. (2004). *التّفاعل الصّفي*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

دعميش، شيماء. (2017). *طرق التدريس وعلاقتها بالتّفاعل الصّفي لدى التلاميذ*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

روتر، جوليان. (1984). علم النفس الإكلينكي (عطية محمود هنا، مترجم) (ط.2). بيروت: دار الشروق.

زيدان، محمد مصطفى. (1979). *معجم المصطلحات النفسية والتربوية* (ط.1). جدة: دار الشروق.

السلطي، ناديا سميح. (2004). *التعلم المستند إلى الدّماغ*. عمّان: دار المسيرة.

صلاح، علام. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحليم، قشطة. (1991). *الجماعات والقيادة*. منشورات جامعة الموصل، العراق: دار الكتب للطباعة والنشر.

عبد الرحمن، فراس برهان الدين. (2018). أنماط التّفاعل الصّفي لمدرسي التاريخ وأثرها اكتساب طلبتهم للمفاهيم التاريخية. *مجلة آداب الفراهيدي*، (34)، 381-416.

عبد المعطي، أحمد حسين. (2010). خطة استراتيجية لتطوير التعليم الفني لتحقيق متطلبات سوق العمل باستخدام تحليلSWOT. *مجلة كلية التربية بأسيوط*،*26*(1)، 246-336.

عفانة، عزو إسماعيل. (2012). *إعداد المعلم الفلسطيني لتوظيف الإحصاء في عمليات التقويم*، غزة: الجامعة الإسلامية.

علوان، شذى أحمد وفرحان، مؤيد غازي. (2018). تشخيص واقع زراعة النخيل باستخدام تحليل SWOT: دراسة تحليلية في مديرية زراعة محافظة البصرة. *مجلة الاقتصادي الخليجي*، (37)، 99-140.

الفارابي، عبد اللطيف وآخرون (1994). *معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك* (ط.1). المغرب: دار الخطابي للطباعة.

القطامين، أحمد.(2002). التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العام: دراسة تحليلية تطبيقية. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، *18*(2)، 37-75.

كاظم، دنيا طالب. (2014). الرؤيا الاستراتيجية للمنظمة التعليمية اعتماداً على التحليل الاستراتيجي: دراسة تحليلية على كليات ومعاهد هيئة التعليم التقني في محافظة بغداد. *مجلة كلية الرافدين الجامعة للعلوم*، (34)، 117-148.

محمد، براهيمي وميلود، بكاي. (2017). التفاعل الاجتماعي الصّفي المثير للتفوق والنجاح. *مجلة الجامع في الدّراسات النفسية والعلوم التربوية*، (6)، 67-82.

محمود، سعد شاكر ويوسف، سحاب عايد. (2018). دراسة الواقع الراهن لتنظيم الإرشاد الزراعي في العراق باستخدام تحليل SWOT ، بحث مقدم في *المؤتمر الدولي العلمي الثالث للعلوم الزراعية- الدراسات العليا*، 4-5 أكتوبر، كلية الزراعة، جامعة تكريت، العراق، 45- 55.

مركز هيلب للدراسات الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. (2018). نهج من طفل إلى طفل. استرجع في 11 مايو، 2019 من http://www.help-curriculum.com/?p=753.

مسعود، جبران. (1992). *الرائد* (ط.7). بيروت: دار العلم للملايين.

المطلق، فرح، والعمارين، يحيى. (2014). *المرجع في تحليل محتوى المناهج*. كلية التربية. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

المنلا، باسمة. (1990). *قياس العلاقات الاجتماعية وتطبيقاته في الميدان التربوي وفي جماعات العمل*. بيروت: دار العلم للملايين.

الهادي، عوين محمد.(2009). *أنماط الاتصال الصّفي اللفظي لدى معلمي التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية لعينة مدارس بولاية ورقلة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية علوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح.

الهوارين، صياح الديري. (2014). *أثر الأزمة السورية على قطاع التربية*. وزارة التربية، مديرية التخطيط والتعاون الدولي.

هيبة، زكريا محمد زكريا والسيد، محمود علي أحمد. (2016). التحليل البيئي باستخدام نموذج سوات (SOWT) في التعليم: مفهومه وآليات وتطبيقه. *مجلة العلوم التربوية*، *1*(4)، 120-136.

وزارة التربية. (2015). *النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي*. استرجع في تاريخ 13 أكتوبر، 2018 من http://moed.gov.sy/site.

Bonnici, S & David, G.(2015). *Swot Analysis*. Retrieved on 17 March 2019 from https://www.researchgate.net/publication/272353031.

Davies, m. P. (1998). *Understanding Marketing* (1st ed). U. K: Prentice hall Europe.

Premo, J & Cavagnetto, A. (2018). Priming students for whole‐class interaction: using interdependence to support behavioral engagement. *Soc Psychol Educ* 21(3). Retrieved on 19 March 2019 from https://doi.org/10.1007/s11218-018-9445-y.

Rotter, J. B., & Mulry, R. C. (1965). Internal versus external control of reinforcement and decision time. *Journal of Personality and Social Psychology, 2*(4), 598-604.

Rotter, J. B. (1960). Some implications of a social learning theory for the prediction of goal directed behavior from testing procedures. *Psychological Review*, *67*(5), 301-316.

Rotter, J. B. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*, *26*(5), 443-452.

Valkanos, V., Anastasiou, A., & Androutsou, A. (2009). The importance of (SWOT) Analysis for educational units that belong to the field of Vocational Education and Training: The case of the State Institute (IEK) of Epanomi in Thessaloniki. *A study presented at the Decowe conference*, In between 24-25September. Retrieved on 17 March 2019 from https://pdfs.semanticscholar.org/eb4b/636926470ba0f10bf8104a7ad209b4c7195c.pdf.

Wright, p., Kroll, m., & parnell, J. (1996). *Strategic Management: Concept And Cases* (3rd ed). U. S . A: Prentice Hall International.