

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باجي مختار - عنابة -



كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير

الموضوع

أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية

من التعليم الثانوي

دراسة ميدانية بثانويتين من ولاية عنابة
الشعبة

علم النفس التربوي

تحت إشراف الأستاذ:

أ.د. بولحبال نوار مبروكة

إعداد الطالبة:

لعشيشي أمال

لجنة المناقشة:

المؤسسة:
جامعة باجي مختار عنابة
جامعة باجي مختار عنابة
جامعة باجي مختار عنابة

الصفة:
رئيسا
مقررا و مشرفا
عضوا

الرتبة:
أستاذ محاضر (أ)
أستاذ تعليم عالي
أستاذ محاضر (أ)

اللقب والاسم:
د. كربوش رمضان
أ.د. بولحبال نوار مبروكة
د. لعريط بشير

السنة الجامعية
2012-2011

Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Badji Mokhtar - Annaba

Faculté des lettres , des Sciences humaine et Sociales

Département de Psychologie

Mémoire Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magister

*Principaux problèmes de la gestion des classes
terminales de l'enseignement secondaire*

Etude Pratique dans les Etablissement Secondaire

Au Niveau de la Wilaya de Annaba

Présenté par l'étudiante :

LACHICHI AMEL

Encadreur :

Pr. BOULAHBEL NOUAR
MERBOUHA

DEVANT LE JURY :

Nom et Prénom:	Grade :	Caractère :	Etablissement :
D. KERBOUCHE Ramdane	MC(A)	Président	Univ-Annaba
PR.BOULAHHEL Nouar Merbouha	EPS	Rapporteur et Encadreur	Univ-Annaba
D. LARIT Bachir	MC(A)	Member	Univ-Annaba

Année Universitaire
2011 - 2012

شكر وتقدير

أول شكر أتقدم به إلى الله عزّ وجلّ وأحمده على ما وصلت إليه من معارف تمكّني إن شاء الله من بلوغ أعلى درجات العلم....

أتقدم بشكري الخاص وامتناني الكبير إلى الأستاذة المشرفة نوار مربوحة التي ما فتئت تقدم لنا التوجيهات والنصائح والتشجيع لإنجاز هذا العمل في أحسن صورة ممكنة، وشكري لها يتجاوز كل تعبير....

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة وأخص بالذكر الأستاذ نوار الطيب، الأستاذ كربوش رمضان والأستاذة بلخلفي نادية اللذين لم يبخلوا بإمدادي بالتوجيهات والتشجيعات التي أفادتني عظيم الفائدة في إعداد هذا البحث.

أشكر كل أساتذة التعليم الثانوي الذين تعاونوا معي خلال هذا الإنجاز.

لكم جميعاً ألف شكر.

لعشيشي أمال

إهداء

أقدم بأغلى إهداءاتي إلى والديّ الكريمين.

إهدائي الخاص إلى زوجي.

إهدائي المميز إلى أبنائي الأعمام وفلذات كبدي الثلاثي: أحمد شقيب ، أميرة بلقيس ،
آلاء روفيدة.

كما أهدي هذا العمل إلى كل عائلتي وإلى عائلة زوجي وإلى صديقاتي وردة، كريمة
وسليمة.

لعشيشي أمال

مقدمة

رغم تعدد المتغيرات التي تؤثر في فاعلية النظم التربوية وإمكانيتها تحقيق أهدافها، إلا أن علماء التربية يجمعون على احتلال المعلم دورا بالغ الأهمية في تطوير عملية التعلم والتعليم، إذ انتقل دوره من الممارسات الحدية المتسمة بالجمود إلى مستويات أكثر اتساعا وتعقيدا.

لذا احتلت قضية إعداد المعلمين واكتسابهم مهارات التدريس الفعال مكانا بارزا من اختصاص التربويين والباحثين، والمؤسسات العلمية أو البحثية، حيث يعد المعلم من أهم العوامل أو الوسائل في إتقان المتعلم للأهداف المنشودة التي يخططها المشرفون عن التربية والتعلم، لمواجهة تحديات التنمية الشاملة في ظل مختلف التغيرات للمجتمعات المعاصرة.

ومع التطور الهائل الذي يشهده العالم، من الطبيعي أن يجد المعلم والمتعلم نفسيهما أمام ضوابط جديدة لا بد من مواجهتها والتكيف معها.

ولتحقيق الدور الفعال والتميز للمعلم يجب إعداده إعدادا جيدا ومميزا لمواجهة كل الصعوبات التي تعترض طريقه المهني، وهذا عن طريق اكتسابه المهارات الضرورية لبلوغ مستوى التدريس المتميز.

ولا يمكن للمعلم النجاح في هذه المهمة بالعمل منفردا، بل هو يحتاج إلى التعاون والتنسيق مع باقي أعضاء المجتمع المدرس، من معلمين وإداريين ومرشدين، إضافة إلى التعاون والتنسيق مع الأسرة، وخاصة التعامل مع سلوكيات المتعلمين غير المقبولة.

ومن المفيد أن يعطي المعلم متعلميه الإحساس بأنهم مسؤولون هم أيضا عن تطبيق التعليمات والالتزام بها، كما أنه يتقبل مناقشتهم لتعليماته، فيحتاج المعلم إذن إلى بناء علاقة قائمة على التعاطف والاحترام والثقة المتبادلة مع الأطفال شديدي الاضطراب، وهذا بدوره سيشجعهم عن الحديث عن مشكلاتهم وعن مشاعرهم السلبية.

لقد اعتنى علم النفس التربوي بكل هذه الجوانب من اهتمامات المعلم والمتعلم، وخاصة ما يحدث داخل غرفة الصف لضمان تعلم فعال في جو سليم خال من المشكلات.

فالإدارة الصفية هي إذن أحد المحاور المهمة التي تجعل المعلم وسيطا فعالا في رفع كفاية تعلم الطلبة، وتهيئة أوساط مناخية يستخدم فيها الطلبة أقصى طاقاتهم للتعلم والنمو والتقدم العلمي، والمعلم الكفاء له دور مهم في إحداث تغيير في سلوك طلبته، وتعتبر معرفة المعلم بالمهارات الإدارية داخل غرفة الصف نقطة أساسية للحصول على دور فعال.

وتبرز أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية في أنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية والمادية اللازمة لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة، وهي تساعد المعلم على التعرف على المسؤوليات والواجبات داخل الغرفة الصفية، وتزوده بمهارات نقل المعرفة وغرس القيم في النفس و تعزز أنماط التفاعل الايجابي.

ويتعدد مهارات الإدارة الصفية تتعدد المشكلات المتعلقة بها، والتي من شأنها أن تعيق العملية التعليمية التعليمية.

وفي بحثنا هذا محاولة لإلقاء الضوء على أبرز المشكلات التي تعترض الأساتذة أثناء الإدارة الصفية للأقسام النهائية من التعليم الثانوي. حيث تتميز هذه المرحلة من التعليم باجتياز امتحان البكالوريا في آخر السنة الدراسية كآخر محطة للالتحاق بالجامعة، ومنه تبرز ضرورة التعرف على مختلف هذه المعوقات. ولهذا الغرض قسمت دراستنا إلى ستة فصول

- يشمل الفصل الأول الإطار المفهمي وأهم النظريات التربوية التي لها علاقة بموضوع بحثنا، حول

"أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي"

- وكذلك بعض الدراسات السابقة التي تنوعت بين دراسات أجنبية وأخرى عربية وبعضها جزائرية.
- تطرق الفصل الثاني إلى أسس الإدارة الناجحة، حيث تم عرض خصائص الإدارة الصفية وأنماطها وكذا أهمية التفاعل الصفّي وأدوار المعلم الحديثة.
- وفي الفصل الثالث تم عرض بعض مهمات المعلم في ضوء إدارة الصف وهي توفير المناخ الصفّي الملائم، توفير الدافعية العامة للتعلم، الانضباط الصفّي وكذا التخطيط الفعال للدرس.
- احتوى الفصل الرابع الإطار المنهجي لبحثنا من منهج الدراسة المتبع إلى أدوات جمع البيانات وكذا مجالات الدراسة وأساليب تحليل البيانات.
- وعرضت في الفصل الخامس نتائج الدراسة وتحليلها.
- وأخيرا في الفصل السادس النتائج العامة للدراسة.

الإشكالية

تمتد مجالات علم النفس التربوي إلى موضوعات واسعة تبدأ من تعديل السلوك إلى دراسة النمو الاجتماعي إلى إدارة الصف الدراسي وكذا تحليل المواد الدراسية وأساليب التقويم، ويكون الهدف من البحوث والتطبيقات في علم النفس التربوي، وكما يحدده الدكتور أحمد زكي صالح "البحث في مشكلات النمو التربوي كما تمارسه المدرسة". ويقصد بالنمو التربوي كافة النواحي التي تعنى بها المدرسة.

ولعل من أبرز العوامل المؤثرة في فاعلية التعلم والتعليم "إدارة البيئة الصفية"، حيث تهدف هذه العملية إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف ومن خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم، لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق تحديدها .

فالخبرات والتفاعلات التي تشهدها غرفة الصف متمثلة في ممارسات المعلم واستجابات المتعلمين تتجاوز البرامج المرسومة في المنهاج، من حيث أثرها في تطوير شخصيات المتعلمين المعرفية العقلية والمهارية النفسحركية والوجدانية الانفعالية، وتلك الخبرات هي المسؤولة عن أغلب السلوكات التي يكتسبها المتعلم، من حب للنظام وانضباط ذاتي، وحب للعمل، وثقة بالنفس واحترام غيره.

ومن خلال هذه العملية يبرز بوضوح الدور الحديث للمعلم الذي لم يعد يقتصر على نقل المعرفة فحسب بل أصبح وسيطا فعالا في رفع كفاية تعلم التلاميذ، إضافة إلى دوره الإرشادي والتوجيهي المنظم للعملية التعليمية ويساهم في الصحة النفسية لطلاب صفه، مما يتيح لهم تعليما أفضلًا وتعلما أكثر فعالية، وبالتالي تزداد دافعيتهم للتعلم، ويتحقق قدر كبير من الأهداف المرصودة.

إن معرفة المعلم بالمهارات الإدارية داخل غرفة الصف تعتبر نقطة أساسية للحصول على دور فعال، ومهمات المعلم في ضوء إدارة الصف عديدة: حفظ النظام الصفّي، التعامل مع مشكلات الطلبة، الانضباط

الصفى، توفير المناخ العاطفي الاجتماعي، إثارة الدافعية، التنظيم داخل الصف، التخطيط الفعال للدرس، تحديد الأهداف، التغذية الراجعة، التقويم التربوي، التقويم داخل الصف.

ركز المربون اهتمامهم على الظروف الصفية المناسبة التي تهئ الطلاب وتسمح لهم بالنمو الشامل في كل الاتجاهات، حيث يعد توفير المناخ الصفى الملائم، القائم على جو من العلاقات التفاعلية الودية والإيجابية بين المعلم والطلبة من جهة ، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى متطلبا أساسيا لتحقيق أي هدف تعليمي فإذا خلت غرفة الصف من الانضباط والنظام، وغابت عنها العلاقات الاجتماعية الإنسانية أصبحت مصدرا للتوتر والإزعاج للمعلمين والمتعلمين على حد سواء.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات، إلى أن تدني مستوى الانضباط في غرفة الصف يعتبر من أكبر المشكلات التي يواجهها المعلمون في المدارس الحكومية¹.

ويعتبر التخطيط للإدارة الصفية قبل بدء العام الدراسي وخلال الأسابيع الأولى على درجة كبيرة من الأهمية، إذ أنه يلعب دوراً مهماً في تحديد الكيفية التي سيتفاعل بها المعلم مع الطلبة وكذلك الطلبة مع بعضهم البعض، حيث أن هناك مقولة تقول: " إذا لم تحضر خطة لتلامذتك فإنهم سيعدون خطة لك ". وتتعدد وتختلف مشكلات الإدارة الصفية تبعا لاختلاف المراحل التعليمية، وتبرز بحدّة في صفوف المرحلة الثانوية وأكثر تحديدا لدى طلبة الأقسام النهائية المقبلين على امتحان هام آخر السنة الدراسية، حيث يبدي بعض الأساتذة نوعا من التخوف لما تسند إليهم هذه الأقسام، ويعتبرون ذلك مسؤولية كبيرة ليس بالسهل إنجازها على أكمل صورة، كون هذه السنة مصيرية بالنسبة للطلبة والأولياء وللمنظومة التربوية ككل. ويرى البعض الآخر أن التدريس بهذه الأقسام مهمة صعبة تتطلب جهدا نفسيا كبيرا لصعوبة التحكم في حفظ النظام الصفى فيها، فلا يرغب المعلم في أن يكون متسلطا بأوامره ونواهيته لإدارة صفه، بل يريد الوصول بطلبته إلى درجة عالية من الضبط الذاتي، أي الانضباط الصفى الذي يعمل على تحقيق أهداف وأغراض

1_ د. أبو جادو صالح محمد علي: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط5، عمان، 2006، ص

جماعة الصف، بينما يشتهي آخرون من صعوبة تنظيم الوقت ليتوافق مع الأهداف التعليمية المسطرة، وترى فئة أخرى أن الطلبة بهذه الأقسام يبدون نقصاً في الدافعية للتعلم مما يعيق عملية التعلم الفعال، وقد يرجع ذلك لكثافة البرامج بهذا المستوى أو إلى اكتظاظ الأقسام.

حيث يجد المعلم نفسه أمام مشكل نفسي حقيقي قد يجهل مصدره ولا يمكن أن يعالجه بمفرده، أي دون استشارة غيره من المشاركين في العملية التربوية.

ومن هنا نستطيع أن نقول أنه إذا ما أريد للتعلم الصفّي أن يحقق أهدافه بكفاية وفعالية، فلا بد من إدارة صفية فعالة لتفادي حصول أية مشكلة من شأنها إعاقة مسار عملية التعلم والتعليم.

فماهي أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي؟

- هل يعيق سوء انضباط التلاميذ في الإدارة الصفية بهذه الأقسام؟

- وهل يعرقل نقص الدافعية لدى التلاميذ الإدارة الصفية بهذه الأقسام؟

- وهل يشكل المناخ الصفّي السائد بتلك الأقسام عائقاً للإدارة الصفية؟

- وهل يعيق غياب التخطيط الدراسي الإدارة الصفية بهذه الأقسام؟

دواعي اختيار الموضوع:

إن انشغالنا الكبير بالواقع التربوي لثانوياتنا وخاصة بالأقسام النهائية، ومحاولة إبراز أهم المشكلات التي

يواجهها الأستاذ أثناء إدارته لهذه الأقسام من الأسباب الرئيسية التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع.

تشكل هذه المرحلة من التعليم الثانوي عتبة في غاية الأهمية للتلميذ والأستاذ والأولياء على السواء،

وكوننا عضو في هيئة التدريس بثانوية القديس أوغستان (لحوالي ثمانية عشر سنة)، فلا بد أن تهتمنا نجاح

العملية التربوية بهذه الأقسام، فكان كل هذا حافزاً لنا لتبني هذه الدراسة ومحاولة البحث عن الآليات التي

تجعل الجو الصفّي مريحاً للأستاذ والتلاميذ حتى تتم هذه العملية في أحسن الظروف.

أهداف الدراسة:

يندرج هذا البحث ضمن تخصص علم النفس التربوي، ويهدف إلى التعرف على أهم المشكلات السلوكية للطلبة بالأقسام النهائية وكيفية إدارتها، وعلى الاستراتيجيات الكفيلة بمواجهتها، وكذلك لفت انتباه الأساتذة إلى القوانين الضابطة لإدارة الصف لتوفير مناخ تعليمي - تعليمي فعال، وبالتالي رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ مع مراعاة نموهم المتكامل، كما تهدف هذه الدراسة إلى بناء علاقات إيجابية بين المعلم والتلميذ، وكذا المحافظة على الصحة النفسية لهؤلاء الطلبة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذا البحث في تسليط الضوء على أبرز المشكلات التي يواجهها أستاذ الأقسام النهائية من التعليم الثانوي خلال إدارته لقسمه من خلال الوقوف ميدانياً على واقع العملية التعليمية - التعليمية بهذا المستوى، والعراقيل التي تحول دون حدوثها في جو سليم وتعيق فعاليتها، كما تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول الموضوع مع مرحلة من أهم المراحل الدراسية في حياة التلميذ، لذلك نحاول تحسيس الأساتذة الذين تحول إليهم مهمة تدريس هذه الأقسام لأهمية الإدارة الصفية الناجحة لتفادي حصول أية مشكلة تعيق ضمان السير الحسن لهذه الأقسام.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل جملة من المصطلحات التي سوف نعرض تعاريفها قصد الحصول على رؤية عملية، والتي تتشكل من مجموعة مفاهيم تحمل دلالات تجمع ما بين علم النفس وعلم التربية بغرض البرهنة والاستدلال بها في البحث الإمبريقي، كما تتبعها دراسات سابقة تعرضت من بعيد أو قريب لهذه الدراسة أو المشكلة المطروحة وهي مشكلات الإدارة الصفية لدى الأقسام النهائية في الثانوية، بعد التنقيب عليها من خلال البحوث العلمية والدراسات الحديثة عن طريق مراكز البحوث والإنترنت وكذا المكتبات الجامعية، والتي كانت السند العلمي الذي يمكننا الاستعانة به من خلال تكملة ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج علمية.

إلى جانب تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم المقاربات النظرية، والتي تعد من الأسس العامة في فهم أهداف التدريس المعرفية وما وراء المعرفية، بمساهماتها الفعالة في تفسيرات مدعمة بشكل جيد لمناحي التعليم والتعلم والقضايا التربوية، وصولاً إلى قضية تعزيز فاعلية المعلم من خلال قدرته على تنظيم العملية التعليمية، وتفسير السلوكيات غير المقبولة والتنبؤ بها في غرفة الصف، في إطار ما يسمى بالإدارة الصفية.

أولاً: مفاهيم البحث

يعد تحديد المفاهيم الأساسية المتعلقة بالبحث خطوة ضرورية تسمح بالفهم السليم ومرافقة الباحث خلال تحليله للموضوع، ويتضمن هذا الجزء أهم المفاهيم وأكثرها تداولاً خلال هذه الدراسة وهي: الإدارة الصفية، الانضباط الصفية، الدافعية، التخطيط الدراسي، المشكلات، الأقسام النهائية من التعليم الثانوي.

أ- مفهوم الإدارة الصفية:

يعتبر مفهوم إدارة الصف مفهوم يجمع بين عالمي الإدارة المتمسك بالشمولية والعمومية وخصوصية الاتصال بحقل الإدارة العامة وإدارة الأعمال، وعالم التربية المتمسك بخصوصية ذلك الكائن الذي تدخل مجموعة اعتبارات في التفاعل والتعامل معه، فتجعل من إدارته وتوجيهه عملية ليست بالسهلة ولا تتخذ صفة نمطية.¹

1- تعاريف اصطلاحية:

1 _ أنور السعيد: إدارة الصفوف، معهد التربية، الأثروا/اليونسكو، عمان، 1995، ص11

نال هذا الموضوع اهتمام العديد من المربين والباحثين في مجالي التربية وعلم النفس باعتبار الإدارة الصفية أساس العملية التربوية، ومن أهم التعاريف إلى جاءت بخصوص هذا المصطلح مايلي:

*** تعريف مرعي توفيق:**

" يشير مصطلح الإدارة الصفية إلى العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف"، ومن خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم، في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها بوضوح لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، تتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة وتطور إمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة منجهاً أخرى¹.

*** تعريف بلقيس:**

"يشير إلى عمليات توجيه الجهود التي يبذلها المعلم وتلاميذه في غرفة الصف وقيادتها، وأنماط السلوك المتصلة بها باتخاذ توفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية المخططة، وتتطلب إدارة الصف تحديداً دقيقاً للأدوار التي يؤديها المعلم نفسه والتي يقوم بها التلاميذ، وتنظيم الأدوات والمواد والأجهزة التعليمية بشكل ييسر عمليات التعلم والتعليم إلى أقصى ما تستطيعه قدرات المتعلمين².

*** تعريف محمد الحاج خليل:**

"الإدارة الصفية تعني عمليات التوجيه والتفاعل التي يتبادلها المعلم وطلابه وأنماط السلوك المتصلة بها . ولا يخف أن هذه الإدارة تستدعي قدرة المعلم على تحريك الجهود وأنماط السلوك جميعها لجعل التعلم والتعليم في غرفة الصف أمراً ممكناً وهادفاً ومشوقاً، دون إحباطات وهدر للجهود والوقت والمال"³

*** تعريف نوال العشي:**

1 _ توفيق مرعي وآخرون: إدارة الصف وتنظيمه، وزارة التربية والتعليم، مسقط، 1986، ص 348

2 _ د. أبو جادو صالح محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص 348.

3 _ د. خليل محمد الحاج وآخرون: إدارة الصف وتنظيمه، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، 2009، ص

"إن مصطلح إدارة الصف يشير إلى جميع السلوكيات الأدائية وعوامل التنظيم التي تقود إلى توفير بيئة صفية تعليمية منظمة".

وتضيف بأنها "جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، بما يتعلق بتدبير الظروف المختلفة التي تجعل من التعلم أمراً ممكناً في ضوء الأهداف التعليمية، والتي تعمل على إحداث تغير في سلوك الطلاب من حيث اتجاهات لديهم وتنمية ميولهم"¹.

* تعريف الشنطي راشد:

"الإدارة الصفية لا تعني ضبط الطلاب باستخدام الجرعات التأديبية، وإنما بتوفير بيئة تعليمية تساعد الطلاب في إحداث التفاعل الإيجابي بينهم وبين المعلمين"²

كما أن إدارة الفصل تشمل المحافظة على النظام وتنظيم الطلاب ومتابعة سلوكهم وتيسير التفاعل بين الطلاب بعضهم والبعض الآخر، والمعلم هنا مسؤول عن توفير جو اجتماعي فعال ومنتج في الفصل، وعليه أن ينمي السلوك المناسب ويعززه ويعدل السلوك الغير مرغوب، والإدارة الناجحة تركز على الإيجابيات، وتشرك الطلاب في الإدارة وعملياتها ومتطلباتها³.

فلم يعد مفهوم الإدارة الصفية يقتصر على المعنى التقليدي المتضمن تحقيق الهدوء التام داخل غرفة الصف، لتمكين المعلم من تحقيق الأهداف المسطرة في ظل الممارسات المتسمة بالتسلط والجمود، والمقتصرة على تلقين المعرفة للتعلم في جو من التفاعل الإيجابي بينه وبين متعلميه.

فمن خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث تعلم فعال في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق تحديدها، يرمي إلى إحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، ويعتمد هذا على قدرة المعلم على تنشيط الجهود وخلق مناخ صفى مشجع لجعل عمليتا التعلم والتعليم داخل غرفة الصف هادفة وممتعة، ومن هنا نستطيع أن نقول بان معرفة المعلم بأدواره اتجاه المتعلمين نقطة هامة وأساسية للحصول على تعلم فعال.

- وفي كتابهما "الإدارة الصفية الفعالة" يشير **سميث ولازليت (1993)** إلى أن الإدارة الصفية نتاج لمزيج من المهارات المتضمنة في أربعة محاور أساسية تشتمل عليها عملية التدريس، هذه المحاور هي:

1_ العشي نوال: إدارة التعلم الصفى، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص.ص 17-18.

2_ العشي نوال، نفس المرجع السابق، 2008، ص18

3_ أ.د. شحاتة حسين، أ.د. النجار زينب: معجم المصطلحات التربوية والتعليمية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص.ص 30-31.

- الإدارة: ويقصد بها المهارة في تنظيم وتقييم الدرس بطريقة تساهم في تحقيق انهماك عال للطلبة في عملية التعلم، ولتحقيق هذا يحتاج المعلم إلى القدرة على تحليل عناصر ومراحل الحصة المختلفة، وإلى القدرة على الاختيار المناسب للمواد التعليمية، والقدرة على تقليل أثر عوامل التشتت.
 - الوساطة: وتشمل المعرفة بكيفية تقديم الإرشاد والتوجيه الذي يحتاجه الطلبة، وكيفية تعزيز تقدير الطلبة لدواتهم وأخيرا المهارة في تجنب المواجهة في غرفة الصف.
 - التعديل: ويشمل على فهم المعلم للاستراتيجيات المختلفة المتضمنة في نظرية التعلم، واستخدام هذه الإستراتيجيات في تشكيل وتعديل سلوك الطلبة عبر برامج من التعزيز أو العقاب.
 - المراقبة: يقصد بها فحص فعالية سياسة المدرسة في الانضباط، ومقدار المساعدة التي تقدمها في خفض توتر المعلمين والطلبة، وفي توفير بيئة ومناخ ايجابيين¹.
- إن التباين في الأسس النظرية والفلسفية لنماذج الإدارة الصفية المختلفة لم يتسبب في اختلاف تعريفات مفهوم الإدارة الصفية فحسب بل في اختلاف أهدافها، وبالتالي اختلاف العمليات والإجراءات المتضمنة فيها.
- ## 2- التعريف الإجرائي:

يقصد بالإدارة الصفية في هذا البحث مجموع عمليات التنظيم والتنسيق، وتوجيه الجهود التي يبذلها المعلم داخل غرفة الصف بإشراك المتعلمين لتوفير مناخ صفي ملائم لبلوغ الأهداف التعليمية المرسومة، وجعل عملية التعليم أمرا ممتعا وفعالاً. فتهدف هذه العملية إذن إلى تنمية الأنماط السلوكية المناسبة، وإلى خلق جو ملائم تسوده العلاقات الإيجابية بين المعلم ومتعلميه، وبين المتعلمين أنفسهم من أجل تحقيق تعلم فعال.

ب- مفهوم الانضباط الصفية:

1 _ د. هارون رمزي فتحي: الإدارة الصفية، دار الواصل للطباعة والنشر، عمان، 2003، ص 34.

ط الانضباط الصفية أكثر المصطلحات تداولاً بين المدرسين والمهتمين بعالم التربية، ويعد الانضباط الصفية المشكلة الرئيسية التي يواجهها المربون في المدارس عبر مختلف المستويات التعليمية.

1- تعريف اصطلاحية:

أثار هذا المصطلح اهتمام العديد من المدرسين والمربين، ولأهميته الكبيرة في العمل التربوي وردت بشأنه الكثير من التعريفات نرد البعض منها:

* تعريف لخليل أحمد خليل:

"الانضباط هو توافق المسالك الفردية مع المنظومة السائدة، وبالتالي في حدود الثواب والعقاب" جملة المواد الرمزية والمادية التي يمتلكها مجتمع ما لتأمين توافق سلوك أعضائه مع مجموعة القواعد وأحكام مبدئية مسجلة، ويعاقب الخارج عليها"¹.

* تعريف صالح محمد علي أبو جادو:

"إن الانضباط الصفية مجموعة من الطرائق والإجراءات التي تعمل على تطوير فهم الفرد لذاته وتنمية قدراته وإدراكاته، لتحمل مسؤولية أفعاله ومساعدته على رؤية أنه وليس غيره المسؤول عن سلوكه ونتائج هذا السلوك"².

* تعريف عدس عبد الرحمن:

"يشير مفهوم الانضباط الصفية إلى درجة التقيد بالسلوك المرغوب من جانب الطلبة، وإلى درجة انخراطهم في الأنشطة الصفية وتوجيههم نحو العمل، وهكذا فإن أحد جوانب الإدارة الصفية يتمثل في عملية ضبط النظام"³.

* تعريف نواف سمارة وعبد السلام العديلي:

"الانضباط الصفية يركز على التفاعل بين الطلبة والمعلم، والذي يستخدم في إيجاد بيئة تعلم خالية من الفوضى والمشكلات، تعتمد طريقة تحقيق هذا الانضباط على المبادئ الديمقراطية، وهذا النموذج من نماذج الانضباط الصفية يسمح للطلبة والمعلمين الارتباط ببعضهم البعض بطريقة ديمقراطية، ويتعلم الطلبة مسؤولياتهم تجاه بقية أفراد الصف، كما أنهم يشتركون في اختيار قواعد صفهم، وبذلك يشعرون

1_ خليل أحمد خليل: المفاهيم الأساسية لعلم الاجتماع، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1984، ص.ص 127-128.

2_ د. أبو جادو صالح محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص 358

3_ د. القضاة محمد فرحان، د الترتوري محمد عوض، نفس المرجع السابق، 2006، ص 408

بنوع من المسؤولية والانتماء لجعل المبادئ الديمقراطية فاعلة في غرفة الصف".

ولتحقيق هذا النوع من الانضباط ينبغي على التربويون فهم النمو والتطور الإنساني، ونظريات التعلم والإدارة الصفية عند قيامهم بالعملية التعليمية التعلمية، وتعليمهم الممارسة الديمقراطية واستشارة دافعية الطلبة وتشجيعهم على التعلم والتصرف على نحو مناسب¹.

ويعتبر تحقيق النظام داخل غرفة الصف من الاهتمامات الرئيسية للمعلمين، ولطالما كانت مشكلات النظام سببا كافيا في عدم فاعلية العملية التعليمية التعلمية.

يتبين إذن أن مهمة المعلم داخل الصف لم تعد مقصورة على تنمية الطالب معرفيا فقط، وإنما تنميته من جميع النواحي على أن يستخدم المتعلم الحرية الممنوحة له، ويتحمل مسؤولية سلوكه وبالتالي مساعدته في الانضباط الذاتي.

وهنا يجدر بنا أن نفرق بين حفظ النظام والانضباط الصفية، فالأول مصدره خارجي أي ليس نابعا من ذات التلميذ، كأن يستعمل المعلم عبارات تهديد أو قوانين تنظيمية مع توضيح الظروف اللازمة لتسهيل حدوث التعلم واستمراره في الصف، أما الانضباط فمصدره داخلي فهو ينبع من التزام التلميذ بقواعد السلوك الإيجابي، وممارسته للسلوك الأخلاقي بمعزل عن عوامل التهديد أو العقوبة أو الإجبار، والهدف من الانضباط الصفية هو أن ينظم التلميذ سلوكه ذاتيا ويعمل من خلالها لتحقيق أهدافه وأغراضه.

2- التعريف الإجرائي:

المقصود بهذا المفهوم درجة ضبط المتعلم للتصرفات السيئة وسوء التكيف أو إثارة المشاكل، أو عدم الالتزام بالقواعد والقوانين الصفية، وكل هذا يتحقق بمساعدة المعلم لمتعلميه لجعلهم يتقيدون أكثر بالسلوك المرغوب، الذي يؤدي إلى الانخراط في الأنشطة الصفية بصورة فعالة.

ج- مفهوم الدافعية:

1_ د. سمارة نواف ، د. العديلي عبد السلام: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2008، ص.ص 44-45.

مما لا شك فيه أن الدافعية استقطبت الكثير من العلماء للبحث في مفهومها، وذلك للأهمية الكبيرة التي لها في مجال التعلم، لذا فقد عرفت تعريفات كثيرة، وذلك حسب التوجهات الفكرية والنظرية للباحثين فيها.

1- التعاريف الاصطلاحية:

وردت العديد من التعاريف المتعلقة بهذا المصطلح وذلك بحسب المجال الذي يثار فيه الموضوع، ونرد فيما يلي على عدد منها:

* تعريف القطامي:

"الدافعية هي الحالات الداخلية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف"¹.

* تعريف توك وآخرون:

"الدافعية مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية، ويختلف الدافع عن الحاجة التي تنشأ لدى الكائن الحي، التي أوجدت الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة لحفظ بقاء الفرد"².

* تعريف سالي و جون ديوي:

فهو أول من استخدم مصطلح الدافعية، حيث قال أن الرغبة التي تسبق الفعل (السلوك) وتحدده تسمى الفقرة الدافعة أو المثير الدافع، ويقول جون ديوي "حينما نختار الرغبة تصبح دافعا" وقد بدأ مصطلح الدافعية يعرف صاحبه على موضوعات محددة ، ولذلك فالغريزة لها أبعاد ثلاث هي إدراك _ نشاط _ سلوك.

ويسعى علم النفس إلى دراسة السلوك الإنساني والتعرف على العلاقة بينه وبين مجموعة العوامل الذاتية والخارجية التي سببت هذا السلوك، وكذا تحليل مصادر فعالية الإنسان والقوى المحركة لنشاطه وسلوكه .

فالتعريفات لمفهوم الدافعية استخلصت من خلال مجموعة من النصوص السيكولوجية، والتي تعكس مدى الإجماع العام على أن الدافعية هي ظرف أو حال داخلي يوصف أحيانا كحاجة أو رغبة أو إرادة تعمل على تفعيل السلوك و توجيهه:

- ظرف حال داخلي يعمل على تفعيل سلوك ما ويوجهه.

- رغبة أو إرادة تعمل على تحضير سلوك للوصول إلى الهدف المطلوب.

1_ د. كوافحة تيسير مفلح: علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، 2004، ص 136.

2_ د. كوافحة تيسير مفلح، نفس المرجع السابق، 2004، ص 136.

- تأثير الحاجات والرغبات على شدة واتجاه سلوك ما¹.

* تعريف محمد راجح:

"الدافع هو كل مل يدفع إلى السلوك ذهنيا كان هذا السلوك أم حركيا، لذا كان موضوع الدوافع يتصل بجميع الموضوعات الذي يدرسها علم النفس، إذ لا سلوك بدون دافع فهو وثيق الصلة بعمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتخيل والتفكير والابتكار"².

* تعريف أحمد زكي صالح:

"مصطلح الدافعية لا يتضمن أي إشارة إلى نشاط من نوع خاص أو نموذج سلوكي معين، فنحن لا نستطيع أن نحدد النمط السلوكي المعين الدال على الدافعية العامة، فالدافعية مفهوم عام أو تكوين فرضي لا يشير إلى حالة خاصة محددة، بل يستدل عليه من السلوك في المواقف المختلفة"³.

* تعريف التل وآخرون:

"الدافع حالة عامة من الإثارة ناتجة عن حالة جسمية أو نسيجية تحفز العضو للقيام بسلوك يشبع الحاجة، ويعود بالفرد إلى حالة الاتزان، والدافع لا يستثار عادة إلا إذا وجدت منبهات داخلية (حوافز) أو خارجية (مشوقات) تعرضه وتضعه في حالة الفعل"⁴.

* تعريف علي راشد:

الدافعية هي تلك الحالة التي تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة داخل الإنسان وتثير نشاطه تجاه شيء

معين⁵.

1_ د. أبو رياش حسين ود . عبد الحق زهرية: علم النفس التربوي للطلاب الجامعي والممارس، دار المسيرة، عمان، 2007، ص457.

2_ راجح محمد: أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة، 1992، ص77.

3_ صالح أحمد زكي: علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1992، ص335.

4_ التل سعيد وآخرون: المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1993، ص215.

5_ راشد علي: مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص117.

* تعريف عبد المجيد سالمى وآخرون:

"الدافعية بواعث تسبب توجيهها عميقا للميول الفردية تتحقق حين ظهور فرص الإشباع، مثل الحاجات الفردية والرغبات والاستعدادات والعواطف والغرائز نحو مجموعة من الأشياء أو الأوضاع"¹.

وتباينت تعريفات الدافعية للمتعلم باختلاف المدارس النفسية التي تعرضت لتوضيح ماهيتها ومن هذه

التعريفات:

- من وجهة النظر السلوكية : الحالة الداخلية أو الخارجية الذي المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية.

- من وجهة النظر المعرفية : حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناء المعرفة، ووعيه وانتباهه وتفرض عليه لمواصلة أو استمرار الأداء.

- من وجهة النظر الإنسانية : حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق الذات².

وتعتبر الدافعية من أكثر المتطلبات القبلية أهمية للمتعلم، إذ وجد الباحثون أن هناك علاقة وطيدة بين الدافعية ومستوى التحصيل، وأكدوا بأنها تساهم في تكوين اتجاهات ايجابية نحو المدرسة، فهي التي تولد السلوك وتوجهه وتضمن استمراره³.

2- التعريف الإجرائي:

الدافعية هي بمثابة الباعث على العمل، وهي التي تحفز المتعلم على الإقبال على التعلم، وهي من أهم العوامل المساعدة على التحصيل المعرفي، وهي الوسيلة الأساسية لإثارة اهتمام التلميذ ودفعه نحو ممارسة النشاطات التي يتطلبها الموقف التعليمي بالقسم من أجل تعلم فعال، وللمعلم دور مهم في استثارة دافعية متعلميه لتحقيق الأهداف المنشودة.

د- مفهوم التخطيط للتدريس:

نال هذا المفهوم اهتمام الكثير من المهتمين بنجاح العملية التربوية، لأن هذا الإجراء من المحددات الرئيسية لمدى فعالية دور المعلم خلال الحصة الدراسية.

1- تعريف اصطلاحية:

2- سالمى عبد المجيد وآخرون: معجم مصطلحات علم النفس، دار الكتاب المصري، القاهرة، 1998، ص105.

3_ د. أبو جادو صالح محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص 292.

4_ د. كوافحة تيسير مفلح، نفس المرجع السابق، 2004، ص 137.

التخطيط بصفة عامة أسلوب علمي يتم بمقتضاه اتخاذ التدابير العملية لتحقيق أهداف معينة مستقبلية، فالتخطيط يعد من أهم العمليات وأقواها في عملية التدريس والذي يقوم به المدرس قبل مواجهة تلاميذه في الفصل.

*** تعريف كمال عبد الحميد زيتون:**

"ويشير التخطيط للتدريس إلى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المدرس بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس، سواء كان طوال السنة أو لشهر أو ليوم، وترجع أهمية التخطيط للدرس إلى أن هذا التخطيط المسبق للدرس أو للمقرر الدراسي ينعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة على سلوك المدرس في الفصل، أو أمام تلاميذه فشتان ما بين أستاذ يدخل الفصل دون أدنى تخطيط أو تحضير للدرس وأستاذ أعد وحضر الدرس، فنجد أن الأول يتخبط بين الأفكار وبالتالي يشوش على فكر مستقبله وهم التلاميذ، أما الثاني فنجد أنه يلقي درسه بكل سلامة، ويربط بين الأفكار نتيجة للتخطيط المسبق الذي قام به . و من تم تجد طلابه مدركين لما يقول في الغالب، ومن الخطأ الكبير جدا أن يعتمد المعلم على حفظه للدرس وتمكنه منه فيتكاسل في تحضير درسه . فكل درس مهما كان بسيطاً فإنه يتطلب من المدرس رسم خطة لتدريسه وإعداد مادته وتعيين حدوده"¹.

*** تعريف نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي:**

"يعتبر التخطيط الدراسي من العناصر المهمة في مجال الإدارة التعليمية، وهي مرحلة التفكير التي تسبق أي عمل وتنتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بكيفية التنفيذ مع تبيان الأهداف المرجو تحقيقها، وكذا الوسائل الواجب استخدامها والوقت اللازم لذلك".

ويعد التخطيط في ميدان الإدارة الصفية من المهام الرئيسية للمعلم، ويعرف التخطيط الدراسي على أنه "عملية منظمة في العمل، تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الإتقان" . وتتطلب عملية التخطيط الدراسي من تحديد الإمكانيات المتوفرة في المدرسة، وتحديد الوسائل التعليمية وتنظيمها ببسر وفعالية، وترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية مصوغة بعبارات واضحة قابلة للقياس"².

*** تعريف محمد الحاج خليل:**

"يقصد بهذا المفهوم تخطيط المعلم وتحضيره لدرسه أو دروسه، محتوى، وطرائق ووسائل وأنشطة،

1_ زيتون كمال عبد الحميد: التدريس: مناهجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، 2005، ص.ص 371-372.

2_ د. سمارة نواف أحمد ، د. العديلي عبد السلام موسى، نفس المرجع السابق، 2008، ص 54.

ومواقف، فهو يحضر المادة والأسئلة التي يرى إثارته والتدريبات التي ينوي توظيفها، ويضع تصوره لكيفية حفز طلابه والإبقاء على دافعيتهم، كما يحضر الأدوات والوسائل التي سوف يستخدمها للتنفيذ، ويحرص على إشراك طلابه في تنفيذها، ومن الخير أن يشرك المعلم طلابه في وضع الخطط نفسها".¹

* تعريف حسن شحاتة وزينب النجار:

"إن عملية التخطيط هو أن يضع المعلم خطط التدريس المقرر والمادة الدراسية ككل، وخطط تدريس الوحدات الدراسية، وخطط تدريس الدروس اليومية ومهارات التخطيط تشمل العديد من المهارات، ومن أهمها المهارات التالية تحليل المحتوى وتنظيم نتابعه وتحليل خصائص المتعلمين واختيار الأهداف التدريسية وتحديد إجراءات التدريس واختيار الوسائل التعليمية وتحديد أساليب التقويم وتحديد الواجب المنزلي.

وتتطبق عملية التخطيط على المستوى الأكبر في تخطيط المنظومة التعليمية كلها أو في مرحلة من مراحلها، حيث تحدد الأهداف والإجراءات والمدخلات المختلفة من أجل توقع مخرجات معينة في مدى زمني معين".²

* تعريف دوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد:

1- التخطيط الدراسي إعداد مسبق يتم قبل تنفيذ الدرس، فلا تدريس دون تخطيط مسبق.

2- التخطيط عملية تنبؤية في معظمها، حيث يتخيل المعلم الموقف الصفّي وسير النشاط وتسلسله في عملية تنبؤ واعية، تستند إلى معرفة عميقة بمتطلبات تعلم الطلاب.

إن هدف التخطيط هو تحسين عملية التدريس، وهذا الهدف يتحقق من خلال تهيئة المتطلبات التدريسية اللازمة، ومن خلال تصميم الموقف التعليمي بشكل كامل ثم التدرب على أداء هذا الموقف ذهنياً ليكون على وعي كامل بما سيقدمه الكلاب والأدوات التي سيستخدمها، وبأوقات استخدامها والأسئلة التي سيثيرها، وباستجابات الطلبة المتوقعة. فالمعلم تماماً كالرياضي الذي يتخيل المباراة مسبقاً، ويتخيل تحركاته.³

2- التعريف الإجرائي:

1_ د. خليل محمد الحاج وآخرون، نفس المرجع السابق، 2009، ص33.

2_ أد. شحاتة حسين، أد. النجار زينب، نفس المرجع السابق، 2003، ص.ص 222-223.

1_ د. عبيدات ذوقان، د. أبو السميد سهيلة: استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر، عمان، 2007، ص.ص 743-749.

هو مجموع الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم مسبقاً قبل تنفيذ الدرس، أي أنه عملية عقلية منظمة وهادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بفعالية، فهو خطة متكاملة يضعها المعلم لإيصال أبنية معرفية لدى متعلميه، ويعمل على تحقيقها خلال فترة زمنية محددة.

هـ - تحديد مفهوم المشكلات:

يرد مصطلح المشكلات كلما وجدنا أنفسنا أمام موقف معقد يتطلب إيجاد حلول مناسبة للخروج منه.

1- تعاريف اصطلاحية:

تعددت التعريف المتعلقة بهذا المصطلح والأقرب منها إلى موضوع بحثنا:

* تعريف فتحي مصطفى الزيات:

"المشكلة هي عبارة عن موقف معقد يتكون من عدة عناصر، بينها علاقات بعض العناصر موجود وظاهر في المجال الإدراكي للفرد، وبعضها مفقود يؤدي اكتشاف العلاقات بين العناصر الموجودة، وإعادة ترتيبها إلى إيجاد العناصر المفقودة والتي عادة تكون الحل المطلوب".¹

* تعريف أحمد توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة:

"المشكلة هي هدف يصعب تحقيقه أو وضع أو موقف له أهداف، ولكن هناك ما يعيق تحقيقه لهذه الأهداف، أي أن المشكلة موقف يحتاج إلى حل".²

وهناك جملة من المسلمات يستند إليها في تحديد مفهوم المشكلات:

- بما أن التعليم يتألف من بعدين : التدريس والإدارة فان مشكلات الفصل نوعان : مشكلات تدريسية، ومشكلات إدارية.

- تتطلب المشكلات الإدارية حلولاً إدارية ولا يمكن مواجهتها باستخدام الحلول التدريسية، كما أن المشكلات التدريسية تتطلب حلولاً تدريسية ولا يمكن مواجهتها بحلول إدارية.

- الإدارة الفعالة للصف تعتمد اعتماداً كبيراً على قدرة المعلم على تحديد نوع المشكلات على نحو صحيح : تعليمية أم إدارية، وقدرته على التصرف بناء على هذا التحديد.

1_ د. الزيات فتحي مصطفى: علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات، 2001، ص 292.

3_ أ. د مرعي . توفيق أحمد ، د. الحيلة محمد محمود: طرائق التدريس العامة، دار النشر، مصر، 2001، ص.ص 221-

وحتى يستطيع المعلم معالجة المشكلات الإدارية والصفية ولكي يكون فعالاً في إدارته للصف، لا بد أن تكون لديه القدرة على التمييز بين المشكلات الفردية والاجتماعية في إدارة الصف، وكذلك فهم نوع السلوك الذي يلاءم كل نوع منهما وهما كالتالي:

- **المشكلات الفردية:** ينبثق تصنيف ديكروز وكاسل للمشكلات الفردية في إدارة الصف من مسلمة أساسية هي أن السلوك الإنساني سلوك غرضي وهادف، وأن لدى كل فرد حاجة أساسية للانتماء وللشعور بأنه ذو قيمة وجدارة. والفرد حين يجد إحباطاً في إشباع حاجاته للانتماء وإحساسه بقيمته الذاتية من خلال وسائل مقبولة اجتماعياً، فإنه يلجأ إلى أساليب سلوكية غير مقبولة لتحقيق هذا الإشباع، ويحددها **ديكروز وكاسل** في أربعة أنماط سلوكية يقوم بها الفرد هي:

- أنماط سلوكية لجذب الانتباه.
- أنماط سلوكية لإظهار السلطة والقدرة.
- أنماط سلوكية تهدف إلى الانتقام.
- أنماط سلوكية تظهر عدم الكفاءة أو القدرة.
- **المشكلات الجماعية:** ويحدد **جونسون وباني** سبعة أنواع من المشكلات الجماعية في إدارة الفصل:
 - انعدام الوحدة بين طلبة الصف.
 - عدم الالتزام بمعايير السلوك وقواعد العمل.
 - الاستجابات السلبية من جانب أعضاء الجماعة.
 - موافقة الطلبة وتقبلهم لسلوك سيئ.
 - تشتيت الانتباه والتوقف عن العمل.
 - انخفاض الروح المعنوية والكرهية والمقاومة والاستجابات العدوانية.
 - العجز عن التكيف البيئي.

2- التعريف الإجرائي:

"المشكلة هي أي عائق يحول دون الإدارة السوية للصف، وهي موقف يحتاج إلى حل وعلى المعلم (الأستاذ) تحديده ليستطيع مواجهته محافظة على الهدف من التدريس".

و- الأقسام النهائية من التعليم الثانوي:

"وهي ثالث وآخر سنة دراسية يقضيها التلميذ بالثانوية، والتي تنتج في نهاية العام بامتحان مصيري يدعى "البكالوريا" يجتازه التلميذ لالتحاق بمقاعد الجامعة".

ي- تعريف التعليم الثانوي:

"التعليم الثانوي هو حلقة الوصول بين التعليم الإلزامي أي التعليم المتوسط من جهة والتعليم العالي والتكوين والتعليم المهنيين من جهة أخرى، وتدوم هذه المرحلة ثلاث سنوات: السنة الأولى ثانوي، الثانية ثانوي والثالثة ثانوي".¹

ويعرف التعليم الثانوي على انه تلك المرحلة التي تلي تلي مرحلة التعليم المتوسط والذي يمتد على مدار ثلاث سنوات ليتوج باجتياز شهادة البكالوريا، وهو حلقة الوصل بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي، تكون السنة الأولى فيه كجدع مشترك والسنة الثانية والثالثة للدخول في الاختصاص، وهو خاص بالفئة العمرية من 16 إلى 19 للتلاميذ.

ثانيا: الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات المرتبطة بهذا الموضوع، والتي أجريت بهدف التعرف على واقع الإدارة الصفية ومشكلاتها، ومنها:

أ- دراسات عالمية:

1_ وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم، التوجيه، والاتصال، المنشور الوزاري رقم: 2160 المؤرخ في 10 ماي 2005 والمتعلق بتنصيب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا.

في هذا الجزء تم اختيار ست (6) دراسات عالمية تناولت في مجملها المشكلات الصفية التي برزت في بحثنا.

1- دراسة: (Turnali etal 1999) : السنة 1999:

وهدفت الدراسة تقديم الطلبة الأترك في المدارس الإعدادية لمدى تنظيم المعلم للبيئة الصفية، وتكونت العينة من 121 طالبا، وتم توزيع الإستبانة والتي اشتملت على 32 عبارة في 3 أبعاد وهي: البعد العاطفي- والأساليب التدريسية، والإدارة الصفية، وأظهرت نتائج الدراسة أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم في إدارة الصف منها الجانب الحماسي والدافعية أثناء التدريس، وتزويد الطلبة بالواجبات المنزلية، واستخدام إستراتيجية طرح الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة، وتنظيم البيئة الصفية، وإدارة الوقت، والتعرف على احتياجات الطلبة واهتماماتهم وتشجيعهم للتعلم، والقدرة على تحديد الأهداف التعليمية بوضوح.

2- دراسة: Turnali etal : السنة 2000:

وهدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين توجهات المعلمين في إدارة الصف والممارسات السلوكية، وتكونت العينة من معلمين وطلبة جامعة في تركيا، وتم تقسيم المعلمين إلى مجموعتين إحداها ذات نمط تسلطي في إدارة الصف والآخر ذات نمط ديمقراطي، وتكونت أداة الدراسة من إستبانة اشتملت على (32) عبارة تضمن سبعة محاور منها: الناحية العاطفية، الدافعية، تقديم التعليمات، التشجيع، الضبط الصفي، تقديم التغذية الراجعة، التقويم. وتم توزيع الإستبانة الأخرى في الدراسة فقد تم توزيعها على المعلمين، وترتبط بنودها بكيفية إدارة الصف، واستخدمت بطاقة الملاحظة لأداء المعلمين وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي النمط التسلطي والديمقراطي في جميع بنود الإستبانة لصالح النمط الديمقراطي ما عدا محور الدافعية.

3- دراسة: Young etal : السنة 2001:

هدفت إلى دراسة القدرة على ضبط إدارة الصف لدى معلمين المرحلتين الإعدادية والثانوية والطلبة والمعلمين واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة أداء العينة في إدارة الصف. وأظهرت الدراسة أن أفراد العينة من الذكور أكثر استخداما للنمط الاستبدادي من الإناث، ويستخدم الطلبة المعلمون الأسلوب الديمقراطي أثناء التفاعل مع التلاميذ من معلمي المرحلة الثانوية، ولا توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين أفراد العينة من حيث الخبرة والتخصص.

4- دراسة: Carolyn Mevertson : السنة 1995:

"إدارة وتنظيم برنامج صفّي"

هدفت الدراسة إلى إظهار فاعلية برنامج يدار وينظم داخل الفصل لمساعدة المدرسين في المستويات التعليمية من 1-9 وأعضاء هيئة التدريس بالمدارس، وأيضاً المتدربون في هذا المجال، وركز البرنامج على ثلاث أمور هي: التخطيط، التجهيزات، والمهارات، وإعداد ورشة عمل غطت المشاكل الصفية، واهتم البرنامج بوضع القواعد الصفية وتهذيب سلوك التلاميذ، وإدارة أعمالهم، وحفزهم إلى ما شابه ذلك، واقتُرحت الدراسة ضرورة تطبيق البرنامج الفعال.

5- دراسة: Wragg CM: السنة 1995:

"إدارة الفصل من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ والباحثين"

هدفت الدراسة التعرف على كيفية إدارة السلوك العدواني للتلاميذ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن كثير من تفاعلات الفصل تضيع في مناقشة سلوك التلاميذ، وقليل ما تسمح هذه التفاعلات في مناقشة سلوك المعلم، وأفاد كل من المعلم والتلميذ أنه لا يفضل تدخل سلطة عليا مثل مدير المدرسة في إدارة الفصل.

6- دراسة: Akbaba Sadegul, Altum: السنة 1998:

"انعكاسات المدرسين في إدارة الفصل".

هدفت الدراسة التعرف على آراء المدرسين في إدارة الفصل، معتمدة على ثلاثة نظريات في إدارة الفصل، الأولى: عدم التدخل وتسمى بالإنسانية، والثانية: التفاعل المعتمد على الأحاسيس والسلوك، والثالثة: التدخل، واقتُرحت الدراسة الاعتماد على الثانية والثالثة، والابتعاد عن النظرية الأولى لأنها غير فعالة في إدارة الفصل.

ب- دراسات عربية:

حقل الدراسات العربية في هذا المجال ثري وتم رصد عدد منها، وهي الدراسات الأقرب إلى موضوع

بحثنا:

1- دراسة: ممدوح صادق: السنة 1994: البحرين:

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام مدرسي العلوم في المدارس الثانوية الأساليب العلمية في ضبط سلوك الطلاب أثناء التدريس، وتكونت العينة الدراسية من 25 مدرسة، و 39 مدرسا من مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية بدولة البحرين، ولقد طبق عليهم استفتاء مقنن لإستراتيجيتي التوقف ومعالجة الواقع مكون من 28 عبارة، كما طبق عليهم استفتاء لتحديد الأساليب التي يستخدمونها في السيطرة على سلوك الطلاب أثناء التدريس وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها مايلي:

-76% من المدرسين والمدرسات يقبلون إستراتيجيتي التوقف ومعالجة الواقع كأنماط سلوكية، والتي يمكن استخدامها للسيطرة على سلوك الطلاب في الفصل. ومن أهم الأساليب التي يستخدمها المدرسون للسيطرة على سلوك الطلاب في الفصل مرتبة كالاتي:

- مشاركة الطلاب الإيجابية.
 - التشدد مع من يخل بنظام الفصل.
 - احترام الطالبات.
 - بث الطمأنينة بين الطالبات.
 - التنبيه عليهن بخصم درجات لمن تخل بالنظام.
- ومن أهم الأساليب التي يستخدمها المدرسون والمدرسات مع الطلاب كثيري الحركة والحديث فكانت: التفاهم مع الطلاب أو الطالب المخل بنظام الفصل حتى يعدل عن سلوكه غير المرغوب فيه، وأوصت الدراسة بأهمية إشراك الطلاب في وضع أنظمة الفصل حتى يمكن الالتزام بتطبيقها.

2- دراسة: علي زكي ثابت: السنة 1999:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تقلل من استخدام المعلمين والإداريين للسلطات الممنوحة لهم في ضبط غير الملتمزين من التلاميذ والموظفين بالمدرسة، واستخدام الباحث الإستبانة كأداة لجمع المعلومات عن العوامل المعوقة لاستخدام المعلمين والإداريين لسلطاتهم في مواجهة المرؤوسين(سواء الطلاب أو العاملين الآخرين) غير الملتمزين، وبلغت عينة الدراسة 43 معلما ومعلمة من مختلف المراحل التعليمية، وأيضا 182 وكيلا ومديرا في التعليم الأساسي والثانوي العام والتقني.

نتائجها: وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد مجموعة من العوامل لها تأثير كبير على تقليل سلطة المعلم وهي القوانين الموازية.
- شخصية المعلم الضعيفة.

- كثرة الشكاوي من أولياء الأمور .

- أما العوامل المتوسطة التأثير هي إلغاء درجات أعمال السنة، عدم معرفة المعلم بأساليب الممكن استخدامها وطريقتها، وأوصت الدراسة بتوسيع مشاركة التلاميذ في الإدارة المدرسية.

3- دراسة: محمد أحمد كريم وآخرون: السنة 1992:

"الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق".

وهدفت الدراسة إلى تبيين العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية، وأدوار المعلم وفاعليته، وأهمية العلاقات الإنسانية، واقترحت الانضباط الصفية لمعالجة مشكلات الفصل.¹

4- دراسة: عبد الله الهاجري: السنة 1993:

"ضبط السلوك الطلابي في الفصول الدراسي".

ولقد هدفت الدراسة التعرف على أسباب حدوث المشكلات السلوكية داخل الفصل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واقترحت الدراسة ضرورة التنوع في التعامل مع المشكلات السلوكية، والابتعاد عن العقاب البدني، وضرورة بناء قوانين للتعامل مع المشكلات السلوكية.²

5- دراسة: أمينة سيد عثمان: السنة 1994:

"دراسة ميدانية للتعرف على فعاليات إدارة الصف بالأساليب الحديثة في زيادة الإنتاجية الداخلية".

وهدفت الدراسة التعرف على إسهام الأساليب الحديثة لإدارة الفصل في زيادة إنتاجيته، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي.

وتمثلت أهم النتائج في ضعف إدارة الفصل نظرا لعدم إمام المعلم بها أثناء إعداد المهني، وشعور المعلم بالإحباط وكثرة الأخطاء أثناء إدارته لفصله.³

6- دراسة: رجاء أحمد عيد: السنة 1998:

"مشكلة الانضباط الصفية (المفهوم والأسباب والعلاج)".

1_ كريم محمد أحمد وآخرون: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الفلاح والتوزيع، الكويت 1992، ص.ص 205-206.

2_ الهاجري عبد الله: ضبط السلوك الطلابي في الفصول الدراسية، المجلة التربوية، المجلد الثامن، الجزء الخامس والخمسون، القاهرة، 1993، ص.ص 16-20.

1_ أمينة سعيد عثمان، دراسة ميدانية للتعرف على فعاليات إدارة الفصل بالأساليب الحديثة في زيادة الإنتاجية الداخلية، مؤتمر الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية في الفترة من 22-24 يناير 1994، جامعة عين الشمس، كلية التربية، 1994، ص.ص 1-4.

وهدفت الدراسة التعرف على مشكلة الانضباط الصفية لدى طالبات التدريب الميداني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأرجعت الباحثة مشكلة الانضباط الصفية إلى عوامل منها : الأسرة، المدرسة، جماعة الأقران، المجتمع خارج المدرسة، ولقد قدمت الباحثة التوصيات منها أساليب وقائية وأخرى علاجية.¹

7- دراسة: فوزية إبراهيم دمياطي: السنة 1998:

"فاعلية استخدام المعلمة لنمطي التسلط والتسامح في إدارة الفصل على فهم تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة".

وهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام المعلمة لنظرية (X) و (Y) في إدارة الفصل، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وأشارت النتائج أن التلميذات يملن إلى المعلمة المتسامحة، ويحدث صعوبة في الفهم من النمط التسلطي.²

8- دراسة: فاطمة إبراهيم حميدة: السنة 1997:

"مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف".

وهدفت الدراسة التعرف على الإستراتيجيات الحديثة في إدارة الصف، واقتрحت : الاحتجاز بعد اليوم كعقاب للتلاميذ، وإن استراتيجيات التدريس الفعالة هي التي تحفظ النظام، والاعتماد على المداخل النفسية في تعديل سلوك التلاميذ، وأن النمط الحازم في إدارة الصف هو المفضل، وأن الاتصال والتواصل الملائم بين المعلم والتلاميذ يحقق نتائج عالية، وأن القبول الاجتماعي يحقق الانتماء للصف وانتقائه يؤدي إلى سلوكيات غير مرغوبة، وأن مداخل الطب النفسي تحقق نتائج مرغوبة.³

9- دراسة: أحمد إسماعيل حجي: السنة 1999:

"إدارة الفصل".

ولقد هدفت الدراسة التعرف على المنظومة الفرعية لإدارة الصف من حيث مدخلاتها ومخرجاتها، واقتрحت الدراسة الابتعاد عن العقاب، وإذا استخدم لابد وأن يتناسب مع سلوك التلميذ الشائن، وإن الاتصال غير اللفظي ذات أهمية للمعلم في إدارة الفصل، وأن تعويد التلاميذ على اتخاذ قرار بالأسلوب العلمي شيء

2_ رجاء أحمد عيد ، مشكلة الانضباط الصفية ، المفهوم، والأسباب، والعلاج، دراسة تحليلية، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، العدد الثاني عشر، أكتوبر 1998، ص.ص116-130.

3_ فوزية إبراهيم دمياطي، فاعلية استخدام المعلمة لنمط التسلط والتسامح في إدارة الفصل على فهم تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة "المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم" المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ديسمبر 1998، ص.ص103-108.

3_ حميدة فاطمة إبراهيم، مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف، مكتبة النهضة المصرية، 1998، ص.ص1-230.

هام في الإدارة الصفية، وإن المناخ التنظيمي أو جو الفصل الذي تشيع فيه القيم الثقافية المقبولة الأفضل في الإدارة، وأن الإنسانية وتحقيق رغبات ومطالب التلاميذ هي أساس التعامل داخل الفصل، وأن ربط المدرسة بآباء التلاميذ هي صيحة الغرب في التقدم التعليمي.¹

ج- دراسات جزائرية

لم ترد دراسات كثيرة حول موضوع الإدارة الصفية في بلادنا مقارنة بالبلدان العربية الأخرى، ومع ذلك تم رصد ثلاث (3) دراسات كلها من جامعة الجزائر العاصمة وهي:

1- دراسة: مخلوف بلحسين: السنة 2007:

بحث قدم لنيل شهادة دكتورا دولة في تخصص علم الاجتماع التربوي بجامعة الجزائر.

أجريت الدراسة ببعض ثانويات منطقة الجزائر - البليدة - مليانة، وأهم أهدافها محاولة فهم العلاقة الثنائية التي تنشأ ما بين الأستاذ والتلميذ في الموقف التربوي - البيداغوجي ومعرفة أهم العوامل المؤثرة في هذه العلاقة، وكذا البحث عن الآليات التي تجعل الجو الصفّي مريحا للأستاذ والتلاميذ حتى تتم العملية التربوية في أحسن الظروف.

وبينت نتائج هذه الدراسة مدى تعقد العلاقة التربوية التي تنشأ بين الأستاذ والتلميذ داخل القسم الدراسي، وأن الخبرة المهنية للأستاذ لا تؤدي بالضرورة إلى التحكم في صفه الدراسي وقيادته بطريقة جيدة. كما أظهرت الدراسة عدم جدوى الممارسة القديمة في المواقف التربوية الجديدة مع جيل تغيرت ظروفه الاجتماعية والنفسية وميولاته واهتماماته.

2- دراسة: أحمد لغريب: السنة 1999:

موضوعها: مشكلات إدارة القسم واستراتيجيات التعديل المستعملة إيزائها.

وهي دراسة ميدانية قدمت لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية، وهدفت الدراسة: التعرف على أهم

المشكلات التي تواجه معلم الطور الثالث أساسي أثناء أداء مهمته التعليمية، وكذا أهم الاستراتيجيات المستعملة إيزائها، وخلصت الدراسة إلى أن استراتيجيات التعامل المتبعة غير مقبولة، حيث أن أداء الأساتذة شمل فقط دورهم في تلقين المعرفة، ويعفون أنفسهم من الاستراتيجيات الخاصة بالجانب النفسي والوجداني

2_ أحمد إسماعيل حجي، إدارة الفصل برنامج تدريب المعلمين الجدد غير التربويين، مطابع التربية والتعليم، القاهرة، 1999، ص9.

الذي يقدم خدمة للتلميذ. ولاحظ صاحب الدراسة حضور مكثف للاستراتيجيات التقليدية التي تملى على المعنيين بالأمر العمل على إعادة تأهيل الأساتذة وتحسين تكوينهم البيداغوجي.

3- دراسة: خالد عيضة الحارثي: السنة 2008:

موضوعها: إدارة المعلم للقاعة الصفية وأثره على تحصيل الطالب وسلوكه بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة.

وقدمت الدراسة لنيل درجة الماجستير في علوم التربية. وهدفت إبراز خصائص وسمات المعلم الفعال،

وكذا معايير الإدارة الصفية الإيجابية، وخلص صاحب الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها:

- تعزيز مفهوم المعلم للقاعة الصفية.

- الاستفادة من تجربة إدارة المعلم للقاعة الصفية في برامج تدريب المعلمين التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم،

وفي كليات ومعاهد التربية بالمملكة العربية السعودية.

- إجراء تعديل على التصاميم الجديدة للقاعات الدراسية.

تعليق:

إن أهم ما ركزت عليه الدراسات السابقة العربية والأجنبية يدور حول خصائص المعلم ومهاراته في إدارة الفصل والمهام الجديدة التي أسندت له، والتي تتطلب منه تنوع الاستراتيجيات واستخدام مداخل نفسية لتعديل سلوك الطلبة، كما رأت هذه الدراسات ضرورة التواصل السليم بين المعلم والتلاميذ وتفاذي تدخل سلطة أجنبية عليا في إدارة مشكلات الفصل، وأجمع أصحاب هذه النظريات على أن الانضباط الصفية يعد المشكل الرئيسي الذي يواجهه الأستاذ أثناء تأدية مهامه واقترحوا الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، وفضل بعضهم النمط الحازم في إدارة الفصل، واقترح عدد منهم ضرورة التدريب على برامج صفية حديثة وكذلك ربط المدرسة بآباء التلاميذ.

وتتشابه هذه الدراسات مع دراستنا الحالية من حيث الموضوع وتختلف معها من حيث المجال، حيث

ركزت دراستنا على أهم مشكلات إدارة الصف وليس على جانب واحد منها، وكذلك تمت دراسة هذه

المشكلات لدى أقسام تعد من أهم المستويات الدراسية للتلميذ، الأساتذة، الأولياء، المنظومة التربوية والمجتمع ككل، فهي سنة مصيرية يتحدد من خلالها مستقبل الطالب.

ثالثا: التصورات والاتجاهات النظرية المفسرة للإدارة الصفية:

أصبحت العملية التكوينية بدءا من النصف الثاني من القرن 18 موضوع الإدراك النظري السيكولوجي

علاوة على الإدراك النظري التربوي، ومن الطبيعي أن هذه العملية قد فسرت حتى المرحلة الثانية من تطور

علم النفس التربوي في سياق النظريات النفسية السائدة في تلك الفترة والتي كانت مبادئها تتناسب مع عملية التعلم، و لقد عولجت هذه العملية من خلال مقولات هذه النظريات ومفاهيمها، ولعلنا نذكر أنه نهاية القرن 19 سادت النظرية الإرتباطية وحلت محلها على الفور مع بداية القرن 20 نظريات: السلوكية والغشطالنتية اللتان صاغتا المبادئ الأساسية للتعليم، ولم تظهر النظريات المستقلة في التعليم أو بشكل أدق اتجاهاته إلا في المرحلة الثالثة من تطور علم النفس التربوي في النصف الثاني من القرن العشرين.¹

وإذا كانت التربية داخل البيت تقوم على فلسفة معينة أو نظريات شخصية في التعلم يتبناها الآباء، فالأمر نفسه هو ما نجده في الفصل الدراسي، حيث يتم التدريس في ظل افتراضات أو مسلمات معينة حول عملية التعلم يتبناها المعلمون وتحكم قيامهم بدورهم. والسؤال الآن هو أية افتراضات أو مسلمات تلك التي يتبناها المعلمون ويقوم عليها اختيارهم لطريقة معينة من الطرق، أو أسلوب ما من الأساليب في قيامهم بتعليم فرع أو آخر من فروع المعرفة؟ وأية مسلمات تلك التي يتبناها هؤلاء المعلمون الذين يقدمون دروسهم بأسلوب توجيه الأسئلة وتلقي الإجابات؟ أو أولئك الذين يعتمدون على أسلوب تقديم المكافأة للمجدين، أو أولئك المعلمين الذين يفضلون في تعليم القراءة والكتابة استخدام الطرق التقليدية في التعليم المنهجي أو الطريقة الصوتية أو طريقة انظر وقل أو الطريقة الأبجدية؟ وأية المسلمات تلك التي يتبناها المعلمون في تدريسهم للعلوم بطريقة تقليد أو بالطرق التقليدية؟ ثم إن المعلمون ينادون بأن حفظ جداول الضرب والحروف الأبجدية يقوي الذاكرة ويدربها، ولهم مسلمات مما قد نقبله وقد لا نقبله يقوم عليها الاختيار للطرق الاستنباطية أو الطرق الاستقرائية في التدريس، واستخدام الطرق المباشرة في تعليم اللغات الحديثة وتعليم العلوم الاجتماعية بهدف زيادة الوعي الاجتماعي لدى التلاميذ وهو ما ينطوي على التسليم بانتقال أثر التدريب في عملية التعلم.

ورغم أن علم التعليم ونظرياته ينبثق من علم التعلم ونظرياته ويعتمد عليه، إلا انه يوجد فرق جوهري بين المعلمين ونظريات كل منهما، فنظريات التعليم تهتم بما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف وتهدف إلى تحسين أدائه وتطوير مهمته وفق ما تظهره الدراسات في هذا المجال، وكنتيجة لما تفسر عنه الممارسة العلمية في المدرسة أو أية مؤسسة تعليمية أخرى من ايجابيات وسلبيات.²

أ- الاتجاه السلوكي:

1_ زمينيايا إ.أ: ترجمة: د.بدر الدين عامود، علم النفس التربوي، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2009، ص 77.

2_ د. أبو رياش حسين ، د. عبد الحق زهرية، نفس المرجع السابق، 2007، ص.ص 195-196.

نتج الاتجاه السلوكي عن بحوث الكثيرين من علماء النفس، إلا أنه تأثر تأثراً كبيراً ببحوث ونظريات أربعة منهم وهم: ايفان بافلوف، ادوارد تورنباي، جون واطسون، ب ف سكينر ويميل السلوكيون بوجه عام إلى إهمال العمليات الداخلية التي تكون وراء السلوك، حيث أنكر واطسون أية عمليات وسيطة تقوم بها العضوية بين المثير والاستجابة.

وقد استثنى بذلك أية عمليات لا تخضع للملاحظة المباشرة كالدوافع والمشاعر والإدراكات والذكريات، وهو ما لم تتفق معه النزعات الحالية في علم النفس. وقد ذهب البعض إلى نعت سلوكية واطسن بسلوكولوجيا اللعبة السوداء تشبهاً لها بالعبة التي تزود بها الطائرات لتسجيل الأحداث تسجيلاً آلياً، إلا أن الجميع لا يستطيع أن ينكر أهمية هذا الاتجاه وتطبيقاته في العملية التعليمية. حيث زدنا هذا الاتجاه بعدد من المبادئ والتعليمات القابلة للتطبيق على معظم أوضاع تفسير السلوك وتعديله.¹

ومن خلال استعراض نظرية الإشراف الكلاسيكي، يمكننا أن نستنتج بعض التطبيقات التربوية التي

نستطيع الاستفادة منها في عملية التعلم والتعليم، ومن أهمها:

1- تشجيع بناء علاقة إيجابية بين المتعلم والمعلم، والمتعلم والمدرسة وجعل قاعة الصف مكاناً ساراً للمتعلم، وتزويدها بالمشيرات المختلفة مثل تخصيص خزانة يوضع فيها كتب وجلات وأشرطة... إلخ تساعد المتعلم على إثراء معرفته وخبراته.

2- إن الخبرات المؤلمة في مجال العمل المدرسي تولد الخوف عند المتعلم، كالخوف الذي يصيب الطلاب من المعلمين نتيجة أشرطه مع توبيخهم له، وبعد ذلك يتم تعميم الخوف بشكل واسع من المدرسة أو من أي شيء مماثل، وبالتالي يؤدي إلى عزوف التلاميذ عن الدراسة وتسربهم من المدرسة.

3- تشجيع المتعلم على المشاركة والتفاعل باستجابات إيجابية أثناء عرض الدرس، وعندما يخطئ على المعلم بناء روابط بين الإجابة الخاطئة والإجابة الصحيحة، وذلك لتقوية شعور الثقة والجرأة عند المتعلم.

4- ضرورة حصر مشتتات الانتباه في غرفة الصف وعزل المشيرات المحايدة التي لا علاقة لها بالموقف التعليمي، وذلك حتى يتم التعلم بشكل أيسر بعيداً عن المشتتات.

5- الانتباه لضرورة ربط تعلم التلاميذ بدواتهم، وتكوين الميول الإيجابية للتلاميذ نحو التعلم، كذلك على المعلم القيام بتعزيز العمل التعليمي حتى لا يحدث انطفاء للاستجابات المتعلمة.

1_ أمل البكري، علم النفس، نفس المرجع السابق، 2007، ص 42.

- 6- يمكن استخدام فكرة الانطفاء في إبطال بعض السلوكيات غير المرغوب بها أثناء الموقف التعليمي، مثل عادة إجابة الطالب عن أسئلة المعلم بدون رفع اليد أو أخذ الإذن من المعلم، كما يمكن تعديل بعض السلوكيات الأخرى في المجال الانفعالي باستخدام هذه الطريقة، مثل سلوك العدوان عند الطالب.
- 7- يمكن استخدام أفكار **بافلوف** في التعميم والتمييز في عمليات الاستدلال والاستنتاج، كما يستفاد من الاشارات في تعلم الكلام عند الأطفال.
- 8- يمكن دراسة القدرة الحسية للأطفال والمعاقين باستخدام مبدأ المثير والاستجابة، كما يفيد في حالات الصم والبكم والشلل وغيرها.¹
- 9- ويعتبر التعزيز الخارجي كذلك من المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها الآن في التعلم.

*** نظرية الاشتراط الإجرائي (الوسيلي) في التعلم الصفي:**

ويعتقد **سكنر** أن الشرطية التلقائية يمكن استخدامها في تعلم التفكير أيضا، بتكوين اقتران شرطي عند التلميذ لوضع طرق للتحكم في النفس عند التلميذ، كالانتباه والذاكرة بكفاءة و قوته الإبتكارية بإحداث عدد كبير من السلوك الأصيل، وتشجيع المثابر بتوسيع نسب التعزيز بصورة منظمة. وعلى الرغم من أن **سكنر** وتلاميذه وأنصاره وضعوا طرقا محددة هي التي وصفناها سابقا، فقد طبقت مبادئ الشرطية التلقائية بطرق شتى على يد علماء النفس الآخرين، ومن هذه الطرق نظام التعليم المشخص والتدريس بمساعدة التعليم الإلكتروني الخ.²

كما تتطرق نظرية **سكنر** في التعليم من الاهتمام بما يفعله الإنسان لا بما ينوي أن يفعل، ويتحكم بما يفعله الإنسان ما يتبع فعله ذلك أو يليه، فإذا كان الموقف الذي يليه سارا كان احتمال أن يعيد ذلك الفعل ويكرره أكبر مما لو كان غير سار.

كما يركز **سكنر** أيضا على أهمية الموقف المثير الذي يحدث فيه الفعل، فالتغير في الموقف يمكن أن يؤثر في احتمال حدوث السلوك تماما كما تنقد الحمامة حبات الذرة ولكنها لا تبدي حراكا إزاء حبات الخرز، ويستطيع المعلم أن يستفيد من أفكار **سكنر** والآخرين في إدارة الصف وتنظيمه، مادام يستطيع أن يؤثر في

1_ د. أمل بكري، د. ناديا عجور، نفس المرجع السابق، 2007، ص.ص 128-129.

1_ خير الله سيد أحمد و عبد المنعم ممدوح: سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1996، ص.ص 350-351.

ما يتبع أفعال الطفل المتعلم ومن تم يؤثر في سلوكه، وعليه يستطيع المعلمون التحكم بسلوك الأطفال (الطلاب) عن طريق التحكم بمواقف التعزيز.¹

تطبيقات نظرية الاشراف الإجرائي (الوسيلي):

لنتائج أبحاث سكرن أثر على العملية التعليمية والتربوية من حيث تطبيق مفاهيم نظريته، ومن أهم ما أدت إليه تلك المفاهيم ما يعرف بالتعلم المبرمج، وهي من أكثر التطبيقات التربوية القائمة على مبادئ الاشراف الإجرائي. وأيضا لمفاهيم تلك النظرية إسهاماتها في العلاج السلوكي كأحد أنواع العلاج النفسي لمشكلات الفرد، وتلك قائمة على فرضية تؤمن بها المدرسة السلوكية، التي ترى أن معظم أنواع السلوك غير السوي (المرضي) هو نتيجة لعملية تعلم خاطئة عززت وتدعمت، ويمكن إطفائها أو تعديلها بنفس المبادئ، وعليه يمكن تعليم الفرد ذي المشكلات السلوكية المختلفة بطرق إضعاف أو إزالة السلوك غير المرغوب فيه، وتعزيز أو تقوية السلوك المرغوب فيه، من أجل أن يكون الفرد قادرا على مواجهة مشاكله وتوتره. وقد بينت دراسات وتطبيقات عديدة لتلك المشكلات فائدة الاشراف، كالاشراف التجنبي أو الإثابي أو العقابي في علاج الكثير من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال والراشدين، وخاصة في معالجة المخاوف المرضية المتنوعة (كالخوف الاجتماعي، والخوف المدرسي، والخوف من ركوب الطائرة، والأماكن المغلقة والمفتوحة... الخ)، وفي معالجة حالات الإدمان أيضا.²

وتتضح المفاهيم الأساسية للتعلم السلوكي في الخطوات الآتية:

* تقديم المثيرات موضوع الاهتمام (تقديم المادة الدراسية).

* تشكيل الاستجابات المرغوب فيها (اختيار الاستجابات وطرق التدريس المناسبة للمادة).

* إتاحة الفرصة لممارسة الاستجابات المرغوب فيها (مشاركة التلاميذ).

* تعزيز هذه الاستجابات بالسرعة الممكنة.³

ويمكن تلخيص الخطوات العريضة التي اقترحها سكرن للمعلمين مايلي:

- استخدام التعزيز الايجابي ضمن الحدود العلمية بقدر الإمكان.
- ضبط المثيرات المنفرة في غرفة الصف وتقليلها، حتى لا يزداد استخدام أسلوب العقاب أو التعزيز السالب.

1_ د. خليل محمد الحاج وآخرون، نفس المرجع السابق، 2009، ص140.

2_ أبو رياش حسين وعبد الحق زهرية، نفس المرجع السابق، 2007، ص-ص 229-230.

3_ خليل محمد الحاج وآخرون، نفس المرجع السابق، 2009، ص-ص 93-94.

- ضرورة تقديم التغذية الراجعة سواء أكانت في صورة تعزيز موجب أم تعزيز سالب أم عقاب فور صدور السلوك عن المتعلم.

- الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجريها المتعلم وتتابعها، وتقديم التغذية الراجعة في كل ما يتعلمه الطالب.¹

وقد حذر **سكندر المعلمين** من الممارسات الصفية المنفرة التي قد تقترن بسلوكهم أو بالمادة التعليمية التي يقومون بتدريسها، ومن هذه الممارسات:

- السخرية من إجابات الطلبة وتقديم التعليقات المؤلمة لذات التلميذ.

- استخدام الأساليب العقابية المختلفة كوقوف الطلبة في مواجهة الحائط، أو الحبس لخطأ ارتكبه الطالب.

- إرهاق نفسيات الطلبة بالأعمال الإجبارية.

- إلزام الطلبة بالجلوس بصمت طوال مدة الدرس.

- إلزام الطلبة القيام بنشاطات لا يرغبون فيها.

ولعل التطور ذا الأهمية البالغة المتمثل في انتقال قوانين الإشراف الإجرائي من دراسة سلوك الحيوان في

المختبر إلى دراسة سلوك الإنسان ضمن المجال المعروف باسم التحليل التطبيقي، الذي وضع أسسه **سكندر**

عام **1953** من أهم هذه الأمور التي بينت حتى يومنا هذا المرجع الأساس في تعديل السلوك، لقد أكد **سكندر**

أن على علم النفس التركيز على السلوك وليس على عمليات نفسية مفترضة، ومازال هذا الأساس حجر

الزاوية في تعديل السلوك.²

تعليق:

لقد تركز مؤخرًا الاهتمام على علم السلوك الإنساني وكانت الغاية من ذلك محاولة فهم الفرد، وفي

الوقت ذاته إيجاد طرائق عملية لإدارة الصف وتنظيمه بشكل يسهل التعليم ويدعم التعلم، وقد اهتمت التربية

بمنحى النظرية السلوكية الاجتماعية، فاستفادت من مبادئ التعزيز في التعامل مع المشكلات السلوكية

الصفية، وفي السعي لتحقيق تعديل السلوك، حيث يكون هذا التعديل في خدمة العملية التربوية والتنشئة

الاجتماعية. صحيح أن المدرسة التي تعول كثيرًا على استخدام التعزيز تنهم بأنها تجعل من نفسها مجتمعًا

مصطنعًا يستبعد الخطأ والفسل، وهما عنصران من عناصر الحياة، ولكن المدرسة التي تستخدم التعزيز

2_ أبو جادو محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص188.

2_ أبو جادو محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص 189.

بوعي واعتدال وهدفية سبيلا لخلق الدافعية الداخلية لدى الناشئين إنما تسهم في تحقيق التربية الواعية والتنشئة الاجتماعية المرجوتين.¹

إن إدارة الأطفال لا تختلف عن إدارة أي أناس آخرين بمعنى أن فهم المعنيين وتفهمهم لخصائص الأطفال وحاجاتهم واتجاهاتهم والعلاقات فيما بينهم، عوامل جوهرية في إدارتهم الناجحة. ذلك أن كثير من المشكلات التي يمكن أن تنشأ فيما يتصل بإدارة صف الأطفال وتنظيمه يمكن استئصالها أم تخفيفها إذا أدرك المعنيون أسبابها والعوامل المؤدية إليها، واتخذوا منها مواقف ايجابية متفهمة.²

ب- الاتجاه المعرفي:

نشأ هذا الاتجاه كرد فعل مباشر لما يسمى بضيق أفق سيكولوجية المثير والاستجابة، حيث اعترض أصحاب الاتجاه المعرفي على السلوكيين بأن الإنسان ليس مجرد مستجيب للمثيرات البيئية التي يتلقاها بل هو يتفاعل معها بعقلانية من خلال عمليات معرفية متنوعة، فالعقل معتمدا على خبراته السابقة يعالج هذه المنبهات ويحولها إلى أنماط جديدة، فالإتجاه المعرفي يؤكد على وجود عمليات وسيطية تفكيرية تحدث بين المثير والاستجابة.

فإذا كان اهتمام السلوكيين يمثل مهير ← استجابة فإن اهتمام المعرفيين يمثل بالتسلسل مثير ← عمليات وسيطية ← استجابة.

ويؤكد المعرفيون على أهمية التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية لتطوير نمو الطفل، والاتجاه المعرفي يربط بين البناء الفكري وبين المفاهيم الأخلاقية للأفراد، فالنمو الخلقي يرتبط بسلسلة من المراحل شبيهة بمراحل النمو المعرفي للفرد وهما جزء من عملية النضج ضمن إطار الخبرة العامة.

ولقد تمكن كل من **بياجيه** و**كولبرج** ممثلي هذه النظرية من تحديد مستويات للنمو الخلقي يتلو بعضها بعضا، بحيث لن يصل الطفل إلى مستوى معين من تلك المستويات حتى يكون مارس فعلا المستوى الذي قبله.³

ولقد تركز اهتمام هذا الاتجاه على تغيير إدراك الفرد للمواقف التي يسلك فيها السلوك غير السوي، ولكي يتم تعديل هذا السلوك يكون العمل على تغيير معتقدات الطالب واتجاهاته التي قد تكون غير سليمة، فتؤدي إلى سلوك غير سوي.¹

1_ خليل محمد الحاج ، الكحلوت أحمد ، أبو طالب صابر ، نفس المرجع السابق، 2009، ص134.

2_ خليل محمد الحاج ، الكحلوت أحمد ، أبو طالب صابر ، نفس المرجع السابق، 2009، ص135.

3_ أمل البكري، ناديا عجور، نفس المرجع السابق، 2007، ص47.

ويرى المربون ضرورة تنمية الأخلاق عند الطالب وخاصة في المراحل الثانوية، وذلك بسبب استعداد طلاب الدراسات إلى إمكانية تسهيل النمو الأخلاقي، الأمر الذي يؤكد أهمية دور المعلم والمدرسة. فالبرامج والمناهج الموجهة نحو القيم الأخلاقية ومناقشة الأحكام الأخلاقية وخاصة تلك التي تتجاوز مستوى نمو الطلاب الأخلاقي بمرحلة واحدة، يمكن أن تسهل انتقال الطالب من مرحلة إلى أخرى. وبشكل عام فإن تعليم الجوانب الخلقية يعتمد على مجموعة من الأسس منها:

1- لابد للطفل الذي نعلمه الأخلاق من الإلمام بما نتوقعه من المجموعة الإنسانية التي يعيش معها، وتكون هذه التوقعات عادة على شكل قوانين أو تنظيمات أو عادات وأعراف تبين للفرد ما يجوز له فعله وما لا يجوز.

2- لابد من مساعدة الطفل على تكوين ضمير ذاتي يعمل كضابط داخلي يتحكم في سلوك الفرد، حتى وإن كان سلوكه يخفى على المجتمع أو على الجماعة الصغيرة التي يعيش فيها.

3- لابد من تطوير الشعور بالندم والخجل لدى الطفل من الأفعال غير المناسبة التي يقوم بها.

4- لابد من توفير فرص للطفل الذي نقوم بتدريبه على الأحكام الخلقية للتفاعل مع أفراد المجتمع الذي

يعيش فيه، وأول مجموعة يتفاعل معها الطفل هي الأسرة ومن ثم مجموعة الأقران وأصدقاء اللعب.²

وترى وجهة النظر المعرفية في التعلم أن الناس نشيطون، فهم يبادرون في تجارب تساعدهم على التعلم، يبحثون عن المعلومات لحل المشاكل، ويعيدون ترتيب وتنظيم ما تعلموه، كمحاولة لفهم الخبرة الجديدة.

كما أنهم يعتمدون على التجربة والاختبار واتخاذ القرار في تحقيقهم لأهدافهم، بدلا من الاعتماد مباشرة

على الأحداث المحيطة، وهذا يضيف أثرا مهما على هذه الطريقة في التفكير والتعليم، لذلك يزداد تركيز

علماء النفس المعرفي على دور المعرفة في التعلم، حيث أن ما تعلمه الفرد سابقا يحدد بدرجة كبيرة ما يرغب في تعلمه وتذكره مستقبلا.

ويلاحظ في الأدب النفسي التربوي أن مصطلح التعلم هو مصطلح سلوكي لا يرويه مناسبا لتفسير

التغيرات والتطورات التي تحدث لدى المتعلم، لأن التعلم من وجهة النظر المعرفية هو عملية إحداث تغييرات في البنى المعرفية والمخططات التي يطورها وبينها المتعلم جراء تفاعله في المواقف والخبرات.

لا يوجد نظرية معرفية واحدة في التعلم، إلا أن هناك جوانب اهتمام ظهرت لدى العلماء المعرفيين من خلال ملاحظاتهم لعدد من مجالات التعلم، وهم لا يقدموا قوانين عامة للتعلم تنطبق على جميع الكائنات الحية وفي

1_ د. محمد الحاج خليل وآخرون، نفس المرجع السابق، 2009، ص 137.

2_ أبو جادو، نفس المرجع السابق، 2006، ص-ص 244 - 245.

جميع الظروف، وإنما ركزوا على كيفية تعلم الإنسان وكيفية تعامله مع المشاكل، وكيفية إتقانه للغة بشكل عام، ومع ذلك هناك مجموعتان من الاتجاهات في ذلك:

* **المجموعة الأولى:** اتجاه معالجة المعلومات، وتعتمد على تبني نموذج الكمبيوتر كنموذج لفهم تعلم الإنسان.

* **المجموعة الثانية:** الاتجاه البنائي الذي يركز على دور الفرد في فهم العالم.

ويعتقد ليفين أنه من الأفضل دراسة كل نوع من أنواع التعلم على حدا وصياغة مفهومه أكثر تخصيصاً، وهو يتحدث عن ثلاثة أنواع من التعلم وهي:

- **التعلم كتغير في التركيب المعرفي للمجال:** ويعني وجود جزء في المجال غير واضح المعالم يحول بين التعلم وبين الوصول إلى الهدف، وزيادة المعرفة تؤدي إلى توضيح هذا الجزء، وبيان علاقته بالأجزاء الأخرى عن طريق ممرات توصيل بينها مثل التعرف على مكان العمل لأول مرة حيث يكون المكان الغامض غير معروف و تدريجياً تتكشف المنطقة شيئاً فشيئاً. (زيادة خبرات الفرد تؤدي إلى التغيير في التركيب المعرفي)

- **التغير في الدوافع والأهداف:** اهتم ليفين بالدوافع وتأثيرها على المجال الحيوي للفرد من النواحي الهامة، فكثير من الأهداف التي يسعى الطلبة لإشباعها وتحقيقها أهداف تافهة لا تحقق النتائج التي يرجوها المدرس تحقيقها، وتصبح على المدرس مهمة توجيه طلبته نحو أهداف أخرى أكثر أهمية ويجب أن ترتبط بذات الطلبة وحاجاتهم

- **التغير في الاتجاهات والقيم:** هذه التغيرات هي التي تؤثر في المجال الحيوي للفرد وتصرفاته، وتكون سارة ومحبة إلى النفس وتجذب الفرد إليها وإلى زيادة خبرة الفرد بالموضوع، ويأتي دور المدرس بعدم إرغام طلبته على تنفيذ أشياء لا يميل إليها والسماح بالمناقشة والحوار والمساواة بين الجميع، وإبداء الرأي، وتعريف الطلبة بالنواحي الأساسية التي تتضمنها الموضوعات الجديدة التي تقرر عليهم، ومناقشتهم فيها قراءته وتوضيح ما يصعب عليهم فهمه وتغيير اتجاهاتهم نحو الموضوعات الجديدة¹.

تطبيق أساليب الاتجاه المعرفي في عمليات التعلم الصفية:

- يركز التعلم المعرفي على انتباه المتعلم، لذا يجب على المدرس أن يدرّب الطلاب على استراتيجيات الانتباه، وذلك باستخدام أساليب متنوعة منها الأسلوب القصصي، الصور، العروض العملية وغيرها من الوسائل.

1_ د. القضاة، د. الترتوري، نفس المرجع السابق، 2006، ص 120.

- مساعدة الطلبة على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة باستخدام الأمثلة والتطبيقات العملية لها، والإشارة لها واستحضارها لدى أذهان الطلبة باستخدام الوسائل المتنوعة.
 - يجب على المعلم أن يختار المادة التعليمية بحيث تناسب المراحل المعرفية للتلاميذ حتى يتمكنوا من استيعابها بسهولة ويسر .
 - إذا استطاع المعلم تقديم المعلومات للطلبة بطريقة منظمة وباستخدام مخططات ملائمة، فإن هذه العمليات تخزن في البنى المعرفية في الذاكرة طويلة المدى، ويدوم بقاؤها في المخزون المعرفي للفرد ويصبح من الصعب نسيانها.
 - يتفق المعرفيون أن المعلومات والخبرات تخزن على شكل صور وكلمات أو شبكات افتراضية.
 - على المعلم أن يثير الطلبة ويعرضهم إلى مواقف صراعية تولد لديهم الشك وعدم اليقين إزاء مشكلة معينة حتى يتمكن الطالب من تطوير أحكامه الذاتية، وعلى المعلم أن يشجع الطالب على التفكير الاستنتاجات التي توصل إليها في حل الموقف الصراعي، وعلى إيجاد طرق بديلة على التناقض الذي حصل لديه.
- وبضيف د. أحمد خير الله الكناني أن أعمال بياجيه وزملائه لا تخلو من بعض العيوب مثلا وجود شيء من الغموض والتباين في تعريفاته للمصطلحات والحالات، وثانيا نزعته للتمادي في الشرح النظري لكل جزء من براهينه التجريبية، وثالثا إهماله المتكرر للحصول على عينات حسنة الاختيار، بالإضافة إلى اهتمامه بنوعية سلوك تلك العينات بدلا من كفاءته، ومتى ما وضعنا أيدينا على نقاط الضعف في أعمال بياجيه أصبح بإمكاننا إظهار النقاط الإيجابية في أعماله في حقل علم النفس التكويني.¹
- من خلال استعراض الاتجاه المعرفي في التعلم وأساليب استخدامه في التعليم الصفي، يمكن تنظيمه بالصورة التالية:
- يدرس علماء النفس المعرفي أساليب فهم الناس لما يقدم لها، وما يواجهون من معارف وخبرات وأساليب تقديمهم ونقلهم للمعلومات، وأساليب تذكر الخبرة والمعرفة بعد تخزينها في الذاكرة، ويتم ذلك بعد تحديد قدرات المتعلمين، ومدى إفادتهم من استخدام استراتيجيات التعلم والتذكر .
 - يعرف المعرفيون الإدراك بأنه الطريقة التي تتغل فيها المنبهات المتعددة ذات المعنى عبر إحساساتنا، وذلك باستخدام إستراتيجية الانتباه الاختياري.

1_ د. خير الله سيد أحمد وعبد المنعم ممدوح، نفس المرجع السابق، 1996، ص 293.

- اعتمد المعرفيون في دراستهم الأولية على المبادئ الأولية التي توصل إليها المنظرون الجشتالتيون.¹

تعليق:

لا ينكر أصحاب النظريات المعرفية أن هناك الكثير من المثيرات التي يتعرض لها المتعلم، ولا ينكرون أيضا أن المتعلم يتأثر أو ستجيب لهذه المثيرات، ولكنهم يؤكدون أن عملية التعلم أكثر تعقيدا من مجرد كونها ارتباطات بين مثيرات واستجابات مبنية على التعزيز.

ومع هذا فإنه من غير المجدي أن نناقش أيهما أفضل، نظريات المثير والاستجابة أم النظريات المعرفية، حيث أن قيمة النظرية تقاس بفعاليتها في مساعدتنا في التفسير والتنبؤ والتحكم، وحيث هذه النظريات - الارتباطية والمعرفية منها - تقدم أساليب فعالة لتفسير التعلم.²

ج- الاتجاه الإنساني:

كما جاء الاتجاه المعرفي كثورة على السلوكيين جاء الإنساني كثورة على الاتجاه التحليلي الفريدي، فالاتجاه الإنساني يعني تأثير الجوانب العاطفية والوجدانية على المتعلم. وقد نشأت هذه المدرسة من أفكار الفلاسفة الوجوديون أمثال الفيلسوف الفرنسي سارتر، ومن ممثليها في علم النفس روجرز وماسلو وأتباعهما. ومن أشهر مفكريها أيضا بستالوزي، فرويل، ومنتسوري، وقد وصفوا أنفسهم بالإنسانية تعبيراً عن إيمانهم بأن الكائنات تملك ذاتيا القوة على النمو وتحقيق الذات وتكوين مدركات فردية توجه السلوك وتحكمه.³ ونظرا لظهور مفهوم أنسنة التعلم فقد تم التوجه نحو اعتبار المبادئ الإنسانية لجعل التعلم أكثر إنسانية واحتراما لقيمه واستعداداته وإمكاناته.

وقد ضمن ماسلو كتابه ثلاثة وأربعين افتراضا اهتم كثيرا منها في تفسير الاتجاه في مواقف التعلم والتدريس، ويمكن ذكر عدد من الافتراضات التي قوم عليها هذا المنحنى كالتالي:

1- يولد كل فرد بطبيعة أساسية داخلية، تتشكل هذه الطبيعة الداخلية بالخبرات والأفكار اللاشعورية والمشاعر، ولكنها ليست محددة بهذه القوى.

2- يضبط الأفراد كثيرا من سلوكهم.

3- إن الأطفال لديهم القدرة على تبني خيارات في نموهم وتطورهم.

1_ عدس عبد الحميد وقطامي يوسف: دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2008، ص187.

2_ أبو رياش حسين وعبد الحق زهرية، نفس المرجع السابق، 2007، ص-ص 249-250.

3_ الوقفي، راضي، مقدمة في علم النفس، دار الشروق، عمان، 1998، ص 40.

- 4- يلعب الوالدان والمعلمون دورا هاما في مساعدة الأطفال لاتخاذ خيارات عقلية، عن طريق إشباع حاجاتهم المختلفة، وينبغي أن يتم ذلك بمساعدتهم، وإتاحة الفرص للأطفال للنمو وفق أقصى طاقاتهم، وذلك عن طريق محاولتهم لتشكيل أو ضبط الطريقة التي ينمون بها.
- 5- المعلم مسهل للتعلم.
- 6- تتغير الذات وتتو نتيجة النضج والتعلم، وتنمو من خلال عمليات التفاعل بين الفرد ولبينة المحيطة.
- 7- إن للعلاقة بين الطلاب والمعلمين أثرا كبيرا على التعلم، ويمكن تحديد دور المعلم في هذا الاتجاه:
- * تحسين بيئة التعلم لكل طالب.
 - * تسهيل التعلم لكل طالب.
 - * إتاحة الفرصة أمام كل طالب لاستغلال قدراته.
 - * توفير الفرص لكل طالب ف باستغلال حقه في إظهار إبداعه.
 - * توفير الفرصة لكل طالب لتحقيق ذاته.
- كما أن الاتجاه الإنساني كاتجاه مهم في التعلم، وهو معنى أيضا كذلك ب:
- * ينبغي أن يتم الكشف عن الجوانب الوجدانية، بالقدر نفسه الذي يتم فيه الكشف عن جوانب التعلم المعرفية.
 - * أن يثق المعلمون بالطلاب وأن يتركز التعلم على المتعلم.
 - * إن مشاعر الطلاب نحو أنفسهم تؤثر على الطريقة التي يتعلمون وفقها.
 - * إن الكشف عن مشاعر الطلاب وانفعالاتهم أساسي للمتعلم.
 - * مساعدة الطلاب على الوعي وفهم أنفسهم يسهل ويسرع التعلم.
 - * إن التعلم هو شخص واقعي.
 - * أن يهيئ المعلم جوا صفيا يسوده الدفاء الإيجابية والقبول.
 - * إن توضيح قيم المتعلم تساعده على استيعاب الخبرة، وتسهم في نموه وتطوره الانفعالي.
 - * أن يبذل المعلم جهده لكي يظهر إنسانيته في العلاقات والممارسات والنشاطات الصفية.
 - * إن لكل فرد فريد في خصائصه الشخصية وقدراته.
 - * إن الإنسان كائن عاقل واجتماعي، ويسعى نحو التقدم الأفضل باستمرار.
 - * كل إنسان لديه القدرة على الإبداع إذا ما أتيحت له فرص التعلم الأمثل.

لذلك يعنى التعلم الإنساني بالمتعلم وقدراته واستعداداته للنمو والتطور وفق ظروف وبيئات يقوم بإعدادها واختيارها، ويكون تعلمه محددًا بعدد من المتغيرات الشخصية والبيئية.

فالتعلم الإنساني إذن : هو التعلم الذي يتم فيه تهيئة مواقف وخبرات ونشاطات تساعد المتعلم على استغلال طاقاته الإبداعية وقدراته، لكي تتيح فرصًا لإظهار مشاعره وانفعالاته وتساعد على تطور الشخصية، وفهم دور ضمن المجموعات التي يعمل وفقها.

والتعلم الإنساني يركز على:

* الاهتمام بالجو الصفي، الجو المفتوح الذي يسوده التسامح خاليًا من التهديد والنقد.

* يخلو الصف من استخدام الجرس الذي ينقطع على الطلبة، الاستمرار في نشاطهم الصفي، ويقطع فرصة الاندماج أثناء ممارسة الأداء.¹

وأصحاب هذا الاتجاه يرون أن الإنسان يختار أفعاله ويقررها بإرادته الحرة وبالتالي فهو مسؤول عنها، ولا يستطيع إيزاءها أن يلوم البيئة أو أبويه أو الظروف المحيطة به، ونظرًا لظهور أسنة التعلم فقد تم التوجه لاعتبار المبادئ الإنسانية لجعل التعلم أكثر إنسانية، وبصبح علم النفس بصيغة إنسانية أي دراسة هوية الإنسان ككائن حي يعيش بحرية، وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على الصفات الإنسانية التي تميز الإنسان عن سائر الحيوانات، حيث وصف الإنسان بكائن نشط وفعال وقادر على ضبط مصيره أو تغيير بيئته المحيطة به وإطلاق مشاعره وقدراته واستغلال أقصى طاقاته، واستثمار أفكاره المألوفة لإشاعة الخير والوفاء للمجتمع، مع الاهتمام بدراسة مشكلاته وتقديم الخدمات له لمساعدته على الحياة الكريمة، فالإنسان ليس الكائن المتأثر بما يحيط به بل هو القادر على ضبط مصيره ومصير العالم من حوله، وأكثر ما يذكر لهذا الاتجاه أثره في أبحاث الشخصية ومعالجته للسلوك الغي السوي.

المضامين التربوية لنظرية المجال لليفين: Kurt Lewin

- دراسة كل طفل على حدا، لأنه قلما بل يندر أن يتفق طفلان في سلوكهما، ولو بدا هذا السلوك متشابهًا.
- ينبغي على المعلم عند تحليل موقف معين وسلوك التلاميذ به أن لا يكتفي بدراسة المظاهر الخارجية للسلوك، بل يتوغل إلى أعماق النفس، ويدرس الأثر الديناميكي لخصائص الطفل الذاتية وميوله واتجاهاته وخبراته السابقة، إضافة إلى دراسة البيئة الخارجية العامة التي يحدث السلوك في إطارها.
- أن يكون المدرس موضوعيًا في أحكامه، فعليه أن يفرق بين الموقف كما يراه هو أو أي يبالغ آخر، وبين الموقف الحقيقي الذي يراه الطفل.

1_ عدس عبد الحميد ، قطامي يوسف ، نفس المرجع السابق، 2008، ص.ص 190-190.

- على المعلم أن ينظر إلى الموقف الذي يجري فيه السلوك نظرة جشالتية في البداية باعتبارها مجالا كاملا، ثم يخضع الموقف للتحليل إلى عناصره ومؤثراته المختلفة، وهذا يعني أن عليه أن يتعامل مع الموقف بصورة كلية شاملة، فلا ينتقي عناصر معينة منه ويلبها عناية دون بقية العناصر.
- ضرورة العناية والالتفات إلى العوامل التي تؤثر في الموقف الذي يجري فيه السلوك وقت حدوثه باعتبار هذه العوامل الحاضرة أهم من الخبرة السابقة، لأن الموقف الحاضر فمعطياته ونتائجه يحدد مدى استفادة الفرد من الخبرات السابقة.¹

يهتم روجرز بما يطلق عليه اسم التعلم الخبراتي الذي نقدم فيما يلي مميزاته الرئيسية:

- يعتبر التعلم الخبراتي بالدرجة الأولى التزاما شخصيا تنغمس فيه الشخصية بكاملها.
- يقوم التعلم على مبادرات الطالب.
- يتجه هذا التعلم نحو العمق ويغير شخصية الطالب وسلوكاته واتجاهاته.
- توجد في كل الكائنات الإنسانية قدرة طبيعية على التعلم، فهم فضوليون ولديهم رغبة في تطوير دواتهم بشكل كبير ولمدة تكون طويلة، ما لم تستطع تجارب النظام المدرسي تدمير هذه الرغبة فيهم.
- يحدث التعلم الصحيح عندما يدرك المتعلم وجود تلاؤم بين المعارف التي يجب اكتسابها وموضوع التعلم.
- كل تعلم يؤدي إلى تغيير في منظوم الذات أو في إدراك الأنا يحدث شعورا بالتهديد، ومن ثمة نميل إلى مقاومته.
- تدرك وتستوعب التعلّمات المهددة للأنا بسهولة، كلما تقلصت التهديدات الخارجية إلى أقصى الحدود.
- عندما يكون تهديد الأنا ضعيفا يصبح من الممكن إدراك التجربة المعاشة من زاوية أخرى، وهو ما يسمح بحدوث التعلم.
- إن النشاط يسهل التعلّمات التي لها دلالة ومعنى، فنحن غالبا ما نفهم الأشياء ونحتفظ بها من خلال ممارستها، ونبقى متأثرين بهذه التعلّمات.
- كلما كان المتعلم يمتلك جزءا من المسؤولية عن التعلم كلما صار التعلم أكثر سهولة بالفعل، إن التعلم يبلغ أقصى مداه عندما يقوم المتعلم بتحديد مشكلاته الخاصة وباختيار موارد حلولها بنفسه، وكلما تحكّم في الخطوات التي يجب إتباعها وتقبل رواسب اختياراته.

1_ الهادي جودت عزت: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص.ص 244-245.

- إن التعليم الذي يقرر فيه الشخص مصيره بنفسه، والذي يشمل الشخص - من كل جوانبه الوجدانية والعقلية على حد سواء- هو تعليم يلج الأعماق ويمكن الاحتفاظ به لمدة طويلة.
- يكتسب الطالب أكبر قدر من الاستقلالية في الفكر وفي الإبداع وفي الثقة في النفس إذا ما أصبح يؤمن بأن النقد والتقويم الذاتيين أمران أساسيان، ويؤمن بأن تقويمات الآخرين ليست سوى أموراً ثانوية.
- يعد تعلم سيرورات التعلم الموجودة في العالم المعاصر من التعلّيمات الأكثر فائدة من الناحية الاجتماعية، وينبغي لنا أن نتعلم كيف نبقي متفتحين على الخبرة الذاتية وكيف نستبطن عملية التغيير، إن تجديد المجتمع مشروط بوجود أفراد يقبلون التغيير.¹

تعليق:

يؤكد **Ardoino (1972)** أن مدرسة **Lewin** ومدرسة **Rogers** في الولايات المتحدة الأمريكية قد طبعت في نهاية الأمر وبشكل كبير الثورات البيداغوجية والأزمات التي عرفت الأنظمة التربوية التقليدية، أكثر مما طبعت التطور الملحوظ لعلم نفس الطفل أو البحوث التي تناولت موضوع التعلم. وبالمقابل يلاحظ **Poeydomne** في كتابه **L'éducation selon Rogers (1984)** أن التربية اللاتوجيهية لا توجد اليوم على أحسن حال، وهو يتساءل لماذا كانت التسعينيات من هذا القرن لا تحتوي إلا على نظرة سوداوية اتجاه هذا التيار؟ يمكن القول أن الكتابيين الأخيرين لـ **Kirschenbaum & Henderson (1989)** يأتيان كمنقذين يتحدثان عن التربية اللاتوجيهية كحركة تنتمي إلى الماضي. إننا نعثر على البيداغوجيات الشخصية على مبدأ غريب يدعو إلى إعطاء الطالب مبادئ التنظيم الذاتي، وهو ما يؤدي في غالب الأحيان إلى الوقوع في بعض المفارقات: منها الدعوة إلى تنظيم البيئة التربوية، في حين أن الطالب أو المدعو في مثل هذه البيداغوجيات إلى أن يكون منظمها الرئيسي، إنها رؤية غريبة لأن هذه البيداغوجيا تسعى لأن تكون توجيهية ولاتوجيهية في آن واحد، مما جعل البيداغوجيات الشخصية أو اللاتوجيهية تواجه نفس المعضلة، فكيف إذن يمكن أن ننظم بيئة تربوية تكون في آن واحد توجيهية ولاتوجيهية، وكيف نوجه ولا نوجه حرية الفرد في آن واحد.

لكن من الضروري القيام باختيار وهو بالفعل ما جعل الباحثين المدرسين يتجهون نحو نظريات العمل الجماعي مثل التعليم التعاوني ونحو النظريات الأكثر روحانية، وباختصار يمكن القول أن أية نظرية تهتم في أولوياتها بموضوع استقلالية الفرد وحرية، وكثيراً ما تتجسد في أشكال البيداغوجيات اللاتدخلية مثل نظرية

1 - Y.Bertrand ترجمة محمد بوعلاق، النظريات التربوية المعاصرة، قصر الكتب، البلدة، 2001، ص 51-52.

اللاتوجيهية التي نعثر عليها عند **Rogers**، والبيداغوجيا المتفتحة عند **Paré**، والبيداغوجيا التوحيدية عند **Fotinas**، لأن النظرية غالباً ما تؤدي ممارستها إلى تدخلات تربوية أكثر تنظيماً.¹

د - الاتجاه الاجتماعي:

يستند الاتجاه الاجتماعي على فرضية تقول أن الإنسان باعتباره كائن يعيش في إطار جماعة يتأثر بهم و يتفاعل معهم ويكتسب فهم المعايير والاتجاهات والسلوكيات والتصرفات، وبمعنى آخر فهو يستطيع أن يتعلم من هذه الجماعة عن طريق الملاحظة للاستجابات ثم تقليدها، فالتعلم لا يتم من فراغ وإنما يحدث ضمن المحيط الاجتماعي للفرد، ومن النظريات التي تفسر التعلم من وجهة النظر الاجتماعية.

1- نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد والمحاكاة:

ويعتبر التقليد والمحاكاة من أهم الطرق التي من خلالها يتعلم الأطفال، حيث أن تقليد ومحاكاة الصغار للكبار يؤدي إلى اكتساب المهارات الاجتماعية، ويعود الفضل في ظهور هذه النظرية إلى **ألبرت باندوا** 1969 و قبله كل من **دولارد** و **ميلر** 1941.

2- نظرية التعلم الاجتماعي:

وتنسب هذه النظرية إلى **روتر** وتعد امتداداً للتعلم بالنمذجة والتقليد، إذ تشترك هذه النظريات في التركيز على أهمية التفاعل الاجتماعي بين الفرد ومجتمعه، حيث أن المجتمع يعمل على تعزيز أو عقاب السلوكيات الصادرة عن الفرد.

وتعد الأسرة من أهم المؤسسات التي يتم التفاعل فيها بين الطفل والآخرين وتليها المدرسة، إذ يتعلم الطفل من خلال هذه المؤسسات التربوية أشكالاً للسلوك المقبل اجتماعياً والسلوكيات المرفوضة، وقد ركزت هذه النظرية على عنصرين أساسيين في عملية التعلم وهما السياق الاجتماعي، ونتائج السلوك الذي يتم في ذلك السياق. ويشير **روتر** و**كرومول** في هذه النظرية إلى نوعين من السلوك المتعلم هما:
- السلوك التقاربي والسلوك التباعدي أي التجنبي.²

1_Y.Bertrand، ترجمة محمد بوعلاق، نفس المرجع السابق، 2001، ص 55.

2_الروسان، فاروق: الذكاء والسلوك التكيفي، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، 2002، ص 42.

تطبيقات الاتجاه الاجتماعي التربوي في العمليات التعليمية الصفية:

- يعتبر اتجاه التعلم الاجتماعي من الأسس النفسية السائدة للنماذج التدريسية، ويتم التعلم وفق هذا النموذج عن طريق نموذج يتصف بخصائص مميزة، يعرض نماذج سلوك، يحتاج إليها الملاحظ ويستطيع تأديته¹ ويحصل على ثواب أو مكافأة جراء ذلك، ويوفر هذا التعلم خبرات قد لا تأتي إلا بهذا النوع من التعلم. وقد أمكن استخلاص ملامح هذا الاتجاه عن طريق مراجعة الأدب التربوي والنفسي، فيما يتعلق بأساليب التنشئة الاجتماعية، وأساليب نمذجة السلوك، ونتائج الدراسات المتعلقة بالتعلم الاجتماعي والتعلم بالملاحظة.¹
- * أن ترميز المعلومات في الذاكرة والإعادة يساعدان في عملية الاحتفاظ عند التعلم عن طريق الملاحظة، فعلى المعلم أن يقدم المعلومات للطلبة على شكل منظم حتى يتم حفظها في الذاكرة طويلة المدى.
- * توفير نماذج تستطيع عرض السلوكيات المراد من التلاميذ تعلمها عن طريق الملاحظة، وذلك باستخدام أفراد من الحياة الواقعية كالزملاء، أو من خلال استخدام وسائل الإعلام وعند تحقق ذلك يجب مراعاة مايلي:
- الحذر من انتقاء الكلمات والأعمال الغير مرغوبة عند عرض النموذج.
 - التأكد من تعريف التلاميذ بالنماذج التي يستطيعون تقليدها بالفعل، لأن النماذج المبدعة قد تغطي عليهم و تذيب شخصيتهم فتسبب لهم الإحباط.
 - تشجيع مهارات إدارة الذات عند المتعلمين ويتم ذلك عن طريق جمع أعمال أنشطة المتعلمين في ملفات وعرضها على أولياء الأمور في نهاية الفصل ومناقشتها معهم، كما ينبغي تقديم التغذية الراجعة لهم بشكل مستمر وتعريفهم بشكل مستمر وسريع على نتائج أعمالهم.
 - يمثل المعلم نموذجا غنيا بالنسبة لتلاميذه نظرا لتنوع السلوكيات التي تصدر عنه أمامهم، فعلى المعلم أن يدرك دوره كنموذج له تأثير فعال على التلاميذ من الناحية المعرفية والناحية السلوكية، وأن يختار الألفاظ بعناية فائقة وأن يكون ودودا متعاوننا ومتسامحا مع التلاميذ.
 - تعد الاستجابات وتعزيزها عنصرا مهما في التعلم الاجتماعي، فالاستجابة التي تؤدي إلى نتيجة ايجابية تمارس تأثيرها على التلاميذ بشكل ايجابي.
 - استخدام أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي ظاهرة التفريد في علاج بعض مخاوف الأطفال وشحنهم بالأمن، فالطفل الذي يخاف من بعض الحيوانات يتحرر من مخاوفه عندما يلاحظ زملاءه يقتربون من الأمر المخيف بالنسبة إليه.

1_ أبو جادو محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص 211.

- تجميع الأطفال من مستوى عمري متقارب على شكل جماعات صغيرة عند استخدام الأنشطة، مما يتيح فرصا للتفاعل بينهم بحيث تتضمن المجموعة بعض الأطفال الذين يتسمون بالنضج الاجتماعي للاقتداء بهم كنموذج.

تعليق:

إن التحليل العميق للاتجاه الاجتماعي في التربية والتعلم تفيد بأن:

- تعلم الأطفال والكبار لكثير من أنواع السلوك يحدث نتيجة لملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم لما يفعله الآخرون. وبعد التعلم بالملاحظة فعلا في البيت أو في المدرسة، لأنه يؤدي إلى إشباع ميل الطفل الفطري للتعليم والاجتماع بالآخرين ومحاكاتهم.¹

- نظرية روتر انطلقت من التوجه السلوكي المعرفي الاجتماعي في التعلم كاتجاه ناقد لتطرف المدرسة السلوكية الميكانيكية في تفسير السلوك الإنساني المتعلم، ويرى **جيري فيرز (1986)** أنها نظرية خاصة واسعة الاهتمام يمكن لأي باحث في التعلم أو الشخصية أو الصحة النفسية أو التربية أو المشكلات الاجتماعية أن يجد فيها ما يفيد.²

هـ - النظرية التعليمية :

تتطلب عملية التعلم والتعليم اتخاذ قرارات مستمرة، وإحدى الوسائل التي تمكن من تشخيص عملية صنع القرار هي عن طريق الأسئلة: كيف يمكن للمعلم أن يتعامل مع مفاهيم الطلبة الخاطئة؟ لقد احترق ضوء جهاز عرض الشفافيات، ماذا سأفعل؟ أين يجب علي استخدام هذا الجزء الجديد من برنامج الحاسوب؟ كيف يمكنني استخدام شبكة المعلومات مع طلابي؟ في الواقع سيكون لزاما على المعلم الأخذ بنظر الاعتبار العديد من المتغيرات كل لحظة وكل يوم. وبهذا الشكل يتصرف المعلمون الفعالون بكفاءة ويستجيبون بشكل بناء للعديد من المواقف الصفية. إن الأسئلة السابقة وغيرها تتطلب أن يلم المعلم بماهية النظرية التعليمية.³

1- أسس النظرية التعليمية:

1_ أمل البكري وناديا عجور، نفس المرجع السابق، 2007، ص 62.

2_ معمريّة بشير: بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، الجزائر، 2007، ص 78-79.

3_ د. أبو جادو حسين ود. عبد الحق زهرية، نفس المرجع السابق، 2006، ص 185.

هناك مجموعة من الأسس للنظرية التعليمية، ويكمن أحد هذه الأسس الهامة في فهم أهداف التدريس المعرفية وما وراء المعرفية، أما الأسس الأخرى فتشتمل على مبادئ التعلم، الدافعية، النمو، علم النفس الاجتماعي، الاتجاهات والقيم، والمواد المتعلقة بالمنهج، والأساليب التعليمية، ويفترض أن يقوم المعلمون بدمج كل هذه الأسس بطرق مختلفة.¹

2- خصائص النظرية التعليمية:

للنظرية ثلاث خصائص أساسية، هي:

* تنظيم الملاحظات والبيانات.

* تقدم التفسيرات للظواهر.

* تساعد على التنبؤ بالأحداث، ومن ثم فهي تقدم التوجيه.

يجب على النظرية التعليمية تقديم تفسيرات مدعمة بشكل جيد لمناحي التعليم والتعلم، ويجب أن تقوم

النظرية التعليمية على الدليل، ولا يجب أن تقوم على الخرافات عن الطلبة والعملية التعليمية والقضايا التربوية.

يمكن تعزيز فعاليتك كمعلم من خلال قدرتك على تنظيم ملاحظاتك عن الطلبة، وتفسير السلوكيات والتنبؤ

بما قد يحدث كنتيجة لنشاطاتك وأفعالك في الصف.

أوضح جيروم برونر 1969 خصائص النظرية التعليمية في كتاب حمل عنوان نحو نظرية في التعليم.

وحسب برونر فإن النظرية التعليمية إرشادية، فهي تعطي التوجيه وتقدم الخطوط العامة للتعليم الفعال، وتمكن

المعلم من تقييم أساليب التدريس وإجراءاته. إن النظرية التعليمية معيارية أيضا وهي عمومية أكثر من كونها محددة.

ولكن ما أوجه المساعدة التي تقدمها النظرية التعليمية؟ وما الأسئلة التي تجيب عنها؟

للنظرية التعليمية أربع سمات مهمة، فهي تساعد المعلم في تحديد التالي:

* الخبرات الأكثر فعالية في إثارة دافعية المتعلم، وهنا فإن النظرية التعليمية تساعد في الإجابة عن السؤال:

ما الأنشطة التي تشجع على التعلم؟

* الأسلوب الأكثر فعالية في تشكيل المعرفة لتعزيز التعلم، وهنا فإن النظرية التعليمية تساعد في الإجابة عن

السؤال: ما الأسلوب الأفضل لتشكيل المعرفة والمهارات في درسي؟

1_ د. أبو جادو حسين ود. عبد الحق زهرية، نفس المرجع السابق، 2006، ص185.

* التابع الأكثر فعالية لعرض المادة، وهنا فإن النظرية التعليمية تساعد في الإجابة عن السؤال: كيف يتسنى لي عرض الدرس لتمكين الطلبة من تطوير فهمهم للمادة العلمية؟

* العمليات الأكثر فعالية للتغذية وللتقويم، وهنا فإن النظرية التعليمية تساعد في الإجابة عن السؤال: كيف ومتى يتم تقديم التغذية الراجعة؟ متى يجب تقييم التعليم؟ ما الشكل الأكثر مناسبة في الحصول على التغذية الراجعة وإعطائها؟ كيف يمكن تعديل الدرس؟¹

3- عناصر العملية التعليمية:

تتكون العملية التعليمية من عدة عناصر تعتبر أساس لنجاحها وتحقيق أهدافها، إلا أن التربويين اختلفوا في ماهية هذه العناصر وعددها ووظائفها، فقديمًا كان ينظر إلى العملية التعليمية على أنها تتكون من ثلاثة عناصر رئيسية هي:

* **الطالب:** الأساس في العملية التعليمية هو الطالب وما يمتلكه من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وخلقية، وما لديه من رغبة ودافع للتعلم، فلا يوجد تعلم دون طلاب، ولا يحدث تعلم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلم، وبالتالي فالدافع إلى التعلم هو الأساس في نجاح العملية التعليمية.

* **المعلم:** المعلم هو العنصر الثاني الأساسي في العملية التعليمية، إذ أن المعلم وما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات واستعدادات وقدرات ورغبة في التعليم، فإنه يستطيع أن يساعد الطالب على تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية بنجاح ويسر.

* **المنهاج:** المنهاج وما يتضمنه من الكتب المدرسية المقررة والأدوات والمراجع والمصادر المختلفة والخبرات الصفية واللاصفية، وبدون المنهاج تظل العملية التعليمية ناقصة ومبتورة، لأن المنهاج هو الذي يحدد معالم الطريق إلى التعلم، وبدون المنهاج تظل العملية التعليمية عشوائية، والمنهاج المدرسي الجيد هو الذي يمتاز بحسن الإعداد والتصميم، ويتصف بالخبرات الغنية المنظمة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.²

4- أهمية الإلمام بنظرية التعليم:

من الضروري لكل معلم أن يل بنظرية التعليم وقوانينها وعناصرها وطرقها للفوائد التالية:

* يستطيع المعلم عن طريق الإلمام بالنظرية التعليمية أن يفرق بين نظرية التعلم من ناحية ونظرية التعليم من ناحية أخرى، وبين مفاهيم تربوية أخرى ذات علاقة كالتربية المقصودة، المنهاج،... إلخ.

1_ د. أو رياش حسين و عبد الحق زهرية، نفس المرجع السابق، 2006، ص-ص 185-186.

2_ أبو رياش حسين و عبد الحق زهرية، نفس المرجع السابق، 2006، ص188.

- * يتعرف المعلم بواسطة نظرية التعليم على مهنة التعليم بشكل سليم، حيث يتعرف بواسطتها على كيفية تقديم الدرس، استثارة الخبرات السابقة للتعلم، شرح المادة التعليمية،... إلخ.
- * يتعرف المعلم بواسطة نظرية التعليم على عناصر الموقف التعليمي التعليمي وكيفية تنظيمه واستخدامه في تعليم طلابه كيف يتعلمون، وإكسابهم للخبرات التعليمية التعلمية المناسبة.
- * تعرف نظرية التعليم المعلم بأنماط المحتوى التعليمي المنوي تدريسه كيفية تحليل هذا المحتوى إلى العناصر التي يتكون منها بهدف تجميعها وتركيبها وتنظيمها في كل متكامل .
- * تساعد نظرية التعليم المعلم التعرف على النماذج المختلفة المتبعة في تنظيم المحتوى التعليمي والتي بناء عليها يمكنه التدرج في شرح المادة التعليمية.
- * تساعد نظرية التعليم المعلم على اختيار إستراتيجية التعليم التي تناسب طلابه والمحتوى التعليمي الذي يرغب بتعليمه لهم.¹

تعليق:

يستطيع المعلم عن طريق الإلمام بنظرية التعليم وضع تنبؤات لتنظيم عملية التدريس واختيار الطريقة التعليمية المناسبة، كما تمكنه هذه النظرية من فهم أهداف التدريس المعرفية وما وراء المعرفية، وتقدم له الخطوط العامة للتعليم الفعال، كما تساعده على الإحاطة بالمحتوى واستراتيجيات تدريسه والإفادة بحاجات الطلبة ونموهم، وبالتالي مشاركتهم الفعالة في مختلف الأنشطة المقترحة.

خلاصة الفصل:

من خلال عرضنا لهذا الفصل يبدو جليا مدى تداخل المفاهيم وتقاربها الشديد للدراسة التي سنتناولها، إلى جانب هذه المصطلحات نلاحظ أنه هناك إثراء حقول علم النفس وعلم التربية بجملة من المقاربات النظرية وتعددتها في تفسير العملية التعليمية والتعلمية. إلى جانب تعرضها للإدارة الصفية، وأهم الاتجاهات التي على المعلم انتهاجها من أجل تعلم أو تعليم صفّي أفضل لتقاضي المشكلات الصفية التي تتعرض العملية التدريسية من خلال مقترحات مختلف المدارس التي عنيت بهذا المجال.

وترى كل من هذه النظريات أن مقترحاتها هي الحل الأنسب، انطلاقا من رؤية علمية تحليلية وتجارب علمية سيكولوجية.

1_ أبو رياش حسين وعبد الحق زهرية، نفس المرجع السابق، 2006، ص191.

تمهيد:

تعتبر مهنة التدريس من المهام التي تتغير بصورة مستمرة في تزويد المعلم بالقدرة على مواكبة التغيرات والتطورات المتلاحقة من خلال توفير المجالات والأنظمة التي تساعد على التكيف مع الواقع، بمعنى أن يمتلك المعلم القدرة على التأثير في المجتمع بجانب التأثير به، وألا يقتصر دوره فقط التيسير والتسهيل، بل يجب أن يتعدى ذلك ليدخل مرحلة التشريع وصنع القرار في العمل المدرسي . ففي هذا الفصل نحاول تقديم أدوار المعلم الحديثة في العملية التعليمية وخصائص الإدارة الصفية، أنماطها مع أهمية التفاعل الصفية.

أولاً- خصائص الإدارة الصفية:

تتمثل أهم خصائص الإدارة الصفية الناجحة في النقاط التالية:

أ- الشمول:

على المعلم أن يأخذ جميع العناصر التي تتضمنها عملية التدريس بعين الاعتبار ومن هذه العناصر: غرفة الصف - الطلاب - أولياء الأمور - مدير المدرسة وهيئتها - المنهج المدرسي - الوسائل التعليمية. لذلك كان على المعلم:

1- الاهتمام بغرفة الصف من حيث نظافتها وترتيبها من خلال الممارسات الوقائية والعلاجية للظاهرة، بالإضافة لضرورة المحافظة على الظروف الصحية للصف كالتهووية والإضاءة لما لها انعكاسات على تيسير العملية التعليمية. عليه أن يكون موجها ومرشدا لطلابه بتعرفه على مشكلاتهم ويساعدهم في التخلص منها، بالإضافة إلى معرفته بمبادئ التعلم، ومراعاته لمبدأ الفروق الفردية فينوع من أساليبه لعرض المادة وتقييم الطلبة.

2- أن يتعرف على أفضل الأساليب المناسبة لتوزيع الطلبة داخل الصفوف، وخصائص كل منها، ومدى مناسبته لطبيعة الطلاب.

علما بأن هناك أسلوبين شائعين في توزيع الطلبة على الصفوف هما:

1- الأسلوب المتجانس حيث يتم توزيع الطلبة على مبدأ التجانس في القدرات العقلية، إلا انه قد يؤدي إلى وقوع المعلم في خطأ الحكم على الطلبة فيحكم على قدراتهم حكما غير صحيحا. بالإضافة إلى أن هذا التوزيع سوف يشعر الطلبة الأذكى بالغرور والضعفاء بالدونية، وفي كلتا الحالتين يؤدي إلى سوء التكيف المدرسي.

2- الأسلوب غير المتجانس وهو الذي يعتمد توزيع الطلبة بطريقة عشوائية بحيث تنتوع قدرات الطلبة في الصف الواحد، علما بأن هذا التنوع هو المعتمد في مدارسنا.

ولقد دلت التجارب على أن التوزيع غير المتجانس أفضل من التوزيع المتجانس، وذلك للأسباب التالية:

- 1- معلمونا غير مؤهلين من ناحية قياسية لتطبيق اختبارات قدرات وتصنيف الطلاب تصنيفا موضوعيا.
- 2- لم تعط وزارة التربية والتعليم حق للمعلم لتصنيف طلابه إلى ذكي وغير ذكي، لأن هذا التصنيف سوف يضع أمام المعلم توقعات حلول مدى نجاح طلابه، وبالتالي سيهمل الطالب غير الذكي بحجة تدني ذكائه.
- 3- على المعلم التعرف على أحوال وظروف طلابه، وأن يتعرف على أولياء أمورهم وألا يحاول الحكم على أي منهم إلا بعد الرجوع لآراء المعلمين جميعهم الذين يتعاملون مع الطلاب مع المحافظة على احترام كيانه وعدم التشهير به، وحتى لا يقع المعلم بما يسمى بخطأ الهالة أو خطأ الانطباع الأول، الذي يدفع بالمعلم إلى التسرع في إصدار حكم على الطالب من أول لقاء به، ثم يكتشف بعد ذلك أنه كان مخطئا في حكمه.
- 4- على المعلم تفعيل دور مدير المدرسة كم خلال:

- * إشراك المدير في التخطيط من خلال اتخاذ التدابير الوقائية التي تحول دون وجود عوائق لعملية التعليم.
- * الإطلاع المستمر للمدير على إجراءات العملية التعليمية سواء أكانت وقائية أو تشخيصية أو علاجية.
- * المحافظة على السلم الوظيفي وعدم تجاوز المدير عند رغبة المعلم بالاتصال بأولياء الأمور.
- لأن العملية التعليمية الفاعلة يتشارك فيها جميع أعضاء الهيئة التدريسية كل حسب الدور المتوقع منه.
- 5- يتعامل المعلم مع المنهج المدرسي فهو المسؤول المباشر عن تنفيذه، ودراسة أثره على الطلاب، وهو الذي يُجري عملية التقويم لذلك المنهاج من حيث مناسبته لقدراتهم والتعاون مع المسؤولين في تطوير تلك المناهج لتحقيق الأهداف التربوية.
- 6- للمعلم دور في إعداد الوسائل التعليمية المناسبة لإنجاح عملية التعليم، لما لها من دور فعال في تسهيل وتعزيز تعلم الطلبة.¹

ب ضرورتها الملحة:

يجد المعلم نفسه أمام مسؤولية حتمية ملحة هي التعامل مع أولياء الطلاب الذين دفع بهم المجتمع ع إلى المدرسة، والتي قامت بدورها بتوزيعهم على الصفوف، فالمعلم يجد نفسه مسؤولاً على التعامل معهم، ومسؤولاً على القيام بواجباته لتحقيق آمال أولئك الأولياء، ولتحقيق المسؤوليات الملقاة على عاتقه في تحقيق أهداف التربية والمجتمع. فلا يستطيع المعلم التقاعس عن بذل قصارى جهده في التعامل معهم وتقبلهم كما هم، والعمل على الأخذ بأيديهم لتحقيق أهداف ذلك المجتمع.

ج- تعامله مع أكثر من جهة لبلوغ أهدافها:

إن عملية التربية هي عملية تكامل أدوار بين جهات متعددة بداية من الأسرة وانتقالاً إلى المؤسسات الاجتماعية الأخرى، التي تلعب دوراً غير مباشراً في تربية الأفراد كالنوادي والجمعيات الخيرية ومراكز رعاية الشباب، والمؤسسات الإعلامية المختلفة كالإذاعة والتلفاز والصحافة، وعندما يتحقق التكامل بين الأدوار سيفل الصراع بين ما يقدم في المدرسة وما يقدم في المؤسسات الأخرى.

د- تعقد عملياتها:

إن التعامل مع النفس البشرية أكثر تعقيداً من التعامل مع الآلات والأجهزة، ولأننا نتعامل في الصف مع عقول وأفكار بشرية يتطلب ذلك وجود أفراد مؤهلين ماهرين وفنيين في التعامل مع جميع هؤلاء الطلبة والأفراد الممثلين بهيئة المدرسة، باختلاف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وشخصياتهم وأنظمتهم القيمة.

1 - العشي نوال، نفس المرجع السابق، 2008، ص 26.

وذلك يتطلب مزيداً من التنسيق والتنظيم في الجهود التي تتعامل مع كل تلك العناصر والمكونات التي تعكس في النهاية مفهوم النفس البشرية.

م- العلاقات الإنسانية وأهميتها لهذا النوع من الإدارة:

إن الحفاظ على العلاقات الإنسانية الدافئة شرط أساس لنجاح العملية التعليمية، حيث أكد عالم النفس روجرز أهمية تقبل المعلم لطلابه تقبلاً غير مشروط، لذلك على المعلم بذل قصارى جهده حتى يحافظ على العلاقة الفعالة بينه وبين طلابه بحيث تدعم عملية التعليم وتيسرها، مراعيًا بذلك ألا تطغى علاقته بطلابه على الدور الرئيسي المتوقع منه ألا وهو التدريس، لذلك عليه أن يحافظ على درجة من الاحترام المتبادل، وأن يحافظ على التفاعل المثمر البناء مع جميع المعنيين بالعملية التربوية ابتداءً من مدير المدرسة إلى من هم دونه في السلم الوظيفي.

ن- تركيزها على التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم:

انطلاقاً من أهمية الإدارة الصفية وأثرها على نتائج العملية التعليمية وأثرها على الذين هم رجال المستقبل، وجب على المعلم أن يكون مؤهلاً علمياً ومسلكياً حتى يتسنى له تحقيق الأهداف التربوية بمهارة وبأكثر عائد وبأقل جهد وتكلفة، وإن يصل بطلابه إلى المستوى المتوقع أن يحققه كنتاج للعملية التعليمية.

هـ- صعوبة قياس وتقويم التغيير في سلوك الطلاب:

الهدف من التعليم والتدريس هو إحداث تغيير مرغوب ومخطط في سلوك الفرد المعرفي والانفعالي والمهاراتي والقيمي...، هذه المصطلحات بدورها هي مصطلحات مهمة يصعب علينا كمعلمين قياسها وتحديدتها، انطلاقاً من كونه يتعامل مع نفس بشرية تتكون من أجزاء تكون في مجملها الشخصية المتكاملة للفرد. قد يواجه المعلم صعوبة تكمن في كيفية قياس تلك الجوانب، بالإضافة إلى كون معلمونا غير قادرين على بناء أدوات قياس صادقة وثابتة ومقننة لقياس التغيير الذي يطرأ على سلوك المتعلمين من جميع جوانبه حتى يحكم على مصداقية عمله، والسؤال هو هل معلمونا قادرين على قياس تأثير جميع الجهات التي تؤثر في بناء شخصية الفرد كالمؤسسات الاجتماعية والرفاق والمدرسة...؟¹

و- عدم تمكنها من التحكم فيمن يتأثرون بها:

1 - العشي نوال، نفس المرجع السابق، 2008، ص.ص 29-30.

يتوافد لطلاب إلى المدارس من بيئات مختلفة، لكل فرد قدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته التي تميزه عن غيره، وهو ما يسمى بالفروق الفردية بينهم، فالإدارة الناجحة للصف هي التي تبدأ من حيث يكون كل طالب معرفياً وانفعالياً ومهاراتياً، انسُد الفجوة بين ما يمتلك من معرفة وما سيحصل عليه من خبرات عملية تعليمية، وتقدم له ما يحتاجه من جميع المجالات ليصبح فرداً متوازناً منتجاً، لذلك على المعلم تخيل وجود روابط وهمية بينه وبين تلاميذه يشدها متى شعر بانقطاع التواصل بينه وبينهم. وعلينا كمعلمين أن ندرك أن انقطاع التواصل بيننا وبين تلاميذنا يعود لعدم كفاءة المعلم، وعدم قدرته على تفهم مبدأ الفروق الفردية بين طلابه.

ي- الإدارة الصفية الفاعلة هي التي تركز على مبدأ التعزيز والإثابة:

إن معرفة المعلم السابقة والمتعمقة في نظريات التعلم ومبادئها يزيد من فاعليته في إدارة صفه، فمعرفته لمبادئ النظرية السلوكية وخاصة بمبدأ التعزيز والعقاب الذي أشاد به عالم النفس السلوكي سكر صاحب النظرية السلوكية الإجرائية ومعرفته بأثر التعزيز على سلوك الطلاب، ومعرفته أن التعلم القائم على التعزيز بأنواعه أكثر فعالية من التعلم الذي يليه عقاب، وأن يؤمن كمعلم أن التعزيز أجدي من العقاب. لذلك على المعلمين معرفة ماهية التعزيز وأنواعه، وكيفية الانتقال من التعزيز الخارجي المادي متدرجين إلى التعزيز الرمزي، فالتعزيز الذاتي الذي يرتبط بمقدار الدافعية الذاتية للمتعلم.

لذلك على المعلم استثارة دافعية طلابه للتعلم من خلال:

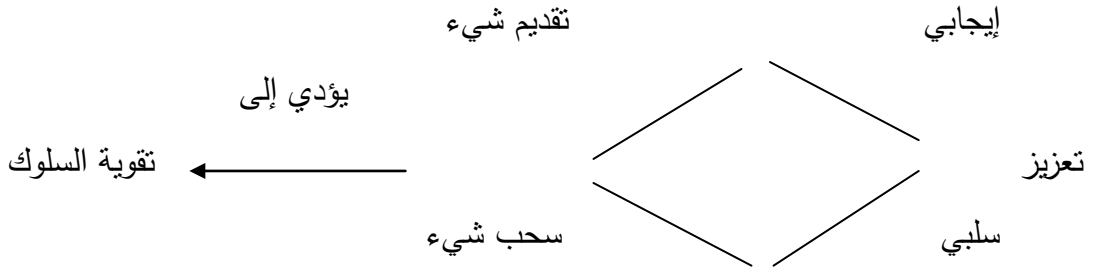
1- المعرفة المتعمقة لظروف وأحوال الطلبة وخاصة الاقتصادية لأنها تساعد في عملية تحديد أكثر المعززات فعالية لدى طلابه.

2- أن يمتلك مهارة استخدام برامج تعزيز مناسبة للطلاب.

3- العمل على تنمية الفرد من جميع النواحي النفسية والانفعالية والعقلية والحركية.

وبما أننا تحدثنا عن أهمية معرفة المعلم لأنواع التعزيز، حزي بنا ذكر تلك الأنواع بإيجاز، علينا أن نعرف مسبقاً أن الفرق بين التعزيز والعقاب يكمن في أن التعزيز يؤدي دائماً إلى تقوية السلوك، بينما العقاب يؤدي إلى إضعاف السلوك، لذلك علينا كمعلمين التركيز على استخدام التعزيز لتقوية السلوكيات المرغوبة، والتي بدورها وبطريقة غير مباشرة تعمل على إضعاف السلوكيات غير المرغوبة، وأنه إذا ما اضطررنا لاستخدام أساليب العقاب أن تكون تلك الأساليب تربوية بعيدة كل البعد عن استخدام العقاب البدني، أو التوبيخ النفسي للطلاب الذي يقلل من احترامه لذاته، ومن احترامه للمعلم بالدرجة الأولى فيؤدي إلى انقطاع التواصل بينها.

أنواع التعزيز:



شكل (1): يوضح أنواع التعزيز

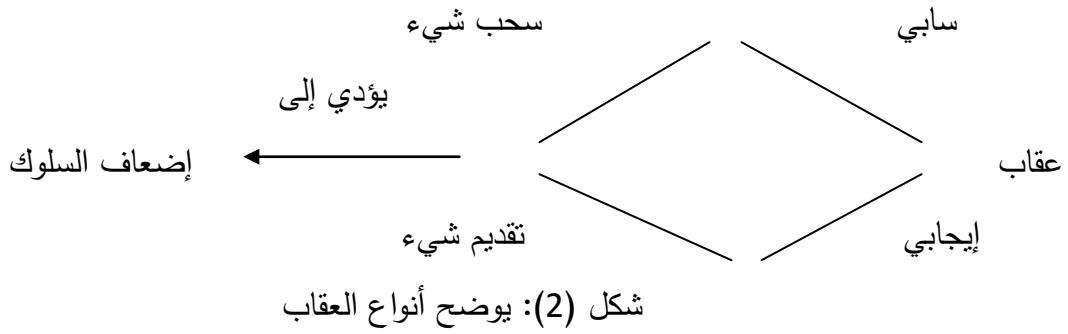
من هذا المخطط التنظيمي لتعريف أنواع التعزيز يمكننا القول أن:

* **التعزيز الإيجابي:** هو تقديم شيء مرغوب به إلى تقوية الاستجابة المرغوبة مثل استخدام المعززات المختلفة ابتداءً بالمعززات المادية كالحیوانات والنقود والألعاب، وانتقالاً إلى المعززات الرمزية كعبارات الاستحسان والنجوم والفيشات التي يستبدلها الطالب بمعزز مادي من الإدارة أو أية جهة بالاتفاق مع المعلم، حتى نصل إلى التعزيز الذاتي الذي يوجد الدافعية المرغوبة للتعلم عند الطلاب.

* **التعزي السلبى:** سحب شيء مؤلم يؤدي إلى تقوية الاستجابة المرغوبة مثل إعفاء الطالب من عقاب النسخ إذا قام بأداء وظيفته البيتية بخط واضح، وعلينا أن نتجنب استخدام مهارة النسخ كعقاب لأنه يُنفر الطالب من تلك المهارة الضرورية لتحسين مهارة الكتابة. وبنفس الطريقة يمكننا تعريف أنواع العقاب بأنها:

* **العقاب الإيجابي:** تقديم شيء غير مرغوب به يؤدي إلى إضعاف الاستجابة، مثل تقديم الضرب البدني لطفل حتى يكف عند ممارسة سلوك غير مرغوب به كسلوك إزعاجه لأخيه الصغير مثلاً.

العقاب السلبي: سحب شيء مرغوب لدى الطفل يؤدي إلى إضعاف الاستجابة، مثل سحب لعبة من الطفل لأنه قام بضرب أخيه الصغير.



ثانياً- أنماط الإدارة الصفية

وتتباين أنواع الإدارة الصفية التي يمارسها المعلمون في تعاملهم مع تلاميذهم، وتعتمد ممارسة هذه الأنواع إلى درجة كبيرة على شخصية المعلمون وقدراتهم ومؤهلاتهم، ومن الأنماط التي يمارسها مايلي:

أ- النمط الديمقراطي العادل:

ويقوم هذا النوع من الإدارة على الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلمين، حيث يعامل المعلم المتعلمين باحترام ويستمع إلى آرائهم وأفكارهم وملاحظاتهم، ويأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم واهتماماتهم، ويراعي المعلم في هذا النوع من الإدارة الموضوعية والدقة في اتخاذ القرارات والأنشطة التعليمية المختلفة، بحيث يبتعد قدر المستطاع عن التحيزات والاهتمامات الشخصية، فهو يركز على إنسانية المتعلمين ويشركهم الآراء ويساعدهم في حل المشكلات ويتقبل تعاونهم ومشاركته في إدارة الصف والتخطيط والتنفيذ للأنشطة التعليمية. وعليه فإن طلاب هذا النمط من المعلمين متعاونين مبدعون أحياناً يميلون للاستقلال، يعيشون في

بيئة صفية مرغوب بها وقادرون على التعبير على آرائهم بحرية، قادرون على تصور أهداف واضحة لهم، محبون للمدرسة مندفعون ذاتيا للعمل في الأنشطة الصفية.¹

ب- النمط التسلطي الاستبدادي:

ينزع المعلمون في هذا النوع من الإدارة إلى فرض آرائهم وإملاء سلطتهم على التلاميذ، بحيث يعتبر المعلم نفسه في هذا النمط على أنه المصدر الوحيد للمعلومات ،فهو الذي يخطط للأنشطة التعليمية ويحدد مصادر التعلم لوحده دون أية اعتبار لأراء واحتياجات أو اهتمامات المتعلمين . تمتاز قرارات المعلم هنا بالتذبذب وعدم الاتزان بسبب عدم النضج والمزاجية في شخصية المعلم، وغالبا ما يتبع المعلم أسلوب القمع والعقاب والتهديد وعدم الاكتراث لمشكلات المتعلمين أو احترام إنسانيتهم .وعليه يمكننا استخلاص سمات الطلاب الذين يتعلمون تحت إمارة هذا النمط من المعلمين: يكرهون معلمهم، يُخفون ثورة غضب تجاهه، يظهر عليهم الشرود وعدم الامتثال للمعلم، كما لوحظ انحدار عملهم عند غياب المعلم، وقد يؤدي هذا الضغط إلى صراعات نفسية تؤدي لتدهور الصحة العقلية لديهم.²

ج- النمط المتسبب/الفوضوي:

يمتاز هذا النمط من الإدارة بإعطاء حرية مطلقة للمتعلمين عن رغبة ذاتية من قبل المعلم، فالمعلمون في هذا النمط يمتازون باللامبالاة أو عدم الاكتراث أو بضعف في الشخصية، حيث أن المتعلمين يمارسون حرية غير متناهية في توجيه أمورهم وعمليات تعلمهم وفي التصرف داخل غرفة الصف، فغالبا ما ينتقلون من مكان إلى مكان داخل الغرفة الصفية ويدخلون ويخرجون دون إذن، ويتركون الصف ويغادرونه دون رجعة أثناء اليوم الدراسي ومن غير أي اعتبار للمعلم، وعموما يكثر هذا النوع من الإدارة لدى المعلمين ضعاف الشخصية أو المعلمون الذين يعانون من مشكلات مع الإدارة المدرسية وأولئك الذين لا يرغبون في هذه المهنة في الأصل. وبالتالي فإن طلاب هذا النمط يشعرون بالحيرة والضياع وفقدان القوة الموجهة، وتضعف قدراتهم على تحمل المسؤولية ولا يشعرون بالحماية، يعيشون جوا من التوتر النفسي بسبب عدم توجيه المعلم لهم.³

د- النمط التجاهلي:

1- العشي نوال، نفس المرجع السابق، 2008، ص 32.

2- العشي نوال، نفس المرجع السابق، 2008، ص 31.

2- العشي نوال، نفس المرجع السابق، 2008، ص 33.

ويقع هذا النوع بين النمط المتسيب والنمط التسلطي، حيث نجد أن المعلم في هذا النمط يدخل غرفة الصف ويبعد في عملية التدريس دون أي تمهيد للدرس أو إثارة التلاميذ وتهيئتهم، ويحاول المعلم الحفاظ على الانضباط الصفية، في الوقت الذي لا يكثر فيه إلى مشكلات وحاجات المتعلمين أو الصعوبات التي يواجهونها. كما نجد أن المعلم في هذا النمط لا يحترم آراء وأفكار المتعلمين ولا يأخذ بها، وقد لا يهتم كذلك لأسباب ضعف الطلبة وتسربهم من الحصة الدراسية.¹

مقارنة بين أنماط الإدارة الصفية:

لقد أثبتت الدراسة التي قام بها ليفين، ودراسات ليفين و وايت بأن الأسلوب الديمقراطي أفضل الأساليب المتبعة في الإدارة الصفية، وأضعفها الأسلوب الفوضوي لضعف الإنتاج في ظله، وكما أشار أندرسون في دراسته التي قام بها عام (1935) أن سلوك المعلم الصفية ينقسم إلى نوعين الأول: السلوك المتسلط والثاني السلوك المتسلق أو غير المتسلط، ودلت نتائج دراستهما على أن سلوك المدرس في الصف يحدد المناخ الاجتماعي فيه، وكما يترك أثر في نفس الطلاب أثناء وجوده معهم ويستمر أثناء غيابه عنهم، وقد أثبتت دراسته أن سلوك التلاميذ يتسم بالمبادرة إذا كان سلوك المعلم غير متسلط، أما إذا ما اتسم سلوكه بالتسلط فإن تلاميذه يتسمون بالسلبية والإحجام.²

ثالثاً- أهمية التفاعل الصفية:

يستند التفاعل الصفية بوصفه ممارسة تربوية يقررها التربويون إلى فرضية عامة مفادها: "أن الأفراد اجتمعوا في مكان تربطهم صفة ما أو علاقة، فأنهم يميلون إلى أن يتواصلوا بإحدى أدوات التواصل اللفظي أو الجسدي، بهدف الوصول إلى حالة تبادل للأفكار أو المشاعر لتحقيق حالة تكيف".³ والفرضية السابقة تتضمن أن التفاعل الصفية يكون لفظياً بالكلمات وغير لفظي بالإشارات أو الإيماءات الجسدية، إلا أن فلاندرز بنى نموذجاً لتحليل التفاعل اللفظي فقط بناء على فرضية مفادها إن معظم التفاعلات التي تدور في الصف هي تفاعلات لفظية بين المعلم وتلاميذه، وأنها تشكل ما يزيد على 70% من مهمات المعلم في

3- أد. ملحم محمد: سيكولوجيات التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة، عمان، 2006، ص.ص 28-29.

1_ العشي نوال، نفس المرجع السابق، 2008، ص.ص 33-34.

2_ قطامي يوسف، الشيخ خالد: "التفاعل الصفية" مجلة رسالة المعلم، المجلد (33) العدد المزدوج الثاني الخاص بتدريب المعلمين، وزارة التربية والتعليم، عمان، 1992، ص 202.

الصف، وقد كان لهذا النموذج صدى واسع حيث تم استخدامه في معظم أنحاء العالم، مما أدى إلى التركيز على الجانب اللفظي من التفاعل وإهمال الجانب غير اللفظي منه رغم أهميته. وقد كان أحد أهم الانتقادات التي وجهت لنموذج فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي مما أدى إلى ظهور نماذج جديدة لتحليل التفاعل الصفّي (لفظي أو غير لفظي). ونتيجة لذلك ظهرت عدة مصطلحات مثل التفاعل اللفظي، التفاعل الصفّي وتحليل التفاعل بنوعيه، ومهارات التفاعل الصفّي.¹

ويشكل التفاعل الصفّي بين المعلم والتلميذ الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي، لأنه لا يؤدي فقط إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس، بل يؤدي أيضا إلى اكتساب التلميذ لأنماط ثقافية واجتماعية مختلفة سواء من المعلم أو من التلاميذ الآخرين وذلك لكون التربية عملية اجتماعية. ويؤثر الجو الاجتماعي النفسي السائد في حجرة الدراسة على نمط التفاعل بين المعلم والتلميذ الذي يؤثر بدوره على دافعية التلميذ، التي تؤثر بدورها على تحصيل التلميذ وعلى قدرتهم على بلوغ الأهداف التربوية "ولهذا نجد أن التلاميذ اللذين يتعلمون في جم اجتماعي ونفسي ايجابي ويتفاعل صفّي جيد وبدافعية عالية هم الأكثر قدرة على التعلم".² ويؤدي تحقيق الأهداف السابقة إلى تحقيق أهداف الدرس بسهولة ويسر، مما يجعل العملية التعليمية أكثر متعة للتلاميذ ، كما تصبح اتجاهات التلاميذ نحو المعلم والمادة الدراسية أكثر ايجابية ويسر تمكن المعلم من مهارات التفاعل الصفّي تحقيق عملية الاتصال بينه وبين التلاميذ، كما يساعده على تفادي حدوث أية اضطرابات أو بلبلة من جانب التلاميذ، فلا يضطر لتهديد التلاميذ من أجل ضبط النظام في الفصل.

وتهدف بحوث تحليل التفاعل في التدريس مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه أو أساليبه في التدريس، ويتم هذا التحسين في ضوء فهم المعلم لمعايير السلوك المرغوب فيه، ومن ثم يمكنه تعديل سلوكه على ضوء هذه المعايير، كما تهدف هذه البحوث جعل المعلم في حجرة الدراسة أكثر تأثيرا في سلوك تلاميذه وقد يسهم ذلك في جعل التلاميذ قادرين على التفكير بفعالية، وعلى التعبير عن آرائهم وأفكارهم في أثناء المناقشات التي تجري داخل حجرة الدراسة.³ ويمكن تحديد أهمية التفاعل الصفّي على النحو التالي:

أ- يزيد مقدرة المعلم على الإبداع واختيار المستحدثات التربوية.

3_ أد. إبراهيم مجدي عزيز، حسب الله محمد عبد الحليم: التفاعل الصفّي: مفهومه، تحليله، مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، 2002، ص 37.

1_ يعقوب نشوان حسين: تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين، جامعة الملك سعود "مجلة جامعة امك سعود، المجلد الأول" العلوم التربوية (6،1)، 1989، ص 162.

2_ اللقاني أحمد حسين: تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، 1978، ص 2.

ب- يربط بين النظرية والتطبيق في مجالات الدراسات والبحث والتعليم والتعلم الصفّي في غرفة الصف.
ج- يزيد من وعي المعلم بأهمية هذا النوع من العلاقة و أهميتها في زيادة نتائج التعلم لدى المتعلم.
د- يساعد المعلم على تصنيف ممارساته بطريق موضوعية ومساعدة نفسه من أجل تحسين الممارسات التدريسية الصفية.

هـ- زيادة الحيوية لدى المتعلم، حيث أنه بهذا الأسلوب يتحول من إنسان سلبي إلى إنسان نشط فعال.
و- يساعد على تقليل فرص الصدف والعشوائية ويساعد على رصد التدريس بطريقة موضوعية.

ي- تشجيع التلاميذ ليكونوا أكثر استقلالا واعتمادا على أنفسهم في طرح الأفكار وابتكارها.¹

أساليب تحسين التفاعل الصفّي:

يعتمد فاعلية لتعلم الصفّي اعتمادا كبيرا على نمط التفاعل الصفّي السائد، والذي يرتبط بدوره بخصائص المعلم المعرفية والسلوكية التي تساعده في النجاح بعمله بشكل فاعل. وتتمثل الخصائص المعرفية للمعلم بإعداده الأكاديمي والمهني واهتماماته وقدرته في توظيف المعرفة، أما الخصائص المعرفية فتتلخص بالالتزام والدفء والمودة والحماس والمعاملة الجيدة والتقبل غير المشروط لطلابه، هذا بالإضافة لوجود مجموعة من الكفايات التي قد يمتلكها المعلم وتعمل على تحسين التفاعل الصفّي تمثلت بـ:

- 1- قدرته على تنظيم الموضوع الذي يدرسه.
- 2- مهارته في توظيف مهارات الاتصال الفعال.
- 3- مهارته في توظيف مهارات الاستماع وقبول الأفكار وتشخيص المشكلات.
- 4- قدرته على إقناع الآخرين.
- 5- تطوير و تطبيق أساليب التعزيز.
- 6- استنارته لدافعية طلابه.
- 7- تطيره لمهارات طرح الأسئلة وتلقي استجابات الطلبة، والاهتمام بأسئلة التلاميذ.
- 8- قدرته على تطوير مهارة العمل التعاوني بين التلاميذ.
- 9- قدرته على الانتباه الجيد.
- 10- قدرته على توظيف التغذية الراجعة.
- 11- قدرته على توفير مناخ مادي ونفسي، وتحقيق الاتصال الفعال.
- 12- يتقبل أفكار ومشاعر الآخرين.

1_ د. أبو جادو صالح محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص 374.

13- قادر على توظيف الأنماط الكلامية التي تدعم التفاعل الصفّي اللفظي كان يعمل على مناداة تلاميذه بأسمائهم، وأن يستخدم ألفاظ تشعر الطالب بالتقبل والاحترام، وأن يستخدم عبارات الثناء، ولا يعمم عبارات النقد، وأن يتحدث بسرعة مقبولة ومفهومة، وأن يشجع مبادرات التلاميذ.

14- الابتعاد قدر الإمكان عن الممارسات السلبية التي تعرقل التفاعل البناء والتي تتمثل باستخدامه عبارات التوبيخ والتهديد، وإهماله لأسئلة الطلبة، ومحاولته فرض آراءه على طلبته، استخدام الاستهزاء والسخرية من أفكارهم، استخدام التعزيز المبالغ فيه، تركيزه على استخدام الأسئلة الصفية، ومحاولة احتكار الموقف التعليمي.

15- يتميز بشخصية جذابة، عادل وحازم، هادئ واسع الصدر، متفتح الذهن، خلوق، متفائل بسيط، محافظ على مواعيده، يتميز بنكران الذات.¹

رابعاً - أدوار المعلم الحديثة في إدارة الصف:

مما لا ريب فيه أن التعليم يمثل أشياء كثيرة، فالمعلم تلعب معه أدواراً كثيرة لكنه كمعلم له شخصية خاصة به، فعوضاً عن الإدراك الجزئي وحب الذات والخوف من محاولة تجنب هذا الدور، فقد نكون أكثر حكمة وتعقلاً لو حاولنا فهم مهنة التعليم وقوتها وقدرناها، فهنا التجربة الكبرى للمعلم الذي يطمح نحو الكمال: ترى هل يدرك ويتقبل بحماسة الحقيقة في أنه في صميم طبيعة عمله كمعلم إنما هو قدوة؟ بيد يجب أن نسأل لما الأمر كذلك؟ لم يجب أن يكون المعلم شخصاً مختلفاً عن غيره؟ ألا يمكن أن تكون العادات والتقاليد الاجتماعية قد ألقت على المعلم هذا العبء دون أسباب معقولة؟ أما باستطاعة المعلم أن يكون رجلاً يؤدي بدقة ومهارة دون القيام بهذا الدور الخاص؟ هذه أسئلة طبيعية جديرة بالبحث، ولذا يجب الإجابة عنها بأمانة.

للإجابة عن هذه الأسئلة باختصار أمر صعب، ذلك أن المسألة تتطلب معرفة ووجدانا، والسؤال ماهي العلاقة المثلى بين الطالب ومعلمه؟²

يتفق أغلب المربين والمشتغلين في مجال إعداد المعلمين على ضرورة أن يكون هذا الإعداد مرتبطاً بما ينبغي عليه عمله بعد تخرجه، وما تتطلبه مهنته من كفاءات تعليمية وسمات شخصية معينة كي يستطيع تأدية أدواره التي سيوكل إليه تنفيذها في مهنته التدريسية المستقبلية. فإذا كانت أدوار المعلم التقليدية تنحصر

1_ العشي نوال، نفس المرجع السابق، 2008، ص78-89.

2_ ايرل بولياس جيمس يونغ، تعريب: ايلي واريل: المعلم أمة في واحد، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1987، ص

في نقل المعلومات من مصادر محدودة للطلبة، وتأكيد حفظهم لها مع توجيههم إلى أنماط من السلوك المتوارثة بسلبياتها وإيجابياتها فإن أهم الأدوار الجديدة والحديثة المطلوب أدائها من قبل المعلم كي يواكب متطلبات العصر الذي نعيشه كمايلي:

أ- إكساب الطلبة المعارف والحقائق المفاهيم العلمية الوظيفية:

للمعلم دور معرفي ولكن طبيعة هذا الدور المعرفي تختلف عما كانت عليه في الماضي، بحيث يكون التركيز على إكساب الطلبة المعارف والحقائق، والمفاهيم المناسبة للتدفق المعرفي المستمر للعلم وما يرتبط بهذه المعارف من مهارات عملية وقيم واتجاهات، بحيث نمكنهم من التعامل الصحيح مع هذا التدفق المعرفي والتقنيات المرتبطة به لأن ذلك يعين هؤلاء الطلبة على فهم الحاضر بتفصيلاته، وتصور المستقبل باتجاهاته، والمشاركة في صناعته وبذلك يتم اكتساب الطلبة ثقافة معلوماتية تمكنهم من التعايش في المجتمع المعلوماتية الذي هو مجتمع المستقبل.

2- تنمية الطلبة في جوانبهم المختلفة:

على المعلم تنمية الطالب في جوانبه المتنوعة العقلية والنفسية والاجتماعية إلى أقصى ما تسمح به قدراته واستعداداته، وكذلك إشباع احتياجاته وميوله في تناغم وانسجام مع مقتضيات ومتطلبات البيئة والمحيط الاجتماعي، التأكيد على الإحساس والمسؤولية الفردية وكذلك المسؤولية الجماعية والتأكيد أيضا على تنمية قدرات التفكير العلمي المتنوعة، بحيث تكون الأساس في التعامل مع متغيرات الحياة ومشكلاتها وتطوراتها.¹

3- تهيئة الطالب لعالم الغد:

ويشمل هذا الدور حفز الطلبة على تفهم طبيعة وخصائص المعلومات والتعامل معها والتدريب على تكنولوجيايتها، وتقبل التغيير في أنماط العلاقات، وأنماط المهن والوظائف وتكوين رأي عام لدى الطلبة يساند ويدعم المعلومات وتطبيقاتها، سواء على المستوى الفردي أو على مستوى المؤسسات التعليمية تحقيقا لتسريع عمليات التنمية الشاملة للمجتمع.

4- تحقيق مبدأ التعلم الذاتي:

1_أ.د. الحيلة محمد محمود: مهارات التدريس الصفية، دار المسيرة للنشر، عمان، 2007، ص.ص 30-31.

يتمثل دور المعلم في تحقيق التعلم الذاتي للطلبة وحثهم على اكتشاف المعلومات والحقائق بأنفسهم، وتعريفهم بكيفية التعلم سواء من الكتب والمصادر المختلفة أم من التجارب العملية المتنوعة أم من الوسائل التعليمية التقليدية منها والحديثة، وبخاصة القدرة على التعامل مع الحاسوب والإنترنت ووسائل التكنولوجيا الحديثة.

5- تنمية قدرات الإبداع لدى الطلبة:

يقع على عاتق المعلم دور هام يخص توظيف التقنيات التربوية الحديثة في بناء الشخصية المبدعة، التي تتابع الجديد في مجالات العلوم وتؤثر فيه وتجد لنفسها مكانا في عالم الإبداع، كما أصبح من أدوار المعلم أن يجعل من الطالب مبتكرا خلاقا قادرا على الإنتاج والإبداع، مؤهلا ومدربا ومزودا بمهارات البحث الذاتي، قادرا على استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت العالمية، ذا الشخصية قوية منسجمة جسميا وعقليا واجتماعيا ووجدانيا وثقافيا، وقادرا على مواجهة أعباء الحياة ومجابهة التحديات والوقوف أما تحديات العصر بكل ثقة وكبرياء.¹

6- ترسيخ أساسيات التربية البيئية لدى الطالب:

على المعلم دور هام يختص بتحفيز الطلبة على دراسة البيئة والاهتمام بها، وتعزيز الوعي والإدراك لديهم بكل ما يرتبط بالبيئة من معارف وقيم واتجاهات ومهارات لازمة لحماية وتحسين البيئة وصيانتها، خاصة من ناحية مصادرها الطبيعية (التربة، الماء، الهواء، الحيوانات و النباتات...إلى غير ذلك) واكتساب المهارات اللازمة لتحديد المشكلات البيئية والمشاركة في تقديم الحلول المناسبة لها.

7- تحقيق الضوابط الأخلاقية:

على المعلم ترسيخ الجوانب الأخلاقية لدى المتعلم، ليتعامل مع فيض المعلومات بضوابط أخلاقية تمنع أو تقلل من وقوع الأضرار التي يمكن أن تحدث إذا تعاملنا مع هذه المعلومات بغير ضمير أخلاقي، فعلى المعلم دور هام في تأكيد الضمير الأخلاقي لدى طلبته.

8- ترغيب الطلبة في العلم والتعليم:

لعل من أهم الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم دوره في أن يحبب طلبته في العلم ويرغبهم فيه، والسعي إلى اكتسابه، ليس العلم الذي يدرسه لهم فقط وإنما العلم بصفة عامة، العلم النافع لدينهم ودنياهم،

1_د. أبو رياش حسين ، عبد الحق زهرية، نفس المرجع السابق، 2007، ص 27.

سواء درسه هو أو درسه غيره، وعليه أن يجعل عادة حب العلم وتحصيله والاستفادة منه ملازمة لهم طوال حياتهم.

9- المعلم أداء تجديد لنفسه وطلبتة:

يجب على المعلم أن يكون ذا صلة دائمة ومستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه، وفي طرائق تدريسه، وما يطرأ على مجتمعه من مستجدات فعلية أن يظل طالبا للعلم ما استطاع، مطلع على كل ما يدور في مجتمعه المحلي والعالمي من العون فيما يغمضينهم ويأخذ بينهم إلى نور العلم والمعرفة.¹

10- المعلم مثل أعلى لطلبتة:

من أدوار المعلم أن يقدم ثقافة المجتمع لطلبتة من عادات وقيم ومعتقدات راسخة، وعليه أن يبسط هذه الثقافة بكل معاييرها بالقدر الذي يتناسب مع أعمار طلبته ومستوى نضجهم، وهو إذ يفعل ذلك لا يقوم بدور الناقل للثقافة، وإنما يقوم بدور كبير في تنقية وغرلة تلك الثقافة، حتى لا يتشرب الطلبة ثقافة مجتمعهم بكل ما فيها من سيئ و رديء، وعلى المعلم أيضا أن يكون منارة علم وفكر لأفراد المجتمع، ويسهم بقدر استطاعته تطوير هذا المجتمع.

11- المعلم منظم للنشاطات التربوية اللاصفية:

للمعلم دور أساسي في تنظيم النشاطات التربوية اللاصفية والإشراف على بعضها بما يناسب مع خبراته وميوله واهتماماته، فهذه الأنشطة مكملة لما يكتسبه الطلبة داخل قاعات الدراسة، سواء أكانت أنشطة ثقافية أم اجتماعية أم دينية أم مختصة بخدمة المجتمع المحلي إلى غير ذلك من الأنشطة التربوية اللاصفية، وعلى المعلم أن يسهم بدور ايجابي في الإشراف على تلك الأنشطة . فهناك مجالات الإذاعة والصحافة والرياضة وجماعة خدمة البيئة، وعلى المعلم أن يوجد له مكانا متميزا في مجال أو أكثر من تلك المجالات.

12- المعلم وضبط نظام الصف:

يمارس المعلم دوره في ضبط نظام الصف والإمساك بزمام الأمور في كل ما يحدث داخل الصف، ويعمل على غرس حب النظام في نفوس الطلبة وأن يؤصلها في سلوكهم كعادة تبقى معهم طوال الحياة يتصرفون على أساسها، بوحى من ضمائرهم . والمعلم الذي يقوم دوره القيادي في الصف يجعل منه خلية عمل بفعالية واقتدار سواء كان ذلك على المستوى الفردي أم على المستوى الجماعي.²

1_ الحيلة محمد محمود، نفس المرجع السابق، 2007، ص 33.

2_ الحيلة محمد محمود، نفس المرجع السابق، 2007، ص 33.

وتشير الدراسات إلى أن المعلمين الذين ينالون أعلى تقدير لجوانب الشخصية كلها، والذين يتمتعون بأعلى تقدير في مجال الشهرة يميلون إلى أن يقوموا بدور "المبادأة بتكوين الجماعة" خير قيام أيضا. تشير الدراسات إلى أن المعلمين القادة ذو الكفاءة يؤدون الدور الثاني الخاص باعتبار خير أداء، حيث يطلق على هذا الجانب مجال "العلاقات الإنسانية" لسلوك القائد، وليحقق المعلم القائد الجانب المرتبط بالعلاقات الإنسانية ينبغي أن يقوم بأعمال بسيطة تجعل انضمام الفرد للجماعة أمرا محببا إلى النفس، وأن يبقى أوقاتا طويلة مع المتعلمين ليستمع لآرائهم، و ليوضح في الوقت نفسه أبعاد ما يقوم به من عمل، وأن يتعامل جميع المتعلمين سواسية وعلى قدم المساواة، وأن يتطلع إلى تحقيق الرفاهية الشخصية لجميع المتعلمين.¹

13- المعلم مثير للتفكير:

يتفق كثير من المربين والباحثين على أن المعلم هو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التربوية أي برنامج تربوي سواء أكان الأطفال عاديين أم معوقين أم موهوبين، لأن المعلم هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمرها، ويقوي روح الإبداع أو يقتلها، يثير التفكير الناقد أو يحبطه، ويفتح المجال للتحصيل والإنجاز أو يغلقه. ولقد كان السؤال حول أهمية المعلم مثار اهتمام ودراسة دائما، وفي مجال تعليم الموهوبين حيث أظهرت دراسة مسيحية أجراها ريتزولي أن المعلم يحتل المركز الأول من حيث الأهمية من بين خمسة عشر عاملا أساسيا ذكرت من قبل خبراء عاملين في مجال التعليم للمهارات التفكير.²

إضافة إلى ما سبق يُعد المعلم من أهم عوامل التعليم لتفكير الطلبة لأن النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف، وقد أورد راتس ورفاقه (Rathaetal,1986) قائمة بالخصائص والسلوكيات التي يجب أن يتحلى بها المعلمون من أجل توفير البيئة الصفية اللازمة لنجاح عملية تعليم التفكير وتعلمه والتي منها:³

* الاستماع للطلبة - احترام التنوع والانفتاح على الأفكار الجديدة والفريدة الصادرة عند التلاميذ - تشجيع المنافسة - إعطاء وقت كافي للتفكير - تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم - إعطاء تغذية راجعة ايجابية - تهمين أفكار الطلبة.⁴

1_ أد. إبراهيم مجدي عزيز، حسب الله محمد عبد الحليم، نفس المرجع السابق، 2002، ص.ص 142-143.

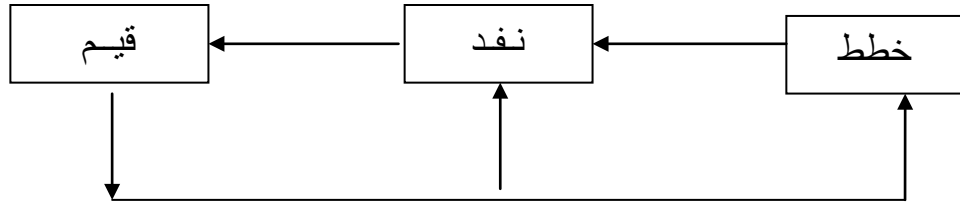
2_ الحيلة محمد محمود: تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير، دار المسيرة، الأردن، 2002، ص 23.

3_ جروان، عبد الرحمن فتحي: تعليم التفكير : مفاهيم و تطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، 1999، ص.ص 129-132.

4_ الحيلة محمد محمود، نفس المرجع السابق، 2007، ص.ص 37-38.

14- المعلم صانع القرارات:

لتوضيح دور المعلم كصانع قرار نأخذ النموذج الآتي لـ :



الشكل (3) نموذج المعلم كصانع قرار

إن الخطوات التي يوضحها الشكل (3) تشمل: التخطيط، التنفيذ، والتقييم، إن وظيفة التخطيط تتطلب من المعلمين اتخاذ القرارات حول احتياجات طلبتهم، والأهداف السلوكية الأكثر ملائمة لاحتياجات الطلبة، والمحتوى المراد تعلمه، والدافعية الضرورية لتحقيق تلك الأهداف والأساليب والاستراتيجيات التدريسية والأنشطة الأكثر ملائمة.

إن وظيفة التخطيط تحدث عندما يكون لدى المعلمين وقت للتأمل والاهتمام بالخطط طويلة المدى منها والقصيرة، ويشمل التخطيط : الأهداف التعليمي، وتحليل المحتوى، تحليل خصائص المتعلم، والتخطيط للدرس. أما وظيفة التنفيذ فإنها تتطلب من المعلمين تنفيذ القرارات التي اتخذت سابقا في مرحلة التخطيط خاصة المتعلقة بالأساليب التدريسية، والاستراتيجيات ونشاطات التعلم، وكلما كان التخطيط أكثر اتقاناً كان التنفيذ أيسر وملبياً للاحتياجات، وفي أثناء التنفيذ يلاحظ المعلم تفاعل طلبته مع المادة التعليمية، وقد يحتاج المعلم إلى إجراءات تعديليه في خطته اعتماداً على سير الدرس، كما أن مهارات التعليم تدعم وتعزز وظيفة التنفيذ ومنها: العرض والتفسير وطرح الأسئلة والاستماع والتقديم والشرح والاستنتاج والاكتشاف والإغلاق، ويشمل التنفيذ: مهارات عرض الدرس وتصنيف الأسئلة الصفية، وصياغة وتوجيه الأسئلة وإثارة الدافعية والتعزيز، ومهارات الاتصال واستراتيجيات إدارة الصف ومشكلات إدارة الصف.

أما وظيفة التقييم فتتطلب قرارات حول ملائمة الأهداف المحددة و استراتيجيات التعليم المناسبة لهذه الأهداف وهل أنقن الطلبة المرصودة مسبقاً، ولاتخاذ القرارات المناسبة يتوجب على المعلمين أن يحددوا أنواع

المعلومات التي يحتاجونها ومن تم المراد تقييمها، ووصف المعلومات الضرورية لعمل مثل هذا التقييم والحصول على المعلومات وتحليلها وإصدار الأحكام والتعديلات على الخطط.¹

إن هذه الأدوار التي يتسم بها المعلم تقع على خط مستمر وتتداخل فيما بينها، وهي تحتاج من المعلم أن يتيح للطالب قدرا من التحكم بالمادة الدراسية المراد تعلمها وأن يطرح أسئلة تتعلق بمفاهيم عامة، ووجهات النظر أكثر مما تتعلق بحقائق جزئية. إذ أن الطالب الذي يتحكم بالمادة التي يتعلمها يتعلم بشكل أفضل مما لو شرحها لم المعلم، كما أن الطالب في هذه الحالة يتفاعل مع العملية التعليمية بشكل أكثر ايجابية مما لو ترك للمعلم فرصة التفرد بعملية التعليم والتحكم، ومع أن الريح المؤكد هو أن الطالب يتعلم بطريقة صحيحة ويكتسب مهارة التعلم الذاتي، إذ أن المعلومات المشروحة له من قبل المعلم قد ينساها لأنها تتعلق بمعرفة نظرية، في حين قد لا ينسى الطريقة التي يتعلم بها من تلقاء نفسه لأنها تتعلق بمهارة دائمة تظل معه مدى الحياة.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تعرضنا إلى إبراز خصائص الإدارة الصفية الناجحة، أي إلى الاهتمامات التي على المعلم الإلمام بها لإنجاح هذه العملية، وفي تعاملهم مع تلاميذهم يعتمد المعلمون على أحد أنماط الإدارة الصفية تبعا لشخصيتهم وقدراتهم ومؤهلاتهم .

كما عرضنا في هذا الجزء أهمية التفاعل الصففي من أجل تحسين الممارسات التدريسية الصفية وزيادة نتائج التعلم لدى المتعلم، وكذلك تم عرض مجموعة من الكفايات الواجب توافرها لدى المدرس، والتي تعمل على تحسين التفاعل الصففي تبعا لمطالب العصر المتزايدة، حيث تغيرت وتعددت أدوار المعلم فيه من ناقل للمعلومات وحارص على حفظها، إلى موجه ومنظم ومهياً للطالب لعالم الغد.

1_ الحيلة محمد محمود، نفس المرجع السابق، 2007، ص.ص 40-41.

تمهيد:

إن تحديد المهام وكل ما يجري داخل غرفة الصف يدل على أننا وفرنا الفرصة لكل طالب ليقوم بمهمته فيه، بما يعود عليه بالخبرة والتجربة واكتساب المهارات، وبأساليب مقبولة تسهل له القيام بمهمته، وتكون ذات معنى عنده. وفي ذلك كله ما يولد عند الصغار الإحساس بالولاء والانتماء وأن لهم كيان مميز له أثره وأهميته، وهذا الشعور بالأهمية والكيان لا يقتصر على صغار الطلبة وحدهم حين توكل لهم المهام وتفوض لهم السلطة، وإنما هو إحساس الكبار وشعورهم، كذلك فليس في وسع المعلم أن يقوم وحده و بنفسه بكل شيء . ولتحديد المهام الصفية تتيح الفرصة للطلبة أن يدرجوا ما يخطر على بالهم منها بعقل مفتوح وتفكير واسع غير محدود، وفي هذا الانطلاق في التفكير ما يوفر الفرصة لعدد من المهام الصفية يوفر لكل طالب فيه الفرصة ليزاول مهمة معينة.¹

فلا يتوقف دور الإدارة الصفية على حفظ النظام والانضباط داخل غرفة الصف، لا بل يتعدى ذلك

ليشمل مجموعة مهام أخرى يمكن إجمالها على النحو التالي:

الانضباط وحفظ النظام ، تنظيم البيئة الصفية المادية ، تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي - إعداد وتوفير الخبرات التعليمية (التخطيط) - وإثارة الدافعية.

أولاً: الانضباط الصفية

شهدت السنوات الأخيرة سلسلة من التغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي أترت على المؤسسات المختلفة، ومنها المؤسسات التعليمية، وتطلبت مثل هذه التطورات من المدرسة الاستجابة السريعة لها بهدف التكيف مع التغيرات التربوية الحديثة، كما صاحب هذه التغيرات ظهور بعض المشكلات السلوكية داخل المدرسة مثل التمرد والعصيان والتغيب عن المدرسة وسوء السلوك.²

1_ عدس محمد عبد الرحمن: مع المعلم في صفه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1999، ص 243.

2_ أ.د. عبد العزيز صفاء د. عبد العظيم سلامة: إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية،

2007، ص 16.

زيادة على اعتداءات لفظية وجسمية من التلاميذ ضد المدرسين والتلاميذ الآخرين، ولم تعد البيئة المدرسية آمنة للطلاب والمدرسين، وأصبح العنف في المدارس ظاهرة في كل البلدان تقريبا، وقد يعكس العنف على المناخ الاجتماعي السائد ويتضاعف الأثر النفسي. لذلك فالخوف يؤدي إلى المبالغة التي تولد عدم الأمن، فحتى المدرس الذي لم يتعرض للعنف يأخذ ويشعر به مما يؤثر سلبا على الثقة بالذات، ويجعل المرء أكثر عصبية وأقل فعالية.

ومن هنا دعت الحاجة إلى ضرورة السعي نحو أساليب مختلفة من قبل كلا من المعلمين وإدارة المدرسة لتحقيق الضبط والانضباط داخلها، ويقع على عاتق المدرسة بوصفها إحدى مؤسسات المجتمع مسؤولية التنشئة الاجتماعية للطفل بجانب أسرته ومساعدته على يكون مواطنا صالحا، ويتطلب ذلك تطبيق بعض القواعد التربوية الحاكمة لسلوك كل من التلاميذ والمعلمين في محيط المدرسة، كما يستلزم ذلك استثمار الرصيد المعرفي الخاص بها بهدف المساهمة في تحقيق أهداف المجتمع الذي توجد به، ولذا تعد الحاجة إلى النظام في المدرسة وحجرة الدراسة أمرا ضروريا لعملية التعليم والتعلم، حيث يتم وضع القواعد والقوانين التي تدعم التكامل بينهما، وذلك لأن التلاميذ الذين يخالفون هذه القواعد لا يحرمون أنفسهم فقط من فرصة التعلم، بل إنهم قد يعوقون تقدم أقرانهم في الفصل.¹

لذا يحتل موضوع تنظيم سلوك الطلاب ومواظبتهم في المدارس مكانة مهمة في العملية التعليمية، فهو جزء من التربية الأخلاقية الشاملة التي حثت عليها السياسة التعليمية، وقد احتوت وثيقة سياسية التعليم عددا من المواد التي تناولت التربية الأخلاقية وربطها بشكل مباشر بالعملية التعليمية.²

ويعتبر الانضباط المدرسي أو إدارة سلوك الأفراد في حجرة الدراسة هي المشكلة الأولى في عقول الأفراد، كما يعد أيضا أحد الموضوعات التي استحوذت على اهتمام العاملين في مجالات العمل الشاملة والتي تتعامل مع مناهج المدرسة، غير أن الممارسات السلوكية الخاطئة من جانب التلاميذ وما يصدر عنهم من تصرفات قد تؤدي أحيانا إلى اضطراب العملية التعليمية وعدم انتظامها، وذلك بسبب بعض مظاهر سوء السلوك التي تصدر من التلاميذ في المدرسة، كالتحدث بكثرة داخل الفصل واستخدام الإشارات والألفاظ غير المهذبة والإساءة للمعلمين بالمدرسة، وتعد الاتجاهات الإيديولوجية التي يتبناها المعلمون نحو ضبط سلوك

1_أ.د عبد العزيز صفاء ، د. عبد العظيم سلامة، نفس المرجع السابق، 2007، ص165

2_د. محمد ربيع محمد، د. عبد الرؤوف طارق: الانضباط التعاوني، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص 172.

التلاميذ والتعامل معهم من أهم العناصر الفعالة في تأثير المعلمين في بيئة التعليم، وفي تكوين شخصية تلاميذهم.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن تدني مستوى الانضباط في غرفة الصف، يعتبر من أكبر المشكلات التي يواجهها المعلمون في المدارس الحكومية.

ولما كان انضباط التلاميذ واحداً من أهم المشكلات السلوكية في المدارس، فإنه يمثل مشكلة غاية في الصعوبة، فقد يركز المعلم على التدريس حول حدود السلوك المقبول والذي يحتاج إلى المزيد من الوقت والطاقة، وربما يكون النطاق المحدود للمجتمع اليوم عائقاً دون فعالية الانضباط. وترجع أهمية الانضباط إلى مايلي:

- يعد شرط أساسي للتدريس والتعلم، فالانضباط للتلميذ يحقق للمعلم تحكما في عملية التدريس، ليصبح بمقدوره إكسابهم العلوم والمهارات والمعارف التي يخطط لها.
- يمثل الانضباط أهمية كبيرة للجانب الاجتماعي للمدرسة، حيث يسهل الاتصال والعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ وأنفسهم، وبين علميهم وإدارة المدرسة.
- يعلم الانضباط أهمية التعاون بين أفراد المجتمع المدرسي لتحقيق هدف معين.
- يؤكد على أهمية التنظيم والتخطيط لإنجاز أي عمل، وبدونه نعم الفوضى والعشوائية في العمل، مما ينعكس على أداء التلميذ والمعلم بوجه خاص والمدرسة بوجه عام.¹

أ- العوامل المؤثرة في حفظ النظام الصفّي:

يتأثر النظام والانضباط الصفّي بعوامل متعددة ومتنوعة، يتصل بعضها بدور المعلم ومفهوم للنظام والانضباط وسلوكه الصفّي وقدرته على إدارة الوقت والمكان، ويتصل بعضها الآخر بالطلبة والمناخ التعليمي السائد في غرفة الصف، ومدى إدراكهم للمعاني التي تحملها ألوان النشاط الصفّي بالنسبة لكل منهم، كما تتوقف إدارة الصف وحفظ النظام فيه على البيئة المادية التي تسود غرفة الصف من حيث اتساعها وتنظيم المقاعد فيها وقدرتها على توفير القدر اللازم من الحركة والعمل لكل من المعلم والمتعلمين، وهنا يجب علينا أن نركز على مجموعة من الآليات التي من شأنها أن تحقق النظام والانضباط الصفّي.

- 1- الإدارة الديمقراطية للصف مقابل الإدارة السلطوية: يتمتع التلاميذ في غرفة الصف التي يسودها المناخ الديمقراطي بقسط من الحرية، إذ يحرص المعلم على توفير البيئة التي يمارس التلميذ من خلالها الحرية ويعيشها لتتولد به بصورة نامية وتدرجية المسؤولية.¹
- 2- تنوع الأنشطة التعليمية التعليمية: إن عدم تنوع ألوان النشاط التعليمي وعدم توفير البدائل في الأهداف والنشاطات التعليمية الصفية، تعتبر مظاهر تسلطية لا ديمقراطية، وبالتالي لا تسهم في توفير المناخ للتعلم، ولا تساعد في تحقيق النظام والانضباط الصفية المشجع على التعلم.
- 3- الأوامر والنواهي والانضباط الصفية: لكي يتعلم الطلبة بحرية وفاعلية، يتوقع أن يتوافر في غرفة الصف المستوى من النظام والانضباط الذي يلتزم به التلاميذ، وهذا يعني وجود بعض القواعد والقوانين المتعارف عليها، لتوفير مناخ صفية مساعد على التعلم.
- 4- وضوح الأهداف التعليمية وتوافر المواد اللازمة لتحقيقها: إن الوضوح في أهداف التعلم وفي الظروف والشروط والمواد اللازمة لبلوغها يوفر لكل متعلم الانهماك الواعي في عملية التعلم ويضع المسؤولية بين يديه وعلى عاتقه.
- 5- التعزيز والإثابة بدلا من التجاهل والعقاب: يلعب التعزيز دورا فاعلا في تحقيق النظام والانضباط الصفية من خلال أثره الإيجابي في نفس المتعلم، وحفزه إلى تكرار السلوك المعزز رغبة في الحصول على المزيد من التعزيز والإثابة، أما العقاب فيؤدي إلى غياب السلوك المعاقب، ولكنه قد يعود إلى الظهور فور اختفاء العقاب.
- 6- التعاون والمشاركة: تشكل النشاطات التعليمية التعاونية عاملا من عوامل النظام والضبط الصفية، رغم ما تشتمل عليه من إمكان حدوث ضجة والفوضى، فمن خلال التعاون يدرك كل طالب ما له وما عليه.
- 7 - النقد البناء لا الانتقاد الساخر: المعلم الواعي هو الذي يتسع صدره لأخطاء المتعلمين السلوكية. فيستوعبها ويعالجها بحنكة ودراية بعد تعرف أسبابها ودوافعها، ويتخذ منها موقفا متعقلا ناقدا متفهما دون أن يتسبب بأي إحراج للتلميذ.
- 8- الصمت الهادف لا السلوك القسري: تكون فترات الصمت التي تتخلل الموقف التعليمي مقبولة وفاعلة بالقدر الذي تسمح فيه للتلاميذ بالتأمل والانهماك في العمل، أما الصمت الذي يتولد عن الخوف فينظر إليه نظرة سلبية، ويؤدي إلى توليد المشاعر والاتجاهات السلبية نحو المعلم والمدرسة والتعلم بشكل عام.

1_د. أبو جادو صالح محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص 363.

9- استخدام التقنيات التربوية وطرائق التعليم الحديثة: إن التعلم عن طريق الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية والتقنيات التي توظف الحواس جميعها، يكون قابلاً للاحتفاظ مدة أطول وقابلاً للاستدعاء والانتقال والتوظيف والتطبيق في مواقف جديدة. ومما يزيد من فعالية الوسائل التعليمية استخدام طرائق التعليم الحديثة.¹

... ولقد كان **بياجيه** من أوائل الداعين إلى مشاركة التلاميذ في إدارة الصف وحفظ النظام فيه، ولقد كان مسار تفكيره أنه لو أردنا للأطفال أن يفهموا أن الناس يضعون القواعد لمساعدة بعضهم على الحياة مع بعضهم الآخر، فلا بد أن يشاركوا في مناقشة ووضع هذه القواعد، وإلا فإنها تظل أمور خاصة بالنسبة لعمل الطفل إذا لم يشارك فيها، وإلا يكون لها سوى تأثير ضئيل على سلوكه.

ويدافع **رودولف درايكز (1968-1982)** في منهجه "الانضباط عبر التعليم الديمقراطي" عن أهمية صياغة التعليمات لتحقيق إدارة صفية فعالة، ويركز على ضرورة إشراك الطلبة في هذه العملية، ويعتقد درايكز أن مهمة المعلم تتمثل في صياغة تعليمات تحدد السلوك المقبول بالتعاون مع الطلبة، ومساعدتهم على صياغة هذه التعليمات وإتباعها بشكل ذاتي، وبذلك يحققون درجة عالية من الضبط الذاتي، ولقد تم تحديد هذا الهدف في كثير من نماذج الإدارة الصفية كغاية نهائية يجب أن يسعى المعلمون الوصول إليها.

ب- الانضباط ذو الأبعاد الثلاثة:

تم تحديد ثلاثة أبعاد للانضباط الصفية:

1- **الضبط الوقائي:** ويحدث عندما يتم التركيز على جمع البيانات وخلق بيئة مدرسية فعالة، حيث يمكن التنبؤ بالسلوك وضبطه، ويحتاج المعلم إلى توفير بعض المعززات التي تساعد في توجيه الاختبارات النظامية للطلاب.

2- **الوقاية الإجرائية:** حيث يحتاج المعلم إلى التنبؤ بالسلوك، والإجراءات التي يمكن اتخاذها لمنع مشكلات سلوكية، وأن يصبح قادراً على التنبؤ بالإجراءات التي يمكن تنفيذها لتعزيز السلوك المرغوب وتلاشي المخالفات السلوكية التي لا تتفق مع قواعد العمل المدرسي.

3- **الضبط التحليلي:** ويمثل ما يستطيع المعلم فعله مع مرتكبي المخالفات السلوكية والتلميذ المخالف لقواعد المدرسة، ويحتاج المعلم إلى اكتشاف ما يحتاجه لكي يمنع حدوث مزيد من المشكلات في ضوء خطة

1_ بلقيس أحمد: إدارة الصف وحفظ النظام فيه: المفاهيم والمبادئ والممارسات، معهد التربية، الأنوروا/اليونسكو، عمان،

موضوعية لتعديل سلوك الطالب، ويتم تدعيم المعلمين من قبل الإدارة العليا في تحقيق الضبط داخل حجرة الدراسة، ولكن يتوقف تحديد معرفة كيف ومتى يمكن تحقيق ذلك على قدرات المعلم الشخصية على الرغم من تطبيق إجراءات عملية الضبط من قبل إدارة المدرسة التي تسعى دائما إلى مساندة المعلم عن طريق بعض الأدوات والأساليب.¹

إن تاريخ وجود المشاكل السلوكية هو نفس تاريخ وجود المدارس، ففي أي وقت يجتمع فيه

10 (25-30) شخصا في مكان واحد بالقرب من بعضهم بعضا لمدة ست ساعات كل يوم، وعلى مدار شهور في العام، فإن هناك مجموعة متنوعة من النزاعات أو الخلافات البينشخصية التي تقع بينهم، لذا فقد صُمم الانضباط ذو الأبعاد الثلاثة لمساعدة المعلم على العمل بفعالية مع الطلاب بالرغم من وجود هذه المشاكل العديدة، وقد تم تحديد اثنا عشر عملية تشكل لبرنامج الضبط الفاعل وهي:

- 1- دع الطلاب يعرفون ما تحتاج إليه.
- 2- قدم المعلومات تناسب قدرة الطلاب.
- 3- أصغ لما يشعر ويفكر به الطلاب.
- 4- استخدام الفكاهة وروح المرح.
- 5- نوع من أسلوب تقديمك.
- 6- وفر أبدالا.
- 7- أرفض قبول الأعذار.
- 8- أجز المخالفات التي لا تستطيع أن توقعها.
- 9- استخدام الترييب على الكتف واللمس عند التواصل مع الأطفال، وحتى مع طالب المرحلة المتوسطة والثانوية.
- 10- تحمل مسؤولية نفسك وأسمع للطلاب بتحمل مسؤولية أنفسهم.
- 11- أدرك وتقبل بأنك لن تنجح مع كل طالب.
- 12- ابدأ بداية جديدة كل يوم.²

1_ بلقيس، نفس المرجع السابق، 1988، ص 60.

2_ أبو رياش حسين ، عبد الحق زهرية، نفس المرجع السابق، 2007، ص.ص 426-429.

ج- التعامل مع مشكلات الانضباط الصفية:

صنف بروفي (1982) المشكلات الصفية إلى أربعة فئات رئيسية، توصل إليها من خلال مجموعة من الأبحاث والدراسات قام بها أو بإجرائها في الميدان هي:

* **مشكلات النشاط:** وتضم مشكلات مثل قصر فترة الانتباه وسهولة التشتت والنشاط الزائد، وتدني مستوى النضج.

* **مشكلات التفاعل:** وتضم مشكلات مثل الخجل والانسحاب والرفض من قبل الزملاء.

* **مشكلات أكاديمية:** وتضم مشكلات مثل الفشل الدراسي والسعي وراء الكمال في الإنجاز، وتدني مستوى التحصيل دون مستوى القدرة.

* **مشكلات العداوة:** وتضم مشكلات مثل العدائية السلبية والعدائية المباشرة، والتمرد والعناد.¹

وهناك عدة مناحي يمكن للمعلم أن يستخدمها في إدارة الصف، لكل منها وجهة نظره الخاصة في الدور الذي يقوم به المعلم، وهذه المناحي هي المنحى السلوكي والمنحى الإنساني والمنحى التفاعلي، وفيما يلي توضيح موجز لكل هذه المناحي:

1- المنحى السلوكي في الإدارة الصفية:

وفيما يلي بعض الإجراءات التي تعزز نتائجها السلوك المرغوب فيه:

* **العملة الرمزية:** ويمكن أن تكون نقاطا أو نجوما أو ملصقات أو أي شيء آخر ليس له عادة قيمة بحد

ذاته، ولكنها تصبح ذات قيمة عند استبدالها بمكافآت كإعطاء التلاميذ مزيد الأوقات الحرة والمجالات

والحلوى وما شابه ذلك، ويسمح هذا النظام للمعلمين بتزويد التلاميذ بالتعزيز الفوري للسلوكات المناسبة

وهو مفيد بشكل خاص عندما يحاول المعلم أن يقدم المعززات لعدة طلبة في آن واحد.

* **التعاقد المشروط:** ينص مبدأ بريماك الذي توصل إليه عام (1959) على أن الاستجابة ذات الاحتمال

العالي يمكن أن تستخدم كمعزز للاستجابة ذات الاحتمال المتدني.

1_ بقلة: الإستراتيجيات التي يستخدمها المدرسون في التعامل مع المشكلات الصفية وعلاقتها بجنس المعلم وإدراكه لدوره التدريبي، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية، 1990.

... ويجب أن لا ننسى ونحن بصدد تطوير العقود مع التلاميذ، أهمية إشراكهم في صياغتها وتحديد معززاتها، وأن تكون واضحة لكل من المعلم والتلميذ، ويجدر بالمعلم من خلال هذه العقود التركيز على الإنجازات وتعزيزها أكثر من التأكيد على الطاعة. وأخيرا فعلى المعلم أن يعزز السلوك المرغوب فيه بعد حدوثه مباشرة.

*** الشروط الجمعية:** ويشكل هذا النظام معيار السلوك، يحدد كيفية تعميم نتائج السلوك على جميع أفراد المجموعة، وعلى سبيل المثال فإنه من الأكثر سهولة على المعلم في غالب الأحيان أن يضع نظاما جمعيا الانضباط في غرفة الصف، عندما يكون لديهم مشكلات في تدريس الصف بسبب الفوضى المستمرة على أن يحاول تغيير سلوك كل طالب على حدا، وكذلك الحال عندما يكون سوء السلوك ناجما عن مشاركة عدد من التلاميذ فيه، الأمر الذي جعل مهمة المعلم صعبة في تحديد المشاركين في إحداث الفوضى.

*** الشروط بالاتفاق مع البيت:** وهو برنامج آخر في تعديل السلوك يسمح للطلبة بالحصول على تعزيز في البيت بواسطة الوالدين، علما بأن السلوك المعزز قد حدث في غرفة الصف، ويحتاج المعلم في مثل هذه الحالة أن يقابل الوالدين ويناقش معهم طبيعة سوء السلوك الذي يصدر عن هذا الطالب، ويضع وإياهم الخطوط العريضة لهذا البرنامج، ويسهم تعاون المعلم وأولياء الأمور في جعل هذا البرنامج أكثر اتساقا، ويقود لنتائج أكثر فاعلية.¹

*** التدريب على المهارات الاجتماعية:** يتصرف بعض الطلبة بطريقة غير مناسبة في غرفة الصف بسبب نقص المهارات الاجتماعية، وقد تم تطوير عدد من الاستراتيجيات لتدريب الطلبة على المهارات الاجتماعية. والاستراتيجيات التالية هي الأكثر شيوعا:

- جعل الطلبة يقومون بنمذجة السلوكات المثالية التي تصدر عن الآخرين مثل: ضبط الذات، المشاركة والتعاون.
- إعطاء الفرصة للطلبة لممارسة الأنماط السلوكية المناسبة، ولعب الأدوار الخاصة بها.
- استخدام معززات ايجابية لتعليم المهارات الاجتماعية، وللحفاظ على معدل حدوث المهارات المكتسبة على نحو مسبق.
- استخدام المبادئ المعرفية في تعديل السلوك مثل: التدريب على التعلم الذاتي، التركيز على مهارات تفكير محددة.

*** طرق إضعاف السلوك غير المرغوب فيه:**

1_د. أبو جادو صالح محمد، نفس المرجع السابق، 2007، ص 368.

- **تعزيز السلوك المعاكس:** من السهل معاقبة سلوك غير مناسب عندما يحدث، ولكن الأمر الأكثر صعوبة هو تحديد التعزيز وتقييمه بطريقة منظمة لنماذج الاستجابات المنافسة والمناسبة.

- **تغيير البيئة المثيرة:** يمكن ضبط السلوكات والسيطرة عليها من خلال تغييب الظروف البيئية التي تؤثر فيها، فإذا تشتت انتباه أحد الطلبة بسبب فوضى خارج غرفة الصف، فإن إغلاق النوافذ يخفف من هذا التشتت.

- **استخدام العقاب:** وهو الإجراء الأخير لإضعاف السلوك، وهناك نوعان رئيسيان للعقاب هما العقاب الموجب الذي يتضمن تقديم مثير مؤلم أو غير محبب، والعقاب السالب الذي يتضمن سحب مثيرات محببة كحرمان الطالب من اللعب مع أقرانه.

2- المحنى الإنساني:

استخدم **جوردان (1974)** أفكار **كارل روجرز** فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية في تطوير نظام تدريبي فعال للمعلمين، على اعتبار أن التدريب أسلوب للتفاعل يبحث عن تعزيز العلاقات بين المعلم والطالب من خلال تطوير مهارات الاتصال الفعال، ويوفر هذا النظام نموذجا للاتصال المفتوح والأمين في غرفة الصف، ويعمل على حل الصراع بين الطالب والمعلم بطريقة ديمقراطية مفيدة للطرفين، ويتكون هذا الأسلوب من عدد من الجوانب منها:

* **الإصغاء النشط:** أحد الأهداف الرئيسية لنظام تدريب المعلمين الفعال هو تحسين نوعية الاتصال بين المعلمين والطلاب، وإحدى الطرق التي يمكن أن يتحقق بها هذا الهدف كما يرى **جوردان** هي الإصغاء النشط، وهذا يتطلب أن يقوم المعلم بتلخيص ما قاله الطالب حتى يشعر الطالب بأهميته.

* **حل المشكلات:** يحاول نظام تدريب المعلمين مساعدة المعلمين على حل المشكلات الصفية بطريقة أكثر فعالية، ويعتمد هذا الأسلوب على فكرة من هو صاحب المشكلة، فعندما يكون للمشكلة أثر مباشر في المعلم فإن المعلم هو صاحب المشكلة، أما عندما يكون لها أثر في الطالب فعندها يكون الطالب هو صاحب المشكلة، ويستطيع المعلم مساعدة التلاميذ في حل مشكلاته من خلال الاستماع إليهم، وإظهار استجابات التفهم لمشاعر التلاميذ.

* **حل الصراعات:** كثيرا ما يحدث في غرفة الصف صراع بين الطالب والمعلم، خاصة عندما تتداخل رغبة كل منهما في إشباع حاجاته، وفي مثل هذه الحالة يكون كل من الطالب والمعلم صاحب المشكلة، وعندما يحدث هذا الصراع في غرفة الصف يمكن حله بتأثير إحدى القوتين الموجودتين في غرفة الصف، في الطريقة الأولى المحتملة للحل يستخدم المعلم سلطته ونفوذه لقمع حاجات الطالب، فيكسب المعلم ويخسر

الطالب، والطريقة الثانية يخضع فيها المعلم لرغبات الطلبة، فيكسب الطلبة ويخسر المعلم، ولتجنب هذه الحالة التي يكسب فيها طرف على حساب الآخر اقترح **جوردن** أسلوباً ثالثاً لا يوجد فيه ربح ولا خاسر، يتعاون فيه المعلم والطالب للوصول إلى حل لمشكلاتهم بدون استخدام السلطة أو التهديد.¹

3- المنحنى التفاعلي:

طور **ويليام جلاسر** نموذجاً للإدارة الصفية يؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي المشترك، وإشباع الحاجات بطريقة واقعية ومسؤولة اجتماعياً، ويقوم نموذجه على العلاج الواقعي، والمبدأ الأساسي الذي يقوم عليه النموذج هو أن المشكلات الإنسانية تظهر عندما تفشل في إشباع الحاجات الأساسية، ولذلك فإن هدف هذا النموذج هو مساعدة الأفراد على إشباع حاجاتهم، في إطار الواقع طرق حساسة ومسؤولة تأخذ بعين الاعتبار حالات الآخرين.

وفيما يلي بعض الاستراتيجيات التي يقترحها نموذج العلاج الواقعي، التواصل مع الطلبة ومساعدتهم في تحقيق أهدافهم الفردية:

* **الموافقة على القوانين:** القواعد والقوانين جزء أساسي في نظام **جلاسر**، ويجب أن تكون معقولة يمكن تقويتها، ويتم تطويرها تعاونياً أو الأقل تتم الموافقة عليها، ويجب أن تكون قواعد السلوك محددة بخطوات صغيرة يمكن السيطرة عليها، وذات أهمية يمكن تحقيقها.

* **التركيز على السلوك الحالي:** لاحظ **جلاسر** بأن الناس يتجنبون في غالب الأحيان مواجهة سلوكهم الحالي عن طريق التركيز على الكيفية التي يشعرون بها أكثر من التركيز على ما يقومون به، وهذا يعني أن التركيز يجب أن ينصب على السلوك وليس على المشاعر.

* **الالتزام:** عندما يتم تطور الخطط والموافقة عليها، يجب على الطلبة أن يلتزموا بها، ومن الممكن أن يكون هذا الالتزام شفوياً أو مكتوباً، وإذا كان كتابياً فيجب أن يتضمن قائمة بالسلوكيات التي يجب أدائها.

* **استخدام عبارات توجيهية:** عندما يتصرف الطالب بطريقة غير مناسبة في غرفة الصف، يجب على المعلم أن يواجهه بعبارات توجيهية، فيطلب منه صراحة أن يتوقف عن القيام بسلوك الخاطئ والالتزام بالسلوك الصحيح والمسؤول.

* **عدم قبول أية أعذار:** يجب على المعلم أن لا يتقبل أية أعذار عن فشل الطالب في السلوك وفق الخطة، وبقبول أية أعذار فإن المعلم يضعف من التزام الطلبة بالخطة، وإذا ما فشل الطالب فيجب تشجيعه على المحاولة مرة أخرى.

1_ أبو جادو صالح محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص.ص 369-370.

* **تقويم السلوك:** يكون الطلبة أكثر دافعية لتحسين سلوكياتهم عندما يدركون أن لها آثار سلبية على الآخرين، وفي هذا الصدد على المعلم أن يساعدهم على قبول مسؤولية أعمالهم عن طريق تقويمها، ومعرفة آثارها على الآخرين في غرفة الصف.

* **التزويد بنتائج السلوك:** يحتاج الطالب إلى معرفة النتائج المنطقية المترتبة على سلوكه، سواء كان هذا السلوك إيجابيا أم سلبيا، ويجب أن يتم تشجيع الطالب، فعليه أن يعيش هذه التجربة ويتعلم منها بدلا من أن نعاقبه.

مقترحات للمحافظة على النظام الصفّي:

يذكر **بلفيس (1987)** عددا من المقترحات للمحافظة على الانضباط والنظام الصفّي وهي:

- 1- احرص على توزيع الأسئلة بين أكبر عدد ممكن من التلاميذ بطريقة عشوائية، ولا تجعل بعض الطلبة يحتكرون الإجابة عن هذه الأسئلة.
- 2- لا تحدد اسم الطالب قبل طرح السؤال، بل اطرح السؤال أولا واتبع ذلك بفترة صمت تسمح للتلاميذ بالتفكير في السؤال.
- 3- في الحالات التي توجد فيها شلل صفية في أماكن معينة من الصف، بإمكانك تغيير أماكن جلوس الطلبة بالشكل الأكثر مناسبة لك ولمصلحة الصف.
- 4- تجنب الجلوس في المقعد، وكثرة الحركة بين المقاعد في أثناء الشرح لأنك تكون أكثر تأثيرا وأنت واقف، وأكثر قدرة على رؤية الموقف ومراقبة كل ما يجري فيه، أما كثرة الحركة والتنقل فتجعل الطلبة قلقين ومتخوفين كذلك.
- 5- لا تعتمد على صوتك فقط في تنظيم التعليم، بل استخدم تعبيرات وجهك ويديك وذراعيك وجسمك كله، فالمعلم الجيد ممثل جيد.
- 6- كن مرنا ومستعدا لتغيير طريقتك وأسلوبك عندما تكتشف عدم جدواه، وانتبه لأهمية التغذية الراجعة واستخدمها في تنويع النشاطات التعليمية.
- 7- تجنب التهديد بأمر لا تستطيع تنفيذها، وإذا هددت بأمر فليكن معقولا ونفذه فعلا.
- 8- اجعل وقتك في الحصة وقتا ممتعا شكلا وضمونا، فالمعلم المستمتع بالتعليم يجعل تلاميذه مستمتعين به كذلك.¹

1_ أبو جادو صالح محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص.ص 371-372.

ولكي يكون المعلم قادرا على التعامل مع مشكلات الطلبة بأسلوب من الود والتعاطف، وبصورة مفعمة بالطمأنينة عليه:

- 1- أن يستخدم التلميذ والذي يعتبر من الأسباب الناجحة لمعالجة المشكلات، وينفع مع بعض الطلاب ويفشل مع البعض الآخر.
- 2- التعرف على دوافع وأسباب المشكلة، ومن أي نوع تلك المشكلة.
- 3- عليه أن لا يوبخ الطالب، ولا يرفع صوته مطلقا.
- 4- عليه أن يكون حازما ومنصفا حين يتعامل مع الطلاب.
- 5- يحاول المعلم أن يهيب أذهان الطلاب، ويثير دافعيتهم بمقدمة مشوقة عن الدرس حتى يكونوا على استعداد للمشاركة الصفية، والتفاعل المثمر مع المعلم.
- 6- الاستخدام المناسب للسيورة، إن انصرف المعلم كلية إلى السيورة يتيح للطلاب الفرصة لإحداث المشاكل الصفية.
- 7- استخدام أسئلة من قبل المعلم تثير تفكير الطلبة، وتربط الدرس السابق بالدرس الحالي لتكون بداية الدرس فعالة.
- 8- استخدام المعلم للتلميحات غير اللفظية حين ينصرف بعض الطلاب بالحديث ويخلون بالنظام، مثل استخدام النظر إليهم أو التحرك نحوهم أو الإشارة إليهم.
- 9- منادات المعلم الطلاب بأسمائهم يسهل مخاطبة كل منهم باسمه، لتزداد الثقة والمحبة والاحترام بين المعلم والطالب.
- 10- التوقف عن إلقاء الدرس في حالة حدوث الضوضاء حتى يهدأ الفصل.
- 11- تنمية أسلوب حل المشكلات لدى الطلاب عن طريق قيام المعلم بتقديم أو طرح مشكلة بين أيدي الطلاب ويطالبهم بحلها، بمعنى طرح مشكل تتحدى تفكير وقدرات الطلاب، بالإضافة إلى المناقشات الصفية.
- 12- أسئلة الطلاب تعتبر مجالا جيدا لتعليم الطلاب أسلوب حل المشكلات، إذا أحسن المعلم استثمارها.¹
- 13- عليه أن يتعامل مع من يثير المشكلة بدون عصبية ولا انفعال زائد، لأن العصبية قد تؤدي به إلى ارتكاب فعل مرفوض أو سلوك كروه أو يؤدي بالتلميذ إلى الانفعال الأشد والرد الأعنف، وبالتالي تزداد المشكلة وتتعمد، وعندئذ يصعب حلها.

1_ القضاة محمد فرحان، الترتوري محمد عوض، نفس المرجع السابق، 2007، ص.ص 431-432.

14- عليه أن يجتمع بهم في الأيام الأولى من العام الدراسي ليوضح لهم أسلوبه في العمل، وما هو مطلوب منهم القيام به وتنفيذه، فهو مثلاً يريد الالتزام بالهدوء حين تبدأ الحصة، وأن يجلس كل واحد في مكانه، وألا يقوم من مكانه إلا بعد الأستاذان، ولا يجيب عن السؤال إلا بعد أن يسمح له، ولا أن يوجه إليه سؤالاً إلا بعد أن يأذن له بذلك، وألا يقاطع زميله وهو يجيب، وألا يقوم إلى السبورة إلا بعد أن يسمح له.

15- عليه أن يعض الطرف عن بعض الكلمات الهامسة، وألا يدقق في الاستفسار عن قائلها وخاصة إذا لم تتكرر إلا مرة واحدة، أما إذا تكررت فعليه أن يضع حداً لها وألا يتهاون في ذلك، لأن اشتعال النار يأتي من مستصغر الشرر.

16- هناك مشكلات لا بد من إشراك المرشد الطلابي في حلها، كالتدخين أو السرقة أو محاولات التخريب المتعمد كتخطيط الكراسي والطاولات والزجاج والسبورات والأجهزة وتمزيق الوسائل التعليمية، لأن القيام بهذا العمل والسكوت عنه يشجع فاعله على تكراره، وبالتالي يساعد السكوت عن هذا الفعل على خلق تلميذ مخرب.

17- عليه أن يبلغ مدير المدرسة عن بعض حالات الإهمال المتعمد أو الضعف البين ويطلب مساعدته، وعلى الأخير أن يتخذ الإجراءات المناسبة، كاستدعاء ولي الأمر أو لمشرف التربوي للمساعدة قفي حلها، لأن معظم المشكلات يثيرها المهملون ويختلقها غير القادرين على متابعة الدرس بسبب ضعفهم الواضح.¹

د- بناء علاقات إيجابية بين المعلم والتلميذ:

تعتبر العلاقة الإيجابية بين المعلم وطلبته من المكونات الرئيسية في أي نظام فعال للإدارة الصفية، ويدرك المعلمون أن الخطوة الأولى نحو تحقيق إدارة صفية فعالة تتمثل في بناء مناخ إيجابي دائم. ويعتبر جايم جينوت (1971) من الأوائل الذين تحدثوا عن أهمية التواصل بين المعلم والطلبة، ودور هذا التواصل في الانضباط الصفّي، وقد أشار جينوت إلى أن مهام المعلم بناء بيئة صفية ملائمة لعملية التعلم وتدعم أهدافها، وأنه لا يوجد شيء يضمن هذه البيئة أكثر أهمية من المناخ الذي يسود داخل غرفة الصف. وفي دراسة أجراها ريد (1983) وجد أن المعلمين الذين امتلكوا علاقات إيجابية مع الطلبة كانوا أكثر قدرة على إدارة الصف، والوقاية من حدوث مشكلات الصف.²

هناك خطوط عامة تساعد في بناء علاقات إيجابية بين المعلم وطلبته هي كالتالي:

1- استخدام مهارات العلاقات الإنسانية

1_د. عدس محمد عبد الرحيم، نفس المرجع السابق، 1999، ص.ص 121-122.

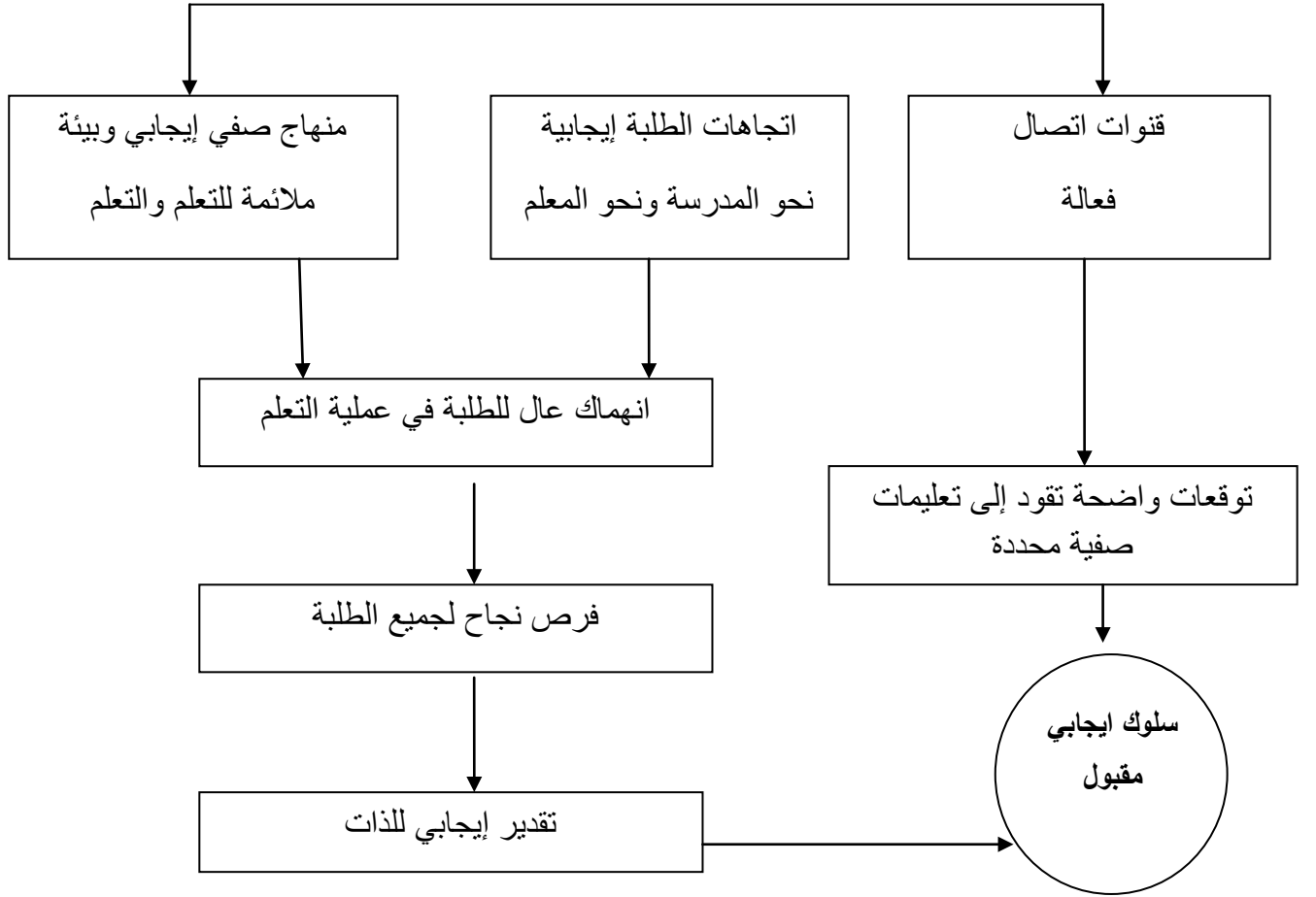
2_د. هارون رمزي فتحي، نفس المرجع السابق، 2003، ص.ص 270.

- 2- مكن من النجاح
- 3- أن يكون مبادرا بتوجيه الدعوات والتشجيع
- 4- استخدام مهارات التواصل الفعالة
- 5- أسس لبيئة آمنة ومطمئنة
- 6- كن عادلا وثابتا على المبدأ
- 7- أظهر الاحترام والمحبة لطلابك
- 8- أنقل المواقف الأساسية والتوقعات للطلبة وتمثلها في سلوكك
- 9- افتح حوارا صريحا مع الطلاب
- 10- حسن من العلاقات بانتظام
- 11- أنقل التوقعات العليا
- 12- أوجد فرصا للمناقشات الصفية.¹

ويوضح الشكل التالي (4) الطريقة التي يؤثر فيها المعلم لعلاقة إيجابية مع الطلبة على سلوك هؤلاء الطلبة.

علاقة إيجابية بن المعلم وطلبتة

1_ أبو رياش حسين و عبد الحق زهرية، نفس المرجع السابق، 2007، ص.ص 434-436.



شكل (4): يوضح تأثير العلاقة الإيجابية بين المعلم وطلبته على سلوك هؤلاء الطلبة

يجب على المدرس إذن أن يُغلب جانب الحب في نفس الطفل، لكي يساعده على إعلائه نزعاته ولكي يسهل في مستقبل حياته الهدوء والسعادة، وبهذا فقط يستطيع أن يكتسب ثقة تلاميذه وحبهم له ويستطيع أن يؤثر في نفوسهم ويوجههم إلى ما فيه خيرهم وخير الإنسانية، فكم من معلم محبوب أثر في تلاميذه أكبر الأثر فجعلهم يشغفون بأقل الأشياء جابية وأكثرها جفافا، هذا ما يجب أن تكون عليه علاقة المدرس بالتلميذ ففي داخل الصف علاقة محبة وإخاء وإرشاد ومعاونة، حتى يستطيع أن يحقق كثيرا من أغراض التربية السامية.¹

العوامل المؤثرة في سلوك المراهق:

1_د. رمضان محمد رفعت، شعلان محمد سليمان، خطاب عطية علي: أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة،

يجب أن يدرك المعلم أن سلوك المراهق تحكمه قوى عديدة في المجتمع المحلي تعمل مجتمعة، كما يعمل كل منها على حدة لتشكيل سلوكه. لذلك لابد من دراسة هذه العوامل حتى يتسنى لنا سبر أعذار المراهق السلوكية، وأهم هذه العوامل:

- 1- الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية
- 2- الصحة والنمو الجسمي.
- 3- الدوافع الداخلية للعمل. (تتوقف على المنهج الدراسي السليم)
- 4- الاضطرابات الانفعالية. (نتيجة للفشل الذريع المتكرر)
- 5- النضج العقلي. (استفادته من خبراته، وخبرات غيره تكون قليلة)
- 6- الظروف البيئية. (كالسكن غير الصحي، الضيق المزدحم)
- 7- أنشطت أوقات الفراغ. (تنتمي للسلوك الخلقى السليم).¹

طبيعة العلاقة بين المدرس والطلبة المراهقين:

إن طبيعة العلاقة بين المدرس والمراهق تتأثر بالعوامل الآتية:

- 1- أنه كلما تجاهل المدرس حاجات المراهقين أم لم يأخذها بعين الاعتبار في تعامله اليومي ساءت علاقته معهم، والعكس صحيح.
 - 2- أن هذه العلاقة تتأثر بعلاقة المراهق بوالده، فإذا كانت هذه العلاقة قوية وحسنة، انعكست على علاقة المراهق بالمدرس.
 - 3- أن يتقبل المدرس المراهقين كما هم في الواقع، لا كما يجب أن يكونوا عليه.
 - 4- أن يكون المدرس طبيعياً في علاقته مع المدرسين وأميناً نع نفسه ومعهم.
 - 5- أن يضع المدرس نصب عينيه مصلحة الطلبة بغض النظر عما يكلفه ذلك من وقت وجهد.²
- ولقد أشار فريدريك (1986) إلى قائمة عنوانها (إفعل ولا تفعل) والتي يستخدمها المعلم لمنع حدوث المشكلات بالفصل، ومن الممكن عرض تلك القائمة على النحو التالي:

1- كن مستعداً جيداً لكل صف من صفوفك	1- لا تحاول أن تضيع الوقت في صفك بتكليف الطلاب
2- استخدم أنشطة تدريسية وتعليمية تدور حول	مهاما غير مفيدة

2_ <http://transtlate.google euser content.com>

2_أ.د. الداهري صالح حسن: علم النفس، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص.ص 139-140.

<p>2- لا تضع قواعد اصطلاحية وغير مفيدة لتظهر سلطتك أو لتعاقب الطلاب</p> <p>3- لا تعاقب الطالب المخطئ نتيجة لمشاجرة في الصف</p> <p>4- لا تعاقب الصف كله بسبب تصرف البعض</p> <p>5- لا تكن قاسيا وغير مرن في وضع النقاط</p> <p>6- لا تحاول أن تتساهل مع الطلاب عند ملاحظتك السلوك غير السوي</p> <p>7- لا تحل الضغائن لطلابك</p> <p>8- لا تفق صبرك أو تحكمك في نفسك</p> <p>9- لا تستخدم عقوبات بدنية، كثير من المدارس تمنعها، والآباء تعترض عليها</p> <p>10- لا تبالغ في الجدية لدرجة الخطأ</p> <p>11- لا تنتظر من المدير أو الموجه أن يتعامل مع مشكلات نظام الفصل</p> <p>12- لا تهدد بما لا تستطيع</p> <p>13- لا تسخر من الطلاب</p> <p>14- لا توقعهم في حيرة</p> <p>15- لا تعطي عقوبات يعتبرها الطلاب توابا</p> <p>16- لا تتورط في مجاملات مع الطلاب</p> <p>17- لا تعط عقوبة غير مناسبة لسلوك سيء</p> <p>18- لا تستخدم الاختبارات والواجبات كعقاب</p>	<p>الطالب</p> <p>3- ضع قواعد عادلة ومعقولة وافرضها على طلابك</p> <p>4- أشرك الطلاب في القواعد، وشرح السبب وراء كل منها</p> <p>5- أشرك الطلاب في وضع قواعد في الصف</p> <p>6- استخدم تنوعا من الأنشطة التدريسية والتعليمية في صفك</p> <p>7- كن على استعداد للتوافق</p> <p>8- أعط الطلاب فرصا للتحدث والتحرك والتعبير عن أنفسهم في الصف</p> <p>9- انشغل بسلوك مهني راقى المستوى في كل الأوقات</p> <p>10- أحفظ أسماء طلابك وخاطبهم به</p> <p>11- اهتم - بإخلاص - بأنشطة الطلاب خارج الصف</p> <p>12- اشترك في أنشطة إضافية للمنهج تتعلق بالطلاب</p> <p>13- استخدم تعزيزا مخلصا وإيجابيا</p> <p>14- أصبر على الطلاب عندما يخطئون من حين لآخر</p> <p>15- استخدم التعزيزات الإيجابية الممنوعة</p> <p>16- كن متسقا في معاملتك للطلاب</p> <p>17- تذكر أن المراهقين مملوون بالطاقة ويمكن أن يكونوا متحمسين أحيانا</p> <p>18- أسس قواعد للسلوك في كل مقرر</p>
--	---

19- لا تكن ودودا مع الطلاب أكثر من اللازم	19- أعط اهتماما فرديا لكل فرد
20- لا تصنع من الطلاب مجموعة مدللة	20- اعترف بأخطائك
21- لا تصرخ في الطلاب	21- تأكد من كل تلميذ لديه معيار للنجاح والمكانة
22- لا تتوقع دائما أن الطلاب سيكونون هادئين أثناء دراسة وتعلم مادتك	22- حامل أن تضفي لمسة مرح على طلابك، وكن قادرا على الضحك
23- لا تسمح لنفسك بالإرهاق والضييق	23- تلمس احترام وتعاون طلابك
24- لا تستخدم التهديد كأسلوب وحيد للسيطرة على الطلاب	24- اجعل مزاجك رهن تحكمك
25- لا تتوقع أن يعاملك الطلاب باحترام إذ لم تحترم مشاعرهم.	25- عامل الطلاب برقة واحترام

جدول (1): يعرض قائمة عنوانها (افعل ولا تفعل) لمنع حدوث المشكلات الصفية

كما توجد أيضا خمسة مبادئ لتدخل المعلم عند حدوث مشكلات سلوكية:

- الحفاظ كما على الهدوء خلال التدخل مع الطالب، في حالة توتر الوضع على المدرس تجنب رفع اللهجة مع الحفاظ على الصرامة، لأنه في حالة الغضب سيجعل الطلاب غير المعنيين بالتدخل قلقون.
- يجب على المعلم أن لا يرفع نبرات صوته والمواصلة بصوت هادئ ولكن بصرامة، الانتظار بضعة ثوان قبل الرد على الطالب، عدم الاعتقاد بأن تهجمات التلميذ موجهة إليه، ولكن اعتبارها كرموز عجز وطلب المساعدة، عدم التردد في تأجيل التدخل في حالة وضع عاطفي شديد.
- اختيار تدخل مختصر وفعال.
- اختيار التدخل الأقل إزعاجا للنشاط التعليمي.
- اختيار التدخل الذي يسمح بتعلم السلوكيات المناسبة ومحاولة تجنب العقاب.
- اختيار التدخل الذي يسمح بمراعاة الطالب لسلوكه.¹

ثانيا: إستشارة الدافعية

1_ Archambault, J, Chaunard, R, vers une gestion éducative de la classe, Monral, 1996, p 160.

استثارة الدوافع من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين، وليس أدل على ذلك من أن مشكلة النظام في الفصل المدرسي، والتي يواجهها كثير من المعلمين ليست ببساطة إلا فشلا في استثارة وتوجيه دوافع الطلاب. كذلك فإن كسل بعض الطلاب، وعدم إقبالهم على التحصيل، والتماسهم الأعذار تعتبر مشكلة أخرى من مشكلات الدافعية.¹

فالدافعية تعد شرطا أساسيا لحدوث التعلم الفعال، وبدونها يكون تعلم موضوع جديد منعما أو سطحيا، أي غير مؤثر وغير دائم يفقده الطلاب في أقصر وقت ممكن، أو يميلون لإهماله وعدم استعماله في حياتهم.²

وعلى أكثر نحو تحديدا فإن وجود دافع عند الطالب يعد مطلباً أساسياً لحدوث عملية التعلم المدرسي المنشود، وعليه فإن أفضل المقابل التعليمية هي التي تعمل على تكوين دوافع عند الطلاب، أو استثمار ما لديهم من دوافع بغية تحفيزهم لما يدرس لهم. فالدافعية من أهم أسس التعلم التي تقضي أن يعمل المعلم أثناء التدريس على استثارة دوافع الطلاب، وأن يوفر لهم خبرات وأنشطة تنثير دافعهم وتشبع حاجاتهم ورغباتهم كلما كان ذلك ممكناً.³

إنّ فشل المعلم في استثارة الدافعية لدى طلابه يترتب عليه عادة مشكلات تعليمية جمة، منها اختلال النظام في الصف، انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، الهروب من المدرسة، التسرب، كراهية الطلاب للمواد الدراسية.⁴

أ- مكونات الدافعية:

الواقع أن مكونات الدافعية، تمثل موقعا رئيسيا في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن في نظم وأنساق سيكولوجية، ويرجع ذلك إلى بديهية مؤداها أن كل سلوك وراءه دافع، أي تكمن وراءه دافعية معينة، ورغم التباين والتعدد الهائلين في نظريات علم النفس فهي تكاد تتفق فيما بينها على هذه البديهية، وتقررها كل نظرية بشكل أو بآخر، وتوفر لها مكانا متميزا في نسقها العلمي.⁵ ويرى كوهين كوهين (1969) أن الدافعية العامة تتكون من أربعة أبعاد هي الإنجاز والطموح والحماسة والإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة أي المثابرة.

1_ د. أبو رياش حسين ، عبد الحق زهرية، نفس المرجع السابق، 2007، ص457

2_ حمدان محمد زياد: التعلم الصفّي: تحفيزه وإدارته وقياسه، الرياض تهامة، 1984، ص49.

3_ زيتون كمال عبد الحميد: التدريس: نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، 1997، ص356.

4_ أبو ناهية صلاح الدين محمد: أسس التعلم ونظرياته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1991، صص70-71.

1_ الأعرس صفاء وآخرون: دراسة في تنمية دافعية الإنجاز، مركز البحوث التربوية؟، جامعة قطر، 1990، ص60.

سنعرض فيما يلي أحد هذه المكونات تفصيلا وهو: دافعية الانجاز

دافعية الإنجاز: يرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز نظرا لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي، ولكن أيضا في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، كالمجال الاقتصادي والمجال الإداري والمجال التربوي والمجال الأكاديمي، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وفي إدراكه للموقف، فضلا عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد وسلوك المحيطين به.¹

* العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز

يذكر فؤاد أبو حطب و آمال صادق (1994) أن الفضل يعود إلى " أتكسون و بيرتش " في تحديد

العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- طبيعة دافعية الانجاز لدى المتعلم.

- البيئة المباشرة للمتعلم.

- خبرات النجاح والفشل.

- درجة جاذبية العمل.

- التنظيم الهرمي التراتبي لدوافع المتعلم وحاجاته.²

* أنواع دافعية الانجاز:

ولقد أوضح سيد الطواب (1994) و عبد اللطيف خليفة (1997)، أن فيروف سميث ميز بين نوعين

أساسين منح الدافعية للانجاز هي:

- **دافعية الانجاز الذاتية:** ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الانجاز.

- **دافعية الانجاز الاجتماعية:** وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي

مقارنة أداء الفرد بالآخرين.³ وكثيرا ما يستخدم علماء النفس دافعية الانجاز بمعنى دافعية الكفاءة، كان **مانز**

وزملاءه يفرقون بينهما على أساس أن الدافعية للكفاءة تهتم أكثر بالسرور والبهجة الوقتية التي يحققها الفرد،

2_ خليفة عبد اللطيف: الدافعية للإنجاز دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1995، ص6

3_ أبو الحطب فؤاد عبد اللطيف وآمال أحمد مختار صادق: علم النفس التربوي، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1995، ص76.

1_ محمود سيد الطواب: علم النفس التربوي: التعلم والتعليم، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1994، ص101.

بينما دافعية الانجاز تهتم بالإنجازات المستقبلية والنجاح في المستقبل، كما أكدوا أهمية كل منهما، لكن التعلم يكون أسرع عند الأطفال ذوي المستوى العالي من دافعية الانجاز.¹

وقد اعترف **ماكلياند** نفسه مؤخرا في عام **1990** بأنه كان يتمنى لو أطلق على "دافع الانجاز" اسم الدافع للكفاءة، حيث أن فكرة أداء الأشياء على نحو أفضل تتضمن حسابات الكفاءة في مجال محدد، بينما الانجاز مصطلح أكثر عمومية، من الممكن أن يطبق على انجاز الأهداف بالنسبة لأي دافع.²

* نظرية ماكلياند:

كان **ماكلياند** وأعوانه أكثر توسعا في دراسة الدافع إلى الإنجاز، وفي العادة تعرض أربع بطاقات لاختبار تفهم الموضوع بجهاز العرض على شاشة أمام المفحوصين، ثم يطلب إليهم أن يكتبوا قصة في خمس دقائق مسترشدين بعدة أسئلة، والصورة إما أن تختار أو أن تضع خصيصا لتوحي بأفكار الإنجاز، وبعد ذلك تقدر القصص، ويتم تقويمها بحسب مضمون الانجاز فيها.

وقد عرّف **ماكلياند** الانجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى الامتياز، أو مجرد رغبة في النجاح، وعند تقدير الدافع إلى الانجاز تتم قراءة كل قصة، ثم يتخذ قرار عام حول وجود أو عدم وجود خيال الانجاز فيها. فإن كان خيال الانجاز موجودا، يكون علينا عندئذ أن نحكم بوجود أو عدم وجود مكونات محددة الانجاز، مثل التعبير عن الرغبة في الانجاز (على سبيل المثال: "هو يريد أن يصبح طبيبا"). ووصف النشاط الموصل إلى النجاح ("هو سيبدل قسارى جهده"). أن توقع الوصول إلى الهدف ("هو يفكر في اليوم الذي سيصبح فيه مشهورا"). ثم تقدر الدرجات لهذه المكونات وتحوها، وتجمع الدرجات بعد ذلك ليتم التوصل إلى مؤشر رقمي لقوة دافع الإنجاز عند فرد معين، والمقياس أقرب إلى أن يكون معقدا، ولكنه مع التدريب يمكن أن يصل الطلاب إلى التمكن منه والاتفاق فيه.

هل يؤدي الدافع إلى الإنجاز إلى تسهيل التعلم والأداء؟ لنتذكر أن هذا هو واحد من التعريفات الجوهرية للدافع، والواقع أن عددا كبيرا من الدراسات أظهر أن من كان ذا دافع قوي إلى الانجاز، يتعلم الاستجابات بصورة أسرع وأحسن من أصحاب الدافع المنخفض إلى الإنجاز، ولكنه مع ذلك لا يمكن الحكم بأن الأفراد من أصحاب الدافع القوي إلى الإنجاز يكون أدائهم أفضل بطريقة تلقائية في كل الأعمال، فإنهم قد لا يتفوقون

1_ محمود سيد الطواب، نفس المرجع السابق، ص101.

3_ عبد الحميد شاكر: أساليب التعلم والتفكير وعلاقتها بدافعية الانجاز، دار الشروق للنشر والتوزيع، 1995، ص.ص105-

في الأعمال المملة الروتينية لتي لا تنطوي على شيء من التحدي، ولذلك كان من اللازم أن يستثار الدافع إلى الإنجاز عندهم.

ب- تصنيف الدوافع:

هناك نوعان رئيسيان من الدوافع: دوافع تنشأ عن حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفيسيولوجية، كالحاجة إلى الطعام والماء والجنس وإلى تجنب البرد والحر والألم، وهناك دوافع أو حاجات تأتي نتيجة نمو الفرد واتصالاته بالآخرين واحتكاكه بظروف الحياة العامة وما تقتضيه هذه الظروف، مثل الحاجة إلى التقدير الاجتماعي وإلى النجاح والشعور بالأمن... إلى غير ذلك.

ويطلق على النوع الأول من الدوافع في العادة اسم الدوافع الأولية أو الفيسيولوجية، والنوع الثاني الدوافع الثانوية أو الاجتماعية أو المكتسبة.

1- الدوافع الذاتية (الداخلية):

تفترض مختلف النظريات أن الدوافع الذاتية تبرز من خلال رغبة الكائن بالسيطرة على بيئته، وهذه الرغبة أطلق عليها أسماء مختلفة مثل الإتيقان، الكفاءة، الإحساس بالكفاءة أو الدوافع الثانوية. وبالرغم من اختلاف وجهات النظر حول هذا المفهوم، إلا أن العلماء أجمعوا على أن الدوافع الذاتية تتضمن الانخراط في نشاط معين، ليس الهدف منه الحصول على مكافأة بقدر ما هو القيام بممارسة هذا النشاط فحسب.

وقد عرف وايت (1959) الدوافع الذاتية على أنها القدرة، الكفاءة القادرة على التطور، الأهلية، الفعالية، البراعة والمهارة في السيطرة على البيئة.

وسلوك الدافعية الذاتي هو سلوك موجه، اختياري غير عشوائي ومستمر، ويلاحظ هذا السلوك عادة في الأطفال خلال تعاملهم مع معطيات البيئة المحيطة والتي تشد انتباههم، فالطفل يلتقط غرضاً معيناً ثم يرميه بعيداً كمحاولة منه للسيطرة عليه، ولا نستطيع تمييز الدوافع الذاتية في فترة الطفولة المبكرة، حيث أن هذا السلوك وخلال هذه الفترة يكون موجهاً نحو كل أوجه البيئة المحيطة، ومع تطور الأطفال يميل هذا السلوك نحو التخصص بشكل متزايد.

* أنواع الدوافع الذاتية:

- دافع الإنجاز: وهو محاولة الفرد الحصول على مرتبة عالية حسب قدرته في جميع الأنشطة التي يمارسها، وتكون هذه الأنشطة مرتبطة بالنجاح والفشل.

- دافع الفضول: وهو رغبة الكائن الحي في استكشاف البيئة المحيطة به من ناحية سيكولوجية والوقوف على الأمور المهمة منها.

- دافع التحكم: هو محاولة الكائن الحي التحكم الأشياء المحيطة به.

- دافع الاستشارة الحسية: وهو ظهور استشارة حسية عند الكائن الحي، ويحدث ذلك عندما تنخفض المدخلات الحسية.¹

2- الدوافع الخارجية:

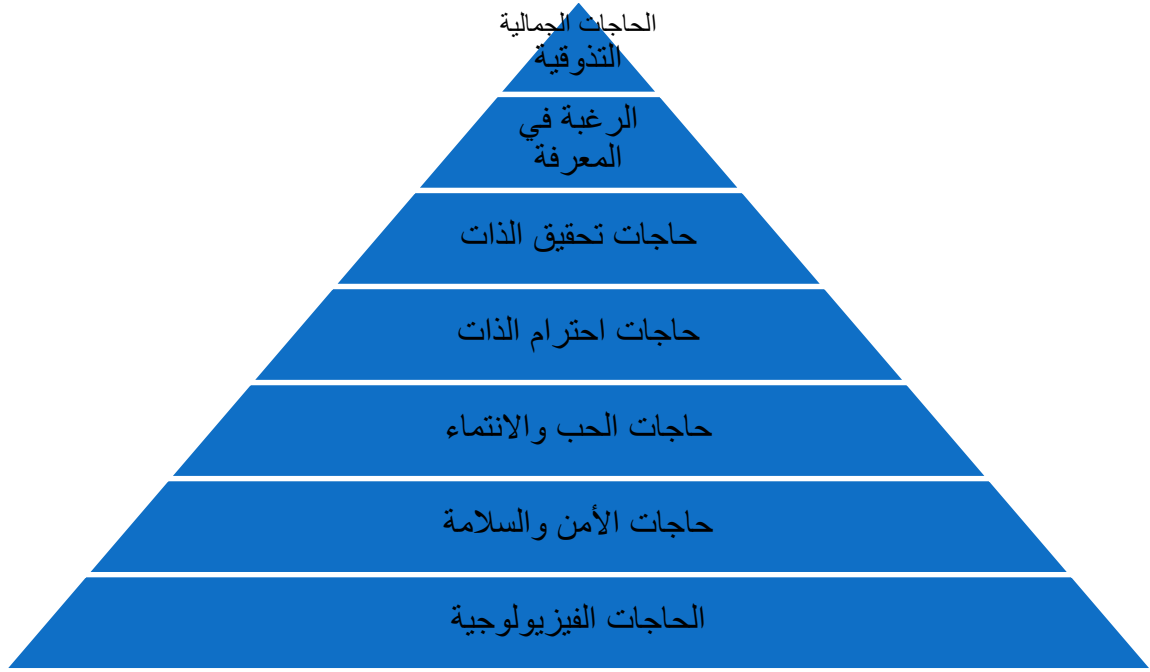
وهي تلك الدوافع التي يكون فيها مظاهر النشاط الأصلية لا تُقصد لذاتها، وإنما تكون وسيلة للوصول إلى شيء آخر مثل المكافأة وعبارات التقدير، التغذية الراجعة والجوائز.

إن المكافأة في حالة الدوافع الخارجية تكون هي الغاية أو الهدف المنشود، في حين أن النشاط نفسه الذي يصل في النهاية إلى الهدف لا يمنع الدافع وإنما يعطي شيئاً بعد السلوك، ومن هنا يصبح الفعل وسيلة الحصول على هدف معين.

أما في الدوافع الذاتية فالمكافأة مستمدة من القيام بالنشاط ذلك هو الهدف، وهنا تأتي المكافأة على شكل الإحساس بالكفاءة، السيطرة، القناعة الذاتية، النجاح والفخر الناتج عن القيام بهذا النشاط، ومن الممكن أن تتوفر خلال القيام بأي نشاط.

وقد اقترح ابراهام ماسلو عالم النفس الأمريكي طريقة في تصنيف الدوافع الإنسانية تجدر الإشارة إليها. افتراض ماسلو تماشياً مع أصحاب فكرة الدوافع والحاجات ومبدأ التوازن، إن الدافع أو الدوافع يمكن تصويرها بشكل هرمي، بحيث تقع في قاعدة الهرم الحاجات الفيزيولوجية الأساسية وفي قمته الحاجات الحضارية العليا حاجات تحقيق الذات، وضمن هذا الهرم تحكم الدوافع المختلفة فيه علاقة ديناميكية أساسية، وتظهر هذه العلاقة في الحاجات الأساسية الأربعة الأولى التي سماها ماسلو بالحاجات الهرمانية.

1_د. القضاة محمد فرحان، د. الترتوري محمد عوض، نفس المرجع السابق، 2006، ص.ص 169-170.



شكل (5): هرم ماسلو للحاجات

على الرغم من ذلك فإن حاجات أعلى في الهرم قد تغطي على سلوك لفردي أكثر من طغيان الحاجات الفيزيولوجية، وذلك على الرغم من عدم إشباعها. ويعود ذلك إلى أن الحرمان الشديد من إشباع بعض الحاجات يؤدي إلى أن تغطي هذه الحاجات على سلوك الفرد بغض النظر عن موقعها في الهرم. ولذا سمي ماسلو هذه الحاجات بالحاجات الحرمانية، أما ما تبقى من الحاجات فهي حاجات نمائية يسعى إليها الفرد بعد إشباع الحاجات الأربعة، ويهدف من ورائها تحقيق أقصى طاقات النمو لديه ليصبح فردا متكاملًا بمعنى الكلمة.

هذا وتعتمد الأهمية النسبية للدوافع في تقرير سلوك الفرد على مدى قربها أو بعدها عن قاعدة الهرم، فأقوى الحاجات مثلا هي الحاجات الفيزيولوجية، فلا يسعى الفرد وراء حاجات الحب والانتماء إلا بعد إشباع الحاجات الفيزيولوجية وحاجات الأمن والسلامة. وعندما تشبع حاجات المستوى الأول تغطي على سلوك الفرد حاجات المستوى الثاني وهكذا.

إلا أن من الجدير بالذكر أن هناك العديد من الحالات التي لا ينطبق هذا النظام النظري الدقيق عليها، فالتاريخ يحفل بالأشخاص الذين كانوا يسعون وبشكل دائم إلى إشباع الحاجات النمائية بالاستكشاف والفنون وزيادة المعرفة، مضحين بالكثير من حاجاتهم الأساسية ومعرضين حياتهم للمخاطر وعلاقتهم الاجتماعية للنقد. ومن الواضح أن الأفراد من هذا النوع لا يمكن التنبؤ عن سلوكهم بواسطة افتراضات ماسلو الأساسية.

إن مخطط ماسلو هذا لم يدعم بالكثير من البيانات والدراسات، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك يقدم طريقة تثير الاهتمام في النظر إلى العلاقات بين الدوافع والفرص التي توفرها البيئة في تقرير قوة بعض الدوافع وسيطرتها على البعض الآخر.

ج- وظيفة الدافعية في التعلم:

الدافعية كما قلنا حالة داخلية في الفرد، تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، أما الدافعية للتعلم فتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. إن الاستثارة بمفردها لا تحدث التعلم، إلا أننا نستطيع أن نقول: إن التعلم لا يحدث بدون الاستثارة والنشاط، ولذا فإن مفهوم الدافعية يجب أن يشمل على العناصر التالية:

- 1- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- 2- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.
- 3- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية من الزمن.
- 4- تحقيق هدف التعلم.

وبذلك تكون المهمات الملقاة على عاتق المدرسة والمعلم بشكل خاص هي المهمات التالية:

- 1- توفير ظروف تساعد على إثارة الاهتمام بموضوع التعلم، وحصر انتباههم فيه.
- 2- توفير الظروف المناسبة للمحافظة على هذا الاهتمام م والانتباه المركز حول نشاطات التعلم والتعليم بموضوع التعلم.
- 3- توفير الظروف المناسبة لتشجيع إسهام الطلبة الفعال في تحقيق الهدف.

وهنا يجب التنويه إلى أن تحقيق هذه الظروف والقيام بهذه المهمات قد لا يعني بالضرورة حدوث أنسب تعلم ممكن، إذ أن هناك جملة عناصر أخرى تسهم في توفير الدافعية العامة للتعلم، وجملة عوامل أخرى تعرقل هذه المهمة، تقع ضمن العوامل التي تنفر الطلبة من المدرسة والنشاطات الصفية، وهذه بطبيعتها عوامل موقفية تتعلق بالممارسات التربوية داخل غرفة الصف، وبالعوامل الإدارية المتعلقة بتخطيط البرامج وتنفيذها.

إذ توجد عدة عوامل تشرح الصعوبات التي تواجهها العديد من المنظومات التربوية منها:

— عدم الانسجام الكبير بين مجموعات التلاميذ.

- _ المشكلات المتعلقة بالسلوكيات الاجتماعية.
- _ الحاجات العاطفية غير المشبعة غالبا: الكثير من الأطفال عاطفيا هم يتامى.
- _ الصراع داخل المجتمع والفقير المدقع للعديد من العائلات.
- _ العلاقات داخل العائلات المشتتة.
- _ العلاجات السيئة المقدمة من طرف بعض الراشدين .
- _ التأثير السلبي من طرف بعض وسائل الإشهار (التلفزة، الانترنت...).
- _ التكوين المبدئي والمتواصل للأساتذة هو في أغلب الأحيان غير كاف.¹
- أشارت نظريات كيلر في التعلم إلى الدافعية كشيء ضروري يجب أن يكون قبل البدء في التعليم مباشرة لجذب اهتمام الطلبة للدرس، أو لتحفيز الطالب على التعلم، ولكنه ليس عنصرا مركزا للتعليم نفسه، ومهما تكن برامج التعليم ممتازة فلن تُزيل من الدافعية لدى الطلبة، وعندما يكون مستوى الدافعية منخفضا تكون الاستجابة للتعلم منخفضة، كذلك ومهما بلغت البرامج التعليمية المصممة من دقة وتعقيد، إلا أنها لن تستطيع تحقيق النتائج المرجوة منها، إذا لم تتضمن ما يثير دافعية الطلبة للتعلم. وفي الوقت الذي تطورت فيه معظم مظاهر التكنولوجيا التعليمية تطورا سريعا، فإن التكنولوجيا الدافعية لم تتطور، والحقيقة أن أي تعلم يجب أن يحفز بطريقة كبيرة إذا ركز المدرب (المعلم) على مظاهر الحوافز.² يفترض معظم المنظرين أن الدافعية مرتبطة بأداء جميع الاستجابات المتعلمة، ولن يظهر السلوك المتعلم ما لم يتم توليد الطاقة اللازمة لذلك، عموما فإن الفرد يتحدد بثلاثة عوامل رئيسية:
- 1- الدافعية أو الرغبة في القيام بالعمل.
 - 2- قدرة الفرد على القيام بالعمل.
 - 3- بيئة العمل بما فيها من أدوات ومعلومات.
- وإذا كان لدى الفرد نقص في القدرة على القيام بالعمل يمكن تزويده بالتدريب المناسب، وإذا كان هناك مشكلة في البيئة يمكن إجراء التعديلات لتطوير أداء أفضل، أما إذا كانت المشكلة في الدافعية، فإن المهمة تُصبح أكثر صعوبة وتحديا.
- حيث تعتبر إثارة الدافعية للتعلم إحدى القضايا الحاسمة في التعلم، إذ وجد الباحثون أن هناك علاقة إيجابية قوية بين الدافعية ومستوى التحصيل، وأكدوا بذلك أن دافعية الطلبة تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية

1_ Archambault, J, Chaunard, R, vers une gestion éducative de la classe, Monral, 1996, p 07

2_ أد. الحيلة محمد محمود، نفس المرجع السابق، 2007، ص 278.

نحو المدرسة، كما تعتبر الدافعية الأساس لمعرفة الأفراد ومعرفة الكثير من تصرفاتهم، وذلك لدورها في توليد سلوك المتعلم وتوجيهه وضمان استمرار نشاطه.¹

- ويذكر الزيود وآخرون (1993) أن الدافعية في التعلم وظيفة من ثلاثة أبعاد هي:

- 1- تحرر الطاقة الانفعالية في الفرد، فنتيجه نشاطا معيناً لديه.
- 2- تجعل الفرد يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى، وتدفعه للتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف.

3- تجعل الفرد يوجه نشاطه وجهة معينة، حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده ويزيل التوتر الكامن لديه أي حتى يحقق هدفه.²

كما تعبر أيضا الدافعية عن الحالات الداخلية للفرد التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف، ويمكن تحديد دور المعلم في استخدام الدافعية وتوظيفها لرفع كفاءة التعلم لدى المتعلم، إذ يمكن للمعلم أن يُحسن استخدام النشاطات والفعاليات المختلفة، من أجل ذلك.

وغاية القول: إن الدافعية نحو التعلم تكون في أعلى درجاتها في مواقف الجدة من الدرجة المتوسطة، ويترتب على ذلك أن الرتبة وتشتت الانتباه، وأن ازدياد الاستثارة يخلق القلق، الذي يخفض القدرة على التعلم. ونستطيع أن نقول: إن الطلاب الذين يتوافر لديهم الدافع الأساسي نحو التحصيل تكون درجة الدافعية نحو التعلم عندهم في أعلى مستوياتها عندما تكون فرصة النجاح متوسطة.³

* الدافعية في بيئة الفصل الدراسي:

تلعب بيئة الفصل دورا كبيرا في إحداث عملية التعلم والتأثير فيها، فكلما كانت بيئة مثيرة مثل البيئة الفصلية في مرحلة التعليم الثانوي العام حيث لا يهتم التلاميذ بها، فهي بيئة خالية من اللافتات والإعلانات الحائطية، لذا يجب أن يضع المتعلمون في اعتبارهم أن بيئة الفصل هي بمثابة بيت لهم يجب أن يهتموا به ويجب أن يفخروا به، وهنا يستطيع المعلم أن ينمي روح العمل التعاوني لدى التلاميذ، ويجعل التلاميذ متحابين متقاربين، بهذا تصبح بيئة الفصل أكثر فعالية ودافعية لدى التلاميذ، ومن الأشياء التي تؤثر في

1_ نجاح أحمد، العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية، 2000، ص30.

2_ د. أبوجادو صالح محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص294.

3_ أ.د. عدس عبد الرحمن، أ.د. يوسف قطامي، نفس المرجع السابق، 2008، ص128.

بيئة الفصل الاتصال الجيد بين المعلم والتلاميذ والعكس. فعلى المعلم أن ينمي سلوكه الأكاديمي وبنوعه داخل الفصل، حتى يثير حماس ودافعية التلاميذ.¹

ومن الأساليب التي تساعد المعلم على إثارة الدافعية في نفس التلاميذ مايلي:

- **تنوع المثيرات:** يقصد به عدم التبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير والتغير وإثارة الحماس في العمل وعلى الابتكار، فكلما كانت البيئة مليئة بالمثيرات، كلما كانت أكثر للدافعية.

- **الإيماءات:** يقصد بها استخدام حركة اليد وتعبيرات الجسم مثل الوجه أو التحرك من مكان لآخر، كل ذلك يزيد من دافعية التلاميذ.

- **تركيز الانتباه:** يبحث المعلم التلاميذ على التركيز على بعض النقاط المهمة في الدرس، كأن يقول: "هذه النقطة مهمة يجب التركيز عليها" أو "هذه المعلومة يجب تدوينها في الكراسة" أو "الكل يجب أن ينتبه إلى هذه النقطة".

- **تنوع الأساليب:** تستخدم أربعة أساليب داخل حجرة الفصل الدراسي وهي:

* **أسلوب المدارس** ↔ **الفصل:** يحدث عندما يحاصر المعلم مجموعة كبيرة من التلاميذ.

* **أسلوب المدارس** ↔ **التلميذ:** يحدث عندما يوجه المعلم سؤال محدد للتلميذ.

* **أسلوب التلميذ** ↔ **التلميذ:** يحدث عندما يكلف المعلم طالب ما بعمل شيء، ويسأل أحد التلاميذ سؤالاً حول الموضوع.

* **أسلوب التلميذ** ↔ **الفصل:** وهذا أسلوب صعب في تطبيقه، حيث أن بعض التلاميذ ليست لديهم روح القيادة، حيث تتنابهم بعض حالات الخجل عند الحديث إلى الجماعة، فيجب على المعلم أن يخلصهم من ذلك رويداً.

- **استخدام التوقعات:** أحياناً يكون الصمت أمضى سلاح من الكلام في التأثير على معظم الطلاب وجذب انتباههم إلى ما سوف يقوله المعلم، وذلك عندما يرى المعلم فوضى داخل الفصل فيصلت، فإذا بكل الفصل في حالة صمت تام، لذا يستأنف المعلم حديثه مرة أخرى.

- **تحركات المعلم:** ينصب اهتمام التلاميذ على المعلم وتحركاته أثناء شرح الدرس، لأن المعلم يعتبر هو الشخص الأول في الفصل، لذا فتحركاته تلفت الانتباه وتؤثر على التلاميذ، لذا يجب أن يضع المعلم في حسبانته حتى لا يتشتت أمر وانتباه التلاميذ، وبراغي:

* أن يتحرك من الشمال لليمين.

* أن يتحرك من الأمام للخلف.

* أن يتحرك بين التلاميذ.

إن التحرك من الأمام للخلف، أو بين التلاميذ يجعل المعلم يقلص من دوره، ويزيد من دور التلاميذ ومن فعاليتهم مع بعضهم البعض.¹

* مخاطر ضعف الدافعية لدى التلاميذ:

- انشغال التلاميذ بالكتب والأدوات المدرسية.
- المشكلات السلوكية داخل الفصل.
- الإحجام عن المشاركة في الدرس.
- السرحان والابتعاد عن موضوع الدرس.
- فقدان التلميذ الباعث نحو النجاح.
- انعدام روح التفاعل بين المعلم وتلاميذه.

أسباب انخفاض الدافعية لدى التلاميذ:

- التزام المعلم بالإلقاء في التدريس.
- عدم إمام المعلم بعناصر الإثارة والتشويق في الدرس.
- عدم تنويع المنبثات من قبل المعلم.
- عدم التخطيط الجيد.
- ضعف الاستعدادات العامة لدى بعض الطلاب.
- سوء المناخ الصفّي.
- سيادة روح التهديد والوعيد من قبل المعلم.
- تتابع الحصص الدراسية دون فترات الراحة الكافية.

د- مبادئ في توفير الدافعية العامة للتعلم الصفّي:

وفيما يلي المبادئ العامة في توفير الدافعية للتعلم:

1- يمكن توظيف البيئة بمكوناتها المادية والنفسية لجعل المتعلم يركز انتباهه ه على الموضوعات التي يجب تعلمها.

1_د. عبيدات ذوقان ، د. أبو سميد سهيلة، نفس المرجع السابق، 2007، ص.ص 445-455.

- 2- تلعب الحافز والمكافآت دورا مهما في دفع الطالب للتعلم.
- 3- يكون التعلم أكثر فاعلية عندما يكون الفرد مستعد للتعلم.
- 4- تحث الطريقة التي ينظم بها المعلم الموقف التعليمي/ التعليمي دورا بارزا في توفير الدافعية للتعليم.
- 5- يتطلب التعليم تغييرا في السلوك والأفكار والمعتقدات، لذلك من الطبيعي أن يثير درجة من القلق، يراعي أن لا يؤثر سلبا على دافعية الطلبة نحو التعلم.
- 6- توفير الفرصة للطلاب كي يتعلم بالسرعة والقدر والأسلوب الذي يناسبه.
- 7- توفير الفرصة للطلبة للمشاركة في تحديد أهدافهم، واختيار ألوان النشاط التي يرغبون في القيام بها.
- 8- توفير بيئة تعليمية تتيح للطلاب كي يتعلم بالسرعة والقدر والأسلوب الذي يناسبه.
- 9- توفير بيئة تعليمية تتيح للطلبة حرية المشاركة والتعبير وتبادل الأفكار دون نقد أو سخرية، لأن الطلبة يشعرون بالخوف والقلق والإحباط، لن يكونوا قادرين على مواصلة التعلم.
- 10- توفير فرص تطوير المسؤولية الذاتية لتحمل تبعات نتائج أعمالهم ونجاحهم وفشلهم.
- 11- تعزيز فرص الاستقلال لدى الطلبة، والاعتماد على الذات في اختيار الأنشطة وممارستها.
- 12- توفير مستوى من التحدي المقبول، يسمح بقدر من النجاح يتفق والجهد الذي يبذله المتعلم، إذ يشعر الطلبة بالملل إذا كانت المهمة سهلة، وبالإحباط إذا كانت المهمة بالغة الصعوبة.
- 13- مساعدة الطلبة على اشتقاق ما يثير دافعيتهم للتعلم، كالمشاركة في أنشطة معينة تثير دهشتهم وفضولهم وتدفعهم إلى الاندماج في عملية التعلم.¹

إن مهمة توفير الدافعية العامة للتعلم لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معا وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ولعل من حسن الحظ أن معظم طلبتنا قد رباهم آبائهم على أنهم يجب أن يتفوقوا في المدرسة، ونستطيع في ضوء ذلك أن نتوقع معظم من يدخلون المدارس يكونون مندفعين إلى التعلم بدافع قوي يسمى "الدافع نحو الانجاز والتحصيل"، بيد أن استغلال هذا الدافع استغلالا جيدا يتوقف على عدد من الحالات الدافعية الأخرى.

ثالثا - تنظيم المناخ الصفّي

يعد توفير المناخ الصفّي الملائم الذي يسوده جو قائم على علاقات تفاعلية ودية ويجابية بين المعلم والطلبة من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى، متطلبا أساسيا سابقا لإنجاز أي هدف تعليمي مهما

1_ أبو جادو صالح محمد علي: توفير الدافعية للتعلم: مبادئ وتطبيقات، معهد التربية، الأونروا/ اليونسكو، 2002، ص.ص

كانت طبيعته، فإذا خلت غرفة الصف من الانضباط والنظام، وغابت عنها العلاقات الاجتماعية الإنسانية، أصبحت مصدر توتر وإزعاج للمعلمين والمتعلمين على حد سواء. ومن هنا كانت نظرة المربين إلى أن قدرة المعلم على توفير هذه العلاقات والمناخ الصفّي الملائم من أهم محكات فاعلية المعلم ونجاحه في تحقيق أهداف التعلم.¹

إن المناخ الصفّي هو أحد العوامل الرئيسية المؤثرة في نتائج التعلم، إنه قد يرتبط بمثيرات سارة، فيسعى التلميذ إلى الاستمتاع بها واستمرارها وبذلك يعمم هذه الخبرة بان أي تعلم يؤدي إلى نتائج سارة . أما إذا ارتبطت غرفة الصف في ذهن المتعلم بخبرة عقابية مؤلمة، وبالتالي يعمم التلميذ هذه الخبرة فيكره أي خبرة تعليمية ويعمم ذلك على المكان الذي تقدم فيه هذه الخبرات، فتتطور الاتجاهات السلبية نحو المدرسة.² وتتمثل الإجراءات التنظيمية للمناخ الصفّي مايلي : تنظيم جلوس التلاميذ في غرفة الصف، تنظيم التلاميذ داخل غرفة الصف، تنظيم الوقت، تنظيم الوسائل والمواد التعليمية ومصادر التعلم، تنظيم عملية التقويم، تنظيم عملية الاتصال.

أ- البيئة الفيزيائية والمناخ الصفّي:

ويقصد بالبيئة الصفية ذلك السياق أو إطار العمل المتحصل لعملية التعلم، الذي يمكن أن يسهل هذه العملية أو يعطلها، وتؤثر البيئة الصفية بشكل كبير على سلوك الطلبة وعلى مستوى دافعيتهم وبالتالي على تعلمهم، وهناك مؤشرات واضحة تدل على وجود علاقة كبيرة بين ظروف البيئة المحيطة بالفرد وسلوكه. وبالنسبة للبيئة الصفية فإن المعلم يحتاج إلى تنظيم وإدارة بعديين أساسيين فيها، البعد الأول هو البعد الفيزيقي أو البعد المادي أي البيئة المادية، والبعد الثاني هو البعد النفسي والانفعالي (البيئة النفسية) ومن الأبعاد الهامة في البيئة المادية مساحو وشكل ومستوى أناقة الغرفة الصفية وطريقة ترتيب المقاعد والأثاث والأدوات وغيرها.

فهناك تجاهل كبير من قبل المعلمين لدور البيئة الصفية وأثارها على سلوكهم وسلوك طلبتهم من جهة، وعلى عمليتي التعليم والتعلم من جهة أخرى. فبعض المعلمين لا يعيرون العوامل المادية للبيئة الصفية انتباههم إلا عندما يصبح المكان حارا جدا أو باردا جدا، أو عندما تصبح الغرفة الصفية شديدة الازدحام أو الفوضى، والواقع أن التخطيط بعناية بهدف التعامل مع العوامل المادية للبيئة الصفية هو أحد أهم ركائز

1_د.خليل محمد الحاج، د.أحمد الكلوت، أ.أحمد أبو طالب، صابر سعدي: إدارة الصف وتنظيمه، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، 1996، ص 30.

2_د. أبو جادو صالح محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص 305.

الإدارة الصفية على الرغم من أهمية البيئة الصفية المادية للغرفة الصفية. إلا أنه يصعب تحديد كل العوامل التي تتفاعل لتؤثر في هذه البيئة.

ومن المهم ملاحظته أن البيئة المادية لغرفة الصف قد تؤثر في سلوك الطلبة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، على سبيل المثال إذا تم ترتيب الطلبة في مقاعدهم على شكل صفوف فإن هذا سيعطل من قدرتهم على التفاعل، وعلى الدخول في نقاش على شكل مجموعات عندما تدعو الحاج لذلك. في المقابل قد ينقل ترتيب المقاعد بهذه الطريقة رسالة ضمنية للطلبة توضح توقعات المعلم منهم، وبأنه يشجع التفاعل والنقاش الجماعي، وتكون مثل هذه الرسالة أوضح في حالة أن المعلم قد قصد فعلا ترتيب المقاعد بهذه الطريقة بهدف تقليل فرص حديث الطلبة فيما بينهم، لكنه لم ينتبه أنه أعاق ذلك دون قصد عندما رتب المقاعد ضمن صفوف، وهنا نقول أنه غير واع بأثر العوامل البيئة الصفية على سلوك الطلبة، ومن المفيد التنكير هنا بأن الإدارة الصفية لا تقتصر على منع ظهور السلوك غير المقبول أو التعامل معه عندما يظهر، بل هي تتجاوز هذا وتهدف للحصول على تعاون الطلبة وجعلهم ينهمكون في عملية التعلم، وبالمثل فإن التحكم في البيئة المادية لغرفة الصف لا يهدف فقد إلى تقليل احتمالات ظهور التشويش أو الفوضى، بل يتجاوز هذا ويهدف إلى توفير بيئة آمنة ومريحة للطلبة، بيئة صفية تتجح في إشباع حاجاتهم، وتشتمل على درجات من الجاذبية والتشويق، بحيث تتجح أيضا في جذبهم ورفع دافعيتهم. إضافة إلى ما سبق فإنه من المسلمات أن الأفراد ينتجون أفضل في بيئات العمل التي يرتاحون فيها والتي تساعدهم في إشباع حاجاتهم، ولذلك فإنه يستوجب على المعلم تنظيم البيئة المادية لغرفة الصف بطريقة تساعده في إشباع حاجاته وتغطية الشعور بالراحة والرضا.

وبناء على كل هذه المواصفات التي تتسم بها البيئة الصفية من قيمتها الجمالية والاجتماعية والمعنوية وعوامل الجذب التي تتميز بها.¹

1- وظائف البيئة الفيزيقية للغرفة الصفية:

يتم تصميم البيئة الصفية عادة لخدمة الوظيفة الأساسية للطلبة وهي التعلم، وعلى أية حال يعرف كل المعلمين أن غرفة الصف ليست مكانا للتعلم فقط، فغرفة الصف مكانا للتفاعل الاجتماعي وإقامة العلاقات، مكانا للنمو في الجوانب المختلفة وليس في الجانب العقلي - المعرفي فقط، ومن هنا فإنه يجب تصميم البيئة المادية لغرفة الصف بطريقة تساعد الطلبة في إشباع عدد كبير من الحاجات ويقترح "فردستيل" 1973 أن للغرفة الصفية ست وظائف رئيسية هي:

1_د. هارون رمزي فتحي، نفس المرجع السابق، 2003، ص.ص 411-413.

***الأمن:** يعتبر توفير الشعور بالأمن أحد أهم الوظائف التي يجب أن ينجح أي مبنى في توفيرها لمستخدميه أو للمقيمين فيه، سواء تحدثنا عن منزل أو مكان عمل أو عن مدرسة أو غرفة صف، وكما هو الحال في المنزل، يجب أن تتجج الغرفة الصفية في توفير الحماية من البرد أو الحر ومن الفوضى والإزعاج، من التعرض للأذى الجسدي أو النفسي، أيضا فإنه من الضروري مراعاة شروط تتعلق بالتهوية ومستوى الإضاءة ودرجة الحرارة، حيث تؤثر مثل هذه المتغيرات على درجة تركيز الطلبة والمعلم على السواء. ولسوء الحظ فإن بعض الغرف الصفية تفشل حتى في توفير هذا الحد الأدنى من شروط الأمن والسلامة وإشباع الحاجات الأساسية. فكلنا يعرف أن بعض الطلبة يعانون ومعلموهم ظروف التواجد في غرفة صفية باردة جدا شتاء، أو حارة جدا صيفا، أو في غرفة صفية تطل على شوارع رئيسية مزعجة، أو على مناطق صناعية أو تجارية تعج بالناس، وفي ظروف مثل هذه تفشل الغرفة الصفية في القيام بأي من وظائفها، فمن المعروف أن الفشل في إشباع الحاجات الأساسية سيجذب انتباه المعلم والطلبة نحو شعورهم بعدم الراحة، مما سيعطل من قدرتهم على إشباع الحاجات العليا الأكثر تعقيدا كالتواصل الاجتماعي وتحديد الهوية وغيرها.

* التواصل الاجتماعي:

- **التواصل بين الطلبة:** يحتاج المعلم أثناء ترتيبه للمقاعد إلى التفكير في مستوى التفاعل والتواصل الذي يريده أن يسود بين الطلبة داخل غرفة الصف، فمن الممكن مثلا ترتيب المقاعد على شكل تجمعات، بحيث يجلس عدد من الطلبة متقابلين ضمن مجموعة واحدة، وتشجع هذه الطريقة في ترتيب مقاعد التفاعل بين الطلبة وتمنحهم فرصا للعمل ضمن مجموعة أو التشارك في الأدوات أو الحصول على مساعدة بعضهم البعض في حل المسائل أو في تأدية أي مهمة تعليمية، ومن الواضح أن مثل هذا الترتيب للمقاعد ملائم جدا إذا أراد المعلم تعزيز التعلم التعاوني بين الطلبة.

وقد يشعر المعلم الجديد أو المبتدأ في الرغبة بترتيب المقاعد على شكل خطوط، وذلك ريثما يطور مهاراته في إدارة سلوك الطلبة . ومن المعروف أن ترتيب المقاعد ضمن خطوط يقلل فرص التواصل بين الطلبة ويرفع من مستوى تركيزهم على المهام التعليمية الفردية، أيضا فإن هذا الترتيب للمقاعد يوحد انتباه الطلبة نحو المعلم، ولذلك فهو الأنسب في حالات التعلم المتمركز حول المعلم والتدريس المباشر.

... وهناك طريقة ثالثة لترتيب المقاعد في غرفة الصف تعرف "بحدوة الفرس" وترتب المقاعد وفق هذه الطريقة بشكل هلال أو قوسي يشبه حدوة الفرس، وتتيح هذه الطريقة الفرصة أمام جميع الطلبة لرؤية اللوح وكل ما يعرض في مقدمة الصف، أيضا فإنها توفر فرصة العمل من خلال "أزواج"، وهي كذلك تتيح لكل

طالب رؤية باقي زملائه بوضوح، (...) وتتيح للمعلم فرصة استخدام المساحات الفارغة في غرفة الصف بشكل كبير، وهي تمكنه أيضا من الوصول إلى أي طالب من الطلبة بسهولة دون التشويش على الطلبة الآخرين.

وفي النهاية نقول أنه وبغض النظر عن شكل ترتيب المقاعد الذي سيختاره المعلم فإنه من الضروري التأكد أن هذا الترتيب يساعد في تحقيق الأهداف المنشودة، ويضبط التواصل بين الطلبة ضمن المستوى الذي يريده المعلم.¹

- **التواصل بين المعلم والطلبة** : عرفنا حتى الآن أن شكل ترتيب مقاعد الطلبة يؤثر على مستوى التفاعل بينهم، وبالمثل فإنه يؤثر أيضا في مستوى وطبيعة التواصل بين المعلم والطلبة، وتشير نتائج عدد من الدراسات إلى أن ترتيب المقاعد ضمن صفوف أو خطوط يتسبب في تركيز تواصل المعلم مع الطلبة الجالسين في المقدمة وفي الوسط أكثر من الطلبة الجالسين في الخلف وعلى الأطراف، وقد وجد أن الطلبة الجالسين في هذه المنطقة يشاركون أكثر في النقاش الصفّي ويحصلون على فرص أعلى للإجابة عن الأسئلة، هذا وقد حاول الباحثون دراسة الآلية التي تتم هذه العملية من خلالها، وقد تساءلوا هل نوعية الطلبة الذين يختارون هذه المنطقة للجلوس فيها أفضل من الطلبة الذين يختارون الجلوس على الأطراف أو في مؤخرة الصف؟ أم أن جلوسهم بالقرب من المعلم يجعلهم تحت الأضواء بشكل أكبر بحيث يكونون أقرب لمتابعة ومراقبة المعلم، الأمر الذي يتسبب في انتباههم ومشاركتهم بشكل أفضل؟ والحقيقة أن نتائج الدراسات في هذا المجال لم تحسم القضية بعد، ويبدو لنا أن العلاقة بين الأمرين تبادلية، فالطلبة الجديون يجلسون في الأمام ووجودهم في الأمام يرفع من مستوى انتباههم، وفي المقابل فإن جلوس أي طالب من أي مستوى في الأمام يجعله تحت المراقبة والمتابعة المستمرة، الأمر الذي يرفع من مستويات انتباهه ومشاركته وهذا يحسن من نوعيته كطالب، وهكذا وبنفس الطريقة فإن الجلوس في مؤخرة الصف يقلل من فرص مشاركة الطالب ويسهل عليه التشتت أو الانشغال بأمر لا ترتبط بعملية التعلم، ومن الطبيعي أن التفسير السابق ينطبق بشكل أكبر على الصفوف التي يقضي فيها المعلمون معظم وقتهم في مقدمة الصف، أو عند المعلمين الذين يكثرون من الاعتماد على أساليب التعليم المباشر والتي تتمركز حولهم بشكل أساسي. ومن اللافت للنظر أن نتائج أبحاث أخرى قد أشارت إلى أن المعلمين يوجهون أسئلة أكثر للطلبة الذين يجلسون في مكان قريب منهم، وذلك بغض النظر عن شكل ترتيب المقاعد، كذلك فقد وجدت هذه الدراسات أن المعلمين ينظرون أكثر نحو الطلبة الجالسين في مقاعد قريبة منهم، ومن المفيد جدا لأي معلم أن يتذكر نتائج مثل هذه

1_د. هارون رمزي فتحي، نفس المرجع السابق، 2003، ص.ص 416-418.

الدراسات حتى يحرص على أن لا يقع في نفس الأخطاء التي وقع فيها المعلمون محور التركيز في الأبحاث المشار إليها سابقا، فالأصل أن يتواصل المعلم مع كل الطلبة وأن يوجه الأسئلة و يعطي فرص النقاش والحديث لأكبر عدد ممكن منهم، ثم أن يوزع الاتصال البصري بينهم بعدالة، ولتحقيق هذا الأمر يمكن تجريب الاقتراحات التالية:

1- التجول بين المقاعد حيثما كان ذلك ممكنا.

2- التواصل البصري مع جميع الطلبة ومع الجالسين في مؤخرة الصف أو على الأطراف.

3- تبديل أماكن جلوس الطلبة من وقت لآخر أو بشكل دوري، وذلك لإعطاء جميع الطلبة فرصة الجلوس في الأمام أو في موقع قريب مكان تواجد المعلم.

* **تحديد الهوية:** يقصد بتحديد الهوية قدرة المكان على التعبير عن هوية الأفراد الذين يعيشون أو يعملون فيه، الواقع أن كثيرا من الغرف الصفية التي تشبه غرف الفنادق من حيث أنها أنيقة ومرتبنة، لكنها لا ترتبط بشكل شخصي بالنزيل المقيم فيها.

والواقع أنه من السهل ومن الضروري أيضا "شخصنه" الغرفة الصفية أي جعلها ترتبط بالأشخاص الموجودين فيها، بحيث تعبر عن اهتماماتهم وتفضيلاتهم وتوفر معلومات عنهم وتعرض إنتاجهم، إن القيام بهذا الأمر يحسن من شكل الغرفة الصفية من جهة، ويعطي الطلبة شعورا بالقيمة من جهة ثانية، وهو أخيرا يطور لديهم أحاسيس الانتماء للمكان وبأنه ملك لهم، الأمر الذي يزيد من حبهام له والتواجد فيه، ويزيد من محاولاتهم للحفاظ عليه.

ومن الضروري أن يشجع المعلم كل الطلبة على المساهمة وليس أصحاب الإنتاج المتميز فقط. وبالمثل فإنه يمكن للمعلم استخدام الغرفة الصفية لتقديم نفسه كمعلم وكنسان، وكلنا يعلم المشاعر السارة التي تنتاب الطلبة عندما يطاعون على بعض الجوانب الخاصة من حياة معلمهم.

ولأن فرصة حصول هذا خارج المدرسة محدودة جدا، فإنه من الضروري للمعلم أن يحقق هذا داخل غرفة الصف، فقد يعرض المعلم صور الأفراد من أسرته أو لفريقه المفضل في كرة القدم، وقد يعلق رسوماته المفضلة أو مقالات لكاتبه المفضل على لوحة خاصة في غرفة الصف، إن تقديم المعلم لمعلومات شخصية عن نفسه وعرضها للطلبة داخل غرفة الصف تنقل رسالة لهم بأنه يثق بهم، ويرغب في بناء علاقة قوية معهم وهذه ممارسة ستتعكس بشكل ايجابي جدا على المناخ السائد داخل غرفة الصف.¹

1_د. هارون رمزي فتحي، نفس المرجع السابق، 2003، ص.ص 420-423.

* **تيسير تأدية المهمات:** يمتاز المعلمون الفاعلون عن المعلمين الأقل فاعلية في أنهم يفكرون في البيئة الصفية، وهي الكيفية التي سيؤثر فيها ترتيب هذه البيئة على عمليات التعليم والتعلم، والواقع أن قدرة البيئة الصفية على مساعدة المعلم والطلبة في تحقيق الأهداف المنشودة هو ما نقصده بوظيفة تيسير تأدية المهمات كوظيفة رابعة من وظائف البيئة المادية للغرفة الصفية. ولكي ينجح المعلم في ترتيب البيئة الصفية بطريقة تيسير من تأدية المهمات فان عليه أن يتساءل حول عدد من القضايا وعلى النحو التالي:

* هل سيتعلم الطلبة بشكل فردي؟

* هل سيعمل الطلبة كمجموعات ضمن مشاريع مشتركة؟

* هل سيخاطب المعلم الطلبة بعض المصادر والوسائل المعينة والتسهيلات المتاحة في غرفة الصف؟

* هل سيجري الطلبة تجارب علمية/عملية داخل الصف؟

من المسلم به أن كل نشاط من الأنشطة السابقة تتطلب ترتيبات مادية معينة في الغرفة الصفية، ومهما يكن من أمر فان النصيحة العامة هنا هي أن يفكر المعلم في الترتيب المادي لغرفة الصف الذي سيسهم أكثر من غيره في تسهيل تعلم الطلبة، وفي خفض احتمالات التشويش عليهم كما سيبسر أكثر من غيره في تسهيل تعلم الطلبة وفي خفض من مهمته كمعلم في تأدية مهامه المرتبطة بالنشاط التعليمي السائد داخل غرفة الصف، أو عن الطريقة التي سيتعلم الطلبة من خلالها.

* **المتعة:** تشير المتعة وهي الوظيفة الخامسة للغرفة الصفية إلى فيما إذا كان المعلمون والطلبة يعتبرون غرفة الصف مكانا أولا، وقد يتعذر بعض المعلمين بالقول بأنه لديهم للتفكير فيما إذا كانت الغرفة الصفية ممتعة أم لا، وذلك بسبب انشغالهم في أمور تتعلق بتغطية المناخ أو تحسين مستوى علامات الطلبة أو الحفاظ على الانضباط وغيرها. وعلى أية حال لمثل هؤلاء المعلمين نقول أنه من المفيد تذكر أنهم وطلبتهم يقضون أوقاتا طويلة داخل الغرف الصفية، ولهذا فانه من المهم لهم التوقف والتحقق فيما إذا كانت بيئات هذه الغرف الصفية تعطيهم الشعور بالراحة أم لا؟.

وتشير دراسات في مجال أثر البيئة الصفية في سلوك الطلبة إلى أن طلبة المرحلة الأساسية الذين اشتملت غرفهم الصفية على صور سعيدة أظهروا تركيزا أكبر أثناء تأدية المهمات التعليمية مقارنة بزملائهم في الصفوف الأساسية التي اشتملت على صور حيادية، وقد أظهر باحثان آخران على المستوى الجامعي أن للغرف الصفية تأثيرا ايجابيا على معدلات التزام الطلبة بالحضور وعلى مستوى الانسجام بين أفراد المجموعة، كما دلت هذان الباحثان على وجود أثر لترتيب الغرفة الصفية على مستوى مشاركة الطلبة في النقاشات التي تدور أثناء المحاضرات، واستنادا على نتائج الدراسات يمكن الاستنتاج بأن لجاذبية وأناقاة

الغرفة الصفية الجذابة، كيف تبدو؟ والواقع أن تحديد خصائص ثابتة للغرفة الصفية الجميلة أو الجذابة أمر ليس سهلاً، فالجمال أمر نسبي وتحدده عين الناظر إليه، ولهذا نجد من المناسب ترك تحديد هذه الخصائص للمعلم من خلال مناقشتها مع الطلبة وعبر استقصائه لتفصيلاتهم كأفراد وكمجموعة.¹

* النمو: يربط كثير من المعلمين والتربويين بين غرفة الصف والتعلم الأكاديمي فقد، وفي اعتقادنا أن في هذا الربط حصر لدور بيئة التعلم في نمو الأطفال. فغرفة الصف يجب أن تكون مكاناً للنمو في مختلف المجالات، بما فيها النمو العقلي، وفي هذا الجانب يحتاج المعلم أن يتأكد من أن بيئة الصف ليست مكاناً للتلقين فحسب، وإنما هي مكاناً لنمو العقل واكتساب مهارات التفكير وتنمية القدرات العقلية بشكل عام، إذن المطلوب هو أن تكون بيئة التعلم مثيرة وغنية، بحيث تحفز الطلبة على الملاحظة والتجربة والاكتشاف، وذلك عبر توفير الأدوات والمعدات والتسهيلات التي ستجر الأطفال وتدفعهم نحو التفكير.

وقد تعجز غرفة الصف في مدارسنا عن لعب هذا الدور، وذلك بسبب قلة الإمكانيات، وعلى أية حال يمكن أن تلعب بيئة المديرية عموماً مثل هذا الدور، وذلك عن طريق تفعيل دور المكتبة ومختبرات الحاسوب والمختبرات والمرافق الأخرى الداعمة لعملية التعلم، ويحتاج المعلم أن يتعرف على ما هو متاح من إمكانيات في المدرسة، وأن يفكر في كيفية توظيفها لخدمة تعلم ونمو طلبته، ولأن الخدمة تقدم على مستوى المدرسة، فإن هناك حاجة إلى التخطيط المسبق لكيفية استخدام هذه المرافق وجدولة استخدامها، وذلك حتى لا تتعارض خطط المعلم لاستخدامها مع خطط معلمين في المدرسة.²

ب- ديناميات المناخ الصفّي:

يؤثر المناخ الصفّي الذي يسود الفصل الدراسي على تحصيل التلاميذ، حيث يكون الأداء أفضل عندما يشعر التلاميذ بالأمان والاطمئنان. ومن الثابت أن المناخ النفسي والاجتماعي الذي يسوده غرفة الصف له تأثير كبير على طبيعة التفاعل والخبرة فيها، وعلى نواتج التعلم سواء كان معرفياً أو وجدانياً أو نفس حركياً.³ وتتكون البيئة الإنسانية بالنسبة للطلاب في غرفة الصف بشكل رئيس من المعلم والطلاب الآخرين، ويؤثر كل من هذين العنصرين المعلم والطلاب في أداء الطالب وسلوكه، كما يتأثر الطالب بطريقة المعلم

1_د. هارون رمزي فتحي، نفس المرجع السابق، 2003، ص 426.

2_د. هارون فتحي رمزي، نفس المرجع السابق، 2003، ص 427.

1_د. محمود صلاح الدين عرفة: تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، 2005، ص

وسلوكه وطرائق الرفقاء والزملاء في الصف، وسلوكهم في عملية التفاعل فيما بينهم، كما يتأثر الطلاب والمعلم والمناخ الاجتماعي النفسي للصف كله بمفهوم مدير المدرسة للنظام والمناخ الاجتماعي النفسي وموقفه واتجاهاته.

ومما يلاحظ أن للمناخ النفسي والاجتماعي في غرفة الصف تأثير كبير في تماسك أفراد الصف وتعاونهم وتقبلهم بعضهم لبعض من ناحية، وفي تقبلهم للمعلم وتعلم ما يقوله من ناحية أخرى. وينظر عدد من المربين وعلماء النفس إلى الطالب في الصف المدرسي كمجموعة مؤلفة من أفراد يسلكون في ضوء تنظيم اجتماعي محدد لتحقيق أهداف فردية واجتماعية ترجو التربية عادة إلى انجازها لدى المتعلمين، ولما كان المناخ الاجتماعي النفسي في غرفة الصف يختلف باختلاف عدد من المتغيرات كخصائص المعلمين والمتعلمين، والمادة الدراسية وأساليب التدريس وأنماط التواصل والتفاعل الصفّي، لذا يمكن التحدث عن "شخصية صفية" ويتسم كل صف مدرسي بخصائص أو سمات معينة تجعل منه نوعية ربما تكون فريدة.¹ وتؤثر عوامل مختلفة في تكوين المناخ الاجتماعي والنفسي وفي عملية التفاعل بين أفراد ذلك التنظيم الاجتماعي، ومن بين هذه العوامل: البيئة الصفية وحجم غرفة الصف وعدد طلابه وتكوينهم الاجتماعي ومفهوم مدير المدرسة ومعلم الصف للنظام والتعليم والتعلم والتفاعل الصفّي وموقفها واتجاهاتها منها جميعاً.

وهكذا يظهر الارتباط الموضوعي بين البيئة المادية لغرفة الصف والمناخ الاجتماعي النفسي للصف بخاصة وللمدرسة بعامة، فالعلاقة وثيقة بين هذين العنصرين، وكذلك علاقتها بتحصيل الطلاب وتعلمهم. أشار **كوبر (1999)** في كتابه "مهارات التدريس الصفّي" إلى أن مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي، يستند إلى أساس نظري هو أن الإدارة الفعالة للفصل توظف العلاقات الطيبة بين المعلم وبين الطلبة بعضهم والبعض الآخرون، وذهب أنصار هذا الاتجاه إلى أن المعلم لا بد أن يدرك أن تيسير التعلم لدى الطلبة يتوقف على الخصائص التالية للعلاقة بين المعلم والطلبة:

- 1- الواقعية لدى المعلم.
- 2- تقبل المعلم و ثقة المتعلم (الطالب).
- 3- مشاركة المعلم الوجدانية للمتعلم.

فالوظيفة الأولى للمعلم هي أن يُكون علاقات ايجابية مع جميع المتعلمين، ولا شك أن لهذا الاتجاه مضامينه فيما يتعلق بإدارة الصف إنه يعني أن يكون هناك اهتمام بتنمية المتعلم ككل، وفي هذا السبيل قام

2_ توفيق مرعي وآخرون: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 1992، ص 52.

فاخر عاقل (1990) بدراسة فوجد أن هناك مجموعة من الطرق والتوجيهات تعين المدرس على إيجاد مناخ صحي داخل غرفة الصف، وتُيسر له عملية الاندماج في الصف المدرسي وهي كمايلي:

1- أول خطوة هي أن المدرس يتعلم أسماء تلاميذه بأسرع ما يمكن وأن يتعلم نطقها الصحيح، فدعوة التلميذ باسمه تؤدي إلى شعوره بميل نفسي نحو مدرسة خاصة إذا ناداه بصيغة مرحة.

2- على المدرس أن يدرك تماما ماذا يريد أن يقوم به مع تلاميذه، وكيف يقوم بذلك على الوجه الأنسب؟ وبذلك يتييسر له معرفة المداخل التي يدخل بها إلى تلاميذه.

3- يجب على المدرس أن يضع نصب عينيه أن الثواب خير من العقاب والمديح والثناء خير من التقرير، وحرية التعبير خير من الكتب والضغط و الكف.

4- المدرس الناجح في إدارة صفه وضبط النظام والهدوء هو من يكون على درجة كبيرة من الصبر والثبات والدفع والالتزان إزاء سلوك التلاميذ خاصة الطائشة منها.

5- إن كل أسلوب لإثارة التحدي أمام التلميذ ومجابهة مباشرة أمام زملائه لا يؤدي إلى نتيجة مرضية، بل ربما يؤدي إلى زيادة إصرار التلميذ على سلوكه ولو كان خاطئ، ولذا فإن أنسب أسلوب في ذلك هو دفع التلميذ إلى العدول عن سلوك غير المرغوب بطريقة غير مباشرة، ومن حيث لا يشعر.

6- يجب أن يكون المدرس على درجة واعية بسلوك التلاميذ الذين يريدون أن يكونوا أبطالاً داخل القسم، أو يحبون الظهور عن طريق السلوك العدواني مع زملائهم أو مع المدرسين، بحيث أن المدرس يعمل على تقليل أظافر هذه المظاهر ما استطاع إلى ذلك سبيلاً.¹

ج- دور المعلم في خلق المناخ الصفّي:

إن المدرسة هي الوسط الذي ينمو فيه الطلاب خارج الأسرة، ولها رسالة تربوية تهدف إلى ما هو أشمل من مجرد تحصيل المعرفة، ولذا لا بد من توفير المناخ الاجتماعي والنفسي الذي تتوافر فيه

الشروط والظروف التي تمكن من فهم أفضل لنفسه، واكتساب وجهات نظر صحيحة نحو الحياة والناس.

ولكي يساهم في تنظيم المناخ الاجتماعي والنفسي المنشود، ينبغي له أن يعمل على مايلي:

- تحقيق علاقات وظروف للنمو السوي.

- مواجهة الحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب.

- العمل على تعديل اتجاهات الطلاب غير المرغوب فيها بأسلوب تربوي.

1_ فاخر عاقل: علم النفس التربوي: دار العلم للملايين، بيروت، 1990، ص 135.

- تصحيح انحرافات السلوك وعلاج الطلاب المشكلين.
- المواظبة على الاطلاع والنماء المهني.
- الاستعداد المستمر.
- إشراك الطلاب في العملية التربوية واحترام قدراتهم.
- تقبل الفروق الفردية لدى الطلاب والتعامل معها.
- الاهتمام بشخصية المتعلم بجوانبها المتكاملة.¹

فالمناخ الصفّي الذي يتسم بالإيجابية هو المناخ الذي يستطيع أن يتيح أكبر قدر ممكن من الفرص لمشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية.

وقد قام **تشمك (1966)** بدراسة على سبعة وعشرين صفاً، ووجد أن المعلمين الذين يخلقون أكثر المناخات الاجتماعية الصفية ايجابية، يتميز من على غيرهم من المعلمين بما يلي:

- يوفرّون لطلبتهم فرصاً أكبر للعمل والمشاركة
 - يميلون لتشجيع العمل الصفّي التعاوني.
 - يؤكّدون في ممارستهم التعليمية على كل من التعلم الأكاديمي ونمو الشخصية.
 - يهتمون بتوفير شروط الصحة العقلية لطلبتهم وظروفها.
 - أكثر حساسية للظروف التي تسهم بتوفير مناخ صفّي وظيفي.
 - يراعون الفروق الفردية فيهتمون بالطلبة الأقل مشاركة ويبطئ التعلم.
 - يعالجون اختلالات النظام في غرفة الصف بعبارات عامة موجهة نحو الطلبة ككل.²
- ويرى **فردكلارك** الذي ألقى محاضرات في التربية في معهد التربية العالي للمعلمين، وكان من بين ما حضر فيه موضوع المعلم من خلال صفاته في غرفة الصف وهي:

- 1- إحساس المعلم بمهنته.
- 2- مهارة الفن، وهي فطرة الاستعداد الفطري لتحصيل البراعة الفنية في فن هو أصعب الفنون وأشقها.
- 3- النزاهة وهي صفة تجعل صاحبها محلاً للثقة التي يركن إليها دائماً، وهذا يبين أنه ينبغي أن تتوافر في المعلم صفات أساسية تجعله نموذجاً ومثلاً للسلوك يحتد به طلابه بشكل يجعل للمعلم دوراً حاسماً في توجيه سلوك التلاميذ وقيادتهم قيادة جماعية.¹

1_ د. خليل محمد الحاج وآخرون، نفس المرجع السابق، 2009، ص 247.

2_ أبو جادو صالح محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص 310

ومن أهم القواعد والأصول التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم ليحقق تعليماً فعالاً للطلبة مايلي:

- 1- أن يكون منضبطاً في مواعيده وتوقيته: فكثير من مشكلات ضبط المعلم لنظام الفصل حضوره متأخراً عن بدأ الدرس بينما التلاميذ يتوافدون على الفصل، وعندما يضبط المعلم موعد حضوره للفصل ويعد للدرس مقدماً حضور التلاميذ، فإنه يحول دون حدوث كثير من مشكلات النظام في الفصل. كما أن ضبط الميعاد في نهاية الدرس لا يقل أهمية عن بدايته، فمن سوء الأمور ألا ينهي المعلم درسه بطريقة طبيعية في نهاية الموعد المحدد، أو يشغل التلاميذ بالعمل بعد انتهاء الموعد مما يعطلهم عن موعد بدأ الدرس التالي، ومثل هذا السلوك من جانب المعلم يظهره بمظهر المهمل غير المنظم أمام التلاميذ.²
- 2- أن يكون مستعداً جيداً: فمن الأمور المهمة للمعلم جودة إعداد درسه والتخطيط له مسبقاً، والتأكد من توفر كل الأدوات والإمكانات والأجهزة السمعية أو البصرية التي سيستخدمها في الدرس، وكذلك المواد الاستهلاكية من طباشير وأوراق أو مواد كيميائية، والتأكد من أن التوصيلات الكهربائية سليمة إذا كان سيستخدم أجهزة كهربائية في الدروس العملية.
- 3- أن يجيد استخدام صوته: لأن صوت المعلم هو أدواته ووسيلته الرئيسية في الاتصال بينه وبين التلاميذ، وهو وسيلته في تعليم التلاميذ ومساعدتهم على التعلم، ومن الضروري إذن أن يجيد المعلم استخدام الوسيلة من حيث الوضوح ونغمة الصوت وطريقة التعبير إلى أحد الأشياء التي يستطيع المعلم أن يتمتع بها التلاميذ، إجادته لاستخدام صوته بحيث يكون حسن الوقع على أذان التلاميذ و يحمل إليهم من ألوان التعبير عن الأحاسيس والانفعالات والمشاعر ما يحملهم على الاستجابة له.
- 4- أن يكون واعياً منتبهاً بما يحدث في الفصل: فالمدرس الجيد هو الذي يعطي انطباعاً لتلاميذه بأنه يرى بظهره، وأن له عينيْن في مؤخرة رأسه فهو يراقب الفصل بعينه بنظرة عابرة شاملة، وقد يتحرك بين الصفوف ويستخدم لغة الإشارة ولغة العيون.
- 5- أن يتفهم ما يحدث في فصل: فمن المهم للمعلم أن يتوصل إلى فهم الأسباب وراء سلوك التلاميذ في فصل، وفي ضوء فهمه لهذا يمكنه أن يتصرف، وأن يستخدم الأسلوب المناسب للتعامل معه.
- 6 - أن يوزع انتباهه على جميع تلاميذ الفصل: وهذا يعني ألا يقتصر اهتمامه على بعض التلاميذ دون البعض الآخر، وقد أثبتت بعض الدراسات أن المعلمين يعطون اهتماماً أكثر ووقتاً أكبر مع تلاميذ معينين أو

1_د. حجي أحمد إسماعيل، نفس المرجع السابق، 1999، ص 223

3_الترتوري والقضاة: المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الضعيفة الفعالة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص65.

مجموعة معينة منهم، فالتلاميذ الأذكياء أو المجتهدين قد يكون لهم الحضور على غيرهم، ربما لأنهم أكثر استجابة للمعلم، وأكثر إشباعاً لطموحاته. وقد يحدث العكس فيهمل التلاميذ المجتهدين على اعتبار أنهم مجتهدون ويعطي اهتماماً أكبر لغيرهم لحاجتهم إليه، ويترتب على عدم إعطاء المعلم انتباهه لكل الفصل أن التلاميذ الذين يشعرون بعدم الاهتمام ينصرفون إلى أعمال أخرى وأيسرها الإخلال بنظام الفصل لجذب انتباهه واهتمامه.

7- أن يحسن التصرف في موافق الأزمات: قد يحدث في بعض الأحيان لا سيما في المراحل التعليمية الأولى والابتدائية وجود بعض المواقف والأزمات التي تتطلب من المعلم حسن التصرف من هذه الأزمات أو المواقف الحرجة، ويمكن التعامل معه بهدوء بدون الإخلال بنظام الدراسة إذا كان المعلم والتلاميذ على معرفة وعلم بما يتبع عادة في مثل هذه الأحوال، وعندها يمكن التعامل مع الموقف بهدوء حسب مقتضيات الموقف.

8- أن يساعد التلميذ الذي يواجه مشكلة: قد يقع التلميذ في مشكلات خاصة بهم، وتسبب لهم إحباطاً شديداً في الفصل تصرفهم عن الدرس مهما حاول المعلم جذب انتباههم إليه، ومع أن هذه المشكلات قد تعني القليل بالنسبة للمعلم، إلا أنها تعني الكثير بالنسبة للطفل. فقد يكون التلميذ قد نسي كتابه أو أدواته الدراسية في المنزل، أو أنه لم يتسلمها من المدرسة، أو قد يكون التلميذ قد تغيب فترة عن المدرسة لمرضه أو لسبب آخر مما يجعل من الصعب عليه مواصلة الدراسة مع زملائه المنتظمين، أو أنه يجلس بعيداً عن السبورة ويجد صعوبة في متابعة الدرس، أو له مشكلة مع معلم آخر، والتلميذ يعاني من مشكلة أو أكثر من هذه المشكلات يكون قلقاً متوتراً، والمعلم الجيد هو الذي يستطيع أن يكشف مثل هذا التلميذ وعندها يستطيع أن يساعده على التغلب على المشكلة التي يواجهها بالطريقة المناسبة.

9- ألا يقول شيئا لا يقدر على تنفيذه ولا ينفذه: من الأمور التي تشين المعلم وتفقد هيبته ومكانته في نظر التلاميذ، أن يعدهم بشيء إلا إذا كان متأكداً أنه سينفذه، ولا يستخدم تهديدات أو وعود ثم لا ينفذها أو لا يستطيع أن ينفذها، وإذا حدث لسبب ما أن المعلم وعد بشيء ثم لم ينفذه وجب عليه أن يشرح علناً لكل التلاميذ الأسباب التي أدت إلى عدم تنفيذ الوعود، مع تعويضهم بشيء آخر بديل.

10- ألا يقارن بين التلاميذ في الفصل: من الأخطاء التي يقع فيها المعلم مقارنته لتحصيل تلميذ في الفصل بتحصيل زميل له، وتعليقه على أن أحدهما أقل مستوى من الآخر، لأن ذلك يؤدي بالتلميذ ذي المستوى الأدنى إلى كراهية المعلم ومقاومته. كما أنه يؤدي أيضاً إلى إحداث انقسامات في صفوف التلاميذ ومعاداة بعضهم بعضاً، وهذا بدوره يؤدي إلى مشكلات للإخلال بنظام الفصل، ومن هنا كان على المعلم

الجيد أن يتلافى عمل مثل هذه المقارنات، وهذا لا يعني ألا يشيد بالأعمال الممتازة لأن الموقف مختلف، فالإشادة بعمل تلميذ ممتاز على عكس المقارنة لا تتضمن التقليل من شأن الآخرين، لاسيما إذا كان التلميذ له مكانة في الفصل، عندها تكون للإشادة بعمله مطلوبة ليكون قدوة للآخرين.

11- أن يحسن استخدام الأسئلة: الأسئلة الجيدة وسيلة المعلم في التأكد من فهم التلاميذ للدرس وأدواته في استشارة اهتمام التلاميذ وتفكيرهم، والمعلم الجيد هو الذي يحسن استخدام الأسئلة ويجيد صيانتها وتوجيهها، ومن المعروف أن الأسئلة تختلف وتتنوع أساليب صياغتها ومستوى صعوبتها وطبيعتها مضمونها والغرض الذي ترمي إليه، ويجب أن ينوع المعلم في أسئلته كما ينبغي أن يهتم إلى جانب الأسئلة الشفهية بالأسئلة التحريرية التي تتطلب القيام بإجراء أو عمل.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية على مساعدة المعلم لتلاميذه كي يتعلمون، وأن يصبحوا مستقلين في تعلمهم وأن يفكروا لأنفسهم، ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادأة لدى التلاميذ أسئلة المعلم الشفهية، لذا يؤكد الكثير من المعلمين والمهتمين على أهمية الأسئلة بالنسبة لعملية التدريس لما يمكن أن تسهم به في تحقيق الأهداف، كما يطالبون بأهلية تمكن المعلم من مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها في أثناء إدارة الموقف التعليمي.

12- أن يقوم تلاميذه بصفة مستمرة: فالمعلم الجيد يستخدم أساليب متنوعة من التقويم، ومنها الامتحانات والاختبارات بجميع أنواعها. ويجب أن يطلع المعلم التلميذ في كل مرة على نتائج تقويمه وتوضيح جوانب القوة والضعف فيها، وقد يخصص المعلم حصة لمناقشة تلاميذ الفصل في نتائج تقويمهم للاستفادة من ذلك في تحسين مستقبل العمل، ويجب أم يتذكر المعلم شيئاً هاماً، وهو أنه عندما يوجه سؤالاً إلى تلاميذ الفصل فسرعان ما ترتفع الأيدي المطالبة بالإجابة، ويجب أن يتخير المعلم التلاميذ الذين لا يحدثون أصواتاً عند رفع أيديهم.¹

13- أن يقوم بتلخيص الدرس: من الأمور الهامة التي ينبغي على المعلم الجيد مراعاتها تلخيصه للدرس في نهاية الحصة، فذلك يساعد التلميذ على تركيز انتباههم على النقاط والعناصر الرئيسية فيه، ويعزز من فرص تذكرهم لها وتثبيتها في الذاكرة. وهذا يتطلب من المعلم حسن توقيته للدرس حتى لا تضيق عليه فرصة عمل تلخيص له، ومن ناحية التحليل العلمي لأهمية تلخيص الدرس تدل نتائج بحوث التعلم، وعمل الذاكرة

1_ منير مرسي محمد: المعلم والنظام: دلي المعلم في تعليم المتعلم، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص 220.

على أننا ننسى كثيرا مما نتعلمه بعد عملية التعلم مباشرة، وأن المعلومات تزل في الذاكرة قصيرة المدى ما لم يحدث لها تعزيز بالدرجة التي يمكن بها أن تخزن في الذاكرة بعيدة المدى.¹

د- أثر الثواب والعقاب في المناخ الصفّي:

يلعب المعلم دورا رئيسيا في خلق الظروف التعليمية الجيدة في غرفة الصف، فخصيصة المعلم وسلوكه يجعلان منه نموذجا سلوكيا يحتذى به، كما أن استخدام المعلم لعملية الثواب والعقاب داخل الصف تخلق إطارا مناسباً لتحقيق أهداف العملية التعليمية ويشار إلى عملية الثواب بأنها تعزيز لسلوك التلاميذ، سواء كان هذا التعزيز سلبيا أو إيجابيا، وكلما كان التعزيز مباشرا أي عقب حدوث السلوك مباشرة زاد ذلك من احتمال حدوث السلوك المعزز وتكراره، وتشير الدراسات النفسية إلى أن تأثير عملية التعزيز لا يقف عند سلوك التلميذ المعزز وحده، بل يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك بقية أفراد الصف.

وعلى أي حال فمن الواجب أن يعرف المعلم أنه من الضروري اللجوء إلى استخدام الثواب، وحتى الإكثار من ذلك غب حالة الأطفال الصغار، ولا مانع أن يكون الثواب من النوع المادي في حالتهم، ويختلف الأمر عندما يكبرون، إذ من المفروض حينئذ التقليل من تكرار سلوك الإثابة، وأن نميل إلى الثواب اللفظي أو المعنوي من جهة أخرى.²

أما فيما يتعلق باستخدام العقاب بشكل عام والعقاب البدني بشكل خاص، فإنه يعتبر من أكثر المشكلات التي أثارت _ ولا تزال _ الكثير من الجدل بين المربين، حتى بعد أن اتخذت وزارات التربية والتعليم في دول عديدة قرارات بعدم استخدام العقاب البدني ومنعه منعاً باتاً. وقد ظهر اتجاهان متباينان حيال ذلك، فريق يؤيد العقاب البدني ويرى أهميته باعتباره عاملاً لا بد منه لضبط العملية التعليمية وتحسينها، وفريق معارض يرى أن العقاب البدني أسلوب تقليدي عقيم.

ويعرف العقاب عموماً على أنه إجراء يؤدي إلى تقليل احتمال حدوث السلوك غير السوي في المستقبل في المواقف المختلفة، أما العقاب البدني فيعرف على أنه فعل تأديبي يتضمن عقوبة تسبب أذى بدنياً، ويتمثل ذلك في تقديم مثير مؤلم بعد القيام بسلوك غير سوي، وينتج عن هذا الإجراء انخفاض في معدل السلوك. وتشير الدراسات الكثيرة التي أجريت في هذا الميدان إلى أن العقاب البدني يقود إلى الانسحاب من موقف العقاب حيثما كان ذلك ممكناً، وأن الشخص الذي يتلقى العقاب البدني يكون أكثر ميلاً إلى تقليد أسلوب إيقاع العقاب واستخدامه مع الآخرين، ويقود العقاب إلى لفت انتباه الطلبة الآخرين إلى السلوك

2_ القضاة والترتوري، نفس المرجع السابق، 2007، ص 143.

2- أبو جادو، نفس المرجع السابق، 2006، ص 312.

المعاقب غير المرغوب فيه، فيقومون بتقليده في حالة غياب الشخص الذي يقوم بإيقاع العقاب، ويقود كذلك الطلبة إلى تكوين اتجاهات وردود فعل سلبية نحو الشخص الذي يقوم بإيقاع العقاب، ويقود العقاب البدني إلى العدوان والتمادي فيه، ويؤدي إلى كثب السلوك المعاقب وليس إلى محوه أو انطفائه، ويولد حالات انفعالية غير مرغوب فيها كال بكاء والصراخ والتمتمة، ويقود أحيانا إلى تكرار السلوك غير المرغوب فيه للحصول على اهتمام مصدر العقاب، وأخيرا فإن العقاب يؤدي إلى تدهور العلاقات الاجتماعية في غرفة الصف بين المعلمين وطلابهم.¹

رابعاً: التخطيط للتعلم الصفّي (التخطيط للتدريس)

تعد العملية التعليمية فعلا أو عملا لا يختلف من حيث جوهره عن الأفعال أو الأعمال الأخرى، ولكنها قد تختلف عنها في أنها تتطلب جهدا إبداعيا وفكرا سليما مخططا ومنظما ستعامل مع الفرد المعلم بسلوكه وفكره ووجدانه، بقصد تنمية فكر المتعلم، وتعديل سلوكه (إيجابيا) وتهذيب وجدانه وصقله صقلا سليما. وعليه إذا كانت العملية التعليمية حقا فعلا أو عملا يوصل إلى أهداف وغايات واضحة، فهي فعل كبير يلزمها التخطيط الذهني أولا، والمكتوب ثانيا ما دامت تحكم العقلانية والفاعلية وتحدد بهما، فالتخطيط يشمل التخطيط الدرسي والتخطيط الفصلي أو السنوي، فالمعلم الذي يخطط لعمله سكون مطمئنا واثقا من نفسه مرتب الفكر والعمل عارفا مسبقا ما سيفعل؟ وكيف يعمل؟ وأين؟ ومتى؟ ومع من يعمل؟ وعارفا دوره ودور طلبته ومحددا النشاطات والخبرات التي يمرون بها، والخطوات التي سيسير عليها، والوسائل والمواد التعليمية اللازمة، وأساليب التدريس وإجراءات التقويم ومحددا الخبرات السابقة للطلبة، وطريقة ربطها بموضوع الدرس والتطبيقات والتدريبات التي سيقوم بها الطلبة، وبالتالي فإن عملية التخطيط للتدريس تنطلق من معرفة الحاضر ووعيه، بقصد تشكيله وإعادة تنظيمه، بما يتناسب والصورة المستقبلية المتوقعة من خلال بلوغ الأهداف المخطط لها، فالتخطيط التعليمي يهدف إلى تنظيم عملية تحريك الحاضر أي حاضر المعلمين باتجاه المستقبل لبلوغ الصورة المستقبلية للمتعلمين من جميع الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية الاجتماعية.

أ- أهمية التخطيط للتدريس:

بالنسبة للتخطيط الدرسي وأهميته كثيرا ما يدور النقاش والجدل بين المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين حول أهمية التخطيط للتدريس وجدواه في العملية التعليمية، وذلك انطلاقا من إدعائهم بأن

1_ أبو جادو علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص_ص 312_ 313

المعلم يمكن أن ينجح في التدريس دون التخطيط له، مستشهدين بذلك من الواقع التربوي وهم يرون أن الجهد الذي يبذله له المعلم في عملية الإعداد للتدريس إنما هو جهد ضائع، ما دام هناك كتاب مدرسي مقرر بين أيدي الطلبة والمعلمين على حد سواء، غير أن المعلم الذي ينجح في التدريس بدون خطة تدريسية يمكن أن يكون أكثر نجاحا وابتكارا وإلهاما، إذا ما خطط لمادته ودرسه تخطيطا سليما وفعاليتها وعقلانية، وبناءا على ذلك يجمع المختصون في التربية على أن التخطيط للتدريس يعتبر من الكفايات التعليمية الأساسية في إعداد المعلم وتكوينه.¹

وتتبقى أهمية التخطيط للتدريس من خلال الأهداف التي يحققها سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم. فالتدريس عملية تشكل نظاما متكاملًا له مدخلاته المتعددة وعملياته المتنوعة وله نتائجه المحددة، وهذا يعني ضرورة التفكير في ضبط متغيرات هذه العملية من أجل ضمان بلوغ النتائج المنشودة بكفاية وفعالية، ولا بد من التخطيط الموجه نحو الاستثمار نحو استثمار مدخلات هذه العملية على أفضل وجه سواء كانت هذه المدخلات ترتبط بوقت التدريس أم الجهود، أم المواد والأجهزة والوسائل المستخدمة وغير ذلك، والتخطيط يوضح مسارات العمل ويحددها ويوضح المسؤوليات، ويحدد الأدوار بحيث تصبح الهيئة التدريسية واعية لدورها ومسؤولياتها بشكل يساعد على تحقيق الأهداف بأقصر وقت وأقل جهد. فأهمية التخطيط تكمن في كونه عملية أو آلية لازمة توضح كيف يكمن ترجمة الأهداف المنشودة إلى نتائج فعلية.²

ويرى قطامي (1989) أن التخطيط للتدريس يعتبر بمثابة مشروع يقوم ببنائه المعلم، وهو يشكل مخططا معماريا لإيصال أبنية معرفية لدى التلاميذ، لذلك فإن عملية التخطيط تعتبر ذات أهمية للمعلم والمتعلم، وذلك على النحو التالي:³

إن التخطيط الواعي للعمليات التدريسية تساعد المعلم على الآتي:⁴

- 1- إعادة تنظيم محتوى المادة التعليمية ومستلزماته بشكل يجعلها أكثر ملائمة لإمكانات الطالب واحتياجاته.
- 2- تجنب إهدار الوقت والجهد الناتج عن عدم التخطيط، وبالتالي التخبط وترك الأمور تحت رحمة الصدفة وتمنع من الارتجال، وهذا ما يقلل مقدار المحاولة والخطأ في التدريس، ويشجع على استخدام الوسائل الملائمة التي تؤدي للاقتصاد في الوقت الحاضر وتوفير الجهد.¹

1_ عايش زيتون: أساليب تدريس العلوم، دار النشر، عمان، 2008، ص185.

1_ أبو جادو صالح محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص380.

2_ قطامي يوسف: تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، 1990، ص250.

3_ الحيلة محمد محمود، نفس المرجع السابق، 2007، ص51.

- 3- تحقيق الربط المعنوي بين متطلبات المادة التعليمية واحتياجات الطلبة واحتياجات المجتمع القائمة والمنتظرة.
- 4- اختيار استراتيجيات التعليم الملائمة وكذلك الوسائل التعليمية ذات العلاقة المناسبة.
- 5- الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة الخاصة بنظريات التعليم والتعلم.
- 6- جعل عملية التعلم ممتعة للطلبة فيقبلون على التفاعل مع الخبرات المنظمة بإيجابية ويسردون ملل أو الإحباط
- 7- تحقيق الترابط والتكامل بين أهداف التعليم ووسائله وطرائقه واحتياجاته، وبين الطلبة وإمكاناتهم.
- 8- إعطاء الفرص المناسبة لكل طالب ليبلغ الأهداف المنشودة على وفق سرعته في التعلم، والطرائق التي تناسب إمكاناته.
- 9- التحكم في العناصر المتعددة المؤثرة في الموقف التعليمي التعليمي من أجل توجيهها نحو الأهداف المخطط لها.
- 10- اختيار أساليب التعليم والتقييم المناسبة التي تقيس فاعلية التعلم والتعليم.²

ب- مبادئ التخطيط للتدريس:

إن نجاح المعلم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة لعملية التعليم، يتوقف إلى درجة كبيرة على مدى واقعية الخطط ودقتها ووضوحها، فخطة التدريس تمثل قاعدة الارتكاز ومحو الانطلاق في العملية التربوية، وفي هذا الإطار هناك عدد من لمبادئ ينبغي مراعاتها في عملية التخطيط للتدريس السليم والمنتج، وتتلخص فيما يلي:³

- 1- وضع الخطة في ضوء الأهداف التعليمية المحددة على اعتبار من فهم المدرس لأغراض التربية بوجه عام، فهو الحجر الأساسي في العمليات التعليمية، وقد اختلفت أهداف التربية باختلاف الفلاسفة والأزمنة والبيئات، ويكون الإجماع في الوقت الحاضر على أن أهداف التربية هي:
* مساعدة الأفراد على تحقيق دواتهم.
* إيجاد علاقات إنسانية بين الأفراد والمجتمع الذين يعيشون فيه.

4_ د. رشدي لبيب، د. جابر عبد الحميد جابر، عطا الله منير: الأسس العامة للتدريس: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1983، ص 88.

1_ د. رشدي لبيب وآخرون، نفس المرجع السابق، 1983، ص 89.

3_ د. أبو جادو صالح محمد على، نفس المرجع السابق، 2006، ص.ص 382-383.

- * إعداد الأفراد والجماعات لاستنباط الثروات المادية واستخدامها.
- * إعداد الأفراد لتحمل المسؤولية الوطنية.
- 2- اختيار الأنشطة والخبرات التعليمية في ضوء الأهداف التربوية.
- 3- ارتباط أساليب التقويم وإجراءاته بالأهداف والخبرات والأنشطة والإجراءات التعليمية.
- 4- ارتباط الإجراءات والأساليب والمواد التعليمية بالأهداف التعليمية المحددة.
- 5- مراعاة الخطة للخصائص النمائية للتلاميذ وحاجتهم، والفروق الفردية بينهم
- 6- وضع الخطة في ضوء الإمكانيات المادية والزمنية المتاحة.
- 7- مراعاة مبدأ تكامل الخبرات وتحقيق الاتصال والتكامل بين كل خطة والخطة السابقة.
- 8- أن تتصف عملية التخطيط للتدريس بالتطور والتجديد والابتعاد عن التخطيط الروتيني.
- 9- أن تتصف عملية التخطيط بالشمول، بمعنى أن تشمل العناصر والشروط والمتغيرات التي تحيط بالموقف التعليمي.
- 10- أن تتصف عملية التخطيط بالمرونة والاتساع وإمكانية التغيير.¹

ج- مستويات التخطيط التدريسي:

إن التخطيط التدريسي يعتمد في أصوله على التخطيط الشامل، حيث أن التخطيط الشامل يعتبر عاما وشاملا، ويتضمن خريطة توزيع المنهاج على مدار سنة دراسية، تتحدد فيه المواد الدراسية متصلة بالمدة الزمنية التي يتوقع تنفيذها ضمنه، ثم مواعيد التقويم التكوينية الفترية والنهائية الشاملة، وبذلك يستطيع المعلم تحديد السرعة التي يسير فيها تنفيذ المنهاج في تدريسه، ويساعده على مراعاة التوازن بين الأهمية ومدى الصعوبة مع الزمن الذي ينبغي أن يقضي في تنفيذه.² يأخذ التخطيط للتدريس مستويات مختلفة، فإذا كان المعلم يعلم في صف من الصفوف الابتدائية الأولى فهو يخطط ليوم تدريس واحد باعتباره معلم صف، أما إذا كان المعلم يعلم مبحثا دراسيا محددًا فهو يخطط لحصص تدريسية محددة.

وفي التدريس لا بد للمدرسين من تخطيط التدريس، بحيث يضعون خططا للمقررات وتسلسلها ومحتوياتها وللوحدات التي يجب تدريسها، وللأنشطة التي يجب استخدامها، وللاختبارات التي يجب إعطائها. ولا ينكر إلا القليل من المدرسين أهمية التخطيط وضرورته، لكن المدرسين يختلفون في مدى التخطيط وطبيعته، والحقيقة أن المتخصصين في طرائق التدريس يختلفون هم أيضا حول مدى التخطيط الضروري، فبعضهم

3_ عزت جرادات وآخرون: التدريس الفعال، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1983، ص330.

1_ د. قطامي يوسف: سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1998، ص170.

يشعر أن تخطيط الوحدات يغني تقريبا عن تخطيط الدروس، بينما يؤكد البعض الآخر أهمية تخطيط الدروس ويقلل من أهمية تخطيط الوحدات الدراسية. ويختلف التخطيط يختلف التخطيط باختلاف الفترة الزمنية التي يتم في ضوءها تنفيذ الخطة، فهناك تخطيط على مستوى حصة دراسية، وتخطيط لشهر دراسي، أو لسنة دراسية، ويمكن القول أن هناك مستويين من التخطيط هم:

1- التخطيط قصير المدى:

وهو التخطيط الذي يتم خلال فترة وجيزة، كالتخطيط الأسبوعي أو التخطيط اليومي الذي يتم من أجل درس واحد أو درسين، مثل التخطيط لحصة دراسية، أو لأسبوع دراسي، أو لوحدة دراسية.

* التخطيط الدراسي:

الخطة الدراسية هي خطة قصيرة المدى، تستند إلى تصور المعلم المسبق للنشاطات والمواقف التعليمية التعلمية التي سيقوم بها طلبته على مدى حصة أو حصتين.

* عناصر الخطة الدراسية:

تشتمل عناصر الخطة الدراسية على العناصر الأساسية الآتية:

- عنوان الدرس أو الموضوع
- تحديد الأهداف السلوكية.
- تحديد المتطلبات السابقة.
- اختيار وتحديد الاستراتيجيات والخبرات التعليمية.
- التخطيط لقياس تحصيل الطلبة وتقييم النتائج التعليمية.
- التغذية الراجعة.

* المبادئ التي يجب مراعاتها في إعداد الخطة الدراسية:

- التخطيط للموضوع الواحد بغض النظر عن الحصص الزمنية التي سيستغرقها هذا الموضوع.
- التأكد على الأهداف السلوكية المتوخاة، وخطوات الدرس المنسقة التي تتضمن الخبرات التعليمية التعلمية.
- الاستفادة من التخطيط الذي قام به المعلم في العام السابق، والانطلاق منه.
- مرونة التخطيط، ومراعاة ظروف البيئة التعليمية.

- تعاون المعلمين في التخطيط بغرض الاستفادة من قدرات الجميع وإمكاناتهم وتبادل الخبرات.¹

نموذج خطة دراسية:

المبحث المادة:..... الصف:..... التاريخ:.....
الموضوع:..... المتطلبات السابقة (المعلومات القبلية)

التغذية الراجعة	وسائل التقويم	والإجراءات	الأساليب والأنشطة	الأهداف الأدائية

جدول (2) نموذج خطة دراسية

2- التخطيط بعيد المدى:

يطلب من المعلم إعداد خطة سنوية يوضح فيها سير العملية التعليمية على مدار العام الدراسي لتنظيم عمله في تنفيذ أهداف العملية التعليمية المتضمنة في منهاج المباحث المطلوب منه تعليمها، وهكذا فالخطة السنوية بمثابة الدليل الذي يقود عمل المعلم، حيث يتضمن هذا الدليل الأهداف والخبرات والأساليب والإجراءات التعليمية والفترة الزمنية وألويات العمل، فهي تحدد للمعلم معالم الطريق الذي سوف يسلكه على مدى العام الدراسي. مثل الخطة السنوية والفصلية

والتخطيط طويل الأمد زمنيا قد يستغرق تنفيذه فصلا دراسيا، أو سنة دراسية كاملة، وتوصف الخطة السنوية الفصلية بأنها بعيدة المدى، وتستند إلى تصور مسبق للمعلم للنشاطات التعليمية والمواقف التي سيقوم بها وطلبته على مدى عام أو فصل دراسي، ولإعداد الخطة السنوية ينبغي على المعلم الإطلاع على المنهاج من حيث أهدافه العامة ومحتواه وطرائق تدريسه والوسائل التعليمية المتوفرة والإمكانات المتاحة وطرائق التقويم، وأن يحدد فئة الطلبة المستهدفة الذين يستولي المعلم تنظيم تعلمهم.

وتقوم الخطة السنوية أو الفصلية على تعيين المادة التعليمية التي سيدرسها المعلم كل شهر أو أسبوع،

بحيث تتضمن تغطية المادة المقررة في السنة أو الفصل الدراسي، ولا تأتي المنطقية في هذا التوزيع إلا بتحلي وفهم دقيق للكتاب المقرر والمنهاج وتبني المنحنى الترابطي بين الموضوعات المتماثلة لتدريس في فترة زمنية واحدة ومعرفة ما يقدم من الدروس على غيره، ليكون الترتيب متسلسلا بشكل منطقي وبالتالي مساعدا على الفهم، بالإضافة إلى معرفة العلاقات التي تربط بين الدروس أو الوحدات التعليمية، والزمن الذي ستدرس فيه حتى تتزامن المادة الدراسية مع فصول السنة ومع المناسبات الوطنية والدينية والاجتماعية، لما في ذلك من تفعيل للنشاطات المرافقة والوسائل التعليمية المناسبة، وفيها تحدد الأهداف الخاصة الأدائية بموضوع الدرس ويراعي أن تكون الأهداف موزعة حسب المستويات العقلية المعرفية والعاطفية الانفعالية، ثم النفس، حركية المهارة حتى لا يغلب سيطرة أحد المستويات على الآخر، ومنها يتحدد المحتوى الذي يلبي تحقيق الأهداف الخاصة التي تم رصدها. ومن المعروف أن المحتوى التعليمي يتحدد بمنهاج معين، لذلك يطلب أحيانا من المعلم أن يعيد تنظيم وترتيب المحتوى التعليمي، بحيث يتناسب وترتيب الأهداف وتسلسلها، ويقوم بعض المعلمين ذوي الخبرة بإعادة تنظيم المواد التعليمية حسب تسلسلها ومناسبتها لمستوى المتعلم ومدى سهولتها وصعوبتها، لذلك يقدمون بعض الوحدات ويؤخرون البعض الآخر، من أجل مناسبتها لمراعاة

مبدأ المتطلبات السابقة للخبرات التي تضمها وحدة دراسية ما، مع أن هذه الاعتبارات يفترض أن تراعي أثناء تأليف كل من المنهاج والكتاب المدرسي المقرر.

ويلاحظ بشكل عام أنه كلما زاد اهتمام المعلم بإعداد الخطة السنوية للمادة الدراسية ازدادت فاعليته وتنظيمه لعمله، وكلما كانت الخطة دقيقة ومتسلسلة ومترابطة ومتكاملة بين أجزائها فإن المعلم يستغني عن الخطة الفصلية أو الخطة الشهرية أو الأسبوعية، لأن الخطة السنوية المحكمة للتنظيم تقوم مقامها جميعها، وعندئذ لا يبقى على المعلم سوى الاهتمام بتخطيط خطته الدراسية اليومية التي تشتق من الخطة السنوية العامة.¹

- عناصر الخطة السنوية:

- 1- الأهداف التعليمية العامة: ويعرف الهدف التعليمي بأنه الناتج النهائي للمتعلم مصاغاً على أساس التغيرات المتوقعة في سلوك المتعلم.
- 2- محتوى المادة: وهو مادة التدريس والوسيط الذي من خلاله تتحقق الأهداف، ولسهولة إعداد الخطة السنوية يمكن محتوى كل وحدة كما هو وارد في تقسيماتها في الكتاب المدرسي.
- 3- الوسائل والأساليب والأنشطة التعليمية: وهي التي يستعين بها المعلم في سبيل تسهيل المادة وتناولها بشكل مناسب، وتحقيق الأهداف المنشودة بفعالية.
- 4- الزمن: ويقصد به الزمن اللازم لتدريس الوحدة ممثلاً بعدد الحصص وتوقيتها، وهنا لا بد من الانتباه لأهمية الوحدة التعليمية والوزن النسبي لمحتوياتها، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هناك موضوعات يمكن تقديمها وتأخيرها الإفادة من المناسبات المختلفة.
- 5- التقويم وأدواته: ويهدف التقويم بشكل عام إلى إصدار الأحكام حول بلوغ الأهداف، وقد يستعين المعلم بأدوات مختلفة للقياس حتى يتم تقويم القرار المناسب حوله.
- 6- التغذية الراجعة التطورية: وفيها يرصد المعلم الصعوبات والمعوقات التي واجهته، وملاحظته على فعالية طرائق التعليم والتعلم التي وظفها، ويمكن أن يفيد من هذه التغذية في تطوير خطته في المرات التالية.²

وفيما يلي نموذج الخطة السنوية.

1_د. الحيلة محمد محمود، نفس المرجع السابق، 2007، ص55-56.

1_الغرابلي مصطفى: الخطة السنوية في المرحلة الأساسية الأولى: مفهومها وعناصرها وطرق بنائها، معهد التربية، دائرة التربية والتعليم، الينسكو، عمان، 1997، ص45.

الشهر	الأسبوع	الأهداف العامة	موضوع الوحدة	النشاطات والإجراءات	الوسائل التعليمية	وسائل التقويم	لتغذية الراجعة
أيلول	1						
	2						
	3						
	4						
تشرين 1	1						
	2						
	3						
	4						
تشرين 2	1						
	2						
	3						
	4						

						1	كانون 1
						2	
						3	
						4	
						1	كانون 2
						2	
						3	
						4	
/	/	/	/	/	/	/	/

جدول رقم (3)

نموذج الخطة السنوية

د- تحديد الأهداف التعليمية:

تعرف الأهداف التعليمية بأنها: الشيء الذي يود الشخص تحقيقه، أو الغاية التي يسعى لها الفرد ويتطلع إلى تحقيقها، وفي لغة علماء النفس السلوكيين تعرف الأهداف بأنها عبارة عن سلوكيات ملاحظة وقابلة للقياس، يتوقع من المتعلم أن يظهرها بعد تعلمه درساً تعليمياً في حصة دراسية تقدر بـ (45 دقيقة كالحصص المدرسية إلى (180) دقيقة كالمحاضرات الجامعية.¹

كما تُعرف أو تُأخذ الأهداف التعليمية المنظمة من المصادر التالية متدرجة حسب عموميتها، ثم إلى الأكثر خصوصية وهي:

- 1- هي الخطوط العريضة للمنهاج التي تضمنتها فلسفة التربية، والتي تتضمن الأغراض العامة للدراسة - السياسة التربوية -.
- 2- هي محتويات المنهاج والمقرر لدراسي في مادة دراسية ما، والتي يمكن تقسيمها إلى:
 - أهداف عامة تتضمن التخطيط السنوي.
 - أهداف فصلية أقل عمومية من الأهداف العامة.

1_أ.د. دروزة أفنان نظير: أساسيات في علم النفس التربوي، استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص207.

- الأهداف الخاصة المباشرة وهي الأهداف السلوكية.

وهناك ضرورة يتفق عليها جميع المشتغلين في هذا الميدان، وهي ضرورة تحديد الأهداف تربوية عامة يشتق منها أهداف تدريسية خاصة، حتى ينجح المعلم في أدائه الصفي.

ويفترض ميجر أن على المعلم أن يحدد أهدافه، ويرى أنه يتوجب على المعلم إذا قرر تدريس مادة ما لطلبته، فعليه إن يجري أنواعا مختلفة من النشاط، منها:

- أن يقرر الأهداف التي يهدف الوصول إليها في نهاية النشاط التعليمي، ثم في نهاية الفصل.

- أن يختار النشاطات، المحتوى، والأساليب التي تلائم الهدف.

- أن يساعد التلاميذ على التفاعل مع المادة الدراسية بناء على أساس سيكولوجية التعليم.

- أن يقيس ويقيم كل تلميذ حسب الأهداف التي يحددها في البداية، ويعرف ميجر الهدف بأنه "قصد في نفس المعلم يريد تحقيقه لدى المتعلم"، وهو عبارة عن "مجموعة من الكلمات أو الرموز تصنف أحد مقاصد المعلم التربوية"، والهدف أن ينقل قصد المعلم إلى تلاميذه، وخاصة إذا تضمن تحديد ووضوح ما الذي سيؤديه التلميذ كدلالة على تحقق هذا الهدف.¹

والأهداف التعليمية نوعين:

1- أهداف تربوية عامة: وتعرف جزائيا بأنها عبارة عن جملة إخبارية، تصف على نحو موجز الإمكانيات التي بوسع المعلم أن يظهرها بعد تعلمه لوحة تعليمية أو منهج دراسي في فترة زمنية، لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد عن سنة أكاديمية، فالهدف التربوي هو هدف عام يصف المهارات الكلية النهائية لتي يتوقع من المتعلم أن يظهرها بعد عملية التعلم.²

2- أهداف سلوكية خاصة: وتعرف جزائيا بأنها عبارة عن جملة إخبارية تصف وصفا مفصلا، ماذا بوسع المتعلم أن يظهره بعد تعلمه لمفهوم أو مبدأ أو إجراء أو حقيقة تدرس في فترة زمنية قصيرة نسبيا، لا يقل عن (45) دقيقة ولا يزيد عن (180) دقيقة.³

وللأهداف التعليمية مواصفات وشروط يجب أن تتوافر فيها سواء كانت هذه الأهداف تربوية عامة أو

سلوكية خاصة، قد يهتدي بها المعلم في أثناء صياغته لها. هذه المواصفات هي:

أ- الفعل أو الأداء الموقع من المتعلم القيام به.

1_ د. قطامي يوسف، نفس المرجع السابق، 1998، ص.ص 68-70.

2_ دروزة أفنان نظير، نفس المرجع السابق، 2004، ص.63.

3_ دروزة أفنان نظير، نفس المرجع السابق، 2004، ص.90

ب- الشرط التعليمي الذي يجب توفيره لدى القيام بالعمل.

ج- المعيار الذي يحدد جودة العمل.

هذا إلى جانب أن يكون الهدف واضحا، ويحدد المرحلة التعليمية التي يدرس فيها المتعلم، والفترة الزمنية الذي يجب أن ينجز فيها الهدف، وضرورة كون الأهداف واقعية وقابلة للتحقيق، ومعقولة في حجمها ومستواها، والشروط اللازمة لتحقيقها ومعياريها.¹

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل حاولنا قدر الإمكان أن نقف على المهام التي يجب على المعلم الأخذ بها في إدارته التي تؤدي في النهاية إلى تعلم فعال (أي أعلى نسبة تعلم عند الطلبة)، ولقد استعرضنا المهمات والمهارات التالية في الإدارة الصفية : حفظ النظام الصفّي، توفير المناخ العاطفي والاجتماعي، ملاحظة التلاميذ ومتابعة تطورهم داخل الصف، توفير الخبرات التعليمية وتنظيمها . ولقد عرضنا في كل مهمة تفصيلا وتحليلا للأهداف المنشودة وآلية تحقيقها في العملية التعليمية والتعلمية.

تمهيد

للاوصول إلى إجابة موضوعية ودقيقة لتساؤلات البحث، ولتحقيق الأهداف المرجوة، يتبنى الباحث وسائل وطرق منهجية معينة تمكنه من بلوغ الحقيقة العلمية. ذلك أن تحديد الإطار المنهجي للبحث ينظم عمل الباحث ويسمح له برسم خطوات الدراسة، ويعتمد اختيار المنهج المناسب لطبيعة موضوع البحث. ونعرض في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتضمنة منهج الدراسة المتبع والأدوات والتقنيات المرتبطة به، وكذا مجالات الدراسة وأساليب تحليل البيانات.

أولاً: فرضيات البحث

تعتبر الفرضيات أكثر أدوات البحث العلمي فعالية، فبناءً عليها يتم تصميم استمارة البحث ومن خلالها يتسنى للباحث جمع المعلومات والبيانات الكافية من الميدان. وعلى أساس التصور العام للإشكالية والتساؤلات التي انبثقت عنها ووفقاً للخلفية النظرية المعتمدة وتبعاً لكل ما سبق، ينطلق هذا البحث من فرضية عامة وأربع فرضيات جزئية تمت صياغتها كمايلي:

أ- الفرضية العامة:

تعرقل بعض المشكلات الإدارية الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي.

ب- الفرضيات الجزئية:

- "يعيق سوء الانضباط الصفّي الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي"
- "يعيق غياب التخطيط الدراسي الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي".
- "يعيق نقص الدافعية لدى التلاميذ الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي"
- "يعيق المناخ الصفّي السائد بالأقسام النهائية الإدارة الصفية".

ثانيا - منهج الدراسة

إن طبيعة الموضوع تفرض على الباحث إتباع منهج معين للوصول إلى الإجابة على التساؤلات المطروحة وتحقيق الهدف المتوخى من البحث. ويعرف المنهج بأنه "الطريقة التي يعتمد عليها الباحث في الحصول على معلومات دقيقة تصور الواقع الاجتماعي المعاش، وتساهم في تحليل الظاهرة المدروسة". واعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها وأبعادها وتوصيف العلاقات القائمة بينها، ويقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما تحدث في الواقع دون أية محاولة من قبل الباحث للتأثير في أسباب وعوامل هذه الظاهرة بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها، وهو من أكثر المناهج شيوعا في علم النفس التربوي. فلا يقتصر المنهج الوصفي على التعرف على معالم الظاهرة وتحديد أسباب وجودها، وإنما يشمل كذلك تحليل البيانات وقياسها وتفسيرها والتوصل إلى وصف دقيق للظاهرة ولنتائجها.¹ ولقد سمح لنا هذا المنهج وصف الظاهرة محل الدراسة وتحليلها عن طريق دراسة حالة التي تشكل المجال الجغرافي للدراسة، وذلك من خلال عملية جمع البيانات وتصنيفها ومحاولة تفسيرها بهدف الوصول إلى نتائج علمية، كما استعنا بالأسلوب الكمي لتحليل البيانات المتحصل عليها عن طريق الاستمارة والملاحظة والمقابلة، كما تم عرض النتائج باستخدام الجداول التي تسمح بقراءة الأرقام الإحصائية والنسب المئوية ومن تم تحليلها.

1_أ. حامد خالد: منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص43.

كما استعملنا الأسلوب الكيفي الذي سمح لنا بترجمة الجداول الإحصائية، ثم التعليق عليها وتفسير النتائج المتحصل عليها، وكذلك التعرف على الأقوال التي صرح لنا بها الأساتذة أثناء المقابلة وما تم ملاحظته في الميدان.

ويتميز ميدان المؤسسات التربوية عامة والثانويات بصفة خاصة بصعوبات تحول دون الاتصال المجدي بأعضاء هيئة التدريس، حيث تصادف مواعيد المقابلات أحيانا فترة إجراء وتصحيح الفروض والاختبارات فلا يبدي الأساتذة استعدادا كافيا للتعامل معنا، وفي كثير من الحالات يكون الرفض صريحا لفكرة التعاون مع البحث، فكان لابد من أخذ ذلك بعين الاعتبار وتكثيف الاتصالات لإنجاح هذه المقابلات واستخدام وسيلة أخرى لجمع البيانات وهي الملاحظة التي سمحت لنا بتقصي العديد من المعطيات المتعلقة بموضوع بحثنا. ولما صممت استمارة الاستبيان وقع اختيارنا على الثانويتين اللتين فتحنا لنا أبوابها وسهلت لنا مهمة البحث الميداني، وهما ثانوية القديس أوغستان وثانوية 08 ماي 1945 بعنابة. وعند توزيعها على أفراد العينة وانتهاء المهلة التي أعطيت لهم للإجابة على الأسئلة، فإنه تم استرجاع 83 استمارة من ضمن 116 التي وزعت، فتم التعامل إذن مع 83 مبحوثا ومبحوثة. وفرضت علينا العوامل السابقة الذكر وسائل وتقنيات ثم استعمالها لتسهيل عملية إجراء البحث والوصول إلى الهدف المرجو من الدراسة.

ثالثا: الدراسة الاستطلاعية

بدأت دراستنا الاستطلاعية منذ منتصف شهر نوفمبر (2009)، بالاتصال بعدد من الثانويات بمدينة عنابة اختيرت بطريقة عشوائية: القديس أوغستان، 08 ماي 1945، محمد عواشيرة، سيدي سالم، الزعفرانية، حيث تم اختيار الثانويتين محل الدراسة: القديس أوغستان و 08 ماي 1945، حيث تقع الأولى وسط المدينة وتؤم عدد كبير من التلاميذ من مختلف الأوساط الاجتماعية، أما الثانية فتقع وسط حي شعبي وأغلبية التلاميذ تقطن ذات الحي.

ومن أجل التعرف على أجواء العمل بهما من خلال التقرب من بعض الأساتذة الذين يدرسون الأقسام النهائية، وشملت 15 حالة منهم، 08 حالات من ثانوية القديس أوغستان، حيث تم أخذ أستاذ من كل مادة: رياضيات، علوم فيزيائية، علوم طبيعية، لغة فرنسية، لغة عربية، فلسفة، علوم إسلامية، تربية بدنية، و 07 حالات من ثانوية 08 ماي 1945. وتم أخذ أستاذ من كل المواد التالية: رياضيات، علوم فيزيائية، علوم طبيعية، لغة فرنسية، لغة انجليزية، لغة عربية، تاريخ وجغرافيا. وهدفنا من اختيار مواد مختلفة محاولة التعرف على أهم الصعوبات التي تعترض الأساتذة أثناء أدائهم عملهم حسب طبيعة المادة (مواد علمية - مواد أدبية).

وكان الغرض من وراء هذه الدراسات:

- هل تواجه صعوبات خاصة عند تدريسك للسنوات النهائية؟
 - ماهي أهم هذه الصعوبات؟
 - هل تختلف حدة هذه المشكلات حسب المواد المدرسية؟ وحسب الشعبة؟
- وجاءت إجابات الأساتذة كالتالي:
- يواجه العديد من الأساتذة صعوبات خاصة عند تدريسهم للأقسام النهائية.
 - أهم هذه الصعوبات تتعلق بسوء الانضباط لدى هذه الفئة من التلاميذ، وبنقص الدافعية لديهم وأخرى تتعلق بالأستاذ في حد ذاته.
 - أجمع جل الأساتذة الذين أجريت معهم هذه الدراسة الاستطلاعية على اختلاف حدة المشكلات حسب المواد المدرسية، وكذلك حسب الشعبة.
- فكانت نتائج هذه الدراسة مؤشرا هاما على مواجهة أساتذة المستوى النهائي لصعوبات حقيقية يجب إلقاء الضوء عليها ودراستها دراسة نفسية - تربوية.

رابعاً: وسائل جمع المعلومات

الأداة هي الوسيلة المستخدمة في جمع البيانات أو تصنيفها وجدولتها وهي ترجمة للكلمة الفرنسية (Technique) ، وتستخدم في البحوث الاجتماعية الكثير من الوسائل والتقنيات. كما يمكن استخدام أكثر من تقنية في البحث الواحد إذا اقتضت الضرورة ذلك، أي حسب نوع وطبيعة المعلومات المستهدفة، فقدتفيد المقابلة أو الاستمارة عندما يكون نوع المعلومات المطلوبة يتعلق بآراء ومواقف واتجاهات الأفراد نحو موضوع معين، وتفضل الملاحظة المباشرة عند جمع معلومات تتصل بسلوك الأفراد أو معاينة بعض الحقائق والوقائع (الأحداث)، كما تفيد الوثائق والسجلات والإحصاءات في إعطاء معلومات عن الموضوع بوجه عام.¹

أ- الملاحظة:

تعد الملاحظة من بين التقنيات المستعملة خاصة في الدراسات الميدانية، لأنها الأداة التي تجعل الباحث أكثر اتصالاً بالبحوث، وهي طريقة منهجية يقوم بها الباحث بدقة تامة وفق قواعد محددة للكشف عن تفاصيل الظواهر ولمعرفة العلاقات التي تربط بين عناصرها،² وتعتمد عليها في هذا البحث، لأنها تسمح لنا

1_ أ. حامد خالد، نفس المرجع السابق، 2008، ص126.

2_ أ. حامد خالد، نفس المرجع السابق، 2008، ص126.

بملاحظة الظاهرة المراد دراستها في ميدان البحث، وهي تمكنا من جمع البيانات تحت ظروف سلوكية مألوفة، وقد تسمح لنا بالحصول على بيانات ومعلومات من الجائز أن لا نكون قد فكرنا بها حين إجراء المقابلات.

ولعله بحكم كوننا نعمل في ميدان التعليم الثانوي ودرسنا لسنوات عديدة الأقسام النهائية، فنرى من الأجدر القيام **بالملاحظة بالمشاركة**، أين كانت المشاركة فعلية في حياة الأفراد موضع الدراسة، فالمشاركة كاملة، واعية ومنظمة، عايشنا من خلالها بعض المشكلات المتعلقة بالإرادة الصفية من خلال حضورنا لعدة ساعات أثناء تدريس مواد عديدة (أدبية وعلمية)، ومع شعب مختلفة (آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية، تسيير واقتصاد، علوم تجريبية). مما سمح لنا بتسجيل ملاحظتنا والاعتماد عليها كأداة من أدوات جمع البيانات خدمة لبحثنا.

ب - المقابلة:

وهي من الأدوات الرئيسية لجمع البيانات في علم النفس التربوي، وتتميز بفهم حقيقي وتشخيص للمشاكل المدروس، ونستخدمها مع طريقة الملاحظة للتحقق من المعلومات التي حصلنا عليها، ورأينا أن المقابلة الحرة هي أنسب لهذا الموضوع كون المستجوبون أساتذة ويملكون رصيد معرفي ومعلومات تتعلق بموضوع البحث. حيث تم الاتصال بعدد من الأساتذة في إطار الدراسة الاستطلاعية، وذلك عبر مختلف الثانويات التي تضمنتها هذه الفترة من البحث، ثم تواصلت الاتصالات بالموازاة مع استخدام أدوات جمع البيانات الأخرى التي عمدنا إليها في هذا البحث، وتركزت المقابلة على عدد كبير من المدرسين بالثانويتين اللتان اختيرتا للبحث الميداني، ومست جميع المواد المدرسة بهما، وتمحورت الأسئلة التي طرحت عليهم حول:

- هل تواجهكم صعوبات خاصة في عملكم مع الأقسام النهائية؟
- هل تختلف شدة هذه المشكلات مع الأقسام الأخرى (الأولى والثانية)؟
- وهل نوعها وشدتها تختلفان باختلاف الشعب (الاختصاصات) والمواد المدرسة؟
- هل لجنس الأستاذ دور في القدرة على تخطي هذه المشكلات؟
- وهل للخبرة دور في الإدارة الناجحة للقسم؟
- هل يراعى الجانب النفسي لهذه الفئة من الطلبة؟
- وهل جميع الظروف المادية والمعنوية متوفرة بالثانوية لمساعدتكم ومساعدتهم على العمل الفعال؟

وأما باقي المعلومات التي استقينها من خلال مقابلتنا للأساتذة فكانت من تلقاء الأساتذة أنفسهم على شكل أفكار لإثراء محتوى الدراسة، وكثير منها استغل عند إعدادنا لاستمارة البحث، ومنها ما استخدم أثناء التحلي ومناقشة النتائج.

ج- الاستمارة:

اعتمدنا في بحثنا استمارة وجهت إلى أساتذة التعليم الثانوي، واحتوت على 55 سؤالاً، وصيغت الأسئلة وفقاً للمؤشرات الخاصة بكل سؤال، حيث ربطنا أسئلة الاستمارة بإشكالية البحث وتساؤلاته. وتضمنت الاستمارة أربعة محاور أساسية إضافة إلى محور البيانات الأولية، وهي بحسب تساؤلات وفرضيات البحث:

- مشكلات خاصة بالانضباط الصفية، محور البيانات الأولية: 16 أسئلة من 04 إلى 19.
- مشكلات خاصة بالدافعية لدى التلاميذ: 09 أسئلة من 20 إلى 28.
- مشكلات خاصة بالمناخ الصفية: 15 سؤالاً من 29 إلى 43.
- مشكلات خاصة بالتخطيط الدراسي: 12 سؤالاً من 44 إلى 55.
- وكانت الأسئلة مغلقة محددة بالخيارات المقدمة، وعلى المبحوث إن يختار من بينها الإجابة المناسبة. وفي آخر سؤال من الاستبيان أعطيت له الحرية في إضافة إي معلومة يراها مترية للبحث.

-الصدق والثبات:

إن المقياس الثابت يعطي نفس النتائج إذا ما قاس نفس الشيء مرات متتالية، وللتأكد من مدى ثبات المقياس تم تطبيقه على مرحلتين:

- المرحلة الأولى: شهر ماي 2010.
 - المرحلة الثانية: شهر أكتوبر 2010.
- وطبقت الاستمارة على عينة عددها 16 فرداً (10 من ثانوية القديس أوغستان و 06 من ثانوية 08 ماي 1945)، وكانت نتائج التطبيقين متقاربة إلى حد كبير.

وتم عرض الاستمارة للتحكيم على مجموعة من الأساتذة معهد علم النفس تفضلوا بقراءتها والحكم على ما ورد فيها وهم: الأستاذ نوار الطيب، الأستاذ كربوش رمضان، والأستاذة بلخلفي نادية. وكانت نتائج قراءاتهم:

- محاولة تقليص عدد الأسئلة (حيث كان في حدود 84 سؤالاً).
 - نزع بعض أسئلة البيانات الأولية التي لا تخدم البحث.
 - نقادي الأسئلة المفتوحة لصعوبة تحليل نتائجها.
- وتبعا لتوصيات أساتذتي الكرام تم تعديل وضبط الاستمارة على الشكل الذي هي عليه.

د- الوثائق والسجلات:

تعد الوثائق والسجلات أداة أساسية لجمع البيانات اللازمة للدراسة، حيث اعتمدنا عليها للتحقق من المعطيات المستقاة من الميدان وإثرائها.

هـ- الوسائل الالكترونية:

تماشياً مع التطور المعلوماتي الذي يشهده عصرنا، لجأنا إلى الاعتماد على الانترنت كأداة هامة لجمع البيانات للحصول على بعض المعطيات التي تخدم موضوع بحثنا.

خامساً: مجالات الدراسة:

أ- المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة على ثانويتين من ولاية عنابة وهما ثانوية القديس أوغستان وثانوية 08 ماي 1945، وهذا لاعتبارات هامة نشرحها لاحقاً بثانوية القديس أوغستان¹، إضافة إلى التسهيلات التي حصلنا عليها من قبل أعضاء إدارة وأساتذة ثانوية 08 ماي 1945.²

ب- المجال الزمني:

انطلقت الدراسة الميدانية ابتداءً من نهاية شهر نوفمبر 2009، حيث بدأت الاتصالات ببعض ثانويات الولاية وهي: القديس أوغستان، 08 ماي 1945، محمد عواشيرية، سيدي سالم، الزعفرانية، حيث تم رصد بعض المعلومات المرتبطة بموضوع بحثنا عن طريق الملاحظة وكذلك مقابلة عدد من الأساتذة، وبعد حوالي

1- أنظر الملحق رقم 1

2- أنظر الملحق رقم 3

شهر من العمل الاستطلاعي وتبعاً للظروف التي أتاحت لنا خلال هذه الفترة، تم تحديد ثانوية القديس أوغستان وثانوية 08 ماي 1945 لتكونا المجال المكاني لدراستنا ابتداءً من هذه المرحلة. وخلال الثلاثي الثاني من العام الدراسي 2009-2010 أي من شهر جانفي إلى منتصف شهر مارس، حيث أجريت العديد من المقابلات مع أساتذة مختلف المواد المدرسة بالثانويتين، وسجلت العديد من الملاحظات من خلال المشاركة الفعلية في حياة الأفراد موضع الدراسة، وعلى أساس كل ما سبق ذكره صممت استمارة البحث وأخضعت للتحكيم من طرف ثلاثة أساتذة من معهد علم النفس بجامعة باجي مختار بعنابة تفضلوا بقراءتها وإبداء ملاحظاتهم حولها، وتبعاً لذلك صححت وضبطت ثم وزعت على أفراد العينة في بداية شهر ماي 2010، وفي بداية شهر جوان 2010 تم استرجاع الاستمارات (حيث استردت 83 استمارة من بين 116 الموزعة، وبعدها بدأت مرحلة تفرغ البيانات، تحليلها وتفسيرها والتي استحوذت على الأشهر المتبقية من انجاز هذا العمل إلى غاية وصفه في صورته الحالية.

ج- المجال البشري:

أجريت هذه الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الثانوي وجلهم حاملي لشهادة جامعية، يقطن أغلبيتهم في مدينة عنابة أو ضواحيها، واختيرت الثانويتين محل الدراسة بطريقة قصديه، لاعتبارات أغلبها موضوعية: - كون الباحثة عضو في هيئة التدريس بثانوية القديس أوغستان، مما يسهل عملية توزيع وجمع الاستمارات.

- كون الباحثة تتمتع بعلاقات مباشرة مع بعض أساتذة ثانوية 08 ماي 1945، مما يسهل مهمة العمل الميداني.

لقد اتجه بحثنا هذا إلى تطبيق الاستمارة على مجموع الأساتذة بالثانويتين محل الدراسة (ثانوية القديس أوغستان وثانوية 08 ماي 1945)، حيث بلغ عددهم الإجمالي 116 أستاذاً بما يمثل 71 أستاذاً بثانوية القديس أوغستان و 45 أستاذاً بثانوية 08 ماي 1945، وهو الأمر الذي أردنا منه تطبيق المسح الشامل للأساتذة، وعليه تم توزيع استمارات بعدد الأساتذة الإجمالي، أي وزعنا 116 استمارة (71 بثانوية القديس أوغستان و 45 بثانوية 08 ماي 1945). وأعطيت التعليم على أن استرجاع الاستمارات سيتم بعد مدة تمتد إلى 15 يوماً من تاريخ توزيعها (الأسبوع الثاني من شهر ماي 2010). وعند جمعها لم تسترد سوى 83 استمارة أي 50 استمارة من ثانوية القديس أوغستان و 33 استمارة من ثانوية 08 ماي 1945، بينما أحجم 33 أستاذاً عن إرجاع الاستمارات.

وهكذا أصبحت عينة البحث ممثلة بعدد 83 أستاذا (50 أستاذا من ثانوية القديس أوغستان و 33 أستاذا من ثانوية 08 ماي 1945)، أي بنسبة 71.55% من مجموع العينة، وهو ما نعتبره تمثيلا كافيا.

د- العينة وطريقة اختيارها:

يتمثل مجتمع البحث في مجموع أساتذة التعليم الثانوي التابعين لمديرية التربية لولاية عنابة. ويبلغ عدد الثانويات الإجمالي 34 ثانوية، أما العدد الإجمالي للأساتذة فهو: 1405 أستاذا وأستاذة خلال السنة الدراسية 2009-2010.

ووقع الاختيار على الثانويتين محل الدراسة (ثانوية القديس أوغستان و ثانوية 08 ماي 1945) فكانت العينة قصدية، حيث قصدنا كل الأساتذة العاملين بالثانويتين اللتان اخترتا للبحث الميداني، حيث بلغ عدد الأساتذة الإجمالي بهما 116 أستاذا بما يمثل 71 أستاذا بثانوية القديس أوغستان، و 45 بثانوية 08 ماي 1945.

سادسا: خصائص العينة

إن لتحديد خصائص عينة البحث أهمية بالغة، وهي من أهم مراحل البحث الميداني، ويعالج هذا الجزء متغيرات: الجنس، الخبرة، المادة المدرسية.

أ- الجنس:

يعتبر تحديد جنس الأستاذ من البيانات الهامة التي تدور حولها أهم المحاور المعالجة في هذه الدراسة وهو محور الانضباط الصفية، وذلك للبحث عن مدى تأثير خاصية الجنس في إدارة الصف وحل المشكلات السلوكية، والجدول رقم (03) أدناه يعالج الموضوع رقميا:

جدول رقم 04:

توزيع أفراد العينة حسب الجنس

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة	الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		

42.16%	35	45.45%	15	40%	20	ذكر
57.83%	48	54.54%	18	60%	30	أنثى
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 01)

التعليق: تدل النسبة المئوية المتحصل عليها من تكرارات الجنس والمقدرة بـ 42.16% بالنسبة لجنس الذكور و 57.83% بالنسبة لجنس الإناث، بأن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور بالنسبة لمهنة ممارسة التعليم، ويعود ذلك إلى ميل جنس الإناث إلى مثل هذه المهنة بالمقارنة مع جنس الذكور، وذلك بهدف التوفيق بين متطلبات البيت والعمل خارجه، نظرا للامتيازات التي تحصل عليها من خلال هذه المهنة كالعطل المدرسية والمنح وغيرهما.

ب- الأقدمية في المنصب

جدول رقم 05:

توزيع العينة حسب الأقدمية في المنصب

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	الفئات
06.02%	05	06.06%	02	6%	03	أقل من 5 سنوات
15.66%	13	24.24%	08	10%	05	من 5 إلى 10 سنوات
18.07%	15	39.39%	13	04%	02	من 10 إلى 15 سنة
07.22%	06	15.15%	05	2%	01	من 15 إلى 20 سنة
53.01%	44	15.15%	05	78%	39	أكثر من 20 سنة
99.98%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 02)

التعليق: نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها بأن نسبة الأقدمية بالمنصب من 5 إلى 20 سنة تتأرجح بين 6.02% و 18.07%، بينما ترتفع النسبة بالنسبة لمن لديهم أكثر من 20 سنة إلى 53.01%، وذلك قد يعود إلى أن إسناد مثل هذه الأقسام يستدعي الأخذ بعين الاعتبار الخبرة والأقدمية في المنصب.

ج- المواد المدرسة

جدول رقم 06:

توزيع العينة حسب المواد الدراسية

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	الفئات
%14.45	12	%15.15	05	%14	07	أدب عربي
%13.25	11	%12.12	04	%14	07	لغة فرنسية
%07.22	06	%06.06	02	%08	04	لغة انجليزية
%01.20	01	0	0	%02	01	لغة ألمانية
%04.81	04	%06.06	02	%04	02	ت + ج
%06.02	05	%06.06	02	%06	03	فلسفة
%12.04	10	%15.15	05	%10	05	رياضيات
%13.25	11	%15.15	05	%12	06	ع.فيزيائية
%08.43	07	%09.09	03	%08	04	ع.طبيعية
%06.02	05	%06.06	02	%06	03	ع.إسلامية
%01.20	%01	0	0	%02	01	رسم
%02.40	02	0	0	%04	02	تربية بدنية
%01.20	01	0	0	%02	01	إعلام آلي
%01.20	01	0	0	%02	01	ه.كهربائية
%03.61	03	%06.06	02	%01	01	ه.ميكانيكية
%01.20	01	0	0	%02	01	ه.مدنية
%02.40	02	%03.03	01	%02	01	تسيير واقتصاد

المجموع	50	%100	33	%100	83	%99.90
---------	----	------	----	------	----	--------

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 03)

التعليق: يبين هذا الجدول مختلف المواد بالثانويتين ونلاحظ أن بعض المواد تفوق نسبتها مواد أخرى، فالمواد التي تتطلب حجم ساعي كبير تتطلب في المقابل عدد أكبر من الأساتذة لتدريسها.

سابعاً: أساليب تحليل البيانات

لقد تم اعتماد أسلوبين لتحليل البيانات المتحصل عليها حول هذا الموضوع:

أ- الأسلوب الكمي:

ويتمثل في عدد من العمليات الإحصائية البسيطة مثل العد والجمع واستخراج النسب المئوية.

ب- الأسلوب الكيفي:

لقد تمت ترجمة المعطيات الرقمية المتحصل عليها بعد تفريغ البيانات إلى معلومات كيفية، اجتهدنا في تحليلها وتفسيرها في ظل الاتجاهات النظرية التي وظفت لهذا البحث.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل حاولنا إبراز مختلف المراحل التي مر بها البحث، وكذا الإجراءات المنهجية المتبعة لإعطاء تقديرات للمعطيات النظرية. ومن شأن هذه الخطوات والأسس أن تسمح لنا بتحقيق الهدف المراد تحقيقه من وراء هذه الدراسة وهو إلقاء الضوء على أبرز مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي من خلال أجوبة أساتذة هذه الأقسام بثانويتي القديس أوغستان و 08 ماي 1945 على الاستمارة المقدمة لهم.

تمهيد:

لقد فرضت علينا طبيعة الموضوع، وكذا مميزات العينة التي تم اختيارها طرقاً خاصة في التعامل معها، وكما سبق الحديث في الفصل السابق عن استمارة البحث وعن خصائص العينة، وتم استعراض الجداول الملخصة لمختلف استجابات الأفراد لعناصر هذه الاستمارة مع تعليقات مختصرة لما نتج عن كل جدول. وفيما يلي سنحاول التحقق من مدى صدق الفرضيات التي قمنا بطرحها، وذلك انطلاقاً من مجموعة المؤشرات المشكلة لاستمارة البحث، واعتماداً على الاتجاهات النظرية والدراسات السابقة التي بنيت عليها الدراسة، إضافة إلى بعض المعطيات التي تم الكشف عنها من الميدان.

أولاً: إدارة الانضباط الصفية

يمثل الأستاذ خط الدفاع الأول أمام المخالفات السلوكية الصفية، فنجاح الانضباط الصفية الانضباط الصفية يكون بفضل ما يفعله الأستاذ داخل غرفة الصف. فما مدى قدرة أساتذتنا على تحقيق الانضباط داخل الأقسام النهائية؟

ولهذا أدرجت المتغيرات التالية ضمن هذا العنصر وهي:

- شعور الأستاذ عند إسناد قسم نهائي له.
- دور جنس الأستاذ في حفظ النظام.
- دور خبرة الأستاذ في حفظ النظام.
- الصفة التي على الأستاذ تبنيها أكثر من غيرها.
- كيفية التعامل مع المعلم.
- هدر الوقت لإحلال النظام داخل القسم.
- عدد التلاميذ المشاغبين الكافي لتعطيل عمل الأستاذ.

- جنس التلميذ المثير للفوضى.
- مراعاة جنس التلميذ عند تسليط العقوبة.
- نوع العقوبة الذي يعم إليه الأستاذ في حالة الانضباط السيئ عند تلاميذ الأقسام النهائية.
- إحالة التلميذ إلى مجلس التأديب.
- اختلاف حدة مشكل الانضباط باختلاف الشعب.
- ردود فعل الأولياء عند صدور سلوك سيء لأبنائهم.
- أهم مصدر مشكلات الانضباط بالأقسام النهائية.
- تقاوم مشكل الانضباط لدى المتعلم مرجعه التحديد من سلطة الأستاذ على قسمه.

جدول رقم 07:

يبين شعور الأستاذ عند الإسناد إليه قسم نهائي:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
%48.12	40	%57.57	19	%42	21	التخوف
%39.75	33	%33.33	11	%44	22	الانبساط
%12.04	10	%09.09	03	%14	07	عدم المبالاة
%99.98	83	%99.99	33	%100	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 04)

التعليق: بالنسبة لشعور الأستاذ عند إسناد قسم نهائي فنلاحظ بان التخوف يبلغ أعلى نسبة والمقدرة 48.12%، وذلك قد يعود إلى تخوف بعض الأساتذة من تعجيز الطلبة، إضافة إلى أن تدريس هذه الأقسام النهائية يتطلب التحضير الجدي واليومي للدروس ومضاعفة الجهود في العمل مقارنة بالأقسام الأخرى.

جدول رقم 08:

خاص بدور جنس الأستاذ في حفظ النظام

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
%33.73	28	%36.36	12	%32	16	نعم
%66.26	55	%63.63	21	%68	34	لا
%99.99	83	%99.99	33	%100	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 05)

التعليق: من خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ بأن النسبة المئوية والمقدرة بـ 66.26% تتفق على أن ليس لجنس من يتولى تدريس الأقسام النهائية أي دور في حفظ النظام، وذلك يمكن أن يعود إلى شخصية الأستاذ ومدى تحكمه في إلقاء الدرس وضبط السير الحسن للدرس للحفاظ على النظام داخل القسم.

جدول رقم 09:

خاص بدور خبرة الأستاذ في حفظ النظام:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
59.03%	49	57.57%	19	60%	30	نعم
40.96%	34	42.42%	14	40%	20	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 06)

التعليق: نلاحظ بأن نسبة من يوافقون على دور خبرة الأستاذ لحفظ النظام تصل إلى 59.03%، وذلك قد يرجع إلى كون نظرة التلميذ إلى الأستاذ الأكثر خبرة ليست مثلها بالنسبة للأستاذ قليل الخبرة، إذ يعتبرون أن الأستاذ صغير السن لا يملك المعلومات الكافية وكذا الخبرة الكاملة في الميدان لمساعدتهم على التحضير الجيد للبيكالوريا.

جدول رقم 10:

خاص بالصفة التي على الأستاذ تبنيها أكثر من غيرها:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
18.07%	15	27.27%	09	12%	06	البشاشة
14.45%	12	15.15%	05	14%	07	التسامح
27.71%	23	18.18%	06	34%	17	الصرامة
19.27%	16	21.21%	07	18%	09	المرونة
20.48%	17	18.18%	6	22%	11	الصبر

المجموع	50	%100	33	%99.99	83	%99.98
---------	----	------	----	--------	----	--------

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 07)

التعليق: من خلال النسبة المئوية المتحصل عليها نستنتج بأنه يجب على الأستاذ أن يتبنى صفة الصرامة في عملية التعليم، حيث بلغت أعلى نسبة 27.71% وذلك بهدف المحافظة على النظام الصفّي الجيد والزام الطلبة على الانضباط.

جدول رقم 11:

خاص بطريقة التعامل مع المتعلم:

المجموع		ث 2		ث 1		المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	الفئات
%15.66	13	%27.27	09	%08	04	تعمل في الحفاظ على طريقة واحدة معروفة لديهم
%84.33	70	%72.72	24	%92	46	تغير ذلك كلما تطلب الأمر ذلك
%99.99	83	%99.99	33	%100	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 08)

التعليق: من خلال تحليل النتائج تبين لنا أن النسبة المئوية التي بلغت 84.33% بخصوص كيفية التعامل مع المتعلم بأنه يجب تغييرها كلما تطلب الأمر، وذلك حسب الظروف المناخية الصفية بهدف التخطيط الفعال لسير الدرس.

جدول رقم 12:

خاص بهدر الوقت لإحلال النظام داخل القسم:

المجموع		ث 2		ث 1		المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	الفئات
%42.16	35	%27.27	09	%52	26	أحيانا
%48.19	40	%57.57	19	%42	21	نادرا
%09.63	08	%15.15	05	%06	03	أبدا
%99.98	83	%99.99	33	%100	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 09)

التعليق: يبين هذا الجدول أن أغلبية الأساتذة يواجهون مشكلة هدر وقت من الحصة في إحلال النظام بهذه الأقسام وهذا قبل البدء بالدرس، مما يعيق السير الحسن للحصة.

جدول رقم 13:

يبين عدد التلاميذ المشاغبين لتعطيل عمل الأستاذ:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة / الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
%33.73	28	%54.54	18	%20	10	واحد
%66.26	55	%45.45	15	%80	40	مجموعة من التلاميذ
%99.99	83	%99.99	33	%100	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 10)

التعليق: من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول نلاحظ بأن الرأي المتفق عليه من خلال النسبة المئوية والمقدر بـ 66.26% يشترط أن تتوفر مجموعة من التلاميذ لكي يتعطل السير الحسن للدرس بالمقارنة بنسبة توفر تلميذ واحد لتعطيل الدرس والمقدرة بـ 33.73%، وهو ما يبين أن تأثير الجماعة أكبر من تأثير الفرد، وبالتالي يصعب التعلم فيها.

جدول رقم 14:

خاص بجنس التلميذ لإثارة الفوضى:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة / الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
%79.51	66	%75.75	25	%80	41	صحيح إلى حد ما
%20.48	17	%24.24	08	%20	09	خطأ
%99.99	83	%99.99	33	%100	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 11)

التعليق: ما يمكننا ملاحظته من خلال تحليل نتائج الجدول بأن جنس التلميذ يؤثر إلى درجة كبيرة في إثارة الفوضى وعرقلة سير الدرس، وبذلك يؤثر على المناخ الصفّي الملائم وسير الدرس الحسن، حيث بلغت النسبة المئوية معدل 79.51% للذين يجدون أن الذكور أكثر إثارة للفوضى من الإناث.

جدول رقم 15:

خاص بمراعاة جنس التلميذ عند تسليط العقوبة:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
46.98%	39	57.57%	19	40%	20	نعم
53.01%	44	42.42%	14	60%	30	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 12)

التعليق: تدل النسبة المئوية المسجلة بـ 53.01% بأن تسليط العقوبة لا يكون بحسب جنس التلميذ الذي صدر منه السلوك السيئ، في مقابل 46.98% الذين يدعون هذا الأمر عند إصدار العقوبة.

جدول رقم 16:

خاص برد فعل الأستاذ في حالة انضباط سيء للتلاميذ:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
15.66%	13	18.18%	06	14%	07	الانفعال لا غير
30.12%	25	21.21%	07	36%	18	استدعاء الأولياء
25.30%	21	24.24%	08	26%	13	الطرد من الحصة
07.22%	06	15.15%	05	02%	01	تغيير العلامات
19.27%	16	21.21%	07	18%	09	تغيير المكان
02.40%	02	0	0	04%	02	الصمت للفت الانتباه
99.97%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 13)

التعليق: تبين لنا النتائج المتحصل عليها الاختلاف في نوع العقوبة الذي يعمد إليه الأستاذ في حالة سوء انضباط التلاميذ، إذ انحصرت أكبر نسبة بين استدعاء الأولياء والطرده من الحصة، والتي قدرت بين 25.30% - 30.12% بهدف المحافظة على حسن الانضباط في الصف، وليكون التلميذ المخالف عبرة لغيره.

جدول رقم 17:

خاص بسبب إحالة التلميذ على مجلس التأديب:

المجموع		ث2		ث1		الفئات / المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
18.07%	15	15.15%	05	20%	10	الغش
13.25%	11	15.15%	05	12%	06	إثارة الفوضى
68.67%	57	69.69%	23	68%	34	عدم احترام الأستاذ
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 14)

التعليق: تبين لنا النتائج المتحصل عليها في الجدول والمقدرة بـ 68.67% بأن عقوبة التلميذ الذي لا يحترم أستاذه ويتجاوز حدود العلاقة التربوية بإحالته على مجلس التأديب، وذلك بهدف توعيته وتحسيسه بمدى خطورة سلوكه ذلك لكي يكون قدوة لزملائه حتى لا يكرر هذا السلوك الذي يخل بالنظام التعليمي داخل المؤسسات التربوية.

جدول رقم 18:

خاص باختلاف حدة مشكل الانضباط باختلاف الشعب التعليمية:

المجموع		ث2		ث1		الفئات / المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
89.15%	74	90.90%	30	88%	44	نعم
10.84%	09	09.09%	03	12%	06	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 15)

التعليق: تبين لنا النتائج المتحصل عليها في الجدول اختلاف مشكل الانضباط باختلاف الشعب والمقدر بنسبة مئوية عالية 89.15%، وقد يعود ذلك إلى نظرة المجتمع إلى بعض هذه الشعب على أنها تشمل التلاميذ الأضعف معدلاً أو الأقل تحصيلاً خاصة في المواد العلمية، ما يولد السلوكيات العدوانية والسيئة لدى التلاميذ.

جدول رقم 19:

خاص بريدود فعل الأولياء عند صدور سلوك سيء لأبنائهم:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	الفئات
63.85%	53	75.75%	25	56%	28	الاعتذار ومحالة تعديل سلوك الابن
16.86%	14	09.09%	03	12%	11	انتقاد الأستاذ أو الإدارة
19.27%	16	15.15%	05	22%	11	إرجاع السبب إلى ظروف خارجية
99.98%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 16)

التعليق: من خلال النتائج المتحصل عليها يتبين أنه في حالة صدور سلوك سيء للتلاميذ يقوم الأولياء بتقديم الاعتذار للأستاذ ويحاولون تعديل سلوك ابنهم حيث كانت النسبة المئوية 63.85%، وهذا يدل على مدى وعي الآباء بأخطاء أبنائهم التي قد تعرقل تعلمهم.

جدول رقم 20:

خاص بأهم مصدر لمشكلات الانضباط بالأقسام النهائية:

المجموع		ث2		المؤسسة		الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
49.39%	41	60.60%	20	42%	21	عوامل مرتبطة بالتلميذ نفسه
46.98%	39	30.30%	10	58%	29	عوامل متعلقة بالجو العائلي للتلميذ
01.20%	01	03.03%	01	0	0	عوامل متعلقة بالأستاذ
02.40%	02	06.06%	02	0	0	عوامل متعلقة بإدارة المؤسسة

المجموع	50	100%	33	99.99%	83	99.99%
---------	----	------	----	--------	----	--------

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 17)

التعليق: تبين لنا النتائج المتحصل عليها من خلال النسبة المئوية المقدرة بـ 49.39% بأن العوامل المرتبطة بالتلميذ نفسه تعتبر أهم مصدر لمشكلات انضباط الأقسام النهائية، وذلك كون التلميذ يعيش حالة تؤثر خلال هذه السنة الدراسية، حيث أنه سيجتاز امتحان مصيري آخر السنة وهو مركز اهتمام كل عائلته وأصدقائه.

جدول رقم 21:

خاص بإرجاع سبب سوء الانضباط إلى التحديد من سلطة الأستاذ على قسمه:

المجموع	ث2		ث1		المؤسسة	الفئات
	التكرار	%	التكرار	%		
50.60%	42	63.63%	21	42%	21	موافق جدا
38.55%	32	30.30%	10	44%	22	موافق إلى حد ما
10.84%	09	06.06%	02	14%	07	غير موافق
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 18)

التعليق: تمثل النسبة المئوية المتحصل عليها والمقدرة بـ 50.60% بأن تفاقم مشكل الانضباط لدى المتعلم مرجعه التحديد من سلطة الأستاذ على قسمه والتي تعرقل تحكمه في القسم، وبالتالي فسح المجال لظهور سلوكيات غير سوية من طرف التلاميذ.

جدول رقم 22:

خاص مراعاة الأستاذ المسؤول على الحالة النفسية للتلاميذ:

المجموع	ث2		ث1		المؤسسة	الفئات
	التكرار	%	التكرار	%		
15.66%	13	15.15%	05	16%	08	كثيرا جدا
34.94%	29	42.42%	14	30%	15	قليلا نوعا ما
49.40%	41	14%	14	54%	27	أبدا
100%	83	100%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 19)

التعليق: تبين النتائج المتحصل عليها في هذا الجدول أن أغلبية الأساتذة لا يولون أي اهتمام للحالة النفسية لتلاميذهم، وقد يعود هذا لكثرة مهامهم وكثافة البرنامج وانشغالهم الكبير بإتمامه في الآجال المحددة.

ثانياً: إدارة نقص الدافعية

استثارة الدافعية من أبرز المشكلات التي تواجه الأساتذة وليس أدل على ذلك بأن مشكل الانضباط الصفي والتي يواجهها الكثير من الأساتذة، ليس ببساطة إلى فشلا في استثارة الدافعية لدى التلاميذ. فما مدى حدة هذا المشكل لدى أساتذة الأقسام النهائية من التعليم الثانوي؟

ولهذا أدرجت المتغيرات التالية ضمن هذا العنصر وهي:

- مراعاة الأستاذ المسؤول عن الحالة النفسية للتلاميذ.
- انشغال الأستاذ بمشكل إثارة الدافعية لدى التلاميذ.
- اكتفاء الأستاذ باهتمام مجموعة من التلاميذ لإلقاء الدرس.
- تصرف الأستاذ في حالة نقص الرغبة في العمل لدى التلاميذ.
- الفترة المناسبة للتعزيز.
- توبيخ القسم كله لخطأ ما.
- تأثير نظام المعاملات على دافعية التلاميذ.
- السبب الرئيسي لنقص الدافعية.
- استشارة مستشار التوجيه عند نقص الرغبة في العمل لدى التلاميذ.
- تطلع الأستاذ على ما استجد في عالم التدريس من نظريات ودراسات.

جدول رقم 23:

خاص بإشغال مشكل إثارة الدافعية لدى تلاميذ الأقسام النهائية:

المجموع		ث2		ث1		الفئات / المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
59.03%	49	60.60%	20	58%	29	كثير جدا
36.14%	30	30.30%	10	40%	20	نوعا ما
04.81%	04	09.09%	03	02%	01	أبدا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 20)

التعليق: من خلال النتائج يتضح أن عددا كبيرا من المعلمين والمقدر بـ 59.03% يبدون اهتماما كبيرا بمشكل إثارة الدافعية لدى التلاميذ، وهم على وعي كبير بأن نقص الدافعية للتعلم يشكل عائقا كبيرا في التواصل بينهم وبين طلبتهم وفي تحقيق نتائج دراسية إيجابية.

جدول رقم 24:

خاص بكيفية إلقاء الدرس على المتعلم:

المجموع		ث2		ث1		الفئات / المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
60.24%	50	90.90%	30	60%	20	مجموعة
39.75%	33	09.09%	03	60%	30	كل أفراد القسم
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 21)

التعليق: حسب النتائج المتحصل عليها تبين أن 60.24% من الأساتذة يكتفون اكتفائها باهتمام مجموعة من التلاميذ فقط أثناء إلقاءهم للدرس دون القسم كله، وقد يبين هذا عدم قدرة بعض الأساتذة على جلب انتباه

جميع أفراد القسم، أو لعدم القدرة على التحكم فيه أو انشغالهم الكبير بإتمام البرنامج في الوقت المحدد بغض النظر عن الجانب النفسي للتلاميذ.

جدول رقم 25:

خاص بالاكْتفاء عند إلقاء الدرس باهتمام فئة من التلاميذ

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
18.07%	15	24.24%	08	14%	07	بالانفعال أو الصراخ
07.22%	06	03.03%	01	10%	05	بعدم المبالاة
42.16%	35	30.30%	10	50%	25	بطرح الأسئلة عليهم
31.32%	26	39.39%	13	26%	13	تغيير النشاط
98.77%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 22)

التعليق: توضح لنا النتائج المتحصل عليها والمقدرة بنسبة 42.16% أنه اعتماد الأستاذ على طريقة طرح الأسئلة على الطلبة في محاولة لجذب انتباههم للعمل داخل القسم.

جدول رقم 26:

خاص بالفترة المناسبة للتعزيز

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
83.13%	69	90.90%	30	78%	39	في أعقاب الاستجابة المرغوبة مباشرة
16.86%	14	09.09%	03	22%	11	بعد الاستجابة المرغوبة فترة من الزمن
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 23)

التعليق: إن أغلبية الأستاذة والمقدرة نسبتهم بـ 83.13% تجازي تلامذتها مباشرة بعد أعقاب الاستجابة المرغوبة، مما يزيد في حماسة التلاميذ ورغبتهم في العمل أكثر فأكثر.

جدول رقم 27:

خاص بمدى تأثير نظام المعاملات على دافعية التلميذ في بعض المواد:

المجموع		ث2		ث1		الفئات / المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
51.80%	43	30.30%	10	66%	33	كثيرا
43.37%	36	60.60%	20	32%	16	إلى حد ما
04.81%	04	09.09%	03	02%	01	لا تأثير به
99.98%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 24)

التعليق: حسب النسب المئوية المتحصل عليها والمتراوحة بين 51.80% و 43.37% فإن لنظام المعاملات المعمول به حاليا في التعليم الثانوي في التقييم تأثير معتبر على دافعية التلميذ للتعلم في بعض المواد.

جدول رقم 28:

خاص بتوبيخ القسم كله كجماعة لخطأ ما:

المجموع		ث2		ث1		الفئات / المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
61.44%	51	69.69%	23	56%	28	نعم
38.55%	32	30.30%	10	44%	22	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 25)

التعليق: تبين لنا النتائج المتحصل عليها والمقدرة بـ 61.44% أنه في حالة ارتكاب خطأ ما فإنه يتم توبيخ القسم كله كجماعة، وذلك بهدف تحسيسهم بمدى خطورة هذا الخطأ وتأثيره على سير الدرس ومستقبل التلاميذ، وذلك رغم تأثيره النفسي الكبير على التلاميذ النجباء.

جدول رقم 29:

خاص بالسبب الرئيسي لنقص الدافعية للتعلم لدى التلاميذ:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
43.37%	36	39.39%	13	46%	23	استفحال ظاهرة الدروس الخصوصية
20.48%	17	30.30%	10	14%	07	كثافة البرامج
36.14%	30	30.30%	10	40%	20	اكتظاظ الأقسام
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 26)

التعليق: من خلال النتائج المتحصل عليها والخاصة بإرجاع السبب الرئيسي لنقص الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الأقسام النهائية أرجع 43.33% من الأساتذة السبب إلى استفحال ظاهرة الدروس الخصوصية التي أصبحت تعرقل العمل الجاد داخل القسم، وكذلك لوجود التلميذ نفسه جد مرهق من طول وازدحام حصص الدروس الخصوصية التي قد تدوم أحيانا حتى ساعات متأخرة من المساء.

جدول رقم 30:

خاص باستشارة مستشار التوجيه بالثانوية عند ملاحظة الأستاذ لمشكلة نفسية ما لدى أحد التلاميذ:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
63.85%	53	69.69%	23	60%	30	نعم
36.14%	30	30.30%	10	40%	20	لا

المجموع	50	%100	33	%99.99	83	%99.99
---------	----	------	----	--------	----	--------

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 27)

التعليق: تتفق النتائج الإحصائية المتحصل عليها من خلال آراء الأساتذة بخصوص موضوع استشارة مستشار التوجيه بالثانوية عند ملاحظتهم لمشكلة نفسية ما تلاميذ قسمه بنسبة 63.85%، وذلك لمحاولته تدارك الأمر ومحاولة معالجته لكي لا يعرقل مسار التحصيل الدراسي للتلميذ.

جدول رقم 31:

خاص بمدى اطلاع الأستاذ على ما استجد في عالم التدريس:

المجموع	ث2		ث1		المؤسسة	الفئات
	%	التكرار	%	التكرار		
%42.16	35	%60.60	20	%30	15	باستمرار
%38.55	32	%15.15	05	%54	27	أحيانا
%19.27	16	%24.24	08	%16	08	أبدا
%99.98	83	%99.99	33	%100	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 28)

التعليق: بلغت النتائج المتحصل عليها بنسبة 42.16% فيما يخص استقرار آراء الأساتذة في موضوع مدى تطوع الأستاذ على ما استجد في عالم التدريس من نظريات وتجارب، وذلك بهدف إيصال التلميذ إلى المستوى العلمي الراقي وجعله يساير التطور العلمي.

ثالثا: إدارة المناخ الصفية

تعد مهارة تنظيم المناخ الصفية من المهارات الهامة التي يجب أن يوليها الأستاذ اهتماما كبيرا، وهي تتطلب جهدا ووقتا معتبرا لتكون عند مستوى التطلعات. فهل يصل أساتذتنا إلى توفير المناخ الملائم لإدارة الصف بفعالية؟

ولهذا أدرجت المتغيرات التالية ضمن هذا العنصر وهي:

- وضعية الأستاذ عند إلقاء الدرس.
- كيفية تنظيم جلوس التلاميذ.
- ملائمة النشاط المطلوب مع طريقة الجلوس.

- مدى ملائمة تنظيم الغرفة للتفاعل داخل القسم.
- إمكانية تشكيل طريقة الجلوس عائقا للتحكم في القسم.
- مدى تقبل التلاميذ للسيورة البيضاء.
- توفر شروط التهوية والإضاءة بالأقسام.
- توفر شروط التدفئة شتاء بقاعات التدريس.
- مدى نظافة جدران الحجرة وإيراحتها للنفس.
- تناسب حجم الحجرات مع عدد التلاميذ.
- افتراض تهيئة حجرات السنوات النهائية خلافا لغيرها.
- تفضيل فصل هذه الحجرات عن غيرها.
- كيفية تسيير النقاش أثناء الدرس.
- مدى تقبل الأستاذ لأراء وأفكار ومشاعر التلاميذ.
- اقتراب الأستاذ وجلوسه بجانب التلاميذ أثناء بعض النشاطات التعليمية.

جدول رقم 32:

خاص بكيفية إلقاء الدرس بالقسم النهائي:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	الفئات
86.74%	72	84.84%	28	88%	44	بالتحرك في غرفة القسم
13.24%	11	15.15%	05	12%	06	وأنت جالسا
99.98%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 29)

التعليق: فيما يخص البيانات الخاصة بالتنظيم داخل القسم نجد بأن نسبة 86.74% تتفق على أن يقدم الأستاذ يتحرك داخل غرفة القسم، وذلك لكي يضمن المراقبة التربوية لسلوكات التلاميذ عدم إعطاء الفرصة للبعض بإثارة الفوضى وعدم التركيز والذي سوف يؤدي حتما إلى عدم الاستيعاب وكذا الإخلال بالنظام داخل غرفة الصف.

جدول رقم 33:

خاص بتحديد أماكن جلوس التلاميذ:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
%89.15	74	%90.90	30	%88	44	نعم
%10.84	09	09.09	03	%12	06	لا
%99.99	83	99.99	33	%100	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 30)

التعليق: فيما يخص تحديد أماكن جلوس التلاميذ فنجد بأن نسبة 89.15% تتفق على انه من الواجب أن نضع تخطيطاً للكيفية التي يكون عليها جلوس التلاميذ في موقع القسم، حيث من الواجب منع التلاميذ المشاغبيين من الجلوس مع بعضهم، كذلك بالنسبة للتلاميذ الكسالى الذين يختارون في بعض الأحيان الأماكن الأخيرة لكي لا يزعجهم الأستاذ بالاستجابات.

جدول رقم 34:

خاص بعمل الأستاذ على ملائمة النشاط المطلوب مع طريقة جلوس التلاميذ:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
%63.85	53	%75.75	25	%56	28	نعم
%36.14	30	%24.24	08	%44	22	لا
%99.99	83	%99.99	33	%100	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 31)

التعليق: بالنسبة لعمل الأستاذ على ملائمة النشاط المطلوب مع طريقة الجلوس داخل القسم فلقد بلغت النسبة المئوية معدل 63.85% والتي تتفق على ذلك، حيث تستدعي بعض النشاطات جلوس التلاميذ في شكل أفواج أو فرق جماعية، وذلك بهدف العمل الجماعي وبالتالي الاستفادة المتبادلة.

جدول رقم 35:

خاص بمدى مساعدة تنظيم غرفة القسم في التفاعل بين الأستاذ والتلميذ:

المجموع		ث2		ث1		الفئات / المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
79.51%	66	90.90%	30	72%	36	نعم
20.48%	17	09.09%	03	28%	14	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 32)

التعليق: بالنسبة لمدى مساعدة تنظيم غرفة القسم في التفاعل بين الأستاذ والتلميذ، فلقد بلغت النسبة المئوية معدل 79.51% وذلك من حيث النظافة ونوعية السبورة وانتظام الكراسي والطاولات حيث يوفر جو سليم لتفاعل التلاميذ مع الأستاذ، كذلك بالنسبة للوضعية التي يجب أن يكون عليها مكتب الأستاذ إذ يجب أن يكون في جهة تسمح لجميع التلميذ بأن يشاركوا معه الدرس.

جدول رقم 36:

خاص باعتبار طريقة الجلوس في ثانوياتنا عائقا للأستاذ للوصول بنظره للجميع:

المجموع		ث2		ث1		الفئات / المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
54.21%	45	60.60%	20	50%	25	نعم
45.78%	38	39.39%	13	50%	25	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 33)

التعليق: من خلال النتائج المتحصل عليها تبين لنا السبة المئوية المقدرة بـ 54.21% أن كثير من الأساتذة يرون في طريقة جلوس تلاميذهم عائقا للوصول بنظرهم إلى جميع الطلبة وإمكانية مراقبتهم واستجوابهم وتقييم استجاباتهم، وكذلك للتحكم في إدارة القسم بسهولة.

جدول رقم 37:

خاص بمدى أهمية إدخال السبورة البيضاء بغرفة الدراسة:

المجموع		ث2		ث1		الفئات / المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
63.85%	53	39.39%	13	80%	40	استحسانا من طرف التلاميذ
20.48%	17	36.36%	12	10%	05	عدم المبالاة
15.66%	13	24.24%	08	10%	05	رفضاً واشمئزازاً
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 34)

التعليق: بالنسبة لمدى أهمية إدخال السبورة البيضاء بغرفة الدراسة فلقد بلغت النسبة المئوية معدل 63.85%، حيث أنها تجد استحسانا من طرف التلاميذ وتخرجهم من الروتين الذي ألفوه في السنوات السابقة مع السبورة العادية، كذلك فهي توحى لهم بارتفاع مستوى التنظيم البيداغوجي وارتفاع مستوى التعليم ومواكبة التقدم في العالم.

جدول رقم 38:

خاص بتوفير شروط التهوية والإضاءة بهذه الأقسام:

المجموع		ث2		ث1		الفئات / المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
24.09%	20	30.30%	10	20%	10	كثيرا جدا
65.06%	54	60.60%	20	68%	34	قليلا نوعا ما
10.84%	09	09.09%	03	12%	06	قليلا جدا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 35)

التعليق: تمثل لنا النسب المئوية المتحصل عليها حول توفر شروط التهوية والإضاءة بهذه الأقسام بأنها تعتبر قليلة نوعاً ما، حيث يتفق 65.06% من الأساتذة على ذلك ويشيرون إلى أن هذا النقص يؤثر على عملية الاستيعاب والتركيز والنشاط التربوي لدى التلاميذ وإعاقة إدارة الصف بصفة جيدة من طرف الأستاذ.

جدول رقم 39:

خاص بتوفر شروط التدفئة شتاءاً بهذه الأقسام:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	الفئات
33.73%	28	54.54%	18	20%	10	نعم
66.2%	55	45.45%	15	80%	40	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 36)

التعليق: فيما يخص توفر شروط التدفئة شتاءاً بهذه الأقسام فإن 66.26% من الأساتذة يجمعون عدم توفرها، مما يعيق السير الحسن للعمل التربوي للعمل التربوي داخل القسم.

جدول رقم 40:

خاص بنظافة جدران غرفة الدراسة:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	الفئات
21.68%	18	24.24%	08	20%	10	نعم
78.31%	65	75.75%	25	80%	40	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 37)

التعليق: بالنسبة لنظافة جدران الغرفة ومدى إراحة للنفس فلقد نفت نسبة 78.31% من الأساتذة المستجوبون توفر ذلك، مما يؤدي إلى بعث القلق النفسي لدى التلاميذ النجباء خاصة وانشغال غيرهم بالتمتع فيما كتب أو رسم عليها.

جدول رقم 41:

خاص بتناسب حجم الغرفة مع عدد التلاميذ:

المجموع		ث2		ث1		الفئات المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
36.14%	30	45.45%	15	30%	15	نعم
63.85%	53	54.54%	18	70%	35	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 38)

التعليق: فيما يخص تناسب حجم غرفة الصف مع عدد التلاميذ فلقد بلغت النسبة المئوية معدل 63.85%، ممن يرون بأن هذه الأقسام لا تتلاءم مع وجود أكثر من 40 تلميذا في أغلب الأحيان، حيث يعود ذلك إلى الهندسة التي بنيت عليه هذه الأقسام والذي لم يراعى توقع وجود عدد كبير داخلها، فكلما كانت غرف الدراسة واسعة كلما سهلت عملية العمل التربوي داخلها.

جدول رقم 42:

خاص بافتراض أن تكون حجرات السنوات النهائية مهياًة خلافا لغيرها:

لمجموع		ث2		ث1		الفئات المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
72.28%	60	84.84%	28	64%	32	نعم
27.71%	23	15.15%	05	36%	18	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 39)

التعليق: فيما يخص موافقة الأساتذة على أن تكون حجرات السنوات النهائية مهياًة خلافا لغيرها من الأقسام فلقد بلغت النسبة المئوية معدل 72.28%، وذلك يعود إلى حساسية هذا المستوى داخل المؤسسة كذلك بالنسبة للتلاميذ، إذ يجب أن يعطى الأهمية البالغة لتوفير جميع ظروف التحصيل الدراسي، لهذه الأقسام وذلك بغية الوصول إلى أهداف النجاح المسطرة.

جدول رقم 43:

خاص بتفضيل فصل حجرات السنوات النهائية عن غيرها:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
75.90%	63	78.78%	26	74%	37	نعم
24.09%	20	21.21%	07	26%	13	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 40)

التعليق: تدل النسبة المئوية المتحصل عليها بأن 75.90% من الأساتذة المستجوبون يميلون إلى تفضيل فصل الحجرات الخاصة بالسنوات النهائية عن غيرها من الأقسام، وذلك لتفادي انشغال التلاميذ بما يدور في الأقسام المجاورة، الأمر الذي يعرقل ويشنت تركيزهم وانتباههم للدرس، إضافة إلى أن هذا الإجراء قد يحسب التلاميذ بأن هذه السنة الدراسية ذات أهمية خاصة واعتبار كبير بالنسبة للجميع.

جدول رقم 44:

خاص كيفية تسيير النقاش أثناء الدرس:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
31.32%	26	30.30%	10	32%	16	ياعطاء الحرية التامة للتلاميذ للتفاعل فيما بينهم
68.67%	57	69.69%	23	68%	34	بالتدخل في إدارة النقاش

المجموع	50	%100	33	%99.99	83	%99.99
وضبطه						

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 41)

التعليق: بالنسبة لكيفية تسيير للنقاش أثناء الدرس فلقد بلغت النسبة المئوية معدل 68.67% للأساتذة الذين يتفقون على انه يجب على الأستاذ أن يتدخل في إدارة النقاش، وذلك بهدف ضبطه، وكذلك لتصحيح بعض الأخطاء وتوجيهه الآراء إذا ما خرجت عن مضمون موضوع النقاش.

جدول رقم 45:

خاص بمدى تقبل آراء وأفكار ومشاعر التلاميذ بغض النظر عن كونها سلبية أم إيجابية:

المجموع	ث2		ث1		الفئات
	التكرار	%	التكرار	%	
%45.78	38	%45.45	15	%46	كثيرا
%28.91	24	%18.18	06	%36	نوعا ما
%25.29	20	%36.36	12	%18	قليلا
%99.99	83	%99.99	33	%100	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 42)

التعليق: لقد بلغت النسبة المئوية الخاصة بمدى تقبل آراء وأفكار ومشاعر التلاميذ بغض النظر عن كونها سلبية أو ايجابية معدل 45.78، حيث صرح الأساتذة بأنهم كثيرا ما يتقبلونها وذلك لإعطاء الحرية للتلاميذ للتعبير عما يشغلهم وإثراء الحصة بأفكارهم، وبالتالي توفير مناخ صفي جيد للعمل الناجح.

جدول رقم 46:

خاص بمدى اقتراب الأستاذ من التلاميذ والجلوس بجانبهم أثناء بعض النشاطات التعليمية:

المجموع	ث2		ث1		الفئات
	التكرار	%	التكرار	%	
%36.14	30	%30.30	10	%40	غالبا
%38.55	32	%36.36	12	%40	أحيانا
%25.29	21	%33.33	11	%20	أبدا
%99.98	83	%99.99	33	%100	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 43)

التعليق: بالنسبة لمدى اقتراب الأستاذ من التلاميذ والجلوس بجانبهم أثناء بعض النشاطات فلقد بلغت أعلى نسبتها المئوية معدل 38.55% بالنسبة لمن يقومون بذلك إلا أحيانا، وقد يعود ذلك على اكتظاظ الأقسام، وبالتالي صعوبة القيام بذلك في كثير من الأحيان كون ذلك يتطلب تحكماً كبيراً في إدارة القسم.

رابعاً: إدارة التخطيط الدراسي

جدول رقم 47:

خاص بالصعوبات التي تواجه الأستاذ خاصة بإلقاء الدرس مع الأقسام النهائية:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	الفئات
33.73%	28	39.39%	13	30%	15	نعم
66.26%	55	60.60%	20	70%	35	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 44)

التعليق: نظراً للنسب المئوية المتحصل عليها والمقدرة بـ 66.26% فيما يخص الصعوبات التي تواجه الأستاذ خاصة في إلقاء الدرس مع الأقسام النهائية، فلقد نفى الأساتذة وجود هذه الصعوبة نظراً للكفاءة التي يتمتع بها هؤلاء.

جدول رقم 48:

خاص بدخول الأستاذ قسمه دون تحضير للدرس:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	الفئات
30.12%	25	09.09%	03	44%	22	نعم
69.87%	58	90.90%	30	56%	28	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 45)

التعليق: بالنسبة لموضوع دخول الأستاذ قسمه دون تحضير الدرس فلقد بلغت النسبة المئوية معدل 69.87% والتي تنفي تماما حدوث ذلك، لأنه يعتبر من غير المنطقي أن يتوجه الأستاذ إلى القسم دون أن يكون قد حضر موضوع درسه.

جدول رقم 49:

خاص بكيفية تدارك الأستاذ للوضع عند دخول القسم دون تحضير للدرس:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
66.26%	55	60.60%	20	70%	35	إجراء فرض خلال الحصة
33.73%	28	30.39%	13	30%	15	إشغال التلاميذ بنشاط كتابي
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 46)

التعليق: بالنسبة لكيفية تدارك الأستاذ للوضع في حالة دخوله القسم دون تحضير مسبق للدرس تبين من الجدول أن 66.26% من الأساتذة يفضلون إجراء فرض خلال الحصة لإشغال التلاميذ به خلال تلك الحصة.

جدول رقم 50:

خاص بكيفية مواجهة الأستاذ لأسئلة التلاميذ التي لا يملك لها إجابة:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
60.24%	50	60.60%	20	60%	30	إرجاء الإجابة لوقت لاحق
30.12%	25	30.30%	10	30%	15	أطلب منهم البحث عنها للحصة القادمة
09.63%	08	09.09%	03	10%	05	حل تطبيقات مختلفة حول ما سبق
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 47)

التعليق: بلغت نسبة مواجهة الأستاذ لأسئلة التلاميذ التي لا يملك لها إجابة بتأجيلها إلى وقت لاحق معدل 60.24%، لأنه في بعض الأحيان تخطر على بال التلميذ أسئلة تفاجئ الأستاذ لا تكون لديه في ساعتها الإجابة، فإن الأستاذ لا يتسرع في الإجابة عنها ويفضل الحل الأنسب وهو تأجيلها إلى الحصة القادمة لتمكينه من البحث فيها وإفادة التلميذ لاحقاً.

جدول رقم 51:

خاص بكيفية بداية الأستاذ للدرس مع الأقسام النهائية:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
14.45%	12	09.09%	03	18%	09	مباشرة
85.54%	71	90.90%	30	82%	41	تخصيص مدة لجلب الانتباه
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 48)

التعليق: بالنسبة للكيفية التي يتم بها بداية الأستاذ للدرس مع الأقسام النهائية، فلقد بلغت الإجابة عنها بتخصيص مدة لجلب انتباه التلاميذ نسبة 85.54%، وذلك لإعطائهم الفرصة للراحة من الحصة التي سبقت ومحاولة استنارة دافعيتهم تدريجياً للمشاركة في الدرس.

جدول رقم 52:

خاص بكيفية تحكم الأستاذ في الوقت مع الأقسام النهائية:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
44.57%	37	33.33%	11	52%	26	بسهولة
55.42%	46	66.66%	22	48%	24	بصعوبة
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 49)

التعليق: بالنسبة للكيفية التي يتحكم بها الأستاذ في الوقت مع الأقسام النهائية فلقد بلغت النسبة المئوية معدل 55.42% بوجود صعوبات تحول دون ذلك، وذلك قد يعود إما لعدم قدرة الأستاذ في التحكم في قسمه أو نقص في التحضير للدرس أي حدوث خلل ما أثناء عملية التخطيط.

جدول رقم 53:

خاص بسبب عدم تحكم الأستاذ بالوقت مع الأقسام النهائية:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	الفئات
24.09%	20	24.24%	08	24%	12	عدم انضباط التلاميذ
20.48%	17	15.15%	05	24%	12	قلة الدافعية لديهم
15.66%	13	12.12%	04	18%	09	كثافة البرامج
28.91%	24	36.36%	12	24%	12	اكتظاظ الأقسام
10.84%	09	12.12%	04	10%	05	نقص التخطيط للدرس
99.98%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 50)

التعليق: بالنسبة لسبب عدم تحكم الأستاذ بالوقت مع الأقسام النهائية أرجع 28.91% من الأساتذة ذلك إلى اكتظاظ الأقسام وبالتالي صعوبة تركيز التلاميذ، مما يستدعي من الأستاذ تضييع وقت كبير في محاولة التحكم في القسم وفي تكرار الشرح العديد من المرات، وغير ذلك من الأمور التي تعرقل المسار العادي للحصة.

جدول رقم 54:

خاص بمدى تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة:

المجموع		ث2		ث1		الفئات / المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
15.66%	13	9.09%	03	20%	10	درجة عالية
84.33	70	90.90%	30	80%	40	درجة متوسطة
%	0	%0	0	%0	0	درجة منخفضة
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 51)

التعليق: فيما يخص مدى وصول الأستاذ إلى تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة فلقد بلغت نسبة من يصل إلى ذلك بدرجة متوسطة 84.33%، وهي نسبة عالية جدا تثير تساؤلات عديدة وتبين وجود عراقيل دون تحقيق الأهداف بنجاح.

جدول رقم 55:

خاص بإمكانية الأستاذ اتخاذ مبادرات:

المجموع		ث2		ث1		الفئات / المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
78.31%	65	87.87%	29	72%	36	نعم
21.68%	18	12.12%	04	28%	14	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 52)

التعليق: تبين النتائج المتحصل عليها والمقدرة بـ 78.31% أنه بإمكان الأستاذ اتخاذ مبادرات شخصية عند تخطيطه للدرس.

جدول رقم 56:

خاص استشارة الأستاذ لزملائه في المادة أثناء تحضيره للدرس:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة / الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
34.93%	29	42.42%	14	32%	16	نعم
65.06%	54	57.57%	19	68%	34	لا
99.99%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 53)

التعليق: أظهرت النسب المئوية التي تخصص استشارة الأستاذة لزملائهم أثناء تحضيرهم للدرس 65.06% أنهم لا يفعلون ذلك، ويعود ذلك لخبرة الكثير منهم في هذا المجال.

جدول رقم 57:

خاص بمدى استفادة الأساتذة من الأيام البيداغوجية والندوات:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة / الفئات
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
14.45%	12	09.09%	03	18%	09	نعم
56.62%	47	60.60%	20	54%	27	قليلا جدا
28.91%	24	30.30%	10	28%	14	لا
99.98%	83	99.99%	33	100%	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 54)

التعليق: يرى 56.62% من الأساتذة المستجوبون بأن الأيام البيداغوجية والندوات التربوية لا يجنون منها الكثير من الفائدة ولا تساعدهم للتغلب على المصاعب التي يواجهونها أثناء تأدية مهامهم مع الأقسام.

جدول رقم 58:

خاص بالاقترحات والإضافات التي تخص موضوع الدراسة:

المجموع		ث2		ث1		المؤسسة
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	الفئات
%09.63	08	%06.06	02	%12	06	تنسيق بين الأستاذ وأولياء التلاميذ
%10.84	09	%03.03	01	%16	08	تغيير الطاقم المسؤول
%54.21	45	%60.60	20	%50	25	التخطيط المسبق قبل التغيير أو التعديل
%25.30	21	%30.30	10	%22	11	تكوين العناصر الفاعلة في العملية التعليمية
%99.98	83	%99.99	33	%100	50	المجموع

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 55)

التعليق: فيما يخص الاقتراحات أ الإضافات التي تخص موضوع الدراسة يتبين من الجدول أن أكبر نسبة تميل إلى التركيز على وجوب التخطيط المسبق قبل الشروع في أي تغيير أو تعديل يخص البرنامج الدراسي خاصة أو أي رأي يتعلق بمصير التلميذ.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل محاور الاستمارة الأربعة الأساسية، حيث تم عرض نتائج العبارات والتعليق عليها تمهيدا لاختبار الفرضيات ومناقشة النتائج في الفصل الموالي.

تمهيد:

تعرضنا في الفصل السابق إلى عرض وتحليل نتائج الدراسة بالمحاور الرئيسية الأربعة، وسنحاول في هذا الفصل اختبار فرضيات البحث ومناقشة النتائج، ثم تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات.

أولاً: اختبار الفرضيات

سنحاول من خلال ما ورد في الفصل السابق والذي خصصناه لعرض وتحليل عبارات الاستمارة، اختبار فرضيات البحث أي تأكيد أو نفي هذه الفرضيات، ونذكر بها:

أ_ الفرضية العامة:

"تعرقل بعض المشكلات الإدارية الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي"

ب_ الفرضيات الجزئية

وقسمت إلى أربع فرضيات جزئية وهي:

أ- يعيق سوء انضباط التلاميذ الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي.

ب- يعيق نقص الدافعية لدى التلاميذ الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي.

ج- يعيق المناخ الصفى السائد بالأقسام النهائية الإدارة الصفية.

د- يعيق غياب التخطيط الدراسي الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي.

1- اختبار الفرضية الجزئية الأولى:

"يعيق سوء انضباط التلاميذ الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي"

ولقبول أو نفي هذه الفرضية اعتمدنا على 16 بندا من الاستمارة، من العبارة 04 إلى العبارة 19، وكانت

كالتالي:

- * شعور (48.12%) من الأساتذة بنوع من التخوف عندما يسند إليهم قسم نهائي.
- * ليس لجنس الأستاذ دور في القدرة على حفظ النظام بالأقسام النهائية، حيث أجاب (66.26%) من الأساتذة بالنفي.
- * خبرة الأستاذ دو فيس حفظ النظام بهذه الأقسام بنسبة (59.03%) من الأساتذة المستجوبون.
- * على الأستاذ التحلي بالصرامة لإحلال النظام بالأقسام النهائية، حيث سجلت صفة "الصرامة" أعلى نسبة مقارنة بالصفات الأخرى (27.71%).
- * تغيير (84.33%) من الأساتذة لطريقة تعاملهم مع التلاميذ كلما تطلب المر ذلك.
- * مواجهة العديد من الأساتذة (42.16%) لمشكلة هدر الوقت لإحلال النظام بالقسم قبل الشروع في الحصة.
- * إجماع (66.26%) من الأساتذة على أنه لا يتعطل عمل الأستاذ بوجود تلميذ مشاغب واحد بل بصدور سوء الانضباط من طرف مجموعة من التلاميذ.
- * اعتبار أغلبية الأساتذة أن التلاميذ الذكور أكثر إثارة للفضي من الإناث.
- * عدم مراعاة (53.01%) من الأساتذة جنس التلميذ عند تسلط العقوبة على التلميذ.
- * اعتماد أغلبية الأساتذة المستجوبون في حالة انضباط سيء للتلاميذ على استدعاء الأولياء (30.12%)، أو الطرد من الحصة (25.30%) لعقوبة إحلال النظام.
- * سبب لجوء أغلبية الأساتذة إلى إحالة التلميذ إلى مجلس التأديب يرجع بالدرجة الأولى (68.67%) إلى عدم احترام الأستاذ.
- * اختلاف حدة مشكل سوء انضباط التلاميذ باختلاف الشعب حسب (89.15%) من الأساتذة.
- * إجماع أغلبية الأساتذة (63.85%) على أن رد فعل أولياء التلاميذ في حالة صدور سلوك سيء لأبنائهم يكون في أغلب الأحيان بالاعتذار ومحاولة تعديل سلوك الابن.
- * اعتبار (49.39%) من الأساتذة أن أهم مصدر لمشكل سوء الانضباط بالأقسام النهائية مرجعه لعوامل مرتبطة بالتلميذ نفسه.
- * موافقة أغلبية الأساتذة بشدة بنسبة (50.60%) على أن تقاوم مشكل سوء انضباط التلاميذ مرجعه التحديد من سلطة الأستاذ على قسمه

من خلال عرض نسب استجابات الأساتذة المستجوبين على مختلف عبارات هذا المحور المتعلقة بسوء انضباط التلاميذ، نستخلص أن مشكل سوء انضباط تلاميذ المستوى النهائي من التعليم الثانوي يعيق الإدارة الصفية بهذه الأقسام.

وبالتالي يتم قبول وتأكيد الفرضية الفرعية الأولى والتي تنص على أنه:
* يعيق سوء انضباط التلاميذ الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي.

2- اختبار الفرضية الجزئية الثانية:

"يعيق نقص الدافعية لدى التلاميذ الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي"

ولتأكيد أو نفي هذه الفرضية اعتمادنا على 09 بنودا من الاستمارة، من العبارة 20 إلى العبارة 28، وكانت النتائج كالتالي:

* عدم مراعاة أغلبية الأساتذة مسؤولي الأقسام للحالة النفسية للتلاميذ، حيث تراوحت نسبة الاستجابة بـ "أبدا" (49.40%) و (34.94%) بـ "قليلا نوعا ما".

* انشغال أغلبية الأساتذة بـ (59.03%) بمشكل إثارة الدافعية لدى تلاميذ الأقسام النهائية.

* اكتفاء أغلبية الأساتذة باهتمام مجموعة من تلاميذ القسم فقط لإلقاء الدرس بنسبة (60.24%).

* اعتماد أغلبية الأساتذة طرح الأسئلة للتلاميذ في إعقاب الاستجابة المرغوبة مباشرة بنسبة (83.13%).

* إجماع أغلبية الأساتذة على أن نظام المعاملات المعمول به في التعليم له أثر كبير في دافعية التلاميذ للتعلم في بعض المواد بنسبة (51.80%).

* اعتماد أغلبية الأساتذة على التوبيخ الجماعي (للقسم كله) عند حدوث خطأ ما بنسبة (61.44%).

* إرجاع أغلبية الأساتذة السبب الرئيسي لنقص الدافعية لدى تلاميذ الأقسام النهائية إلى استفحال ظاهرة

الدروس الخصوصية بنسبة (43.37%).

* استشارة أغلبية الأساتذة نستشار التوجيه بالثانوية عند ملاحظتهم لمشكلة نفسية ما لدى أحد التلاميذ بنسبة

(63.85%)

* تطلع أغلبية الأساتذة على ما استجد في عالم التدريس من نظريات وتجارب لإفادة تلاميذهم بنسبة (42.16%) باستمرار إلى (38.55%) أحيانا.

من خلال عرض نسب استجابات الأساتذة المستجوبون على عبارات المحور الثاني والمتعلق **بمشكل الدافعية لدى تلاميذ الأقسام النهائية** ، نستنتج أن نقص الدافعية للعمل لدى الطلبة يثير اهتمام وانشغال أغلبية الأساتذة ويعيق الإدارة الصفية الناجحة لهذه الأقسام.

وبالتالي يتم قبول وتأكيد الفرضية الجزئية الثانية والتي نصها:

* يعيق نقص الدافعية لدى التلاميذ الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي.

3- اختبار الفرضية الجزئية الثالثة:

"يعيق المناخ الصفّي السائد بالأقسام النهائية الإدارة الصفية"

ولقبول أو رفض هذه الفرضية اعتمدنا على 15 بندا من الاستمارة، من العبارة 29 إلى العبارة 43، وكانت النتائج كالتالي:

* اعتماد أغلبية الأساتذة على طريقة إلقاء الدرس بالتحرك فقي غرفة القسم بنسبة (86.74%).

* تحديد أغلبية الأساتذة لأماكن جلوس تلامذتهم بنسبة (89.15%).

* عمل أغلبية الأساتذة على ملائمة النشاط المطلوب إنجازه مع طريقة التلاميذ بنسبة (63.85%).

* إجماع أغلبية الأساتذة على أن تنظيم غرفة القسم يساعد في التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ بنسبة (79.51%).

* اعتبار أغلبية الأساتذة للوصول أن طريقة الجلوس المعتمدة في ثانوياتنا يشكل عائق لدى الأستاذ للوصول بنظره إلى الجميع بنسبة (54.21%).

* إجماع أغلبية الأساتذة على أن إدخال السبورة البيضاء بغرفة الدراسة لاقى استحسان من طرف تلاميذ الأقسام النهائية بنسبة (63.85%).

* إجماع أغلبية الأساتذة على عدم توفر شروط التهوية والإضاءة بحجرات الدراسة إلا قليلا، وبلغت النسبة (65.06%).

* إجماع أغلبية الأساتذة على عدم توفر شروط التدفئة بحجرات الدراسة بنسبة (66.26%).

- * إجماع أغلبية الأساتذة على عدم نظافة جدران غرفة الدراسة وعدم إراحتها للنفس بنسبة (78.31%).
- * إجماع أغلبية الأساتذة على عدم تناسب حجم غرفة الدراسة مع عدد التلاميذ بها بنسبة (63.85%).
- * تفضيل الأساتذة فصل الحجرات الخاصة بالسنوات النهائية عن غيرها بنسبة (75.90%).
- * تدخل أغلبية الأساتذة في إدارة النقاش وضبطه أثناء الحصة بنسبة (68.67%).
- * تقبل أغلبية الأساتذة بشدة لآراء وأفكار ومشاعر التلاميذ بغض النظر عن كونها سلبية أم إيجابية بنسبة (45.88%).

* اقتراب الأستاذ من التلاميذ والجلوس بجانبهم إلا أحيانا فقط أثناء بعض النشاطات التعليمية بنسبة (38.55%).

من خلال عرض نسب استجابات الأساتذة المستجوبون على عبارات المحور الثالث والمتعلق بمشكل المناخ الصفّي السائد بالأقسام النهائية، نستنتج أن التنظيم الفيزيقي لحجرات الأقسام النهائية وكذا نمط التفاعل الصفّي السائد بها يشكل عائقا أمام الأستاذ لإدارة صفه بفاعلية. وبالتالي يتم قبول وتأكيد الفرضية الجزئية الثالثة، والتي نصها:

* يعيق المناخ الصفّي السائد بالأقسام النهائية الإدارة الصفية.

4- اختبار الفرضية الجزئية الرابعة:

"يعيق غياب التخطيط الدراسي الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي"

ولقبول أو رفض هذه الفرضية اعتمدنا على 12 بنداً من الاستمارة، من العبارة 44 إلى العبارة 55، وكانت النتائج كالتالي:

* عدم مواجهة أغلبية الأساتذة المستجوبون لصعوبات خاصة عند إلقاء الدرس بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي بنسبة (66.26%).

* نفي أغلبية الأساتذة فمكانية دخولهم القسم النهائي دون تحضير مسبق للدرس بنسبة (69.87%).

* تدارك أغلبية الأساتذة للوضع عند دخولهم القسم دون تحضير للدرس باللجوء إلى إجراء فرض خلال الحصة بنسبة (66.26%).

* مواجهة أغلبية الأساتذة لأسئلة التلاميذ التي لا يملكون لها إجابة بتأجيلها إلى وقت لاحق بنسبة (60.24%).

* اعتماد أغلبية الأساتذة على تخصيص مدة لجلب انتباه التلاميذ قبل بداية الدرس بنسبة (85.54%).

* تحكم أغلبية الأساتذة بصعوبة في الوقت المخصص للحصة مع الأقسام النهائية بنسبة (55.42%).

- * إرجاع أغلبية الأساتذة عدم تحكمهم في الوقت أساسا إلى اكتناظ الأقسام بنسبة (28.91%).
- * تحقيق أغلبية الأساتذة للأهداف التعليمية المسطرة بدرجة متوسطة بنسبة (84.33%).
- * إجماع أغلبية الأساتذة على إمكانية اتخاذ مبادرات عند رسم خطة الدرس أو المشروع البيداغوجي ككل بنسبة (78.31%).
- * عدم استشارة أغلبية الأساتذة زملائهم في المادة خلال عملية التخطيط الدراسي بنسبة (65.06%).
- * إجماع أغلبية الأساتذة على عدم الاستفادة من الأيام البيداغوجية والملتقيات إلا قليلا جدا بنسبة (56.62%).
- * إجماع أغلبية الأساتذة على وجوب التخطي ط المسبق قبل أي تغيير أو تعديل يمس البرنامج بنسبة (54.21%).

من خلال عرض نسب استجابات الأساتذة المستجوبون على عبارات المحور الرابع والمتعلق بمشكل غياب التخطيط الدراسي، نستنتج أن أغلبية الأساتذة يخططون لدروسهم قبل دخول الحصة، وأن عدم التحكم في الوقت وعدم تحقيق الأهداف التعليمية بدرجة عالية مرده إلى أسباب تتعلق خاصة باكتناظ الأقسام وعدم انضباط التلاميذ، وليس إلى غياب تخطيط الأستاذ لدروسه.

وبالتالي يتم رفض ونفي هذه الفرضية الجزئية الرابعة، والتي نصها:

يعيق غياب التخطيط الدراسي الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي

ثانيا: مناقشة النتائج

نحاول من خلال مناقشة النتائج المتعلقة بالمحور الأول معرفة فيما إذا كان سوء الانضباط لدى تلاميذ القسم النهائي داخل غرفة الصف يعيق إدارة الأستاذ ذلك من خلال تحليل وتفسير نتائج الأسئلة المتعلقة به.

أظهرت النتائج الخاصة بمؤشر سوء انضباط تلاميذ الأقسام النهائية وجود نوع من التخوف لدى الكثير من الأساتذة **48.12%** عندما تسند إليهم مهمة تدريس الأقسام النهائية عند الدخول المدرسي، ويعود ذلك إلى ثقل المسؤولية المسندة إليهم، كون هذه الأقسام مقبلة على اجتياز امتحان مصيري آخر السنة وهو بمثابة المحدد لمستقبل التلاميذ والمفتاح لدخول أبواب الجامعة أمل كل تلميذ، وبالتالي يتطلب التحضير اليومي للدروس الخاصة بهذه الأقسام مجهودا خاصا وعملا دؤوبا، لأن التلاميذ في هذه المرحلة يبدون روح نقد عالية حول ما يقدمه الأستاذ والكيفية التي يتم بها ذلك، فهم مثابرون على "تقييم" عمل الأساتذة وقد يصل

الأمر حتى إلى المواجهة العلنية، وهي من أبرز صور سوء الانضباط لدى التلاميذ، الأمر الذي يثير مخاوف واستياء العديد من الأساتذة ويخلق جوا من التوتر داخل غرفة الصف.

ومن خلال نتائج الاستبيان تبين أنه ليس لجنس الأستاذ دور في حفظ النظام بهذه الأقسام، حيث أجمع **63.63%** من مجمل الأساتذة المستجوبون بأنه ليس لجنس الأستاذ أي دخل في قدرته على التحكم في قسمه وإدارته بفعالية، فكل شيء يتحدد خلال الأيام الأولى من العام الدراسي، وخلال فترة التعارف هذه يعمل التلاميذ الكشاف عن كل جوانب النقص لدى معلمهم، وهم يعتقدون أن المعلمة أقل قدرة على السيطرة على قسمها من المعلم، فيحاول المشاغبون منهم استغلال عطفها وتسامحها معهم للقيام بسلوكات منافية للنظام العام للقسم، ولكن سرعان ما تتغير هذه النظرة إذا ما عملت الأساتذة على ضبط قواعد للنظام داخل حجرة الدراسة، وكذا العقوبات التي قد تتجر عن إظهار أي نوع من التصرفات غير المرغوبة خلال الحصة الدراسية. إضافة إلى أن تمكن الأستاذ من المادة وامتلاكه لرصيد علمي وافر عنها عامل أساسي في الانضباط لدى المتعلمين، حيث صرحت لنا أستاذة الأدب العربي بأن "شخصية الأستاذ(ة) وحكمته ومدى إلمامه بالمادة المدرسة هما العاملان الأساسيان اللذان يحددان إمكانية تحكمه في قسمه وإدارته بشكل جيد، وعلينا جميعا أن نصحح هذا الاعتقاد الخاطئ في حق الأساتذات".

وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة أحمد لغريب "مشكلات إدارة القسم واستراتيجيات التعديل المستعملة إزائها" ماجستير في علم التربية، جامعة الجزائر. وفيما يخص دور خبرة الأستاذ في مدى تمكنه التحكم من ضبط سلوكيات تلاميذ هذا المستوى، إذ أشارت نتائج الاستبيان أن **57.57%** من الأجوبة كانت بـ "نعم"، ويرجع الأساتذة ذلك لعامل الخبرة المهنية الذي يثبت في كل مرة نجاعته في كيفية التصدي لمختلف مشكلات سوء انضباط التلاميذ دون أن يؤثر ذلك على السير الحسن للحصة الدراسية، التي تقدم بها مخلوف بلحسين "العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف الدراسي"، والمقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في تخصص علم الاجتماع التربوي بجامعة الجزائر، فلقد بينت نتائج الدراسة مدى تعقد العلاقة التربوية التي تنشأ بين الأستاذ والتلميذ داخل القسم الدراسي وأشار أنه من ناحية الأستاذ، فإن خبرته المهنية لا تؤدي به بالضرورة إلى التحكم في صفه الدراسي وقيادته بطريق جيدة، بل بالعكس فإنه كلما ازدادت مدة ممارسته لهذه المهنة ينتابه نوع من الملل، لاسيما لما يعيش مواقف مستعصية الحلول داخل الصف الدراسي مع تلاميذه.

فمن ناحية أخرى فإن **42.42%** ممن أجابوا بأنه ليس لخبرة الأستاذ أي دور في حفظ النظام في القسم، وهي نسبة لا يستهان بها، فإنهم يرجعون مدى التحكم في القسم إلى شخصية الأستاذ لا غير، حيث عللوا

ذلك بوجود عدد من الأساتذة ذوي الخبرة المهنية المعتمدة ولكنهم يفتقدون إلى استراتيجيات السيطرة على تلاميذ الأقسام النهائية، الذين يبدون سلوكيات غير سوية أكثر من غيرهم.

أما إذا رجعنا إلى تجربتنا المتواضعة في ميدان التدريس (حوالي 18 سنة)، فإننا نضم صوتنا إلى **57.57%** المقرون بدور خبرة الأستاذ في مدى تحكمه في إدارة قسمه وذلك لأن:

- يبدو الأستاذ الأكبر سنا أكثر وقارا من غيره.
- يحترم التلاميذ الأستاذ الأكبر سنا أي كانت المادة المدرسية.
- يثق تلاميذ الأقسام النهائية في الأستاذ الأكثر خبرة.
- لا يلجأ الأستاذ الأكثر خبرة إلى طرف ثالث لحل مشكلة سوء الانضباط لدى تلاميذه على العكس من زميله الأقل خبرة.

وعن السؤال الخاص بالصفة التي على الأستاذ تبنيها أكثر من غيرها على تلاميذ الأقسام

النهائية، فأعطت النتائج ميل العديد من الأساتذة إلى تفضيل صفتي الصرامة والصبر في مقابل البشاشة والتسامح، فهم يرون أن حزم الأستاذ مع تلاميذه يوفر جوا من النظام والجدية في علاقة الأستاذ بتلاميذ ه والتلاميذ فيما بينهم، وأكثر الأساتذة ميلا لهذه الطريقة هم من ذوي الخبرة في العمل، فهم يعملون على جعل التلميذ قادرا على ضبط النفس ذاتيا وأكثر قدرة على تنظيم سلوكه، حيث اقترحت فاطمة إبراهيم في دراسة موضوعها "مدخل واستراتيجيات في إدارة الصف": الصف إن النمط الحازم في إدارة هو المفضل. وللتصدي لمشكلات السلوك في غرفة الصف تعمل مجموعة من الأساتذة على معرفة لدى التلاميذ، أما أغلبية الأساتذة المستجوبون **84.33%** فهي تتغير كلما تطلب الأمر ذلك، ويرجعون الأمر إلى طريق تباين المواقف التي يتعرضون لها أثناء إدارتهم للصف، فإذا تم اعتماد طريقة واحدة في مواجهة مشكلات الانضباط، فإنه يصبح من السهل للتلميذ التنبؤ برد فعل الأستاذ، ويعمل التلميذ المشاغب دوما على إثارة الفوضى داخل القسم وتعطيل عمل الأستاذ ليشكل مركز انتباه الجماعة، إذ يرى الدكتور محمد فرحان القضاة: أنه من مهام المعلم أن يحدد استراتيجيات تعليمية متنوعة فيغير وينوع من أساليبه التعليمية، ولا يعتمد أسلوبا واعظا تعليميا محددًا يؤدي إل الملل والرتابة.¹

وكثير من الأساتذة من يجدون أنفسهم مجبرون على توقيف الدرس لإعادة إحلال النظام بالقسم، فيهدر

وقت معتبر من الحصة إذا لم تحسم الوضعية في حينها، وأغلبية أفراد عينتنا حصل وأن واجهت هذه

المشكلة ولو بنسب متفاوتة، ونحن نعلم أن برنامج الأقسام النهائية يتميز بأنه طويل من وجهة نظر التلاميذ

1- القضاة، الترتوري، نفس المرجع السابق، 2006، ص410.

والأساتذة على حد سواء، وبالتالي فالحجم الساعي المخصص لكل مادة ذو أهمية بالغة ويعمل الأستاذ ذ على الاحتفاظ به قدر الإمكان، وفي هذا الصدد يقول صالح محمد علي أبو جادو: وإن كثيرا من الوقت يفقد كل يوم من خلال ما يدور في غرفة الصف من فوضى وبدائيات متأخرة للحصة، وهو الانتقال من نقطة إلى أخرى، والوقت الفعلي المستخدم في غرفة الصف يختص من صف إلى آخر.¹

ونظرا لخبرة أغلبية الأساتذة في ميدان التعليم وخاصة مع الأقسام النهائية، فإنه لما يصدر سلوك سيء من طرف تلميذ واحد بالقسم يمكن للأستاذ التحكم فيه ومواصلة سير الدرس، فالأمر يصبح أكثر تعقدا لما يتعلق بصدور هذا السلوك لدى مجموعة من التلاميذ، وفي هذا الإطار وجد **79.51%** من أفراد العينة أن التلاميذ الذكور يشكلون في أغلب الأحيان مصدر للسلوكيات غير المرغوب فيها داخل غرفة الصف، ويفسر ذلك بخصوصية المرحلة العمرية، حيث يميل الذكر إلى حب الظهور وإثبات الذات. ولتعديل سلوك التلميذ المسيء يلجأ الأستاذ ذ إلى أسلوب العقاب، ويراعى في ذلك جنس التلميذ المتسبب في إحداث ذلك الموقف **46.98%**، ويعود ذلك إلى دوافع مختلفة:

- نوعية السلوك السيئ الصادر عن التلميذات يختلف عن الصادر عن التلاميذ لذكور.
- تردد هذه السلوكيات لدى التلميذات أقل منه عند الذكور.
- استجابة التلميذات لتعليمات الأستاذ أكبر وأسرع منها لدى الذكور.
- احتمال ظهور السلوك السيئ مجددا لدى التلميذات أقل منه لدى التلاميذ الذكور.

ونشير هنا إلى أن هذا الاختلاف في التعامل مع مشكلات النظام قد يثير سخط التلاميذ الذكور الذين يرون في ذلك إجحافا في حقهم في صالح البنات، مما قد يخلق بدوره سلوكا معاديا للأستاذ أي نوع من سوء الانضباط.

ويشغل اهتمام العديد من المربين في حالة انضباط بين التلاميذ نوع العقوبة الذي يجب اللجوء إليه، ومن خلال دراستنا الاستطلاعية، وكذلك تجربتنا المتواضعة في حقل التعليم تنحصر خمس (5) أساليب لعقاب تلميذ القسم النهائي وهي: الانفعال لا غير، استدعاء الأولياء، الطرد من الحصة، تغيير العلامات، تغيير مكان الجلوس، وعند ملء الاستمارات أضاف بعض الأساتذة اللجوء إلى الصمت للفت انتباه التلميذ المعني بسوء الانضباط، وبعد تحليل النتائج تبين أن أسلوبا استدعاء أولياء التلميذ والطرد من الحصة كانا الغالبان في الخيارات، وجاء أسلوب تغيير العلامات من أضعف الخيارات ويعود ذلك إلى:

1- أبو جادو صالح محمد علي، نفس المرجع السابق، 2006، ص349.

- أهمية هذه السنة الدراسية بالنسبة للتلميذ وكذلك الأولياء، الذين يحرصون كثيرا على متابعة أبنائهم.
- التلميذ في هذه السنة الدراسية يصبح مركز الاهتمام كل الأسرة وخاصة الوالدان.
- حرمان التلميذ من أية حصة خلال السنة الدراسية قد يعيقه في متابعة الدروس الموالية.
- قد يكون الدافع لصدور السلوك السيئ خارجي أي من المحيط (العائلة مثلا)، فاستدعاء الأولياء ضروري.

- الطرد من الحصة قد يعرض التلميذ إلى استجاب من طرف إدارة الثانوية، وقد تكون العواقب متعبة.

- تغيير العلامات في هذه السنة الدراسية لا يشكل تهديدا أو عقوبة للتلميذ، حيث انه لا يعتد بالمعدل السنوي عند اجتياز امتحان البكالوريا بل بالمعدل المتحصل عليه خلال أيام امتحان آخر السنة فقط.

فعدم الجدوى من العقاب أو غياب وسائل الردع خلال هذه السنة الدراسية، هو الذي يجعل مشكل سوء انضباط التلاميذ يطرح بشدة أكبر لدى السنوات النهائية عن غيرها، الأمر الذي يؤكد عليه د. خليل محمد الحاج وآخرون: إذا خلت غرفة الصف من الانضباط والنظام وغابت عنها العلاقات الاجتماعية الإنسانية، أصبحت مصدر توتر على توفير هذه العلاقات والمناخ الصفي الملائم من أهم محركات فاعلية المعلم ونجاحه في تحقيق أهداف التعلم.¹

أما إذا لم تأت الأساليب السابقة الذكر نتائجها في تعديل السلوك السيئ الصادر عن التلميذ، فتتوفر إدارة الثانوية وسيلة ردع أكثر فعالية وهي إحالة التلميذ على مجلس التأديب، وتبين بعد قراءة نتيجة التساؤل الخاص بهذا الأمر أن **68.67%** من الأساتذة يعتمد إلى هذه الطريقة عندما يبدي التلميذ عدم احترام وتقدير الأستاذ، وهي من أعظم سوء الانضباط التي يجب القضاء عليها، والعقوبة التي تتجم بعد مثول التلميذ أمام مجلس التأديب أثبتت فعاليتها في الحد من العديد السلوكيات الغير مرغوب فيها خاصة مع تلاميذ الأقسام النهائية.

- وتختلف حدة مشكل سواء الانضباط حسب المواد والشعب، فالنسبة للمواد التي يثار فيها أكثر من غيرها حصلنا على إجابتان تصبان في نفس المعنى عبر عنها نصف الأساتذة المستجوبون بكونها مواد ثانوية لكل شعبة، وسماها النصف الآخر بالمواد الأدبية ويمكن جمعها في صفة واحد وهي المواد التي تكون معاملاتها الأقل مقارنة بالمواد الأخرى، كاللغات بالنسبة لشعبة العلوم الطبيعية أو الرياضيات بالنسبة لشعبة الآداب والفلسفة. فالتلميذ في هذه الحالة لا يولي أهمية كبيرة لهذه المواد ولا يبذل فيها الجهد الكافي للاستيعاب

1- د. خليل محمد الحاج، الكحلوت أحمد، أبو طالب حامد، إدارة الصف وتنظيمه، نفس المرجع السابق، 1996، ص30.

الجيد، وهكذا فإنه تنقص دافعيته للعمل. وبما أن الأستاذ لا يستطيع تحسيس التلميذ بوزن نقطة هذه المواد في امتحان شهادة البكالوريا، فإن احتمال ظهور سوء الانضباط يكون واردا ويظهر ذلك عبر سلوكيات عديدة كعدم تحضير الواجبات، نقص المشاركة أثناء الحصة، التأخيرات، الغيابات وغيرها، وهذا ما يؤثر على أستاذ المادة الذي يقع بدوره في مشكل نقص الدافعية للعمل الفعال مع تلاميذه، ويدخل الجميع في حلقة مفرغة يصعب الخروج منها.

وكذلك الأمر بالنسبة للشعبة التي ينتمي إليها التلميذ، فقد وجد أغلبية الأساتذة **89.15%** أن حدة مشكل الانضباط تتلف باختلاف الشعب، فهي تكون بارزة أكثر لدى أقسام شعبتي الآداب والاقتصاد والتسيير، وبدرجة أقل لدى شعبتي العلوم والرياضيات. فطبيعة المواد ذات المعاملات العالية المبرمجة للشعب العلمية تتطلب التركيز والانتباه أثناء الحصة، فالكل يسعى لإحلال النظام داخل غرفة الصف لاكتساب أكبر قدر من المعارف المقدمة، باختلاف المواد المدرسية للشعب الأدبية التي تتطلب الإصغاء والتذكر لاسترجاع محتوى الدرس لاحقا، حيث يهتم التلاميذ بكتابة الدرس أكثر من اهتمامهم بالتركيز والانتباه أثناء العرض. نقول بأن مشكل الانضباط ومن خلال تجربتنا في ميدان التدريس لدى تلاميذ الأقسام النهائية شعبية الآداب ملفت للانتباه ولا جدال فيه، فجل زملائنا في المهنة يجمعون على أن إدارة هذه الأقسام النهائية مهمة صعبة وأن التحكم في إحلال النظام بها يتطلب الجهد والحكمة وكثير من الصرامة والصبر، كما ورد خلال تحليلنا للسؤال السابق. وفي هذا الصدد نركز اهتمام الاتجاه المعرفي على: تغيير إدراك الفرد للمواقف التي يسلك فيها السلوك غير السوي، ولكي يتم تعديل هذا السلوك تكون غير سليمة فتؤدي إلى سلوك غير سوي.¹ وعندما يرى الأستاذ ضرورة استدعاء ولي أمر التلميذ، كيف يكون رد فعل هذا الأخير؟ أسفرت النتائج على أنه **63.85%** من الأولياء يقدمون الاعتذار للأستاذ المعني ويعدون بتعديل سلوك ابنهم (التلميذ)، وهذا ما يدعم اختيار العديد من الأساتذة لأسلوب استدعاء الأولياء أفضل من غيره، لأنه الأنجع لتعديل سلوك التلاميذ وهذه الاستجابة الإيجابية للآباء تبين أيضا مدى وعيهم وحرصهم على توفير المناخ المناسب للتعلم الفعال واجتياز عتبة البكالوريا بنجاح، ومن شأن هذا التجاوب مع الأستاذ أن يخلق جو من الطمأنينة والراحة النفسية داخل القسم، وبذلك يصبح التلميذ قادرا على ضبط سلوكه وزيادة فرص التعلم. ومع ذلك توجه فئة قليلة من الأولياء اللوم على الأستاذ أو الإدارة في سوء معاملة أبنائهم، وفئة أخرى تحاول تبرير سلوكيات أبنائهم الخاطئة بإرجاع السبب إلى ظروف نفسية أو اجتماعية قاهرة.

1- د. خليل محمد الحاج وآخرون، نفس المرجع السابق، 2009، ص 137.

ومن المهم للأستاذ أن يبحث عن أهم مصادر مشكلات الانضباط بالأقسام النهائية، ولهذا يرجع **49.39%** من الأساتذة السبب الرئيسي لسوء الانضباط إلى عوامل تتعلق بالتلميذ نفسه، كنقص الدافعية أو نقص تقدير الذات أو عقدة الشعور بالنقص وغيرها من العوامل النفسية أو الاجتماعية التي تفقد التلميذ التحكم في ذاته، وبالتالي يضعف ضبطه لسلوكه. ويبرز هذا الدور الأساسي للأستاذ في مساعدة تلاميذه على تخطي مختلف هذه العقبات، وتعديل سلوكهم وقيادتهم إلى الانضباط بعيدا عن التهديدات والانفعالات. أما العوامل المتعلقة بالجو العائلي للتلميذ فشكلت **46.98%** من إجابات الأساتذة، وهي نسبة معتبرة تبين مدى تأثير التلميذ المراهق بالظروف المحيطة به، خاصة وأنه وكما سبق وأن ذكرنا يشكل مركز اهتمام كل العائلة كونه سيجتاز امتحان مصيري آخر السنة، فعلى الجميع أن يوفر له حسن الظروف للتحضير الجيد للكالوريا، فيصبح التلميذ شديد الانفعال وذو حساسية مفرطة، كما أكدت على ذلك دراسة علي زكي ثابت، حيث توصلت الدراسة إلى أنه: توجد مجموعة من العوامل لها تأثير كبير على تقليل سلطة المعلم وهي القوانين الموازية.

فإذا تجاوب الأولياء مع الأساتذة في معالجة السلوكيات السيئة للتلاميذ، فهذا سيؤدي حتما على تحقيق نتائج إيجابية انفعاليا ومعرفيا، وأما إذا غابت قنوات الاتصال هذه فيعجز كثير من الأساتذة على إيجاد الحلول المناسبة، ويرجع أغلبية الأفراد المستجوبون ذلك إلى التحديد من سلطة الأستاذ على تلاميذه، حيث تراوحت نسبة من يعتقدون أن تفاقم مشكل الانضباط مرده هذا التقييد من حريتهم داخل القسم بين **50.60%** موافق جدا إلى **38.55%** موافق إلى حد ما، حيث أنه لم يعد للأستاذ تلك الصلاحية في أن يكون بمثابة الأب الثاني للتلميذ، إذ ضببت هذه الصلاحيات بقرارات من شأنها أن تعيق الأستاذ في اتخاذ مبادرات شخصية لتقويم سلوك تلاميذه داخل غرفة الصف، فقد يقوم الأستاذ مثلا باستجواب أحد متعلميه عن سبب تصرف ما أو يلومه أو يوبخه وهدفه من ذلك تعديل السلوك، إلا أنه يجد نفسه في موقف المتهم في قضية إهانة، سب وشتم، التدخل في خصوصيات التلميذ، الأمر الذي يجعل الأستاذ وإن كان راغبا غير قادر على التقرب من طلابه لإبرام عقد صلح وامتلاكه وبناء علاقات ايجابية معه، وبالتالي الحد من تفاقم مشكل سوء الانضباط.

وفي حالة عجز الأستاذ عن حل مشكل سلوكي ما فإنه يتصل أولا بالأستاذ المسؤول عن هذا القسم كونه الأكثر دراية بالحالات النفسية والاجتماعية لكل طلبة القسم، غير أن الواقع الميداني بين أن عددا كبيرا من الأساتذة لا يولي أية أهمية لظروف تلاميذه ويعود ذلك إلى:

- كثرة مهام الأستاذ كالتحضير اليومي للدروس، إعداد الاختبارات، التصحيح... إلخ.

- كثافة البرامج.
 - اكتظاظ الأقسام وصعوبة التعرف على الجميع.
 - الاتكال على مستشار التوجيه للقيام بذلك.
 - تخوف الأستاذ من أن يفهم من ذلك تدخله في الشؤون الخاصة للتلميذ.
 - وبناء على تحليلنا لمختلف النتائج التي أسفرت عنها قراءة الجداول المتعلقة بهذا المحور، نخلص إلى أن سوء انضباط تلاميذ الأقسام النهائية يعيق بدرجة عالية إدارة الأستاذ لقسمه، وهي من أبرز المشكلات المطروحة في هذا المستوى حسب أغلبية الأساتذة المستجوبون.
- وأما فيما يخص المحور الثاني من الدراسة والمتعلق بمشكل **نقص الدافعية لدى التلاميذ**، فقد شغل هذا الموضوع كثير من المنظرين وبالتالي المعلمين والأساتذة داخل غرفة الصف، وهو من أبرز أسباب الفشل المدرسي وعديد من المشكلات في نواحي مختلفة. وهكذا فإن **59.03%** من الأساتذة أبدوا اهتماما كبيرا بمشكل إثارة الدافعية لدى تلاميذ الأقسام النهائية كونه يشكل عائقا في التواصل بين العلاقة التعليمية التعليمية (الأستاذ والتلميذ)، وتظهر نقص دافعية التلاميذ من خلال قلة استعدادهم للعمل، نقص المشاركة، عدم الإصغاء أثناء الدرس، التشويش، اللهو، اللامبالاة... ونظرا - ولما أشرنا سابقا - لكثافة برنامج هذه السنوات وتعدد مهام الأستاذ بالموازاة مع مشكلات سوء الانضباط، وكذلك ضغط الأولياء والإدارة فإن ذلك يرهق الأستاذ ويصعب من مهمته في إدارته للقسم، في حين يولي **36.14%** اهتماما أقل بهذا الجانب، ويرجع ذلك إما إلى أقدمية الأستاذ في المهنة مما يخلق لديه نوع من الملل والبراغماتية في العمل، وإما أن يكون للدافعية مكان ضمن الأهداف المسطرة لإنجاز مشاريعه البيداغوجية، فهو يعمل على إيصال المعلومات لتلاميذه دون الاهتمام بالجوانب النفسية التي تتخلل هذه العملية، وهناك من الأساتذة من يترك مهمة إثارة الدافعية لأولياء ويكتفي بالإعداد العلمي فحسب. ويشير حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق أن: الأساس في العملية التعليمية هو الطالب وما يمتلكه من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وخلقية، وما لديه من رغبة ودافع للتعلم. فلا يوجد تعلم دون طالب، ولا يحدث تعلم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلم. وبالتالي فالدافع إلى التعلم هو الأساس في نجاح العملية التعليمية وحجر الزاوية فيها. ¹ وجاء التأكيد على مبدأ الدافعية من أهم مضامين النظرية السلوكية (تورنبايك) والمعرفية (برونو).

وعند إلقاء الدرس يكتفي **60.24%** من الأساتذة بمشاركة واهتمام مجموعة من التلاميذ فقط لأن همهم الأساسي إتمام البرنامج في الآجال المحددة وهم متابعون شهريا من طرف الإدارة في مدى التقدم في الدروس

1_ أبو رياش حسين ود. عبد الحق زهرية، نفس المرجع السابق، ص 188

ومحاولة جذب انتباه جميع الطلبة قد يأخذ قسطاً من الحصة، إضافة إلى أن استثارة الدافعية لدى التلاميذ أمر يتطلب الجهد الكبير لتجميع العديد من العوامل، ومن ناحية أخرى يميل الأستاذ غالباً إلى تلك المجموعة التي تبدي استعداداً للعمل والانتباه والتدخل لإثراء الدرس، بينما تبقى مجموعة أخرى من القسم صامتة بسبب الخجل وأخرى مشغولة بالتشويش أو بما يحدث خارج غرفة الصف، ونلمس هذه السلوكيات عند عدد من معلمي السنة أو لدى أولئك الذين يعتمدون على الدروس الخصوصية خارج المؤسسة لا على ما يقدم في القسم، ومن خلال تجربتنا في حقل التدريس تشكل المجموعة الأخيرة والتي يبرز لديها نقص الدافعية بشكل واضح وأكبر عائقاً للإدارة الصفية. وعند محاولة معرفة أسباب نقص الدافعية ومعالجته فإن **42.16%** من الأساتذة يعتمدون إلى أسلوب طرح الأسئلة على التلاميذ لتحفيزهم على العمل، فيخلقون نوعاً من التنشيط الفكري بين المتعلمين، ويشدون انتباههم طوال الحصة فيحققون أكبر قدر من الأهداف الخاصة بها، ونجد نسبة عالية من الأساتذة تلجأ إلى تغيير النشاط الحالي باقتراح نشاط آخر وطريقة أخرى لترغيبهم في الاندماج في جو القسم، في حين تفضل أخرى استخدام الصراخ والانفعال كوسيلة لجذب الانتباه، بينما لا يولي عدد منهم أي اهتمام بالأمر لإثارة دافعية الطلبة.

يجمع التربويون على أن للتعزيز دور بالغ وفعال لا يمكن الاستغناء عنه في جميع مراحل الدراسة، وتعمل أغلبه الأساتذة على مجازة التلميذ مباشرة عقب صدور الاستجابة المرغوبة **83.13%**، كون ذلك سيبقي دافعيته مستأثرة ومتواصلة، وبالتالي يزيد إقبالهم في العمل أكثر فأكثر، ويزيدهم ذلك ثقة بالنفس وبالإمكانات التي وفروها لاجتياز امتحانهم المصيري، أما إذا أتى التعزيز بعد الاستجابة المرغوبة فترة من الزمن فإنه يكون دون فعالية، بل سيضعف من الدافعية نحو التعلم ويؤثر بذلك في الجو العام للقسم، وهذا ما أشارت إليه أمل البكري وناديا عجور: يركز الاتجاه السلوكي على أن التعزيز هو أحد أهم الشروط الأساسية التي تشكل السلوك وتضبطه وتعده.¹

ولنظام المعاملات المعمول به في التقييم بالمستوى النهائي من التعليم الثانوي تأثير على دافعية التلاميذ لتعلم في بعض المواد حسب معظم الأساتذة، وحدة هذا التأثير تراوحت بين من يراه كبير جداً **51.80%** وبين من يراه متوسط **43.37%**، فكان التلميذ يدخر طاقته عن تلك المواد التي يسميها "ثانوية" ليستغلها في المواد "الأساسية"، فكم مرة يتفاجئ الأساتذة أثناء مجالس الأقسام (المجالس التي تجري نهاية كل ثلاثي لدراسة نتائج التلاميذ خلال ذلك الفصل) بأسماء متفوقة في جميع المواد بينما نتائجها جد متوسطة إلى ضعيفة في المواد الأدبية، أو بتلاميذ منضبطون في حصص دون أخرى، أو يشاركون بفعالية لدى أساتذة

1- أمل البكري، ناديا عجور، نفس المرجع السابق، 2007، ص45.

دون أخرى، وكثيرا ما يحمل الأساتذة مسؤولية ذلك. ورغم حضور مستشار التوجيه في العديد من المناسبات مع الأساتذة إلا أن موضوع المعاملات لا يطرح للنقاش، وحتى الأولياء وبعد صدور نتائج الاختبارات تراهم لا يسألون أبناءهم إلا على المواد ذات المعاملات العالية ولا يبالون بالمواد الباقية، بل وأبعد من ذلك فحتى في اليوم المخصص لاستقبال الأولياء نهاية كل ثلاثي دراسي منهم من يكتفي بمقابلة أساتذة المواد "الأساسية" - على حد تعبيرهم - لدراسة احتمالات النجاح في شهادة البكالوريا نهاية السنة ناسين المواد الأخرى التي قد تخلق عائقا يحول دون تحقيق الهدف، وبسلوكهم هذا ينفرون بدورهم التلاميذ من تلك المواد ويزيدون من ميلهم للأخرى.

وتبدو نقص الدافعية نحو هذه المواد خاصة خلال الأسابيع الأخيرة من السنة الدراسية حين يحرص التلاميذ على الحضور بانتظام للمواد ذات المعاملات العالية والتغيب في المواد ذات المعاملات المنخفضة، وهي ظاهرة تقلق كثيرا الأساتذة والإدارة على السواء، فيجد بعض الأساتذة أنفسهم أمام ثلاثة أو أربعة تلاميذ داخل القسم، فيتساءلون عن كيفية إقائهم للدرس، وإذا تدخلت إدارة الثانوية لإرغام التلاميذ الآخرين على الحضور، فإنهم يدخلون القسم مبدئين مجموعة من السلوكات غير السوية كعدم الإصغاء للدرس أو الانشغال بمراجعة مواد أخرى أو الاستئذان للخروج لقضاء أمر ما.... إلخ، وكل هذا من المعوقات التي تحول دون الإدارة الفعالة للصف.

ولتوعية التلاميذ بمدى أهمية الدرس أو تعديل أي سلوك خاطئ، يلجأ الكثيرون إلى طريقة التوبيخ، وإن كان **61.44%** حدث وأن توجهوا برسالاتهم التوبيخية إلى مجموع تلاميذ القسم، فهذا من جهة سيعود سلبا على السير الحسن للعملية التربوية لأن ذلك سينفر حتما التلاميذ من الأستاذ وبالتالي من المادة، سواء تعلق الأمر بالنجباء أو بضعيفي المستوى، وقد يبذون استنكارهم لهذا الأسلوب بالإحجام عن المشاركة بالقسم أو بعدم تحضير الواجبات وغيرها م الطرق غير المحبذة للأستاذ.

ومن جهة أخرى فإن أسلوب التوبيخ الجماعي هذا إنما يدل على أن الأستاذ في هذا الموقف فقد التحكم في قسمه، ونشير هنا إلى أنه من خلال المقابلات العديدة التي قمنا بها مع أساتذة مختلف المواد أوضحوا لنا أن التوبيخ الجماعي يكون إلا في حالة نقص الدافعية للعمل وليس في حالة سوء الانضباط التي تستدعي معاقبة التلميذ المعني فقط، ومهما كان الموقف فإن ذلك صورة من صور إدارة الصف السيئة.

يتفق جميع الأساتذة على وجود نقص حقيقي في دافعية التلاميذ للعمل بالأقسام النهائية، وحاولنا من خلال سؤال مباشر معرفة السبب الرئيسي لهذه المشكلة، فأسفرت النتائج على أن **43.37%** أرجعوا السبب إلى استفحال ظاهرة الدروس الخصوصية، والتي أثير حولها جدل كبير وأصبحت تهدد كيان الأستاذ بالثانوية،

فأصبح اعتماد التلاميذ على هذه الدروس أكثر من اعتمادهم على أستاذهم بالقسم، ويصل بهم الأمر في كثير من الأحيان إلى مجادلة الأستاذ في نقاط ما لصالح أستاذ الدروس الخصوصية لشدة ثقته بما يقدمه لهم، ونشأت هذه الثقة من تلك الصورة التي يعطيها ذلك الأستاذ عن نفسه، فهو يطلب مبلغا باهظا مقابل تلك الدروس، ثم أنه يوهمهم بأنهم دون الدروس الخصوصية لا يمكنهم المراجعة والتحضير الكافي للبيكالوريا، وأنه تتلمذ على يده خيرة الطلبة وأن أغلبهم تحصلوا على تلك الشهادة، ويصل الحد ببعضهم في آخر السنة بالتكهن بأسئلة الامتحان، وللتذكير فقط فإن العديد من أولئك الأساتذة لا يحمل شهادة جامعية ولم يسبق له أبدا أن درس بالثانوية، إضافة إلى حرص الأولياء الكبير على حضور ابنهم إلى هذه الدروس مهما كان المكان أو الزمان الذي تجري فيه، فهي تجري حتى في أيام العطل الدينية والوطني، وفي الصباح الباكر وفي ساعات متأخرة من الليل، يذهب التلميذ في اليوم الموالي مرهقا إلى القسم لا يستطيع متابعة دروسه كما ينبغي، فيواجه أستاذ المادة عائقا كبيرا لتحقيق أهداف الحصة، ولخلق جو من التفاعل المثمر داخل غرفة الصف فلا يجب أن يعتمد التلميذ كلية على هذه الدروس على حساب أستاذ المادة بتكوينه الجامعي وبتجربته الثمينة في الميدان وبجهوده الجبارة من أجل إعداد وتقديم ما يراه مفيدا للتلميذ، ولا ينتظر منهم مقابلا غير أن يتقاسم معهم فرحة النجاح بالامتحان، فمن المفترض أن تكون الدروس الخصوصية السند الذي يعيق أستاذ الثانوية في عمله كإثراء الدرس بنشاطات مدعمة لا أن يشكل أمامه مصدرا للقلق بشأن نقص الدافعية لدى تلاميذه.

ويرى عددا من الأساتذة أن اكتظاظ الأقسام يشكل أيضا مصدرا مهما لنقص دافعية الطلبة للعمل، والواقع يدلنا على أنه في كثير من الحالات يفوق عدد التلاميذ بالقسم الأربعون ووصل أحيانا إلى 48 تلميذا، فكيف للأستاذ أن ينجح في إدارة قسم بهذا الحجم؟ وما يشغل أكثر اهتمام الأساتذة ليس هو الحجم بقدر ما هو طبيعة القسم، إذ أنه سيحضره لاجتياز امتحان مصيري آخر السنة، فحتى عامل الخبرة تتناقص فاعليته أمام هذا الوضع، فمن أين تأتي رغبة التلميذ في العمل وإنماء روح التنافس داخل القسم وإبداء الرأي والمناقشة الفعالة وغيرها من صور التفاعل الإيجابي بين التلاميذ فيما بينهم. ومهما تعددت أو اختلفت أسباب نقص الدافعية للتعليم لدى تلاميذنا فإن ذلك سيعيق - بدرجات مختلفة - إدارة الأستاذ لقسمه بفعالية.

ولتعدد مهام أستاذ القسم النهائي - كما سبق وأن ذكرنا - يتعدى عليه غالبا معالجة بعض المشكلات التي تتخلل عملية التعلم لدى أولئك التلاميذ، وكما كانت مهمة المتابعة النفسية للتلاميذ من أبرز مهام مستشار التوجيه بالثانوية، فإن العديد من الأساتذة انتبه إلى هذا العضو البارز في سلك التربية والتعليم، والذي يمتلك المؤهلات العلمية الكافية لتوفير جو دراسي مناسب لتحقيق الأهداف المسطرة، وبلغت نسبة من

يرى ضرورة استشارة مستشار التوجيه عند ملاحظة لمشكلة نفسية ما لدى تلاميذه **63.85%** وهي نسبة تبين درجة معتبرة من الوعي لدى الأساتذة، وثقة كبيرة في إمكانيات في هذا المستشار لمساعدتهم في مسارهم العلمي بإلقاء الضوء على مختلف المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد يعيشها التلميذ، والعمل على حلها بغية تحقيق ذلك التوازن النفسي المطلوب لتعلم فعال. وفي هذه المرحلة من التعليم الثانوي - وكما رأينا أنفاً - ينشغل كثير من الأساتذة بمشكل نقص الدافعية للتعلم وسط أقسامهم، فيشاركهم إذن مستشار التوجيه بالمؤسسة في البحث عن مصدر هذا المشكل، ثم في حله على النحو الأفضل ومنه تحقيق الظروف التي تسمح بإدارة حسنة للقسم، وأما عن الأساتذة الذين لا يعمدون إلى هذه الاستشارة فمنهم - كما سبق الذكر - من لا يولي اهتماماً إلى الجوانب النفسية لتلاميذ هبسبب كثافة البرامج وانشغاله الكبير بالتحضير، ومنهم من يكتفي بخبرته في الميدان لتخطي مثل هذه العوائق، ومنهم من يجهل حتى الدور النفساني الذي يؤديه هذا المستشار في الثانوية. ويظن أن مهمته تقتصر على توجيه تلاميذ السنوات الأولى إلى مختلف الشعب آخر السنة الدراسية، والتي أشار إليه رمضان القدافي على أن: من مهام المرشد أو الموجه النفسي وفق لائحة اتحاد المرشدين والموجهين النفسيين: اجتماع أعضاء هيئة التدريس.

وتهدف هذه الجهود إلى توحيد الجهود وتوجيهه من أجل مقابلة حاجات الطلاب.¹ وهذا ما أكدته أمل البكري: إن الهدف الأساسي من عملية التوجيه والإرشاد النفسي في المجال المدرسي هو تقديم الرعاية والخدمات الوقائية والعلاجية، وذلك بهدف مساعدة التلاميذ على إمكانية تحقيق الصحة النفسية السوية، وتوفير الفرص من أجل نمو أفضل للتلميذ في إيجاد التكيف الحسن.² ولتحسين مستوى التحصيل الدراسي ومسايرة التطورات الحاصلة في ميدان التربية والتعليم بلغت نسبة الأساتذة الذين يتطلعون باستمرار على ما استجد في عالم التدريس من نظريات ودراسات **42.16%**، ومن يتطلعون أحياناً إلى ذلك **38.55%** وهو ما يبين مدى وعي الأساتذة بأهمية التجديد وإثراء ميدانهم بطرق ووسائل أكثر تحضراً وملائمة لما يحصل في عصر العولمة والتطور في كل المجالات...، وهذا ما ذهب إليه دراسة أمينة سيد عثمان، حيث جاء فيها: أن هذه الدراسة هدفت إلى التعرف على إسهام الأساليب الحديثة لإدارة الفصل في زيادة إنتاجيته، وتمثلت أهم النتائج في ضعف إدارة الفصل نظراً لعدم إلمام المعلم بها أثناء إمداده المهني، وشعور المعلم بالإحباط وكثرة الأخطاء أثناء إدارته لفصله.

1- القدافي محمد رمضان: التوجيه والإرشاد النفسي، دار الجبل، 1997، ص 43.

2- أمل البكري وناديا عجور، نفس المرجع السابق، 2007، ص 35.

وهذا ما يؤكد عليه محمد محمود الحيلة: يجب على المعلم أن يكون ذا صلة دائمة ومستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه.¹

إضافة إلى انتقال دور الأستاذ من الملحق للمعلومات المتسلط على تلامذته بشتى أساليب التخويف والتوبيخ إلى الميسر للتعلم المسير لقسمه بشتى أساليب التعزيز والترغيب في العمل.

ولقد جادت الدراسات في علم النفس التربوي بأبحاث ودراسات أفادت كثيرا المؤسسات التربوية بمختلف أطوارها، في الكشف عن معوقات العمل التربوي وكيفية تفاديها لتنمية صور التفاعل الصفّي الإيجابي وتطوير مستوى الأداء المهني للأستاذ، والاستفادة من مختلف الاستراتيجيات التي أثبتت نجاحها في جعل غرفة الصف مكانا ممتعا لتعلم فعال وتحسين لمستوى التحصيل المدرسي.

ونستخلص من تحليلنا لمختلف النتائج التي أسفرت عنها الجداول أن نقص الدافعية لدى تلاميذ الأقسام النهائية من التعليم الثانوي تشكل عائقا رئيسيا يحول دون الإدارة الناجحة للقسم.

وأما فيما يخص المناخ الصفّي السائد بالأقسام النهائية، فقد دلت النتائج المتحصل عليها من الجداول أن **86.74%** من الأساتذة المستجوبون يفضلون إلقاء الدرس وهم يتحركون في غرفة القسم كطريق للحد من كثير من السلوكات غير السوية، ومراقبة التلاميذ عن كثب وحث الجميع على العمل (الفردي والجماعي)، وشد الانتباه طوال المدة التي يحددها الأستاذ، وجعل التلاميذ في نشاط فكري متواصل ومنه تحقيق إدارة فعالة للقسم، وفي هذا الصدد يقول مخلوف بلحسين: تعتبر فكرة حركية الأستاذ داخل القسم ذات أهمية بالنسبة للفعل البيداغوجي، لأنها تجعل التلاميذ يحسون بأنهم تحت رقابة الأستاذ طيلة وقت الحصة.²

وأما من يفضل تقديم الدرس وهو جالس على مكتبه، فهو يرى أن معظم الدروس تقدم على شكل أسلوب قصصي يتطلب تلك الوضعية لشد انتباهه التلاميذ وضمان الإنصات الجيد وخاصة في مادة الفلسفة، ومهما يكن فإن العديد من الأساتذة ومن خلال تجربتنا في الميدان يشكون من ضيق الحجرات واكتظاظ الأقسام، الأمر الذي يعيق التحرك داخل القسم، وقد يرغم الأستاذ أحيانا بإلقاء الدرس من مكتبه.

يعتبر تنظيم المناخ الصفّي خطوة هامة في مسار العمل التربوي، وهي تلي التخطيط وتسبق التنفيذ، ومن خلالها يبرز الدور الحديث للمعلم المتمثل في اعتباره منظما لعملية التعليم والتعلم باستخدامه أساليب التعليم

1- الحيلة محمد محمود، نفس المرجع السابق، 2007، ص33.

2- مخلوف بلحسين: العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف الدراسي، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007، ص255.

غير المباشر لتنظيم الوقت وجلس التلاميذ وعملية التواصل، وغيرها من المهارات التي تسهل في تحقيق الأهداف المرجوة.

وعن تنظيم التلاميذ داخل غرفة الصف تبين أن أغلبية الأساتذة **89.15%** يحددون أماكن الجلوس لطلابهم، وهو ما يسهل عملية الإشراف عليهم ومراقبتهم، ويتم ذلك حسبهم تبعاً لمدى انضباط التلاميذ بالقسم لتيسير ضبط السلوك غير السوي وتعديله، وكذلك لتوزيع التلاميذ الذين يشكلون مصدراً للتفاعل الإيجابي على مجمل نواحي القاعة بشكل متوازن، فكل أستاذ يحدد أماكن الجلوس بحسب الأهداف التربوية التي يريد تحقيقها، والكل يتفق أن هذا التنظيم من مهمة الأستاذ، وهو خطوة إيجابية تسمح بإنجاح الخطوات التي بعدها من تنفيذ للدرس إلى التغذية الراجعة وغيرها، فهي تساعد الأستاذ كثيراً في إدارة صفه بفعالية، ولكن هل يعمل الأستاذ على الحفاظ على تلك الوضعية للجلوس طوال الوقت أم أنه يغيرها تبعاً للنشاط المطلوب إنجازه خلال الحصة؟ من خلال تحليل الأجوبة اتضح أن **63.85%** من المعلمين يعملون على تغيير الأماكن بحسب العمل المطلوب والذي قد يكون فردياً، ثنائياً أو جماعياً، وهذه الطريقة يتبعها خاصة أساتذة المواد العلمية وأحياناً اللغات الأجنبية أين تتطلب التمرينات كثيراً من النقاش والمحاولات لإيجاد الحلول الصحيحة، إضافة إلى أن سلوك التلاميذ قابل للتغيير من السيئ إلى الحسن أو عكس ذلك، وبالتالي يستوجب على الأستاذ الانتباه لذلك لإجراء التغيير المناسب لأماكن الجلوس حفاظاً على ديناميكية وحسن تنظيم الصف، فأما عن فئة الأساتذة الذين يتبنون أسلوب تغيير الأماكن ومن خلال تجربتنا عبر ثمانية عشر سنة في الميدان استنتجنا أنهم يشكلون مجموع أساتذة المواد التي لا تتطلب نشاطات فكرية وعلمية خلال الحصة، ونذكر على سبيل المثال مادة العلوم الشرعية ومادة الفلسفة ويقدر أقل مادتي التاريخ والجغرافي، وبغض النظر على حتمية التغيير تبعاً للنشاط المطلوب فإن ذلك قد يشكل حركية ونشاط كتجدد داخل غرفة الصف، فيكون الهدف من تغيير الأماكن إعادة إنعاش المناخ الصفّي وتحسيس التلاميذ بأن لكل حظ في أن يشغل مكاناً في المقدمة وفي آخر القسم دون حساسية تذكر.

بالنسبة لمدى مساعدة تنظيم غرفة القسم في التفاعل الصفّي فأجمع **79.51%** من الأساتذة على إثبات ذلك لأنه من الأمور الضرورية لإنجاح عملية الاتصال بين المعلم والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى كذلك زيادة الدافعية للعمل، ولطالما سمعنا من خلال ممارستنا لمهنة التدريس من العديد من الأساتذة وخاصة ذوي الخبرة منهم يطلب من متعلميه تنظيم القاعة على النحو الذي يراه مناسباً للعمل كشرط أولي لبداية العمل التدريسي، ويتضمن ذلك تنظيم الطاولات والكراسي للجلوس وللسماع للأستاذ بالمرور

بسهولة في مختلف أنحاء القسم، فيستفيد الأستاذ من الجو التنظيمي السائد والذي عمل جاهدا على تحقيقه في إدارة قسمه على نحو سليم يسمح بزيادة التحصيل الدراسي.

وفي حين **20.48%** من الأساتذة لا يولون لعملية التنظيم أية أهمية، ولا يعتبرونها خطوة من خطوات عملية التعلم والتعليم بل مضيعة للوقت حسب رأيهم الذي يجب أن يخصص لإلقاء الدرس والتقدم في إنجاز البرنامج، ورأينا من الأساتذة من لا يزعجه بقاء تلميذ واقف دون كرسي آخر القاعة أو جلوس ثلاثة تلاميذ بنفس الطاولة، أو وضع التجهيزات العلمية مبعثرة في غير مكانها، أو تكوين مجموعات غير متجانسة للعمل الجماعي، فهم يكتفون بعملتي التخطيط والتنفيذ فقط، فكل ما يحتاجون إليه هو تحديد الموضوع واختيار المحتوى والمعلومات والوسيلة التعليمية ووسائل التقويم المناسب لتقويم مدى تحقق الأهداف، وهكذا فإنهم سيقبلون من فرص إثارة الدافعية لدى التلاميذ وبظهر داخل القسم نوع من التسبب، وتمر الحصة في جو خال من التنظيم والضبط، مما يؤثر على إمكانية تحكم الأستاذ في قسمه.

ولتنظيم جلوس التلاميذ تتبع مؤسساتنا التربوية التنظيم في صفوف متوازية، وهو الشكل السائد في تنظيم التلاميذ في معظم المدارس، حيث يتم تنظيم التلاميذ في صفوف متوازية بكل طاولة كرسيان ولاقت طريقة الجلوس هذه استحسان **54.51%** من الأساتذة، بينما اعتبرها **45.78%** عائقا، فبالنسبة للفترة الأولى يؤدي هذا التنظيم إلى ترتيب التلاميذ ويسهل مراقبتهم وملاحظة أدائهم أثناء عملية التعليم والتعلم، كما يساعد على التفاعل بين الطلاب والمعلم والطلاب، ويكون المعلم هنا في وضعية مقابلة لجميع التلاميذ وهو على علو مصطبة تسمح له برؤية كل تلاميذه القسم إلا في حالة تعمد التلميذ الاختفاء وراء زميلة لكي لا يراقب. أما بالنسبة لمن يرى في هذا النوع من التنظيم عائقا للعمل داخل حجرة الدراسة، فالأمر يتعلق أكثر باكتظاظ الأقسام وضيق الحجرات أكثر منه بوضعية الجلوس، ولقد سجلنا خلال عملنا بالميدان قيام عدد من الأساتذة بمبادرات لإحداث تغيير في تنظم جلوس التلاميذ من حين لآخر قصد إنعاش المناخ الصفوي والخروج قليلا من وضعية الروتين المعهودة، خاصة مع الأقسام النهائية قليلة العدد نسبيا ويكون ترتيب المقاعد على شكلا حرف (U) أو التقسيم إلى مجموعات صغيرة لزيادة تحفيز التلاميذ للعمل، وتوفير أحسن الظروف لإدارة صفية ناجحة. وهذا ما أكده رمزي فتحي هارون: إذا تم ترتيب الطلبة في مقاعدهم على شكل صفوف، فإن هذا سيعطل من قدرتهم على التفاعل، وعلى الدخول في نقاش على شكل مجموعات عندما تدعو الحاجة لذلك.¹

1- هارون رمزي فتحي، نفس المرجع السابق، 2003، ص411.

وليس لطريقة الجلوس وحدها أهمية في عملية التنظيم الصفية بل وكذلك عملية توظيف الوسائل والأدوات ولعل أولها السبورة، وفي هذا الإطار عملت الإدارة في السنوات الأخيرة على إدخال السبورة البيضاء إلى أغلبية حجرات الدراسة وخاصة السنوات النهائية، ويجد **63.85%** من الأساتذة أن هذه السبورة لاقت استحسانا من قبل المتعلمين الذين يرون فيها سبيلا إلى التحضر ومسايرة العصر ومظهرا من مظاهر ارتفاع مستوى التنظيم البيداغوجي. في حين يرى أساتذة آخرون أن الوسيلة التربوية لم يعرھا التلاميذ أي اعتبار، فهم لا يتأثرون بالمناخ التنظيمي للقسم بقدر ما يهتمهم محتوى المادة لتحقيق الأهداف المرجوة، ولاحظت مجموعة أخرى من المعلمين أن إدخال هذه السبورة لاقى رفضا من طرف بعض التلاميذ ويتضح ذلك من خلال أعمال التخريب التي يقوم بها البعض على هاته السبورات وهذه ظاهرة ملفتة للانتباه، وتبقى أسباب هذه التصرفات العدائية غامضة إلى حد ما. وتثير هذه الأعمال التخريبية سخط الأساتذة الذين في كثير من الأحيان يجدون أنفسهم عاجزين عن العمل في ظل هذه الظروف، فقد تكون السبورة في حالة لا تسمح باستخدامها جزئيا أو أحيانا كلية خاصة إذا كان الدرس يتطلب الكتابة أو الشرح عبر السبورة فيضطر الأستاذ إلى محاولة تغيير القاعة، وإذا تعذر الأمر تغيير النشاط المبرمج إلى وقت آخر، الأمر الذي يعرقل حتما السير الحسن للبرنامج خاصة وأنا أمام أقسام مقبلة على امتحان هام آخر السنة.

وأبسط شروط المناخ التنظيمي السليم لقاعة الدراسة التهوية والإضاءة، وبالرغم من أنهما مطلبان أساسيان لنجاح أية عملية تعليمية - تعليمية فإن نتائج الاستبيان أظهرت أن **65.06%** من الأساتذة يجدون أن شروط التهوية والإضاءة قليلة نوعا بهذه الحجرات، ويحدها **10.85%** قليلة جدا، تدل هذه النسب على وجود مشكل حقيقي يستدعي الاهتمام والحل العاجل، فكيف يعمل الأستاذ في قاعة جميع نوافذها مغلقة بطريقة يصعب أو يستحيل حتى فتحها (مثلا وجود مسامير تمنع فتحها)، فيضطر الأستاذ إلى ترك الباب مفتوح طوال الحصة فيتشتت انتباه التلاميذ وتكثر الضوضاء، إضافة إلى غياب الستائر أو نقصها لحجب ضوء الشمس لما يصبح عائقا لرؤية السبورة فيعتمد الأستاذ في كثير من الأحيان إلى الكتابة في جزء صغير فقط يسمح للأغلبية بقراءة ما كتب عليها، كما أن ضوء الكهرباء غير كاف في العديد من القاعات وأحيانا منعدم، ويرجع ذلك لعمليات التخريب التي يقوم بها التلاميذ رغم حرص إدارة الثانوية على تصليحه كلما وقع عطب، وفي خضم كل هذه الظروف يصعب على المعلم في كثير من الأحيان تأدية مهامه التنظيمية والتعليمية. وفي فصل الشتاء نسجل نسبة **66.26%** من الأساتذة المستجوبون الذين يؤكدون نقص في توفير شروط التدفئة، فهي متوفرة في بعض القاعات وفي بعض الأوقات فقط خلال هذا الفصل، ونحن نعلم أن أكثر من نصف السنة الدراسية يسوده الجو البارد، ومن غير اللائق أن يتلقى التلميذ دروس يومه وهو

منكمش في معطفه، وقد يصل الأمر حتى إلى وضع القفازات والقبعة ليحتمي من شدة البرد، فكيف للأستاذ أن يكلف التلميذ بمختلف النشاطات التي يتطلبها الدرس من مشاركة فعالة ثم إلى انتباه وتركيز ثم إلى كتابة الدرس وإلى أعمال فردية جماعية وغيرها، مما تستدعيه عملية التعلم والتعليم الفعال.

ونذكر أيضا انه من أهم الشروط التنظيمية الواجب توافرها في غرفة الصف النظافة، وإذا كانت نظافة الأرضية تضمن - تقريبا - يوميا، فإن نظافة الجدران لا يحققها إلا الطلاء، ومع تكرار مختلف مظاهر تلويث هذه الجدران من طرف التلاميذ فالأمر يصبح معقدا للحل، ويتفق **78.31%** من الأساتذة على عدم نظافتها رغم حرص الإدارة على الحفاظ عليها بغلق بعض الحجرات بعد ساعات الدراسة، أو تكليف التلاميذ مسؤولي الأقسام بتسجيل هذا النوع من المخالفات كلما وقع، ولكن ومع كل هذه الإجراءات فإن المشهد أصبح مألوفاً، حيث نرى مختلف الرسومات وكتابة أجزاء من الدرس قصد الغش في الامتحانات، ويصل الأمر حتى بكتابة عبارات غير لائقة تمام، ونحن نعلم ما للبيئة الفيزيائية من أهمية في جعل إدارة الصف عمل يسير وممتع في آن واحد، ولتحقيق ذلك يجب التدخل الصارم لإدارة المؤسسة لأن هذا التدنيس للجدران يحدث حسب تقريرنا خارج أوقات الدراسة.

وفيما يخص مدى تناسب حجم غرفة الصف مع عدد التلاميذ، فيبدو أن أغلبية الأساتذة يرغبون في أن تكون الحجرات أوسع مما هي عليه نظرا لاكتظاظها أحيانا، وخاصة مع الأقسام العلمية أين يصل العدد في العديد من السنوات إلى **40** تلميذ أو أكثر، وللعمل في ظروف تنظيمية حسنة يفضل الأستاذ أن لا تكون الصفوف مكتظة إلى آخر الحجرة ليتمكن من المرور بينها بسهولة ويتابع عمل التلاميذ بكل راحة، إضافة أن اكتظاظ الطاولات لا يسمح بتكون أفواج صغيرة للعمل الجماعي الذي يعتبر بمثابة محفز قوي للإنجاز ووسيلة فعالة لتصحيح العديد من السلوكيات غير السوية كالكسل والخجل وتشتت الانتباه، كما أن كثافة العدد هذه لا تساعد المعلم على الوصول بصوته ونظيره إلى الجميع فيضعف تحكمه في تلاميذه وفي إدارة النقاش بينهم، وتظهر المشكلة بوضوح في أوقات الاستجابات الكتابية والتقييم التكويني، فتصعب حقيقة مهمة الأستاذ في الحراسة لتوفير الحسن لظروف للعمل الفردي الجاد وبالتالي ليكون التقييم عادلا وجديا. وتبعا لهذا يفترض **75.90%** من الأساتذة أن تكون حجرات السنوات النهائية مهياًة خلافا لغيرها كان تكون واسعة ومضيئة تسمح بالقيام بمختلف النشاطات المبرمجة خلال هذه السنة الدراسية، وتساعد كذلك على خلق جو من التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ والتلاميذ فيما بينهم لخلق وضعيات مختلفة للجلوس، ومن خلال استجوابنا لبعض الأساتذة في إطار الدراسة الاستطلاعية تبين تطلعمهم في أن تتوفر بهذه القاعات سبورة متنقلة (متحركة)، ستائر مريحة للنفس شكلا ولونا، خزائن مجهزة بوسائل العمل الضرورية لكل مادة

كالقواميس مثلا، وهذا الاهتمام الذي يوليه الأساتذة لهذه الأقسام يوحي بأن مهمة إدارتها تتطلب جهودا ووسائل خاص لإنجاحها.

ودائما في نفس الإطار أجاب نفس عدد الأساتذة الذين افترضوا تهيئة حجرات السنوات النهائية خلافا لغيرها بنعم عن سؤال خاص بتفضيلهم لفصل هذا المستوى عن غيرها، وهذا ما يؤكد انشغالهم الحقيقي بتوفير أفضل الظروف التنظيمية لهؤلاء التلاميذ وإمداده م بعناية خاصة نظرا لأهمية السنة الدراسية الجارية، والتي كما هو معلوم ستختتم باجتياز امتحان البكالوريا، وفصل هذه الأقسام عن غيرها يعني بالدرجة الأولى إبعادهم عن تلاميذ السنوات الأولى والثانية المنشغلون أساسا بإحراز العلامات التي تسمح لهم بالمرور إلى المستوى التالي، فلا يتعلق الأمر بنفس الأهداف ولا نفس السبل المعتمدة لتحقيقها ومنه فإن حدة القلق لديهم تختلف أيضا، ففي حين يقضي تلاميذ الأقسام الأولى والثانية وقت الراحة في الحديث والمرح يقضيها تلاميذ السنوات النهائية في النقاش الهادف والاستفادة من بعضهم البعض، فتخصيص ساحتين منفصلتين أمر مفيد جدا وفي أوقات الدراسة يتمكن أعوان التربية من مراقبة الأروقة بسهولة قصد الحد من تواجد التلاميذ غير المبرر خارج الحجرات، وكذا تفادي الإزعاج الذي قد يحدثه تلاميذ المستويات الأخرى في مختلف الأوقات، ولا شك أن مثل هذا الإجراء سيعطي تلاميذ الأقسام النهائية إحساسا بأهمية هذه المرحلة ويزيد من دافعيتهم للعمل وثقة بالنفس، وبالتالي خلق مناخ صفي ملائم لتحقيق الغايات المرجوة.

إن المناخ الذي يشيع فيه الشعور بالحرية والدفء في العلاقات يساعد على تحقيق كل ما تحتويه الخبرات التعليمية من أنشطة، ولذلك يتفق حوالي **31.31%** من المعلمين على إعطاء الحرية لتلاميذ الأقسام النهائية في التفاعل فيما بينهم بعفوية وتلقائية لا تحدها قيود وهي نسبة قليلة مقارنة بـ **68.67%** الذين يفضلون التدخل في إدارة النقاش وضبطه، فأصحاب الفئة الأولى يدركون أن عملية الاتصال التي تحدث في الموقف التعليمي-التعليمي بين عناصره المتعددة تشكل الأداة الرئيسية في تنظيم عملية التعلم، لذلك يجتهد الكثير منهم على توفير المناخ المادي والنفسي الذي يؤمن الاتصال المفتوح بينهم وبين تلاميذهم وبين التلاميذ أنفسهم بهدف تطوير مهارات العمل التعاوني المتبادل وتنمية روح المسؤولية لديهم في إدارة النقاش، وكذلك استثارة الدافعية لديهم. ومن خلال ممارستنا لمهنة التعلم وخاصة مع الأقسام النهائية، ومن خلال احتكاكنا بزملائنا في الميدان استخلصنا أنه كلما كان الأستاذ مرنا في تعامله ووفر المزيد من الحرية لتعامل التلاميذ داخل حجرة الدراسة في صورة نقاش علمي فعال، كلما زاد حب التلاميذ للمادة وتعلقهم بأستاذهم ورغبة في العمل، وللإشارة فإن هذا الأسلوب ناجح مع الأقسام النهائية فحسب لأنها تعي أن ذلك إجراء مقصود من طرف المعلم وليس صورة من صور عدم التحكم في إدارة الفصل، ومن المعلوم أن التلاميذ في

مثل هذه السن لا يحبذون الجمود وكثرة الضوابط والقيود أثناء الحصة، بل العمل في جو يسوده من حين لآخر وقفات ترفيحية على أن لا يخرج عن الإطار المسموح به في العملية التربوية، وهنا تبرز مهارة الأستاذ في جعل التفاعل خلال الحصة يدور في مناخ اجتماعي عاطفي يساعد على تحقيق نسبة تعلم عالية. وأما عن أصحاب الفئة الثانية فهم يتحفظون على هذا الأسلوب ويعملون على التدخل في إدارة النقاش وضبطه داخل حجرة الدراسة لتفادي إثارة الفوضى والتسبب، وذلك لكي لا يغتتم المشاغبون منهم الفرصة للقيام بسلوكيات غير سوية فيتسببون في انقطاع التواصل بين مختلف عناصر العملية التعليمية مما يؤثر على المناخ التنظيمي السائد بالقسم.

وفي ضوء التفاعل الصفّي الايجابي بين المعلم والتلاميذ وتعزيز العلاقة الإنسانية بينهم يتقبل **45.78%** من المعلمين وبدرجة عالية آراء وأفكار ومشاعر المتعلمين بغض النظر عن كونها سلبية أم إيجابية، وهذه وسيلة من وسائل تنظيم المناخ الاجتماعي والنفسي في القسم، ويرى العديد من الأساتذة في هذا سبيلا للكشف عن بعض الأخطاء التي قد تتخلل العملية التعليمية العملية فيتم تعديلها، ومن جهة أخرى يتم تثبيت السلوكيات الإيجابية لكي يجعلوا من هذه العملية أمرا ممتعا يزيد من دافعيّتهم، ومن تم تحصيلهم للدرس، يجب على المعلم إذن أن يكون واعيا بأنماط السلوك المحتملة في غرفة الصف لكي يعرف كيف يتعامل معها ليؤثر في سلوك المتعلمين في الاتجاه المرغوب فيه.

ويجب أن لا ننسى أن الطلاب في هذه المرحلة لا يعتمدون كلية على ما يقدمه أساتذتهم في الثانوية بل هم يقبلون على المعلومات من مصادر مختلفة، ومن أبرزها الدروس الخصوصية ومختلف الكتب المتوفرة بالمكتبات، وينتج عن ذلك آراء أو أفكارا تتفق أحيانا مع ما يقدمه أحيانا أستاذ القسم، وقد تختلف أحيانا أخرى فيعبر التلميذ عن ذلك بهدف الإثراء ولما لا إفادة زملائه ويساعده في ذلك أستاذ المادة الذي يحسم الأمر موضعا المسار الصحيح والفعال.

وهناك من الأساتذة من يتقبل هذه الآراء والأفكار إلى حد ما وهناك من لا يتقبلها إلا قليلا، لأنهم يحسبون أن يستغل التلاميذ ذلك لإبداء سلوكيات عدائية وغير سوية اتجاههم، مما قد يخل بالنظام العام ويعيق الإدارة الناجحة للصف، وهذا ما تؤكد عليه أمل البكري وناديا عجور: يتميز المعلم القادر على خلق مناخ صفّي إيجابي بقدراته على الاستماع الجيد للطلبة، تشجيعهم على التحدث بطلاقة بعيدا عن مشاعر الرهبة أو الخوف وخلق جو يسوده الألفة والمحبة.¹

1- أمل البكري وناديا عجور، نفس المرجع السابق، 2007، ص 179.

ولتفعيل عملية التفاعل داخل غرفة الصف، على المعلم أن لا يبقى جالسا على كرسيه بل عليه التحرك في الحجرة والاقتراب من التلاميذ والجلوس بجانبهم أثناء بعض النشاطات الصفية لتوفير مناخ يشجع فيه الشعور بالدفء والصدقة، ويساعد على تحقيق الكثير من الأهداف على زيادة مستوى دافعية التلاميذ للتعلم والمشاركة في مختلف هذه النشاطات.

ومن خلال دراستنا للجدول الخاص بهذا السؤال سجلنا نسبة **36.14%** ممن يعتمدون على هذا الأسلوب في غالب النشاطات أي أقل من نصف العدد، ويتعلق الأمر خاص بأساتذة اللغات الأجنبية والرياضيات، وهدفهم في ذلك تقييم قدرات التلاميذ عن قرب للتعرف على الفروقات الفردية بينهم، إضافة إلى التعرف على مشكلاتهم ودراساتها والعمل على إيجاد الحلول لها فيخلقون بالتالي علاقة قوية بينهم تزول من خلالها العديد من معيقات الإدارة الصفية، لكن ورغم هذه الفوائد التي يجنيها المعلم من الاقتراب من متعلميه فإن النسبة التي حصلنا عليها تبقى قليلا نسبيا، حيث أن بقية الأساتذة لا يقومون بذلك إلا أحيانا **38.55%** ومنهم من لا يفعل ذلك أبدا **25.29%**، وهم يرون أن شدة الاحتكاك مع المتعلمين يفقدهم هيبتهم وسيطرتهم على الصف ويسمع لظهور الفوضى وسوء الانضباط، كما قد يؤدي إلى عدم التحكم في الوقت خاصة وأن عدد التلاميذ كبير ويصعب التقرب منهم جميعا. وفي هذا الإطار يقترح حسين ابو جادو وزهرية عبد الحق: استخدام التريبت على الكتف واللمس عند التواصل مع الأطفال حتى مع طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية.¹ كما يقول **Gaudet J** في هذا السياق: أن بعض المختصين يقولون أن كثيرا ما تقع داخل القسم الدراسي الفوضى والتشويش، لأن هناك مسافة فيزيقية بين الأستاذ والتلميذ، ولذلك فهم يؤكدون أن المسافة المثالية أو ذات الفاعلية تكون في إطار لا يتعدى المتر الواحد.²

وملخص القول أن النتائج المتعلقة بهذا المحور تظهر بشكل واضح كيف يعيق المناخ الصفى السائد بالأقسام النهائية (من ناحية التنظيم الفيزيقي والتفاعل) إدارة الأستاذ لها بفعالية ونجاعة لضمان تحقيق الأهداف المرجوة من جميع عناصر العملية التربوية.

وأما عن التخطيط الدراسي والذي يمثل منهجا وطريقة منظمة وهادفة للعمل تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بفعالية وكفاية، وهي بمثابة مشروع يقوم ببنائه المعلم لتحقيق أعلى نسبة من التعلم. وبعد قراءتنا لنتائج الجدول الخاص بمدى مواجهة أساتذة الأقسام النهائية لبعض الصعوبات في إلقاءهم للدرس نفى

1- أبو جادو حسين و عبد الحق زهرية، نفس المرجع السابق، 2007، ص428.

2 -Gaudet J, quand la gestion des conflits en classe devient une source de développement personnel et social, de la vie pédagogique, education et francophonie, n° 93 ,p-p 13-14.

66.26% منه وجود هذه الصعوبات، ويعود ذلك إما لحرصهم على التحضير الجدي للدروس الأمر الذي يجعل من الحصة وقتا ممتعا ومفيدا للجميع، وإما لخبرتهم في الميدان مما يكسبهم القدرة على تفادي مختلف العوائق التي من شأنها عرقلة سير الدرس، كأن يكون صارما مع تلاميذ هضابطا للنقاش ومنظما للاتصال فيما بينهم.

في حين يواجه **33.73%** من المعلمين صعوبات خاصة بإلقاء الدرس، ويرجع أساسا إلى نقص التخطيط وأحيانا غيابه تماما، وهذا ما يضاعف من فرص ظهور مختلف صور سوء الانضباط لدى الطلاب الذين سرعان ما يكتشفون عدم استعداد معلمهم لهذا الدرس أو ذاك، فيضعف ذلك من إمكانية إدارة الصف بنجاح.

وعن احتمال دخول الأستاذ قسمة دون التحضير المسبق لدرسه أجاب **69.87%** بالنفي، وهم يرون أنه لا يمكن لأستاذ القسم النهائي أن يتجه لحجرة الدراسة دون مادة تعليمية جاهزة، ويتعلق الأمر هنا بدرجة الضمير المهني وبروح المسؤولية أمام التلاميذ، بينما يحدث لحوالي **30.12%** وأن يدخلوا القسم دون رسم خطة مفصلة لموضوع الدرس وجمع المعلومات حوله لتقديمه على نحو منظم، ويعود غياب التحضير هذا إلى :

- اعتماد بعض الأساتذة على خبرتهم المهنية أكثر من التحضير المسبق.
 - اعتماد البعض الآخر على محتوى الكتاب المدرسي دون اجتهاد شخصي.
- وفي كلتا الحالتين يبدو أن الأستاذ لا يريد إجهاد نفسه في التحضير الجدي للدرس، الأمر الذي يقود به في أغلب الأحيان الأخرى إلى الوقوع في موقف معقد أمام طلابه، فيبحث حينئذ على تدارك الوضع بأيسر الطرق.

وعليه يعمل عدد كبير من الأساتذة المستجوبون **66.26%** والذين يجدون أنفسهم أمام القسم دون تحضير للدرس على إجراء فرض أو استجواب خلال هذه الحصة تقاديا لمواجهة وضع محرج، فلا يتعين على الأستاذ إلا أن يراقب التلاميذ وهم منهمكون في محاولة الإجابة على مختلف الأسئلة الفجائية التي لم يحضر لها الأستاذ مسبقا في معظم الأحيان والتي لم يحضر المتعلمين بدورهم الجواب عليها، ومن جهة ثانية تفضل مجموعة أخرى من المعلمين انشغال هؤلاء الطلبة بتحضير نشاط كتابي معين سواء فرديا أو ضمن مجموعات صغيرة لتمديد الحصة دون متاعب تذكر.

ومن خلال الصورتان سابقتان الذكر لكيفية تدارك الوضع عند عدم تحضير الدرس، يتضح أن بعض الأساتذة ورغم اتفاق الجميع على أن برنامج السنوات النهائية كثيف وأن الوقت ثمين بالنسبة للكل، فإنهم يقضون بعضه في القيام بنشاطات غير مبرمجة وغير هادفة.

يحدث في كثير من الأوقات أن يفاجئ التلاميذ أساتذهم بأسئلة لا يملك لها إجابة، فكيف يتصرف؟ **60.24%** من المعلمين يواجهون الأمر بتأجيل الإجابة إلى وقت لاحق، مما يسمح لهم بالبحث عنها لإفادة المتعلمين بها وبأكبر قدر ممكن من المعارف، وهو إجراء حكيم يبين مدى وعي الأستاذ بالمسؤولية الكبيرة الملقاة على عاتقه نظرا لأهمية هذه السنة من التعليم الثانوي، بينما يكلف **30.12%** منهم التلاميذ بالبحث عن الإجابة لعرضها في الحصة الموالية، وهي أسلوب مستحسن خاصة من قبل التلاميذ النجباء الذين يتنافسون لتقديم أفضل الأجوبة.

وبالنسبة للكيفية التي يستهل بها أستاذ القسم النهائي ي درسه، فأسفرت النتائج المتحصل عليها على أن **85.54%** يخصصون مدة لجلب الانتباه قبل الشروع في شرح الدرس، ويكون ذلك بطرق مختلفة حسب الأستاذ والمائدة وكذلك الجدول الزمني ومنها:

- التذكير بأهم ما ورد في الدرس السابق.
 - طرح مجموعة من الأسئلة للكشف عن موضوع الدرس.
 - ترتيب المقاعد والطاولات استعدادا للعمل.
 - السؤال عن أحوالهم وتحسيسهم لأهمية المادة في امتحان البكالوريا.
- ولهذه الفترة الزمنية ومع أنها لا تتجاوز **3** أو **5** دقائق على الأكثر أهمية بالغة في التهيئة النفسية للتلاميذ واستثارة دافعيتهم للتعلم، وهي تساعد الأستاذ على اكتشاف ملل طلابه أو تعبهم أو غيرها مما قد يتعرضون له خلال تلك الفترة، فيحاول امتصاص ذلك خلال هذه المدة الزمنية القصيرة التي تسبق الشروع في الدرس، فهم بحاجة كبيرة لهذا الأسلوب التربوي لتوفير جو عاطفي مريح للعمل.

وفي المقابل يوجد من المعلمين من يفضل الدخول مباشرة في الدرس دون تخصيص مدة لاستعداد متعلميه أو لجذب انتباههم، ومن خلال حديثنا مع بعضهم في إطار الدراسة الاستطلاعية استخلصنا أن ذلك يعود إلى كثافة البرنامج وضيق الوقت فلا مجال للتذكير من مقدمات للدرس، ويرى آخرون بأن سوء الانضباط الذي يبديه التلاميذ قبل الحصة لا يسمح بذلك بل بالشروع مباشرة في الشرح ليرغم الجميع على الصمت والانتباه في حين يجد البعض الآخر أن هذا الأمر يتطلب جهدا وصبرا كبيرين وهم وبحكم طول

الخبرة مللوا هذه الطريقة ناسين بذلك أن الشروع مباشرة في الشرح بدوره يثير ضجر وملل الطلبة، وقد يظهرون ذلك عبر العديد من السلوكيات غير المرغوبة.

يدرك جميع عناصر العملية التربوية قيمة الوقت بالنسبة للسنة النهائية من التعليم الثانوي، فيجتهد الأستاذ إذن على احترامه والحفاظ عليه واستغلاله أحسن استغلال ضمانا لتحقيق أكبر نسبة من التعلم لمتعلميه، ومع ذلك فأوضحت النتائج الخاصة بهذا السؤال بأن أكبر من نصف المعلمين **55.42%** يجدون صعوبة في التحكم في الوقت مع هذه الأقسام، حيث كثيرا ما يفاجئهم دق الجرس وهم لم يتموا الدرس بعد، وهو ما يبعث على القلق ويثير مخاوف التلاميذ، الأساتذة والأولياء على حد سواء، لأنه لا يمكن للمعلم الانتقال إلى الدرس الموالي دون إتمام الذي سبقه، لأن امتحان البكالوريا لا يستثني أي جزء من البرنامج السنوي، وفي هذه الحالة يضطر إلى تكملة ما تبقى في الحصة الموالية وعلى حساب الدروس المتبقية، وهكذا تتراكم التأخيرات ويسجل التأخير في إتمام البرنامج ج، وفي ظل هذه الظروف يعمل الأستاذ في جو من الارتباك والحيرة ما قد يؤثر على المناخ العام للعمل التعاوني مع طلابه، وعلى نجاحه لإدارته لصفه لتحقيق الأهداف المرجوة، ولذلك أصدرت الوزارة المعنية تعليمات بمتابعة مدى انجاز البرنامج بصفة دورية وصارمة حرصا على إتمام الدروس في وقتها ومحاولة تدارك الوضع إن حدث تأخر وذلك خلال العطل المدرسية.

فما هو السبب الرئيسي لصعوبة التحكم في الوقت مع هذه الأقسام؟ جاءت نتائج الاقتراحات التي تم عرضها من خلال الاستمارة أن اكتظاظ الأقسام يمثل أهم سبب لهذا المشكل بنسبة تقدر بـ **28.91%**، لأن كثرة عدد التلاميذ بالقسم تعني كثرة الحاجات والميول واختلافها وكذلك وجود الفروقات الفردية بينهم، فيطول النقاش ويتشعب وتتعدد الاستفسارات ويصعب على الأستاذ الاستجابة لكل هذه الانشغالات في إطار زمني محدود. ويتعلق السبب الرئيسي لعدم التحكم في الوقت بنسبة **24.09%** من الأساتذة بنقص انضباط التلاميذ بالقسم فيهدر وقت معتبر في إعادة إحلال النظام وتهيئتهم للعمل، ولقد تم التعرض لهذه النقطة في محور سابق أين رأينا بأن الأساتذة يعانون من هدر وقت كبير من الحصة بسبب محاولاتهم للحد من السلوكيات السيئة لبعض المتعلمين وذلك على حساب المدة الزمنية المخصصة للدرس.

كما أظهرت نتائج الجدول بأن مشكل قلة الدافعية لدى التلاميذ يشكل بدوره سببا رئيسيا في تضييع الوقت أثناء الحصة **20.48%**، ولقد رأينا في المحور الخاص بالدافعية وعبر تحليلنا لمختلف الأجوبة بأن العديد من المعلمين ممن يشغلهم مشكل استثارة الدافعية لدى متعلميهم، يحاولون جلب لانتباه جميع أفراد القسم باستخدام وسائل متعددة ما يتطلب الجهد والوقت لتحقيقه. أما باقي الأساتذة فمنهم من يرجع السبب الرئيسي لهذا الإشكال إلى كثافة البرامج **15.66%**، ومنهم من يرده إلى نقص التخطيط الدراسي **10.84%**.

ومهما يكن فإن توزيع وقت الحصة يعتمد بالدرجة الأولى على الطريقة المتبعة في تحقيق الأهداف، والتي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار كل جوانب العملية التعليمية - التعلمية، وبمعنى آخر كل شيء يعتمد على التخطيط الجيد الفعال للدرس أو للمشروع البيداغوجي ككل ومحاولة التقيد به قدر الإمكان.

وعن مدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، تبين أن نسبة الأساتذة الذين يصلون إلى تحقيق الأهداف المسطرة بدرجة عالية **15.66%** وهي نسبة قليلة إلى حد كبير، وتثير بلفت تساؤلات عديدة حول الأسباب والعلاج، وللتذكير فإننا بصدد تحضير التلاميذ لاجتياز امتحان مصيري آخر السنة.

وتقاس فاعلية التعلم بمدى تحقيق للأهداف المتوخاة منه، ويجب أن يتشارك فيه المعلم والطلاب في إطار عمل جماعي تعاوني يطور القدرات ويقود إلى النجاح، ومهم جدا أن توضح الأهداف التعليمية للمتعلم لأن ذلك يوفر له الانهماك الواعي في عملية التعلم ويضع المسؤولية بين يديه وعلى عاتقه، وهذا ما جاء به صالح محمد على: نجاح المعلم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة لعملية التعليم، يتوقف درجة كبيرة، على مدى واقعية الخطط ودقتها ووضوحها.¹

فإذا كان **84.33%** من المعلمين المستجوبين لا يتمكنون من تحقيق الأهداف التعليمية إلا بدرجة متوسطة، فهذا يعني أنهم أثناء عملية التخطيط للتدريس يجب أن يأخذوا بعين الاعتبار مجموعة الصعوبات التي يمكن أن يؤدي ظهورها إلى عرقلة سير الخطة، وأن يتذكروا أن هذه العملية يجب أن تتصف بالمرونة والاتساع وإمكانية التغيير، مع مراعاة الأهداف العامة للمناهج.

وفي هذا السياق توجهنا بسؤال خاص بإمكانية الأستاذ لاتخاذ مبادرات عند تخطيطه الدرس، وأعطت النتائج أن **78.31%** من الأجوبة كانت بـ "نعم"، وهذا مؤشر إيجابي يسمح للمعلم أن يأخذ بالحسبان العديد من الاعتبارات المتعلقة بهذا التخطيط ومن أهمها تنظيم البنية الفيزيقية للصف، توفير مناخ نفسي واجتماعي تسوده المحبة والتعاون، وإدارة وقت الحصة لاستثماره في إنجاح العملية التعليمية وتحويل الأهداف المنشودة إلى نتائج فعلية.

ويكون اتخاذ المبادرات عند رسم خطة الدرس أو المشروع البيداغوجي ككل في صورة تنويع للأنشطة التعليمية تناسبا مع حاجات ورغبات الطلبة، والاستفادة من بعض الكتب المتوفرة بالسوق والتي تخدم المنهاج المقرر رسميا، وكذلك استغلال الوقت المتبقي من حصة ما في مضاعفة النشاطات حول ذلك الدرس أو في تقديم الدرس الموالي أو في التغذية الراجعة وغيرها مما يساهم في زيادة احتمال حدوث النجاح.

1- أبو جادو صالح محمد علي ، نفس المرجع السابق، 2006، ص 382.

وإذا كانت هذه المبادرات شخصية تتعلق بإمكانيات كل أستاذ فهل يفكر هذا الأخير في العمل التعاوني أي استشارة زملائه في المادة أثناء تحضيره للدرس أو المشروع البيداغوجي؟ أظهرت النتائج أن **65.06%** من المعلمين لا يستشيرون زملائهم خلال عملية التخطيط الدراسي، ويعود ذلك إما لطول خبرة أغلبية الأساتذة في هذا المجال، فهم بغير حاجة إلى نصائح وتوجيهات غيرهم في هذا المستوى من التحضير، وإما لكون التحضير اليومي للدرس عمل شخصي يقوم به الأستاذ بحسب مميزات قسمه، فنفس الدرس قد يحقق أهدافه بنسبة عالية جدا مع قسم دون الآخر، حيث كثيرا ما يحدث أن يسجل قسم ما تأخرا في إتمام الدرس أو المشروع البيداغوجي ككل مقارنة بقسم آخر بنفس الحجم الساعي ومع نفس الأستاذ.

ولكن هذا لا يفي تماما قيام هؤلاء الأساتذة باستشارة الزملاء عند حدوث أي إشكال في إمكانية إتمام المشروع أو البرنامج في أوانه فيتبادلون الأفكار لتدارك التأخر، ويبدو ذلك خاصة في مرحلة التحضير للاختبارات الفصلية، لأنها يجب أن تكون موحدة بين كل أقسام السنوات النهائية ذات الشعبة المشتركة فمن المفروض أن تكون كلها في نفس عتبة البرنامج ج. أما بالنسبة للأساتذة حديثو الخبرة أو ذو الخبرة المتوسطة فهم يستشيرون زملائهم في المادة من حين لآخر حول كيفية إعداد خطة متكاملة تسمح بتحقيق نسبة عالية من التحصيل العلمي وخاصة مع الأقسام التي تصعب إدارتها لسبب ما. وكنا سجلنا في فقرة سابقة أن إدارة الوقت مع هذه الأقسام يمثل صعوبة لأغلبية الأساتذة، فالعمل التعاوني بينهم قد يحد من الإشكال بشكل واضح.

وفي نطاق التشاور والعمل التعاوني يبرمج مفتشو المواد من حين لآخر أياما بيداغوجية أو ملتقيات، أين يجتمع عدد كبير من الأساتذة ليناقدوا بعض النقاط المتعلقة بالمادة، ويطلعوا على مختلف التجديدات والتعديلات التي قد مست البرنامج ليخطط على ضوءها الأستاذ دروسه، وتشكل أحيانا خلال هذه الأيام ورشات تضم مجموعة من الأساتذة يكلفون بنشاطات معينة تبعا لموضوع الملتقى وتناقش نتائج الأعمال بصفة علنية. وتوزع خلال هذه الأيام كتابات عديدة تخص البرنامج حيث يمكن الرجوع إليها كلما تطلب الأمر ذلك، ولكن إلى أي مدى تساهم هذه الأيام البيداغوجية في مساعدة الأساتذة على التغلب على المشكلات الخاصة بالأقسام النهائية؟

تبين من خلال الجدول أن **56.62%** من المعلمين لا يستفيدون إلا قليلا مما تسفر عنه هذه الأيام أو الملتقيات، وبلغت نسبة من لا يستفيدون منها بتاتا **28.91%**، بينما يقر بفائدتها **14.45%** فقط من

المشاركين، وهو أمر كنا قد نحسبه ونحن عضو في هيئة التدريس كلما خرجنا من ملتقى ما، فكانت علامات عدم الرضى تبدو جالية، ولكن ورغم الجهود المسخرة لهذه الأيام ما الذي ينتظره الأستاذ من خلالها؟ كثير من الأساتذة يجد أن المواضيع المقدمة لا تصلح إلا لأن تكون حبرا على ورق، فهي مواضيع جامدة نظرية إلى حد بعيد لا يمكن الاستفادة منها ميدانيا إلا بقدر بسيط جدا، فالمعلم يحتاج إلى طرق جديدة ووسائل فعالة ودراسات وتجارب أثبت نجاحها تمكنه من تقديم دروسه في أحسن صورة، والتواصل مع تلاميذه بأفضل معاملة لتفادي مختلف المشكلات التي قد تعيق السير الحسن للحصص، فمن المفروض أن تكون هذه هي أفضل فرصة يلتقي فيها أكبر عدد من أساتذة المادة لمناقشة كل ما يشغلهم من معيقات تحول دون إتمام البرنامج في الوقت المناسب وبالطريقة المرجوة، لا ليلومهم فيها المفتش عن أبسط تأخر في انجازه.

وخلاصة القول أن عملية التخطيط الدراسي لا تشكل في حد ذاتها عائقا أمام الإدارة الصفية الناجحة للأقسام النهائية، لأن عدم التمكن من تحقيق الأهداف التعليمية بكفاية وعدم التمكن من إتمام البرنامج السنوي في أوانه ترجع إلى أسباب أخرى غير غياب التخطيط الدراسي، ولعل من أبرزها اكتظاظ الأقسام وسوء انضباط التلاميذ وعدم ملائمة التنظيم الفيزيقي للأقسام، وكذلك نقص الرغبة في العمل لدى كثير من التلاميذ.

وكآخر سؤال توجهنا به إلى المبحوثين أردناه مفتوحا لنرصد من خلاله بعض الاقتراحات أو الإضافات التي من شأنها إثراء هذا البحث وكان عددها أربعة، وتبين أن أكثرية الأساتذة **54.21%** مستأوون للتعديلات التي تحدثها الوزارة المعنية من حين لآخر في البرنامج ج السنوي دون "تخطيط مسبق" لذلك على حد تعبيرهم، أي دون إعلام وتحضير طاقم التدريس لهذا التغيير قبل مفاجئتهم به مع الدخول الدراسي الجديد، لأن التحضير الدراسي للسنوات النهائية أمر في غاية من الجدية يتطلب الوقت والجهد المعتبران، لذا يجب أن يعلم الأستاذ بأي تعديل بفترة تسمح له بالتخطيط المناسب. إضافة إلى أن العديد من الأساتذة وخاصة ذوي الخبرة منهم أبدوا في العديد من المناسبات اعتراضهم الشديد على الكيفية التي تتم بها التعديلات إلى حد نعتها بأنها "غير مدروسة" أو "غير مؤسسية"، فهي حسب رأيهم من بين أكثر العوامل إزعاجا لهم، لأنها تجعلهم يتغاضون عن الكثير من جوانب إدارة حجرة الدراسة لتتصب جهودهم وفكرهم في التمعن في محتوى هذه التعديلات لتحضير الدروس بالكيفية المطلوبة ومحاولة إيصالها في الوقت المناسب، لأن البرنامج ج كثيف وامتحان هام في انتظار آخر السنة، فلا يصبح هناك مجال للاهتمام بدافعية الطلاب للتعلم ولا بالمناخ الصفوي الملائم لذلك.

وجاء الاقتراح الثاني بنسبة **25.30%** ومفاده "تكوين العناصر الفاعلة في العملية التعليمية" (الأساتذة) حيث أن الشهادة الجامعية وحدها لا تكفي لإعداد المتخرجين ليواجهوا مختلف مشكلات هذه الأقسام، ويصلوا إلى تقديم محتوى البرنامج في الآجال والظروف العادية، ولذلك فهم يحبذون إجراء دورات تكوينية من وقت لآخر لتمكين الأساتذة الجدد أو حتى من ذوي الخبرة من الإطلاع على ما استجد في المقرر السنوي للمادة، وكذلك في عالم التدريس ككل من نظريات ودراسات قد تفيدهم في عملهم الميداني داخل حجرة الدراسة. ويأتي الاقتراح الثالث والرابع بنسبتين متقاربتين، يدور الثالث حول عمل الجهات المسؤولة على إحداث تغيير في الطاقم المسؤول على المؤسسة من حين لآخر كي لا يصبح العمل بالثانوية روتينياً، لأن هذا التغيير يعطي نفساً "جديداً" ولأن كل مدير (أو نائبه) جديداً يأتي بروى جديدة ويتطلع لإنجاحها في الميدان، ويريد إتمام النقص الذي سجله سابقه ويطمح لتحسين نتائج البكالوريا نهاية السنة، ومن ناحية أخرى ينادي أصحاب الاقتراح الرابع بضرورة التنسيق بينهم وبين أولياء التلاميذ لكثير من المشكلات الصفية، ورأينا في تحليلنا لسؤال سابق أن أغلبية الأساتذة يميلون إلى حل مشكلات الانضباط عن طريق الاتصال بأولياء الطلبة إيماناً منهم بفعالية هذا المسعى، ليس فقط لحل المشكلات السلوكية بل وحتى في أمور أخرى تخص القسم والثانوية.

ثالثاً: الاقتراحات وتوصيات الدراسة:

- على ضوء النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذا البحث، يمكننا أن نقدم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات لكل من يهمله إنجاح العملية التعليمية – التعليمية، ونلخصها كما يلي:
- إجراء دراسات أخرى تتطرق إلى آراء التلاميذ، إذ اقتصر بحثنا على استخدام استمارة واحدة موجهة للأساتذة.
- إجراء دورات تكوينية من حين لآخر لتدريب الأساتذة على كيفية التعامل مع مختلف معوقات إدارة القسم.

- تشجيع العمل الجماعي بين الأساتذة لتبادل الخبرات والتجارب الناجحة في حل المشكلات.
- استشارة المختصين في علوم التربية وخاصة مستشار التوجيه بالثانوية، لحل بعض المشكلات فردية أو جماعية داخل حجرة الدراسة.
- التفكير في تهيئة القاعات المخصصة للسنوات النهائية تماشياً مع مستوى تطلعات الأساتذة والتلاميذ.
- إقحام دور أولياء التلاميذ في حل مختلف المشكلات التي تحول دون التحصيل الجيد لأبنائهم.
- الاطلاع على النظريات الحديثة في التربية وعلم النفس للتعرف على أنجع الاستراتيجيات المستخدمة لإنماء التفاعل داخل حجرة الدراسة.
- مشاركة جمعية أولياء التلاميذ بفعالية في وضع نظام وقواعد لحفظ النظام بالمؤسسة.

خاتمة:

بعد تحليل وتفسير النتائج التي أسفر عنها البحث اتضح أن إدارة اصف لم تعد تقتصر على تلك الممارسات المتسمة بالجمود والتسلط لنقل المعرفة العلمية، بل أسندت للمعلم دوراً واسعاً زاد من مسؤولياته وواجباته اتجاه متعلميه، ونتج عن ذلك كله مواجهته لمشكلات مختلفة وعديدة وخاصة مع أقسام السنوات النهائية من التعليم الثانوي، وللتعرف على هذه المهمات الحديثة للإدارة الصفية تم التطرق إلى المداخل النظرية لوضع موضوع البحث في إطاره النظري، وكذا معرفة موقعه من الدراسات السابقة.

وما يمكن استنتاجه هو أن المحاور الكبرى لمشكلات الإدارة الصفية للسنوات النهائية تتمثل في:

- سوء انضباط واصح من خلال تحليل وتفسير معظم بنود الاستمارة.

- نقص ملحوظ لدافعية التعلم لدى عدد كبير من تلاميذ هذه الأقسام.
 - عدم ملائمة المناخ الصفّي السائد بهذه المستويات الدراسية عموماً لإدارة الصف بفعالية.
 - تأثر عملية التخطيط الدراسي بعوامل مختلفة، مما يؤدي إلى عرقلة الإدارة الصفية لهذه الأقسام.
- وترجع أبرز أسباب هذه المشكلات إلى:
- * غياب وسائل العقاب الناجعة للحد من السلوكيات السيئة لتلاميذ هذه الأقسام.
 - * عدم إلمام الأستاذ بالمعارف التربوية والنفسية الكافية لمواجهة مختلف المشكلات الصفية التي تعترضه.
 - * اكتظاظ هذه الأقسام وضيق الحجرات المخصصة لها.
 - * نقص العمل الجماعي لأساتذة المادة الواحدة.
 - * عدم قدرة كثير من المعلمين في التحكم في الوقت مع هذه الأقسام.
 - * اعتماد تلاميذ الأقسام النهائية بدرجة كبيرة على الدروس الخصوصية.
 - * كثافة برنامج المستوى النهائي حسب أغلبية الأساتذة.
 - * عدم الاستفادة من الأيام البيداغوجية والملتقيات المخصصة لكل مادة.
- وعليه نختم بالقول بأننا حاولنا من خلال هذا العمل المتواضع إبراز العوامل التي تتحكم في إدارة أستاذ الأقسام النهائية من التعليم الثانوي لصفه، هذا الصف الذي يعتبر عينة صادقة للمجتمع المدرسي الجزائري.

أولاً: المراجع المستعملة باللغة العربية

- 1_ إبراهيم مجدي عزيز، حسب الله محمد حليم: التفاعل الصفّي: مفهومه_تحليله_ مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002.
- 2_ أبو الحطب فؤاد عبد اللطيف وأمال أحمد: علم النفس التربوي، الانجلو مصرية، القاهرة، 1990.
- 3_ أبو جادو صالح محمد علي: توفير الدافعية للتعلم، مبادئ وتطبيقات، معهد التربية، الأونروا/اليونسكو، عمان، 2002.
- 4_ أبو جادو صالح محمد علي: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط5، 2006.

- 5_ أبو رياش حسين، عبد الحق زهرية: علم النفس التربوي للطالب الجامعي والممارس، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007.
- 6_ أبو ناهية صلاح الدين محمد: أسس التعلم ونظرياته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1991.
- 7_ أحمد نجاح: العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية، 2000، ص30.
- 8_ الأعسر صفاء وآخرون: دراسة في تنمية دافعية الانجاز، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 1990.
- 9_ أمل البكري، ناديا عجور: علم النفس المدرسي، المعزز للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007.
- 10_ الترتوري والقضاة: المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
- 11_ التل سعيد وآخرون: المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1993.
- 12_ الحيلة محمد محمود: تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير، دار المسيرة، الأردن، 2002.
- 13_ الحيلة محمد محمود: مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2007.
- 14_ الداهري صالح حسن: علم النفس، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.
- 15- الروسان، فاروق: الذكاء والسلوك التكيفي، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، 2002.
- 16_ الزيات فتحي مصطفى: علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات، دار النشر، مصر، ط1، 2001.
- 17_ العشي نوال: إدارة التعلم الصفّي، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
- 18_ الغرابلي مصطفى: الخطة السنوية في المرحلة الأساسية الأولى: مفاهيمها وعناصرها وطرائق بنائها، معهد التربية، دائرة التربية والتعليم، اليونسكو، عمان، 1997.
- 19_ القدافي محمد رمضان: التوجيه والإرشاد النفسي، دار الجيل، 1997.
- 20_ القضاة محمد فرحان، الترتوري محمد عوض: أساسيات علم النفس التربوي _ النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2006.

- 21_ اللقاني أحمد حسين: تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، 1978.
- 22_ أنور السعيد: إدارة الصفوف، معهد التربية، الأونروا/ اليونسكو، عمان، 1995.
- 23_ الهادي جودت عزت: نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000.
- 24_ الوقفي راضي: مقدمة في علم النفس، دار الشروق، عمان، ط3، 1998.
- 25_ بلقيس أحمد: إدارة الصف وحفظ النظام فيه: المفاهيم والمبادئ والممارسات، معهد التربية، الأونروا/اليونسكو، عمان، 1988.
- 26_ Y.Bertrand ، ترجمة بوعلاق: النظريات التربوية المعاصرة، قصر الكتب، الجزائر، 2001.
- 27_ توفيق مرعي وآخرون: إدارة الصف وتنظيمه، وزارة التربية والتعليم، مسقط، ط3، 1986.
- 28- توفيق مرعي أحمد، الحيلة محمد محمود: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2002.
- 29_ جيمس إيرل بوليس: تعريب إيلي واريل، المعلم أمة في واحد، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1987.
- 30_ حامد خالد: منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.
- 31_ حجي أحمد إسماعيل: إدارة الفصل برنامج تدريب المعلمين الجدد غير التربويين، مطابع التربية والتعليم، القاهرة، 1999.
- 32_ جروان، عبد الرحمن فتحي: تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، 1999.
- 33_ حمدان محمد زياد: التعلم الصفّي: تحفيزه وإدارته وقياسه، الرياض تهامة، ط1، 1984.
- 34_ حميدة فاطمة إبراهيم: مداخل استراتيجيات في إدارة الصف، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1998.
- 35_ خليل أحمد خليل: المفاهيم الأساسية لعلم الاجتماع، دار الحدائق للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2009.

- 36_ خليل محمد الحاج وآخرون: إدارة الصف وتنظيمه، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، 2009.
- 37_ خليفة عبد اللطيف: الدافعية للإنجاز: دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1995.
- 38_ خليل محمد الحاج، الكحلوت أحمد، أبو طالب حامد: إدارة الصف وتنظيمه، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ط1، عمان، 1996.
- 39_ خير الله سيد أحمد، وعبد المنعم ممدوح: سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1996.
- 40_ دروزة أفنان نظير: أساسيات في علم النفس التربوي، استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.
- 41_ راجح محمد: أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة، 1994.
- 42_ راشد علي: مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.
- 43_ رشدي لبيب وآخرون: الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، 1983.
- 44_ رمضان محمد رفعت، شعلان محمد سليمان، خطاب عطية علي: أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1984.
- 45_ زيتون كمال عبد الحميد: التدريس: نماذجه ومهاراته، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، ط1، 1997.
- 46_ زيتون كمال عبد الحميد: التدريس: نماذجه ومهارته، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2005.
- 47_ زيمنيايا .إ.أ، ترجمة د.بدر الدين عامود، علم النفس التربوي، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2009.
- 48_ سالمى عبد المجيد وآخرون: معجم مصطلحات علم النفس عربي _ فرنسي _ إنجليزي، دار الكتاب المصري، القاهرة، 1998.
- 49_ سمارة نواف، العديلي عبد السلام: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2008.

- 50_ شحاتة حسين، النجار زينب: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.
- 51_ صالح أحمد زكي: علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1992.
- 52_ عايش زيتون: أساليب تدريس العلوم، دار النشر، عمان، 2008.
- 53_ عبد الحميد شاكِر: أساليب التعلم والتفكير وعلاقتها بدافعية الانجاز، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2008.
- 54_ عبد العزيز صفاء، عبد العظيم سلامة: إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2007.
- 55_ عبيدات ذوقان أبو السميد سهيلة: استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007 .
- 56_ عثمان أمنية سعيد: دراسة ميدانية للتعرف على فعاليات إدارة الفصل بالأساليب الحديثة في زيادة الإنتاجية الداخلية، جامعة عين الشمس، كلية التربية، 1994.
- 57_ عدس عبد الحميد، قطامي يوسف: علم النفس التربوي _ النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان _ الأردن، ط4، 2008.
- 58_ عدس محمد عبد الرحمن: مع المعلم في صفه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1999.
- 59_ عزت جرادات وآخرون: التدريس الفعال، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1983.
- 60_ فاخر عاقل: علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، 1990.
- 61_ قطامي يوسف: سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 1998.
- 62_ قطامي يوسف: تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، 1990.
- 63_ قطامي يوسف، الشيخ خالد: التفاعل الصفّي، مجلد 33، العدد المزدوج الثاني الخاص بتدريب المعلمين، وزارة التربية والتعليم، الأردن، 1992.

- 64_ كريم محمد أحمد وآخرون: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1992.
- 65_ كوافحة تيسير مفلح: علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، 2004.
- 66_ محمد ربيع محمد، عبد الرؤوف طارق: الانضباط التعاوني، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 67_ محمد سيد الطواب: علم النفس التربوي التعلم والتعليم، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1994.
- 68_ محمود صلاح الدين عرفة: تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005.
- 69_ معمريه بشير: بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء 1، منشورات الحبر، الجزائر، 2007.
- 70_ ملحم محمد: سلوكيات التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة، عمان، ط2، 2006.
- 71_ منير مرسي محمد: المعلم والنظام: دليل المعلم إلى تعليم المتعلم، عالم الكتب، القاهرة، 1998.
- 72_ هارون رمزي فتحي: الإدارة الصفية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2003.
- 73_ يقلة: الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرسون في التعامل مع المشكلات الصفية وعلاقتها بجنس المعلم وإدراكه بدوره التربوي، الجامعة الأردنية، عمان، 1990.

ثانيا: المراجع المستعملة باللغة الفرنسية

1- Archambault, J, Chounard, R, vers une gestion éducative de la classe, Montréal : moin, 1996, p160.

2- Gaudet .jeanne darc, quand la gestion des conflits en classe de vient un source de développement personnelle et social de la vie pédagogie éducation et francophonie, n°93 .

خامسا: الرسائل الجامعية

- 1- سامية أمينة: اتجاهات الأساتذة نحو عملية التجديد التربوي، دراسة ميدانية على أساتذة الأطوار الثلاثة بولاية قالمة، مذكرة ماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة عنابة، 2004/2004.

2- مخلوف بلحسن، العلاقة التربوية بين الأستاذ و التلميذ داخل الصف الدراسي، دراسة ميدانية ببعض ثانويات منطقة الجزائر - البلدية - مليانة، بحث مقدم لنيل شهادة دكتورا دولة في تخصص: علم الاجتماع التربوي، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، تخصص علم الاجتماع التربوي، 2007.

الثانوية 3- خالد عيضة الحارثي: إدارة المعلم للقاعة الصفية وأثره على تحصيل الطالب وسلوكه بالمرحلة بمدينة جدة، دراسة ميدانية بالمملكة العربية السعودية مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والانتربولوجيا، 2008.

4- أحمد لغريب: مشكلات إدارة القسم واستراتيجيات التعديل المستعملة إيزائها، دراسة ميدانية باكاملات محافظة الجزائر الكبرى، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، 1999.

سادسا: المجالات والجرائد:

1_ وزارة التربية الوطنية، مديرية التقييم، التوجيه، والاتصال، المنشور الوزاري رقم: 2160 المؤرخ في 10 ماي 2005 والمتعلق بتنصيب السنة الأولى ثانوي من التعليم الثانوي والعام والتكنولوجي.

2_ مجلة العلوم التربوية - كلية التربية، جامعة قطر، العدد 08 يونيو 2005.

3_ دمياطي فوزية إبراهيم: مشكلة الانضباط الصفية: المفهوم والأسباب والعلاج، دراسة تحليلية، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، العدد 12، 1998.

4_ عبد رجاء أحمد: مشكلة الانضباط الصفية: المفهوم والأسباب والعلاج، دراسة تحليلية، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، العدد الثاني عشر، 1998

5_ الهاجري عبد الله: الضبط السلوكي الطلابي في الفصول الدراسية، المجلة التربوية، المجلد الثامن، الجزء الخامس والخمسون، القاهرة، 1993.

سابعا: مواقع الانترنت

1_ www.almaref.org

2_ [http://tranlate google enser content.com](http://tranlate.google.com)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار عنابة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس

استمارة بحث

أهم مشكلات الإدارة الصفية

بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي

دراسة ميدانية بثانويتين من ولاية عنابة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس التربوي

من إعداد : تحت إشراف :

أ.د بولحبال نوار مربوحة

لعشيشي أمال

السنة الجامعية :

2012/2011

إن المعلومات التي تبرز في هذه الاستمارة لا تستعمل إلا لأغراض
علمية بحثه ويشكل سري تمام.
تأكدوا لذلك فالمطلوب عدم الإشارة إلى الاسم أو اللقب

التعليمات :

الرجاء وضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة

فهرس المواضيع

.....	شكر وتقدير:
.....	إهداء :
.....	فهرس المواضيع :
.....	فهرس الجداول :
.....	فهرس الأشكال :
01	مقدمة
04	إشكالية الدراسة
07	أهمية الدراسة
	البعد النظري للدراسة
08	الفصل الأول: الإطار المفهومي ونظريات البحث
09	تمهيد
09	أولاً: مفاهيم البحث
09	أ- مفهوم الإدارة الصفية
13	ب- مفهوم الانضباط الصفية
15	ج- مفهوم الدافعية لدى التلاميذ
18	د- مفهوم التخطيط الدراسي
20	هـ- مفهوم المشكلات
22	و- مفهوم الأقسام النهائية من التعليم الثانوي

22	ي- مفهوم التعليم الثانوي
23	ثانيا: الدراسات السابقة
23	أ- دراسات عالمية
25	ب- دراسات عربية
28	ج- دراسات جزائرية
30	ثالثا: التصورات والاتجاهات النظرية المفسرة للإدارة الصفية
31	أ- الاتجاه السلوكي
35	ب- الاتجاه المعرفي
39	ج- الاتجاه الإنساني
44	د- الاتجاه الاجتماعي
47	هـ- النظرية التعليمية
50	خلاصة الفصل
51	الفصل الثاني: أسس الإدارة الصفية الناجحة
52	تمهيد
52	أولاً: خصائص الإدارة الصفية
58	ثانيا: أنماط الإدارة الصفية
60	ثالثا: أهمية التفاعل الصفّي
63	رابعا: أدوار المعلم الحديثة في إدارة الصف
69	خلاصة الفصل

70	الفصل الثالث: مهمات الإدارة الصفية
71	تمهيد
71	أولاً: الانضباط الصفية
73	أ- العوامل المؤثرة في حفظ النظام الصفية
75	ب- الانضباط ذو الأبعاد الثلاثة
77	ج- التعامل مع مشكلات الانضباط الصفية
83	د- بناء علاقات ايجابية بين المعلم والتلميذ
89	ثانياً: استثارة الدافعية
89	أ- مكونات الدافعية
92	ب- تصنيف الدوافع
95	ج- وظيفة الدافعية في التعلم
100	د- مبادئ في توفير الدافعية العامة للتعلم الصفية
101	ثالثاً: تنظيم المناخ الصفية
101	أ- البيئة الفيزيائية والمناخ الصفية
108	ب- ديناميات المناخ الصفية
110	ج- دور المعلم في خلق المناخ الصفية
114	د- أثر الثواب والعقاب في المناخ الصفية
115	رابعاً: تخطيط التعلم الصفية (التخطيط للتدريس)
116	أ- أهمية التخطيط للتدريس

118	ب- مبادئ التخطيط للتدريس
119	ج- مستويات التخطيط للتدريس
125	د- تحديد الأهداف التعليمية
126	خلاصة الفصل
128	البعد التطبيقي للدراسة
129	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية
129	تمهيد
129	أولاً: فرضيات البحث
129	أ- الفرضية العامة
130	ب- الفرضيات الجزئية
131	ثانياً: منهج الدراسة
132	ثالثاً: الدراسات الاستطلاعية
132	رابعاً: وسائل جمع المعلومات
133	أ- الملاحظة
134	ب- المقابلة
135	ج- الاستمارة
135	د- الوثائق والسجلات
135	هـ- الوسائل الالكترونية

135	خامسا: مجالات الدراسة
135	أ- المجال المكاني
135	ب- المجال الزمني
136	ج- المجال البشري
137	د- العينة وطريقة اختيارها
137	سادسا: خصائص العينة
137	أ- الجنس
138	ب- الأقدمية والمنصب
139	ج- المواد المدرسة
140	سابعا: أساليب تحليل البيانات
140	أ- الأسلوب الكمي
140	ب- الأسلوب الكيفي
140	خلاصة الفصل
141	الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليلها
142	تمهيد
142	أولا: إدارة الانضباط الصفية
151	ثانيا: إدارة نقض الدافعية
156	ثالثا: إدارة المناخ الصفية
165	رابعا: إدارة التخطيط الدراسي

171	خلاصة الفصل
172	الفصل السادس: النتائج العامة للدارسة
173	أ- اختبار الفرضيات
173	ب- مناقشة النتائج
205	ج- الاقتراحات وتوصيات الدراسة
206	خاتمة
207	مراجع الدراسة
	ملاحق الدراسة
	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم
88	قائمة "افعل ولا تفعل" لمنع حدوث المشكلات الصفية	01
121	نموذج خطة درسيه	02
124	نموذج الخطة السنوية	03
137	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	04
138	توزيع العينة حسب الأقدمية في المنصب	05
139	توزيع العينة حسب المواد الدراسية	06
143	شعور الأستاذ عند الإسناد إليه قسم نهائي	07
143	دور جنس الأستاذ في حفظ النظام	08
144	دور خبرة الأستاذ ففي حفظ النظام	09
144	الصفة التي على الأستاذ تبنيها أكثر من غيرها	10
145	طريقة التعامل مع المتعلم	11
145	هدر الوقت لإحلال النظام داخل القسم	12
146	عدد التلاميذ المشاغبين لتعطيل عمل الأستاذ	13
146	جنس التلميذ لإثارة الفوضى	14
147	مراعاة جنس التلميذ عند تسليط العقوبة	15
147	رد فعل الأستاذ في حالة انضباط سيء	16
148	سبب إحالة التلميذ على مجلس التأديب	17
148	اختلاف حدة شكل الانضباط باختلاف الشعب التعليمية	18
149	ردود فعل الأولياء عند صدور سلوك سيئ لأبنائهم	19

149	أهم مصدر لمشكلات الانضباط بالأقسام النهائية	20
150	إرجاع سبب سوء الانضباط إلى التحديد من سلطة الأستاذ على قسمه	21
150	مراعاة الأستاذ المسؤول على الحالة النفسية للتلاميذ	22
152	مشكل إثارة الدافعية لدى تلاميذ الأقسام النهائية	23
152	كيفية إلقاء الدرس على المتعلم	24
153	الاكتفاء عند إلقاء الدرس باهتمام فئة من التلاميذ	25
153	الفترة المناسبة للتعزيز	26
154	مدى تأثير نظام المعاملات على دافعية التلميذ في بعض المواد	27
154	ماء توبيخ القسم كله كجماعة لخطا	28
155	السبب الرئيسي لنقص الدافعية للتعلم لدى التلاميذ	29
155	استشارة مستشار التوجيه بالثانوية عند ملاحظة الأستاذ لمشكلة نفسية ما لدى أحد التلاميذ	30
156	مدى اطلاع الأستاذ على ما استجد في عالم التدريس	31
157	كيفية إلقاء الدرس بالقسم النهائي	32
158	تحديد أماكن جلوس التلاميذ	33
158	عمل الأستاذ على ملائمة النشاط المطلوب مع طريقة جلوس التلاميذ	34
159	مدى مساعدة تنظيم غرفة القسم في التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ	35
159	طريقة الجلوس في ثانوياتنا عائقا للأستاذ للوصول بنظره للجميع	36
160	مدى أهمية إدخال السبورة البيضاء بغرفة الدراسة	37
160	توفير شروط التهوية والإضاءة بهذه الأقسام	38
161	توفير شروط التدفئة شتاءا بهذه الأقسام	39
161	نظافة جدران غرفة الدراسة	40
162	تناسب حجم الغرفة مع عدد التلاميذ	41

162	افتراض أن تكون حجرات السنوات النهائية مهياً خلافاً لغيرها	42
163	تفضيل فصل حجرات السنوات النهائية عن غيرها	43
163	كيفية تسيير النقاش أثناء الدرس	44
164	مدى تقبل آراء وأفكار ومشاعر التلاميذ بغض النظر عن كونها سلبية أم ايجابية	45
164	مدى اقتراب الأستاذ من التلاميذ والجلوس بجانبهم أثناء بعض النشاطات التعليمية	46
165	الصعوبات التي تواجه الأستاذ خاصة بإلقاء الدرس مع الأقسام النهائية	47
165	دخول الأستاذ قسمه دون تحضير للدرس	48
166	كيفية تدارك الأستاذ للوضع عند دخول القسم دون تحضير الدرس	49
166	كيفية مواجهة الأستاذ لأسئلة التلاميذ التي لا يمكن لها إجابة	50
167	كيفية بداية الأستاذ للدرس مع الأقسام النهائية	51
167	كيفية تحكم الأستاذ في الوقت مع الأقسام النهائية	52
168	سبب عدم تحكم الأستاذ بالوقت مع الأقسام النهائية	53
169	مدى تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة	54
169	إمكانية الأستاذ اتخاذ مبادرات	55
170	استشارة الأستاذ لزملائه في المادة أثناء تحضيره للدرس	56
170	مدى استفادة الأساتذة من الأيام البيداغوجية والندوات	57
171	الاقتراحات والإضافات التي تخص موضوع الدراسة	58

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	ترتبه
57	أنواع التعزیز	01
58	أنواع العقاب	02
68	نموذج المعلم كصانع قرار	03
85	تأثیر العلاقة الايجابية بين المعلم وطلبته على سلوك هؤلاء الطلبة	04
94	هرم ماسلو للحاجات	05

البيانات الأولية :

1- الجنس : ذكر أنثى

2- التخصص:

.....

.....

.....

.....

3- الأقدمية في التعليم :

أولا : البيانات الخاصة بالانضباط

4- هل يثير لديك إسناد قسم نهائي نوع من

أ- التخوف ب: الانبساط ج : عدم المبالاة

5- هل لجنس الأستاذ دور في حفظ النظام بالأقسام النهائية ؟ نعم لا

6- هل لخبرة الأستاذ دور في حفظ النظام بالأقسام النهائية ؟ نعم لا

7- في رأيك ما هي الصفة التي على الأستاذ تبنيها أكثر من غيرها مع الأقسام النهائية ؟

أ- البشاشة ب- التسامح ج- الصرامة

د- المرونة هـ - الصبر و- إجابة أخرى تذكر

8- في تعاملك مع تلاميذك داخل القسم :

أ- تعمل على الحفاظ على طريقة واحدة معروفة لديهم

ب- تغير الطريقة كلما تطلب الأمر ذلك

9- هل يحدث و أن يهدر وقت معتبر من الحصاة في ضبط النظام داخل القسم ؟

أحيانا نادرا جدا أبدا

10- كم تلميذ يكفي لتعطيل الأستاذ عن أداء عمله ؟ واحد مجموعة من التلاميذ

11- الذكور أكثر إثارة للشغب و الفوضى من الإناث

صحيح إلى حد ما خطأ

12- هل تراعي عند تسليط العقوبة جنس التلميذ و سنه ؟ نعم لا

13- ما نوع العقوبة الذي تعتمد عليها في حالة انضباط سيء للتلاميذ الأقسام النهائية ؟

- أ- الانفعال لا غير ب- استدعاء الأولياء ج- الطرد من الحصة
د- تغيير العلامات هـ - تغيير المكان و - إجابة أخرى تذكر

14- متى تعتمد إلى إحالة التلميذ على مجلس التأديب ؟

- أ - الغش ج- عدم احترام الأستاذ
ب - إثارة الفوضى د- أسباب أخرى أذكرها

15- هل تختلف حدة مشكل الانضباط باختلاف الشعب ؟ نعم لا

16- ردود فعل الأولياء عند صدور سلوك سيء لأبنائهم أعليها :

- أ- الاعتذار و محاولة تعديل سلوك الابن ج- إرجاع السبب إلى ظروف خارجية
ب- انتقاد الأستاذ أو الإدارة د- إجابة أخرى تذكر

17- ما هي أهم مصادر مشكلات الانضباط بالأقسام النهائية:

- أ - عوامل مرتبطة بالتلميذ نفسه
ب- عوامل متعلقة بالجو العائلي للتلميذ
ج- عوامل متعلقة بالأستاذ
د - عوامل متعلقة بإدارة المؤسسة

18- هل تعتقد أن تفاهم مشكل الانضباط لدى التلميذ مرجعه التحديد من سلطة الأستاذ على قسمه ؟

- موافق جدا موافق إلى حد ما غير موافق

19- إذا كنت مسؤولا على أحد الأقسام النهائية فهل تولي أهمية للحالة النفسية لكل تلاميذ القسم ؟

- كثيرا جدا قليلا نوعا ما أبدا

ثانيا- البيانات الخاصة بنقص الدافعية :

20- هل يشغلك مشكل إثارة الدافعية لدى تلاميذ الأقسام النهائية ؟

- كثيرا جدا نوعا ما أبدا

21- هل تكفي بوجود فئة تبدي اهتمامها وتشارك لإلقاء الدرس أو أنك تحاول جذب انتباه كل أفراد القسم ؟

- مجموعة كل أفراد القسم

22- كيف تتصرف في حالة ملاحظتك لنقص الرغبة في العمل لدى تلاميذك

- أ- بالانفعال و الصراخ
- ب- عدم المبالاة
- ج- طرح الأسئلة عليهم
- د- تغيير النشاط المقترح
- هـ- إجابة أخرى تذكر

23- حتى يكون التعليم في مستوى جيد يجب أن يأتي التعزيز (المكافئة)

- أ- في أعقاب الاستجابة المرغوبة مباشرة
- ب- بعد الاستجابة المرغوبة فترة من الزمن

24_ هل يحدث و أن توبخ القسم كله كجماعة لخطأ ما ؟

- نعم لا

25- هل لنظام المعاملات المعمول به في التقييم تأثير على دافعية التلاميذ للتعلم في بعض المواد

- كثيرا جدا قليلا نوعا ما أبدا

26- يرجع السبب الرئيسي لنقص الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الأقسام النهائي

- أ- استفحال ظاهرة الدروس الخصوصية
- ب- كثافة البرامج
- ج- اكتظاظ الأقسام
- د- سبب آخر يذكر

27 – هل تستشير مستشار التوجيه بالثانوية عند ملاحظتك نقص الرغبة في العمل لدى التلاميذ ؟

- نعم لا

28- هل تتطلع من حين إلى آخر على ما استجد في عالم التدريس من نظريات ودراسات للاستفادة منها

كثيرا جدا قليلا نوعا ما أبدا

ثالثا: البيانات الخاصة بالتنظيم داخل القسم

29- كيف تفضل إلقاء الدرس بالقسم النهائي؟

بالتحرك في القسم و أنت جالس

30- كيف تعمل على تنظيم جلوس التلاميذ؟

أتحدد أماكن الجلوس

ب- تترك لهم الحرية

31- هل تعمل على ملائمة النشاط المطلوب مع طريقة الجلوس داخل القسم؟

نعم لا

32- هل يساعد في رأيك تنظيم غرفة القسم في التفاعل بين الأستاذ و التلاميذ؟

نعم لا

33- هل تشكل طريقة الجلوس المعتمدة في ثانويا ثل عائقا للتحكم في القسم؟

نعم لا

34- لاقى إدخال السبورة البيضاء بغرف التدريس :

أ- استحسانا من طرف التلاميذ ب- عدم مبالاة

ج- رفضا و اشمئزا

35- تتوفر شروط التهوية و الإضاءة بهذه الأقسام :

كثيرا قليلا نوعا ما قليلا جدا

36- هل تتوفر شروط التدفئة شتاء بهذه القاعات؟ نعم لا

37 - هل جدران الغرفة نظيفة و مريحة للنفس؟ نعم لا

38- أيتناسب حجم الحجرات مع عدد التلاميذ؟ نعم لا

39 - هل يفترض أن تكون حجرات السنوات النهائية مهياةً خلافاً لغيرها؟

نعم لا

40 - في رأيك هل يفضل فصل الحجرات الخاصة بالسنوات النهائية عن غيرها؟

نعم لا

41- كيف تسير النقاش أثناء الدرس .

أ- بإعطاء الحرية للتلاميذ للتفاعل فيما بينهم

ب- بالتدخل في إدارة النقاش و ضبطه

42- هل تتقبل آراء و أفكار ومشاعر التلاميذ بغض النظر عن كونها سلبية أو إيجابية

كثيرا نوعا ما قليلا

43- هل تقترب من التلاميذ وتجلس بجانبهم أثناء بعض النشاطات التعليمية؟

غالبا أحيانا أبدا

رابعا : البيانات الخاصة بالتخطيط للدرس

44- هل تواجهك صعوبات خاصة بإلقاء الدرس مع الأقسام النهائية؟ نعم لا

45- هل حدث و أن دخلت قسمك دون تحضير للدرس؟ نعم لا

45- إذا كان الجواب ب " نعم " كيف تداركت الوضع؟

.....

47- كيف تواجه أسئلة التلاميذ التي لا تملك لها إجابة؟

.....

48- كيف تبدأ الدرس مع الأقسام النهائية؟

أ - مباشرة ب- تخصيص مدة لجلب الانتباه

49_ كيف تتحكم في الوقت مع الأقسام النهائية ؟

أ - بسهولة ب- بصعوبة

50- ترجع السبب الرئيسي لصعوبة التحكم في الوقت مع الأقسام النهائية إلى :

أ - عدم انضباط التلاميذ ج- كثافة البرنامج

ب - قلة الدافعية لديهم د- اكتظاظ الأقسام

ت - نقص التخطيط للدرس ث- سبب آخر يذكر

51- هل تصل إلى تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة بدرجة :

أ- عالية ب- متوسطة ج- منخفضة

52- هل تستطيع اتخاذ مبادرات عند التخطيط للدرس ؟

نعم لا

53- هل تستشير زملائك في المادة أثناء تحضيرك للدرس

نعم لا

54- هل تعتقد أن الأيام البيداغوجية أو الملتقيات كافية لمساعدتك على التغلب على المصاعب ؟

نعم قليلا بعض الشيء أبدا

55- هل لديك اقتراحات أو إضافات تخص موضوع دراستنا ؟

.....

شكرا على المساعدة