جامـــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــادة دكتوراه علوم

في علم النفس التربوي

استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس وعلاقتها باتجاهات الطلبة نحو سلطته و البيئة التعليمية.

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب: حني سليمان تحت إشراف : الأستاذ هامل منصور

أمام لجنـــــة المناقشـــــة

اللقب والاسم	الرتبـــــة	المؤسسة الأصلـــية	الصـــــفة
هاشمي أحمد	أستـــــاذ	جامعة وهـــران 2	رئيـــــسا
هامل منصور	أستـــــاذ	جامعة وهـــران 2	مشرفا و مقررا
بلعابد عبدالقادر	أستـــاذ محاضر–أ–	جامعة وهـــران2	منـــاقشا
شرفاوي الحاج عبو	أستـــاذ محاضر–أ–	جامعة بشـــــار	منـــاقشا
بوغازي الطاهر	أستـــــاذ	جامعة تلمســـــان	منـــاقشا
محمودي الهواري	أستـاذ محاضر–أ–	المدرسة العليا للأساتذة وهران	منـــاقشا

السـنة:2017–2018

إهـــــــداء

اهدي هذا العمل المتواضع إلى

زوجتي العزيزة " فاطمة "

وابنتي نور عيني " ريتاج "

كلمة شكـــر

أولا الشكر لله سبحانه وتعالى ، ثم الشكر إلى أستاذي الفاضل الدكتور هامل منصور على توجيهاته ، ونصائحه السديدة ، كما أتقدم بالشكر والعرفان للجنة المناقشة متمثلة في الأستاذ هاشمي احمد ، الأستاذ بن عابد عبدالقادر ، الأستاذ بوغازي الطاهر ، الأستاذ شرفاوي حاج عبو ، الأستاذ محمودي الهواري على قبولهم مناقشتي للمذكرة وإرشادهم لتصويب ما جاء فيها من نقص أو خلل ، كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى مديري الثانويات المعنية والطلبة الذين قاموا بتعبئة الاستبيان ، كما اشكر كل من قدم يد العون من بعيد أو قريب ، وفي النهاية اسأل الله القدير التوفيق والسداد في مساري العلمي .

ملخص البحث :

لقد هدفت الدراسة الحالية تحت عنوان " استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس وعلاقتها باتجاه الطلبة نحو سلطة المدرس والبيئة التعليمية " دراسة في ضوء الأداء الأكاديمي للطالب وسلوكه الصفي . إلى اختبار الفرضيات التالية :

01- توجد علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف واتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس .

02- توجد علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف واتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية .

03- توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس تعزى لمتغير الجنس .

04- توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس تعزى لمتغير التخصص.

05- توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس تعزى لمتغير الجنس .

06- توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس تعزى لمتغير التخصص .

07- توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية تعزى لمتغير الجنس .

08- توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية تعزى لمتغير التخصص .

ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على عينة من طلبة السنة الثانية ثانوي بثانويات ولاية ادرار (ثانوية زاوية كنتة ، ثانوية تيلولين ، ثانوية لحمر) ممن يزاولون دراستهم بالمؤسسات المعنية لموسم 2017/2016 ، والتي اختيرت بطريقة عشوائية . كما استخدم الباحث المنهج الوصفي لجمع البيانات استخدم الباحث لهذا الغرض ثلاث استبيانات من تصميم الباحث وهي :

استبيان استراتيجيات إدارة الصف : يتضمن 32 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد ، بعد استراتيجيات التخطيط للأنشطة الصفية ، بعد استراتيجيات إدارة السلوك ، بعد استراتيجيات التواصل الصفي .

استبيان اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية : يتضمن 34 فقرة موزعة على خمسة أبعاد ، بعد الانتماء ، بعد الانهماك ، بعد المنافسة ، النظام والتنظيم ، بعد توجيه المهام .

استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس : يتضمن 19 فقرة موزعة على بعدين ، بعد السلطة المعرفية ، وبعد السلطة الضبطية .

ولقياس الخصائص السيكوميترية للأداة من حيث الصدق ، قام الباحث بعرض أداة الدراسة على مجموعة من أساتذة الجامعة (جامعة وهران ، جامعة ادرار ، جامعة القاهرة) من ذوي اختصاص علم النفس وعلوم التربية ، وكذا طريقة صدق المحتوى ، أما الثبات قام الباحث باستخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) وإعادة تطبيق الأداة .

وقد تم عرض الخصائص السيكوميترية في الدراسة الاستطلاعية ، وذلك بقصد تجهيزها للتطبيق بصفة نهائية في الدراسة الأساسية على عينة مكونة من 100 طالب من كلا الجنسين ، في السنة الثانية ثانوي جميع الشعب بالثانويات المذكورة أنفا بولاية ادرار ، وبعد الانتهاء من جمع المعطيات تمت معالجتها بالاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية . ولاختبار فرضيات البحث استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية :

01-النسب المئوية

02-المتوسطات الحسابية

03-اختبار بيرسون

04-تحليل التباين الأحادي

05-اختبار الفروقات البعدية LSD

ومن النتائج التي توصل إليها الباحث في الدراسة الحالية ما يلي :

-وجود علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف واتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس .

- وجود علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف واتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية .

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية وإستراتيجية إدارة السلوك الصفي لدى المدرس تعزى لمتغير الجنس .

–وجود فروق دالة إحصائيا في بعد إستراتيجية التواصل الصفي لدى المدرس تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

–توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس تعزى لمتغير التخصص.

–توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس الضبطية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

–عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس المعرفية تعزى لمتغير الجنس.

–عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس المعرفية والضبطية تعزى لمتغير التخصص.

–عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية (الانهماك ، الانتماء ، المنافسة ، النظام والتنظيم) تعزى لمتغير الجنس.

–وجود فروق دالة إحصائيا في بعد توجيه المهام تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

–عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية (الانتماء ، المنافسة ، توجيه المهام ، النظام والتنظيم) تعزى لمتغير التخصص.

–وجود فروق دالة إحصائيا في بعد اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية (الانهماك) تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص آداب وفلسفة.

وقد تمت مناقشة هذه النتائج في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة وخصائص عينة البحث في حد ذاتها .

قائمة المحتويات

الموضوع **الصفحة**

إهداء.....أ

كلمة شكر .....ب

ملخص البحث .....ج

قائمة المحتويات .....و

قائمة الجداول .....م

قائمة الأشكال .....س

مقدمة البحث 02

الفصل الأول : مدخل للدراسة

1-أهمية البحث 07

2-أهداف البحث 07

3-إشكالية البحث 08

4-فرضيات البحث.....15

5-دوافع اختيار الموضوع.....15

6-التعاريف الإجرائية لمفاهيم البحث الأساسية 16

الفصل الثاني : استراتيجيات إدارة الصف

تمهيد 19

1- مفهوم الإستراتيجية.....20

2- تعاريف الإدارة الصفية.....22

3- أهمية إدارة الصف في إدارة التعلم.....24

4- اتجاهات المدرس لإدارة الصف.....25

04-1-الاتجاه الوقائي.....25

04-2-الاتجاه العلاجي.....26

5- استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس.....27

05-1-إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية.....28

05-1-1-أهمية التخطيط للأنشطة الصفية.....29

05-1-1-2-مستويات التخطيط للأنشطة الصفية.....30

05-2-إستراتيجية إدارة السلوك.....31

05-2-1-إستراتيجية التعزيز.....32

05-2-2-إستراتيجية العقاب.....37

05-3-إستراتيجية التواصل الصفي.....39

05-3-1-وظائف التواصل الصفي.....40

05-3-2- طريقة التواصل الايجابية مقابل طريقة التواصل السلبية للمدرس مع الطلبة 40

05-3-3-أنواع التواصل الصفي.....42

الفصل الثالث : سلطة المدرس داخل الصف

تمهيد.....49

1- مفهوم السلطة.....50

01-1-المدلول اللغوي.....50

01-2-المدلول الاجتماعي والنفسي والتربوي للسلطة.....51

2-2-الأساس النفسي العقلي لمفهوم السلطة.....55

3-3-سيكولوجية السلطة.....57

4-4-مصادر السلطة.....58

5-5-بنية السلطة المدرسية.....61

5-1-السلطة المعرفية.....64

5-2-السلطة الضبطية.....65

الفصل الرابع : البيئـــــة التعليميـــــة

تمهيد 69

1- تعاريف البيئة التعليمية.....70

2- افتراضات البيئة الصفية.....71

3- خصائص البيئة التعليمية.....72

03-1-تعدد أبعاد غرفة الصف.....72

03-2-التلازم.....72

03-3-الحالية.....73

03-4-العلنية.....73

03-5-الأحداث السابقة.....73

4- أنواع البيئات التعليمية.....73

04-1-البيئة النفسية و الاجتماعية.....74

04-2-البيئة المادية (الفيزيقية).....77

04-3-البيئة الصحية 78

5- البيئة التعليمة والتسيير الصفي.....80

الفصل الخامس : اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس والبيئة التعليمية

تمهيد.....86

1- تعريف الاتجاهات.....87

2- خصائص الاتجاه.....87

3- مكونات الاتجاه.....88

03-1-البعد المعرفي.....89

03-2-البعد الوجداني.....89

03-3-البعد السلوكي.....89

4- وظائف الاتجاه.....89

5- اتجاهات الطلبة.....90

5-1-اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس.....90

5-2-اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية.....93

6- تصور للبيئة التعليمية النفسية الاجتماعية لـ (تريكت ، موس ، Tricket & Moss)..97

الفصل السادس :الإجراءات المنهجية

01-الدراسة الاستطلاعية 102

01-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية 102

01-2-تصميم وسائل القياس 102

01-2-1-استبيان استراتجيات إدارة الصف.....102

01-2-2- استبيان اتجاهات الطلبة سلطة المدرس.....111

01-2-3- استبيان اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية.....117

01-3-المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية 126

01-4-المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية 127

01-5-تحديد المجتمع الأصلي للعينة 127

01-6-الصعوبات التي تعرض لها الباحث أثناء البحث 128

02-الدراسة الأساسية 128

02-1-تصميم البحث 128

02-1-1-المتغيرات المستقلة في الدراسة 128

02-1-2-المتغير التابع في الدراسة 128

02-2-المجال الجغرافي للدراسة الأساسية 129

02-3-المجال الزمني للبحث.....129

02-4-المجال البشري للبحث.....129

02-5-العينة.....129

02-5-1-طريقة اختيارها.....130

02-5-2-مواصفاتها.....130

02-6-أدوات البحث 132

02-6-1-استبيان استراتجيات إدارة الصف.....132

02-6-2-استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس.....134

02-6-3-استبيان اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية.....136

02-7-الأساليب الإحصائية 138

الفصل السابع : عرض نتائج البحث

-عرض نتائج الفرضية الأولى 140

-عرض نتائج الفرضية الثانية.....140

-عرض نتائج الفرضية الثالثة 141

-عرض نتائج الفرضية الرابعة.....142

-عرض نتائج الفرضية الخامسة.....145

-عرض نتائج الفرضية السادسة 146

-عرض نتائج الفرضية السابعة 147

-عرض نتائج الفرضية الثامنة 148

الفصل الثامن : مناقشة النتائج

-مناقشة نتائج الفرضية الأولى 152

-مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....154

- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 156

- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....157

- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....158

- مناقشة نتائج الفرضية السادسة 159

- مناقشة نتائج الفرضية السابعة 159

- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة 161

-مناقشة عامة.....162

-الاقتراحات.....166

المراجع.....167

-المراجع العربية.....167

-المراجع الأجنبية 176

الملاحق 178

- نموذج عن مذكرة تربوية سنوية (سنة ثانية ثانوي رياضيات) 178

- نموذج عن مذكرة تربوية يومية (سنة ثانية ثانوي رياضيات) 179

-نموذج سؤال مفتوح لأساتذة التعليم الثانوي 180

- نموذج عن استبيان استراتيجيات إدارة الصف في صورته الأولية 181

- نموذج عن استبيان استراتيجيات إدارة الصف في صورته النهائية.....183

- نموذج عن استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس في صورته الأولية.....184

- نموذج عن استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس في صورته النهائية.....185

- نموذج عن استبيان اتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية في صورته الأولية.....186

- نموذج عن استبيان اتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية في صورته النهائية.....187

قائمة الجداول :

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح عدد الفقرات المصاغة أوليا الخاصة بكل بعد لأستراتيجيات إدارة الصف	104
02	يبين استجابات الأساتذة المحكمين على قياس أو عدم قياس فقرات البعد لما وضعت لأجله لاستبيان أساليب إدارة الصف .	106
03	يبين التعديلات التي أدخلت على بعض فقرات استمارة استراتيجيات إدارة الصف .	108
04	يبين توزيع فقرات استبيان استراتيجيات إدارة الصف على المحاور بعد تحكيم الأساتذة	108
05	يوضح العلاقة الارتباطية بين كل فقرة ومجموع درجات أستراتيجيات إدارة الصف .	109
06	يبين توزيع فقرات استبيان استراتيجيات إدارة الصف على محاورها بعد دراسة الصدق .	110
07	يوضح عدد الفقرات المصاغة أوليا الخاصة بكل بعد لاتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس	112
08	يبين استجابات الأساتذة المحكمين على قياس أو عدم قياس فقرات البعد لما وضعت لأجله لاستبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس.	113
09	يبين التعديلات التي أدخلت على بعض فقرات استمارة استراتيجيات إدارة الصف .	115
10	يوضح توزيع فقرات استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس على المحاور بعد تحكيم الأساتذة .	115
11	يوضح العلاقة الارتباطية بين كل فقرة ومجموع درجات استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس.	116
12	يبين توزيع فقرات استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس على محاورها بعد دراسة الصدق .	116
13	يوضح اتجاهات العينة نحو البيئة التعليمية	119
14	يوضح عدد الفقرات المصاغة أوليا الخاصة بكل بعد لاتجاهات الطلبة نحو البيئة	119

	التعليمية	
15	يبين استجابات الأساتذة المحكمين على قياس أو عدم قياس فقرات البعد لما وضعت لأجله لاستبيان اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية .	121
16	يبين التعديلات التي أدخلت على بعض فقرات استمارة اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية .	123
17	يبين توزيع فقرات استبيان اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية على المحاور بعد تحكيم الأساتذة	123
18	يوضح العلاقة الارتباطية بين كل فقرة ومجموع درجات اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية .	124
19	يبين توزيع فقرات استبيان اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية على محاورها بعد دراسة الصدق	125
20	يبن توزيع عينة الطلبة على الثانويات	129
21	يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس	130
22	يوضح تخصصات عينة الدراسة	131
23	يوضح توزيع فقرات استبيان استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس على محاورها	132
24	يوضح توزيع فقرات استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس على محاورها	134
25	يوضح توزيع فقرات استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس على محاورها	136
26	يبين معاملات ارتباط بين استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس واتجاهات الطلبة نحو سلطته	140
27	يبين معاملات ارتباط بين استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس واتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية	140
28	يبين الفروق في استراتيجيات إدارة الصف وأبعادها حسب الجنس	141
29	يبين الفروق في استراتيجيات الإدارة الصفية وأبعادها حسب التخصص	142
30	يبين الفروق البعدية بين المجموعات استراتيجيات إدارة الصف تعزى لمتغير	143

	التخصص .	
31	يبين الفروق في اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس وأبعادها حسب الجنس	145
32	يبين الفروق في اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس وأبعادها حسب التخصص.	146
33	يبين الفروق في اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية وأبعادها حسب الجنس	146
34	يبين الفروق في اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية وأبعادها حسب التخصص	148
35	يبين الفروق بين المجموعات في الانهماك	150

قائمة الأشكال :

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يمثل نموذج استراتيجيات إدارة الصف الشاملة .	46
02	يمثل استراتيجيات إدارة الصف ودورها في تشكيل نوع البيئة التعليمية وممارسات السلطة داخل الصف .	47
03	يمثل ممارسة السلطة من طرف المدرسين وتأثيرها على تعلم التلاميذ	67
04	يمثل انواع البيئات التعليمية	84
05	يمثل توزيع العينة حسب الجنس	130
06	يبين توزيع المبحوثين حسب التخصص	131
07	يبين العلاقة التفاعلية بين متغيرات الدراسة ككل	165

مقدمة عامة :

إن التطور الذي طرأ على إدارة الصفوف من حيث تعاظم أهميتها ، واتساع مفهومها ، وما صل من تغير في أنماطها نتيجة البحوث والدراسات التربوية والنفسية كرس المزيد من الاهتمام بالاستراتيجيات التي يستخدمها المدرسون داخل صفوفهم ، وتوصيف هذه الاستراتيجيات وتحليلها ومن ثم تقيمها بغية لفت أنظار العاملين في ميدان التعليم إلى مواطن القوة والضعف فيها ، وبالتالي التوجيه لتبني أفضل الاستراتيجيات الداعمة لسلوك المدرس والهادفة إلى تحقيق المقاصد التربوية المنشودة . والتي يعتبر الطالب احد العناصر التي يتفاعل معها ، ويتأثر بها في تحديد نوع العلاقات بين الطالب والمدرس ، وبين الطلبة فيما بينهم .

كما تعتبر عملية التعليم الصفية عملية تفاعل ايجابي بين المعلم وطلابه ، حيث يتم هذا التفاعل من خلال أساليب منظمة ومحددة ، تتطلب ظروفا خاصة ومناسبة تهيئها الإدارة الصفية ، ومن البديهي أن تؤثر بيئة التعليم والتعلم في عملية التعليم والتعلم ذاتها ، وهي الصحة النفسية للطلاب ، وتتأثر هذه البيئة بنمط إدارة المعلم لها ، حيث تؤثر في شخصية الطلاب من ناحية ، وفي جودة تفاعلهم مع الموقف التعليمي / التعلمي من ناحية أخرى . (إبراهيم عباس الزهيري ، 2008 ، : 115) .

فعلى المدرس أن يكون ملما ومطلعا على العديد من استراتيجيات الإدارة الصفية ، وان يحسن اختيار الإستراتيجية المناسبة للموقف الصفي دون الاعتماد على أسلوب واحد في التعامل مع مختلف المواقف الصادرة من طرف الطلبة داخل الصف ، إذ أن سلوك الطالب هو نتاج لتفاعله مع المدرس ومع زملاءه ، وان نوع الأسلوب الذي يعامل به المدرس الطلبة يؤثر في تحديد اتجاهاتهم النفسية والاجتماعية نحو المدرس و البيئة التعليمية .

كما تعد خصائص الطلبة عنصرا مهما في عملية التعلم الصفي ، لان سلوكاتهم هي نتاج لهذه الخصائص ، لذلك على المدرس أن لا يغفل عنها عند معالجته لإحدى مواقف الصف ، فطالب المرحلة

الثانوية يعيش مرحلة المراهقة والتي تتسم بالانفعال الشديد والشعور بالاستقلالية عن الوالدين ومحاولة إثبات الذات من خلال بعض التصرفات المضادة للكبار . ولقد تم تحديد العوامل التي تستثير غضب الطلبة وهي : (توق ، قطامي ، عدس ، 2001) :

-أن يبنى المدرس فكرة مشوهة عن الطالب .

-إنزال العقاب بالطالب لأخطاء لم يقم بها .

-الشدة والمحاسبة الدقيقة في تصحيح أوراق الامتحان .

-كثرة الواجبات المنزلية التي تتطلب الحفظ على ظهر قلب .

-حصر القيادة في المدرسة وإدارة الصف في عدد محدود من الطلبة .

إن بحثي الحالي حول استراتيجيات إدارة الصف وعلاقتها باتجاه الطلبة نحو سلطته والبيئة التعليمية ، يهدف في مضمونه إلى البحث عن الاستراتيجيات الشاملة (المعرفية – السلوكية – الاجتماعية) والتي تجعل المناخ التعليمي أكثر فاعلية وجودة ، من خلال حسن استخدام الاستراتيجيات داخل الصف لما تتركه من اثر كبير على تحديد اتجاهات الطلبة نحو المدرس من جهة ونحو البيئة التعليمية من جهة أخرى .

وقد قمت بهذا البحث بعد تمحيص واقع المؤسسات التربوية ، سواء في أسلوب المدرس أو اتجاهات الطلبة من جميع جوانبها المختلفة ، محاولا تشخيص ممارسات المدرسين في إدارتهم للصف ، و معرفة درجات ونوع اتجاهات الطلبة نحو مختلف المواضيع في إطار العلاقة التفاعلية داخل الصف الدراسي .

فمن خلال هذا البحث ، يستطيع القارئ فهم ومعرفة استراتيجيات الإدارة الناجعة وتأثيرها على تحديد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس باعتباره الممارس للاستراتيجيات ونحو البيئة التعليمية باعتبارها الوعاء الذي يحمل كل أشكال التفاعل الصفي .

في هذا السياق تندرج هذه الدراسة والتي حاول الباحث من خلالها تسليط الضوء على موضوع استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس وعلاقتها باتجاه الطلبة نحو سلطته والبيئة التعليمية ، دراسة في ضوء الأداء الأكاديمي للطالب وسلوكه الصفي . من خلال فقرات هذه الدراسة التي وزعت على النحو التالي :

الفصل الأول : تناول الباحث فيه إجراءات البحث وتمثلت في أهمية البحث ، أهداف البحث ، الإشكالية ، الفرضيات ، حدود البحث ، دوافع اختيار الموضوع ، التعاريف الإجرائية .

أما الفصل الثاني : تناول الباحث فيه استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس ، مفهوم الإستراتيجية ، تعاريف إدارة الصف ، أهمية إدارة الصف في إدارة التعلم ، اتجاهات المدرس لإدارة الصف ، استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس ، إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية ، إستراتيجية إدارة السلوك ، إستراتيجية التواصل الصفي .

أما الفصل الثالث : تناول فيه الباحث سلطة المدرس ، مفهوم السلطة ، المدلول اللغوي والاجتماعي والنفسي ،سيكولوجية السلطة ، مصادر السلطة ، بنية السلطة المدرسية ، السلطة المعرفية ، السلطة الضبطية .

أما الفصل الرابع : فتناول الباحث فيه البيئة التعليمية ، تعاريف البيئة التعليمية ، افتراضات البيئة التعليمية ، خصائصها ، أنواع البيئات التعليمية ، البيئة التعليمية و التسيير الصفي .

الفصل الخامس : فتناول الباحث فيه اتجاهات الطلبة نحو ممارسات سلطة المدرس وممارسات البيئة التعليمية ، تعريف الاتجاهات ، خصائصها ، مكونات الاتجاهات ، وظائف الاتجاهات ، اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس ، اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية ، تصور البيئة التعليمية النفسية الاجتماعية ل(موس وتريكت ، Tricket & Moss) .

أما الفصل السادس : تناول الباحث فيه إجراءات البحث ، الدراسة الاستطلاعية ، أهدافها ، زمان ومكان إجراءها ، وصف العينة ، أدوات القياس وخصائصها السيكوميترية ، الدراسة الأساسية تم فيها توضيح منهج الدراسة وزمان ومكان إجراءها ، عينة الدراسة ومواصفاتها ، أدوات جمع المعطيات ، الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة المعطيات المحصل عليها .

الفصل السابع : تناول فيه الباحث عرض نتائج الدراسة وفقا لترتيب فرضيات البحث .

الفصل الثامن : تناول فيه الباحث مناقشة نتائج الدراسة ، والتي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية للمعطيات المحصل عليها ، وتمت المناقشة في ضوء الجوانب النظرية ، والدراسات السابقة وخصوصيات عينة الدراسة ، وفي ضوء نتائج الدراسة استخلص الباحث اقتراحات للتعمق في دراستها أو تنفيذها .

الفصـــــــل الأول

مدخـــل للدراســـــــــة

01-أهمية البحث :

إن الإستراتجيات التي يستخدمها المدرس في الصف يجب أن تؤسس على منهج علمي انطلاقا من النظريات التربوية في هذا المجال ، مما يستدعي على المدرسين الوعي بأهم الاستراتيجيات التي تسهم في تحقيق الهدف المنشود منه ، وأيضا التقليل من الأساليب المنفرة في الصف وتصحيحها ، وبالتالي تشكيل اتجاهات ايجابية من طرف الطلبة نحوه من جهة ، ونحو البيئة التعليمية من جهة أخرى.

كما تسهم الدراسة في إعطاء القائمين على تكوين وتاطير المدرسين مهارات ومعارف حول استراتيجيات إدارة الصف ، و السلطة التربوية ، واتجاهات الطلبة ، و التي تساعدهم في تحقيق أداء أكاديمي وسلوكي ايجابي ، خاصة وان المرحلة التي يتعاملون معها ، تعد من أحرج المراحل في حياة الطالب والتي يحاول أن يثبت فيها ذاته وتتميز بالحالة الانفعالية المتقلبة ، مما يستدعى حكمة وتعقل كبيرين لاحتواء سلوكاتهم وتوجيه طاقاتهم .

وتعد الدراسة إضافة للإرث العلمي في مجال علوم التربية والعلوم الاجتماعية ككل ، لأنها درست الإنسان (المدرس والطالب) ككائن اجتماعي يؤثر ويتأثر في وسطه المدرسي ، بغية في تأسيس بيئة تعليمية تربوية مسيرة للتعلم .

02-**أهداف البحث** : يهدف هذا البحث إلى :

02-1-أهداف علمية :

يهدف الباحث من خلال هذا الدراسة إلى المساهمة في إثراء البحث العلمي في المجال التربوي، والذي يهتم بدراسة موضوع يرتبط بالمدرسين والطلبة في الفصل الدراسي ، ويساعد أيضا المختصين في مجال تكوين المدرسين والمهتمين عموما بالمجال الدراسي من حيث معرفة اثر أسلوب المدرس لإدارة الصف في اتجاه الطلبة نحو سلطته والبيئة التعليمية .

02-2-أهداف عملية ميدانية :

يحاول الباحث من خلال هذا البحث للوصول إلى نقاط عملية وهي :

*الكشف عن البيئة الصفية التي تسود في أقسام الثانويات التي بصدد دراستها .

*الكشف عن الإستراتيجيات التي يستخدمها المدرس في إدارته للصف .

*الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس .

* الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية .

*معرفة هل توجد علاقة بين استراتيجيات المدرس لإدارته للصف واتجاهات الطلبة نحو سلطته .

*معرفة تأثير المتغيرات المستقلة على العلاقة بين إستراتيجيات المدرس لإدارته للصف واتجاهات الطلبة نحو سلطته .

*معرفة هل توجد علاقة بين إستراتيجيات المدرس لإدارته للصف واتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية

*معرفة تأثير المتغيرات المستقلة على العلاقة بين إستراتيجيات المدرس لإدارته للصف واتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية .

03-الإشكالية :

تناهى إلى مسامعي وأنا أتجول بين الطلبة – ذلك خلال القيام بورشات تدريبية لطلبة المتوسطات والثانويات على مستوى ولاية ادرار – مصادفة حديث دار بين مجموعة من الطلبة معبرين عن مشاعرهم اتجاه أستاذهم أما تقديرا أو كرها له وعن حياتهم الدراسية ، حيث قال احدهم: " لا أحب الأستاذ الفلاني لأنه لا يفهمنا جيدا " ، وقال أخر ربما من نفس القسم :" كذلك يعاملنا بقسوة ، وانتقد بعضهم بشدة طريقته في التدريس، فبدؤوا يسخرون من طريقة كلامه ، ولباسه ، وكلامه السيئ الذي يتلفظ به في القسم وغيرها من المواصفات البذيئة ، وقال ثالث " أتمنى أن اذهب إلى الشركة لان الدراسة ليس فيها فائدة " .

وهذا الحديث إن دل على شيء، إنما يدل على امتعاضهم الشديد من كل ما له علاقة بحياتهم الدراسية والذي يتشكل بفعل المدرس من خلال الاستراتيجيات التي يعامل بها الطلبة داخل الصف ، ومدى تأثيرها في تحديد توجهاتهم نحو شخصية المدرس من جهة ، وبيئته التعليمية من جهة أخرى.

إذ ان سلوك المعلمين نحو طلبتهم هام للغاية ، تقول (منال السماك ، 2011) يلعب المعلم دوراً محورياً في العملية التربوية، فهو عصبها ومحركها، وكم من معلم انطبعت صورته في ذاكرة الكثيرين مهما بلغوا من العمر، كقدوة ومثال يحتذى، وكان له أكبر الأثر في حبهم للمادة التي يدرسها وتخصصهم بها مستقبلاً ، إما بسبب شخصيته أو لطريقته في التدريس ومعاملته الحسنة ومظهره اللائق. وبالمقابل كم من معلم كان سبباً في فشل البعض وكرههم لمادته، ونفورهم من المدرسة وتغيير توجهاتهم المستقبلية والانصراف لممارسة مهنة ، هرباً من فظاظته وعصبيته أو لعدم تفهمه واستخفافه وسخريته من قدراتهم .

يذكر(افيرسون وامر و سنافود وكليمنت Everston.Emmer.Sanford.Clement.1983.178،) عددا من الاتجاهات في إدارة الصف والتي ركزت في معظمها على أهمية اعتبار الطالب . ترى أن المعلم الذي يتبنى سياسة العقاب ، وتحقير ذوات الطلبة ويركز على النتائج ، ولا يهمه خصائص الطلبة ، فمن ملامح الصف الذي يسوده هذا المناخ : العنف والاضطهاد ، وظهور السلوك ألانسحابي والهروبي لدى الطلبة . بينما الجو الصفي الذي تسوده ديناميات وتفاعلات بين الطلبة تحقق إحراز النجاح كأفراد ومجموعات ويسهمون في النظام الذاتي في تعلمهم .

و توصل (أحمد لغريب، 1999) إلى أن استراتيجيات التعامل المتبعة من قبل المعلمين غير مقبولة، حيث أن أداء الأساتذة شمل فقط دورهم في تلقين المعرفة، ويعفون أنفسهم من الاستراتيجيات الخاصة بالجانب النفسي والوجداني الذي يقدم خدمة للتلميذ.

كما أظهرت نتائج دراسة (Wragg CM: 1995) "في موضوع إدارة الفصل من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ والباحثين" هدفت الدراسة للتعرف على كيفية إدارة السلوك العدواني للتلاميذ، وتوصلت الدراسة إلى أن كثير من تفاعلات الفصل تضيع في مناقشة سلوك التلاميذ، وقليلا ما تسمح هذه التفاعلات في مناقشة سلوك المعلم .

و في دراسة لـ (ليبث روايت، Lebet Rwyat) إذ أجريت مقارنة لثلاثة أساليب من المعاملة وتأثير ذلك في سلوك ونشاطات التلاميذ (المعاملة التسلطية، والمعاملة الديمقراطية، والمعاملة السائبة)، ويلاحظ المؤشرات الآتية من هذه الدراسة أن الأسلوب التسلطي الذي استخدمه المعلمون داخل الصف نتج عنه تمرد بعض التلاميذ وفزع البعض الآخر وأصبحوا غير مبالين. وفي الأسلوب الديمقراطي نجد التلاميذ متعاونين فيما بينهم، في حين إنهم في الأسلوب السائب يشعرون بالإحباط والحيرة.

كما اقترحت (فاطمة ابراهيم حميدة 1998) استراتيجيات حديثة في إدارة الصف : الاحتجاز بعد اليوم كعقاب للتلاميذ وان استراتيجيات التدريس الفعالة هي التي تحفظ النظام والاعتماد على المداخل النفسية في تعديل السلوك التلميذ يحقق نتائج عالية وان القبول الاجتماعي يحقق الانتماء للصف وانتفاءه يؤدي إلى سلوكيات غير مرغوبة وان مداخل الطب النفسي تحقق نتائج مرغوبة .

وتؤكد دراسة (احمد إسماعيل حجي 1999) في نفس السياق الابتعاد عن العقاب وإذا استخدم لابد وان يتناسب مع سلوك التلميذ السيئ ، وان الاتصال غير اللفظي ذات أهمية للمعلم في إدارة الفصل ، وان تعويد التلاميذ على اتخاذ قرارات بالأسلوب العلمي شيء هام في الإدارة الصفية ، وان المناخ التنظيمي أو جو الفصل الذي يشيع فيه القيم الثقافية المقبولة الأفضل في الإدارة ، وان تحقيق رغبات التلاميذ هي أساس التعامل داخل الفصل وان ربط المدرسة بآباء التلاميذ هي صحية في التقدم التعليمي

كما بين في دراسة أخرى لـ (Turnali etal 2000) إلى إيجاد العلاقة بين توجهات المعلمين في إدارة الصف والممارسات السلوكية وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي النمط التسلطي والديمقراطي لصالح النمط الديمقراطي .

وفي دراسة (سليمان حني ، 2011) لتحديد اتجاهات استخدام استراتجيات المدرس نحو الطالب ، تؤكد أن كلها كانت ايجابية وفي جميع أبعادها من وجهة نظر المدرس.

و في دراسة (خالد عيضة الحارثي،2008) موضوعها :إدارة المعلم للقاعة الصفية وأثره على تحصيل الطالب وسلوكه بالمرحلة الثانوية. هدفت إلى إبراز خصائص وسمات المعلم الفعال، وكذا معايير الإدارة الصفية الإيجابية، وخلص صاحب الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها:

-تعزيز مفهوم المعلم للقاعة الصفية.

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

-إجراء تعديل على التصاميم الجديدة للقاعات الدراسية.

فإذا أردنا أن يسلك الطلبة السلوك المناسب في غرفة الصف ، والذي يعني استمرار عملية التعلم ويضمن انشغالهم بالمهمات الأكاديمية بدلا من الانشغال بإثارة المشاكل الصفية ، فان علينا أن نقوم بتهيئة الظروف المناسبة لتعليم الطلبة المرغوب .

فالبيئة المناسبة هي التي يتم فيها الأخذ بالاعتبار تفاعل وحيوية المجموعة ، من أنظمة فرعية في النظام الصفي وهي : خصائص الطلبة ، وخصائص المعلمين ، وخصائص الموقف التعليمي ، والنشاطات الصفية التفاعلية .(يوسف قطامي ، 2005) .

إن إدارة الصف وترتيبه وتنظيمه ، وتوفر المناخ الصفي الملائم للتعليم مهارة ، وفهم ، وخبرة يتطلب إعدادا وتدريبا ، ومسؤولية كبيرة من المعلمين .

لهذا طرحت (باربارا كلارك،1985) أهمية وجود بيئة تعليمية لا تتسم بالتهديد من جانب المعلمين وتقليل التوتر الموجود في البيئة التعليمية . كما تؤكد دراسة (فايزة محمد معوض 1994) في موضوعها طرق إدارة الصف على اهتمام المعلمات بالمهارات التعليمية وتنظيم بيئة الفصل وضبط سلوك التلميذات .

ويؤيده (**Turnali etal: 1999**) في دراسة لمدى تنظيم المعلم للبيئة الصفية، أن أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم في إدارة الصف منها تنظيم البيئة الصفية، وإدارة الوقت، والتعرف على احتياجات الطلبة واهتماماتهم وتشجيعهم للتعلم، والقدرة على تحديد الأهداف التعليمية بوضوح.

إذ أن فهم العناصر المؤثرة في الجو الصفي ، والبيئة الصفية يوفر منبهات يفهم منها الطلبة أنها أعدت مسبقا لتوفير الفرص المناسبة لإظهار التغيرات المرغوبة لديهم (18: Bull.Solity.1987)

و إن توفير بيئة صفية جيدة تتطلب من المعلم استخدام استراتيجيات التسيير الصفي التي تتبنى مبادئ التربية الحديثة ونظريات التعليم وإدارة السلوك الإنساني. فاثر المعلم وفاعليته يتوقف بالدرجة الأولى على مدى نجاحه في توظيف ما لديه من كفايات في إدارة المواقف الصفية . فالطالب يأتي إلى المدرسة بهدف قضاء أجمل الأوقات في حياته ، وان يتعلم في ظروف جيدة وممتعة فثبات تحقيق هذا الهدف قد يتوقف على سلوك المدرس داخل القسم والبيئة التعليمية التي يتفاعل معها الطالب. حيث يرى (مورهاوس ، Morhaus) في دراسته أن 22% من مشكلات طلبة المدارس الثانوية يمكن إرجاعها إلى نفور الطلبة من سيطرة المدرسين عليهم. ويعتقد بعض المربين إن الفشل في العمل المدرسي يعود إلى المواقف العدائية التي يتخذها بعض المعلمين تجاه تلاميذهم.

لما كان المعلم أحد العوامل الفاعلة في العملية التربوية، إذ يسعى جاهداً لتحقيق أهدافها وتوجيهها توجيهاً سليماً بحيث تنتج أحسن النتائج، لذا فأن سلوك المعلم يحدد بصورة عامة المناخ الاجتماعي في الصف، وأن التلاميذ يتأثرون في سلوك معلميهم حتى وأن لم يكونوا في غرفة الصف، فضلاً عن أن

سلوك التلاميذ يكون أكثر تلقائية وتزداد مبادراتهم في الحوار الصفي إذا كان أسلوب المعلم من النوع غير المتسلط والعكس صحيح. وتؤثر شخصية المعلم وطريقة معاملته للتلاميذ في تحديد اتجاهاتهم كثيراً نحو معلميهم والمدرسة والحياة العملية في المستقبل.

إذ لا يمكن فصل الطالب عن طبيعته التي فطر عليها حيث أن لديه حاجات ورغبات يجب إشباعها ليتسنى له العطاء الأكاديمي داخل الصف .

يؤكد (روثني) قائلاً: أن كثيراً من الباحثين كتبوا في اتجاهات التلاميذ نحو معلميهم، وكانت تختلف من الشعور بالصداقة والمودة إلى نقيضها العداء والخصام، فالمعلم يجد بين تلاميذه من يدخل الصف وفي نفسه خصومة وعداء المعلم والمدرسة وآخرون يدخلون الصف بأحاسيس ومشاعر صداقة للمعلم والمدرسة.

وفيما يخص اتجاهات الطلبة نحو المدرسة اظهرت نتائج دراسة (جاكسون : 1968) أن استجابات التلاميذ للحياة المدرسية اغلبها سلبية .

إن شهادة مربين كبار مثل(كوزنيه و جاكسون) تشكل أساسا للثقة، أن كل الأبحاث التي أجريت حول أراء التلاميذ في معلميهم تؤكد أن التلاميذ يعربون عن حاجاتهم إلى وجود السلطة والى الخضوع لها.

ولقد بينت الدراسة التي أجراها (موكو) حول موقف الطلاب من مدرسيهم، أن الأطفال ينظرون إلى سلطة المعلم بوصفها قيمة شخصية، وأن النظام بالنسبة لهم يشكل أداة ضرورية بل هامة حتى عندما يكون النظام شديدا ومتصلبا، هذا وعندما يكون المعلم جادا قاسيا فان التلاميذ يخافونه، ولكنهم يخضعون له ويحبونه في الوقت نفسه، وعندما يسعى المعلم إلى بناء المحبة فان سلطته تكون رائعة والتلاميذ يخشونه ويخجلون منه .

ففي دراسة قام بها (هامل منصور 2006) وموضوعها التفاعل الصفي واستراتيجيات التصرف لدى المدرس والتلميذ تهدف إلى الكشف عن التصنيفات المتبادلة بين المدرسين والتلاميذ في الصف وفقا لاتجاهاتهما نحو بعضهما البعض وكانت من نتائجها استراتجيات التصرف لدى التلميذ اتجاه المدرس كانت كلها ايجابية ولدى مجموع فئات التصنيف .

إن تشكيل اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس و البيئة التعليمية إما بالرفض أو القبول ، يتوقف على نوع الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرس داخل الصف ، هذه الأخيرة التي تعد المتحكم الأول والأخير فيها، ويفترض في مجال تحليل التفاعلات التي تحدث بين المتعلم والمعلم والبيئة المحيطة، تظهر أن سلوك الطلبة هو نتاجا لهذا التفاعل وبذلك يمكن تقيم الطلبة لسلطة المدرس والبيئة التعليمية من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرس اتجاهه .

الأمر الذي يدفعني إلى التساؤل حول :

01-هل توجد علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف واتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس ؟

02-هل توجد علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف واتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية ؟

03-هل توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس تعزى لمتغير الجنس؟

04-هل توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس تعزى لمتغير التخصص؟

05-هل توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس تعزى لمتغير الجنس ؟

06-هل توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس تعزى لمتغير التخصص ؟

07-هل توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية تعزى لمتغير الجنس ؟

08-هل توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية تعزى لمتغير التخصص ؟

04-الفرضيات :

01- توجد علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف واتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس .

02- توجد علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف واتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية .

03-توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس تعزى لمتغير الجنس .

04-توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس تعزى لمتغير التخصص.

05-توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس تعزى لمتغير الجنس .

06-توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس تعزى لمتغير التخصص .

07-توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية تعزى لمتغير الجنس.

08-توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية تعزى لمتغير التخصص .

05-دوافع اختيار الموضوع :

- الرغبة في وضع إستراتيجيات شاملة (معرفية – سلوكية – اجتماعية) تسهم في إدارة الصف بفعالية .

-التعريف بالاستراتيجيات العلمية لإدارة الصف بغية تطبيقها من طرف المدرسين .

- الشكاوى الكثيرة للأساتذة من الطلبة داخل الصف .

- الشعور السلبي للطلبة نحو كل ماله علاقة بالمدرسة .

- غياب الروح التفاعلية بين الطالب والمدرس داخل الصف .

- قلة احترام الطلبة للمدرسين ورفض تعليماتهم والاعتداء على بعضهم .

06- التعـاريف الإجرائية :

استراتيجيات إدارة الصف : هي العملية التي يوجه فيها المدرس جهوده لتوفير بيئة صفية مسيرة للتعلم كما يراها الطالب وهي :

01-1-إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية : هي التحضير المسبق لكل ما يقوم به المدرس في تنفيذ الأنشطة الصفية من محتوى ووسائل وطرائق للتدريس .

01-2-إستراتيجية إدارة السلوك الصفي : استجابات المدرس في التعامل مع سلوكيات الطلبة الصفية بالتعزيز أو العقاب أو التجاهل .

01-3-إستراتيجية التواصل الصفي : طريقة الخطاب و العبارات التي يختارها المدرس للتواصل مع الطلبة ، إما بالتركيز على ملاحظة السلوك الايجابي أو العكس .

02-اتجاهات الطلبة : سلوكيات الطالب المعبرة عن اتجاهه وموقفه من سلطة المدرس والبيئة التعليمية إما بالقبول أو الرفض :

02-1-سلطة المدرس : مدى تقدير الطلبة للمدرس من خلال تحكمه في الجانب المعرفي والتنظيمي داخل الصف وتتمثل في :

02-1-1-السلطة المعرفية : مدى تحكم المدرس في مادته التعليمية وسيطرته على الطلبة من خلالها .

02-1-2-السلطة الضبطية : مدى تحكم المدرس في ضبط و تسيير الصف وسيطرته على الطلبة من خلالها .

02-2-البيئة التعليمية : الجو الذي يسود القسم والذي يتشكل بفعل تأثير سلوكيات المدرس ويترتب على ذلك أن تتكون اتجاهات وان تشبع أو تحبط حاجات لدى الطلبة وتتمثل في :

02-2-1-الانهماك : مدى إقبال الطلبة على المشاركة في الأعمال الصفية وانشغالهم بها.

02-2-2-الانتماء : مدى ميلهم للمشاركة في أعمال جماعية وقبولهم للتعاون والتبادل .

02-2-3-المنافسة : مدى اهتمام الطلبة بالمنافسة للحصول على الدرجات والتفوق داخل القسم .

02-2-4-توجيه المهام : مدى التزام الطلبة بأداء الوجبات المنوطة بهم لتحقيق الأهداف المحددة لهم.

02-2-5-النظام والتنظيم : مدى التزام الطلبة باللوائح الصفية والقوانين الصادرة من طرف المدرس .

الفصـــل الثانـــــي :

إستراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس

تمهيد :

إن مدرس اليوم يختلف عن مدرس الأمس فلقد تعددت مهامه في القسم نتيجة لاتساع مفهوم التعليم ، فهو لم يعد يقدم معلومات فقط ، وإنما أصبح دوره أوسع بكثير من ذلك من كيفية عرضه للدرس إلى طريقة تفاعله مع الطلبة وكل ما يحدث داخل القسم ، ويفترض انه قادر على أداء كل هذه المهام .

فإدارة الصف تعتبر احد أهم العناصر التي ينبغي أن يمتلكها المدرس لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة ، فالمعلم الكفء هو الذي تتوافر فيه خصائص القدرة على إدارة التعلم الصفي وتنظيمه ، إذ لا يمكن أن يحدث التعلم إلا في بيئة منظمة ويقصد بها تلك التي يعرف كل فرد فيها معلما كان أم تلميذا ما يعمله ، فإدارة الصف تتطلب أو تتضمن نظاما وضبطا وتعلما ذا مغزى ، (عبدالحميد دس ، 1993 : 19) لان عددا كبيرا من المشكلات الإدارية التي يواجهها المعلمون والتي يقوم بها الطلاب في الصفوف هي نتيجة لغياب نظام فاعل في الإدارة الصفية ، وهذا يعني إن المشكلات التي يعاني منها إي نظام تعليمي كثيرا ما يكون مصدر أكثرها الإخفاق في الإدارة الصفية (يزيد عيسى السورطي، 2009: 41) .

فهي مهمة في إدارة وتنظيم العملية التعليمية ، وإنما بمفهومها الحديث لا تعني ضبط الطلبة باستخدام الإجراءات التأديبية وإنما بتوفير بيئة تعليمية تساعد الطلبة على إحداث التفاعل الايجابي بينهم وبين المعلم (الشنطي راشد) ، إذ أن الطالب لا يتلق المعلومات في غرفة الصف فحسب ولكن ينمي مهاراته ويكتسب اتجاهات جديدة، وتلك التغيرات في البيئة الصفية أن خلت من الإدارة الفاعلة خلت من التعليم ولم تحقق الأهداف المرجوة وحلت الفوضى وكل ذلك أثره بين على الطالب الذي هو محور العملية التعليمية .

فسعي المعلم لتحسين مهاراته للمحافظة على إدارة ناجحة تبقى غاية كل معلم يقوم بمهمة التعليم ، ألا أن السبيل لذلك يتطلب وضع استراتيجيات للتعامل مع مختلف المواقف في الصف، وقد تختلف الاستراتيجيات والإجراءات التي يتخذها كل معلم يراها ناجعة وفعالة تسهم في تكوين بيئة تعليمية مسيرة

للتعلم ، فان امتلاك المدرس للقدرات اللازمة التي تساعده على تسيير الصف تجعله معلما قائدا فعالا ، واقصد بالفاعلية كيف يقوم وعلى ما يفعل وليس على ما يعرفه من مبادئ أو يمتلكه من مهارات .

01-مفهوم الإستراتيجية :

تعود أصل كلمة إستراتيجية (Stategy) إلى الكلمة اليونانية (Strategia) تعني (الحيلة ، 2002) فن قيادة الجيوش .(رافدة الحريري ، 2007 ،:97) .

وأطلقت كلمة إستراتيجية إبتداءا على الحملات العسكرية ثم انتقلت إلى الفكر التربوي ، ويقصد بالإستراتيجية بصفة عامة فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى تحقق الأهداف المرجوة على أفضل وجه . (الديب ، 1986 ،:19) ، وفي نفس السياق يقول (يسن عبدالرحمان قنديل ، 1993 ،:163) إن مصطلح الإستراتيجية بدا في التخطيط العسكري ، ثم في التخطيط المدني واتى بعد ذلك إلى مجال التدريس ، أو تخطيط التدريس ، ليعني القدرة على الاستخدام الأمثل للأدوات والمواد التعليمية المتاحة بقصد تحقيق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة .

وعرفها (دركر ، Drucker ، 1974) بأنها عملية اتخاذ قرارات مستمرة بناء على معلومات ممكنة عن مستقبلية هذه القرارات وأثارها في المستقبل وتنظيم المجهودات اللازمة لتنفيذ هذه القرارات وقياس النتائج في ضوء التوقعات عن طريق توافر نظام للتغذية المرتدة للمعلومات .

وعرفها (قطامي ، قطامي ، 1998) اتخاذ قرار ، وتحديد الأسلوب الذي سيتم وفقه تنظيم عملية التعلم جمعيا وفرديا وتعاونيا .

يعرفها (عابدين ، 2003) أنها الاتجاه العام أو خط السير الذي تتخذه المؤسسة وصولا إلى غايتها ، وتتعدد طرق الوصول – عادة – إلى غاية من الغايات ومن هنا تأتي تشكيلة من البدائل الإستراتيجية لكل غاية وتأتي المفاضلة والاختيار من هذه البدائل وفق معايير منها : الإمكانات المتاحة ، والعوائق

المحتملة ، والتكلفة ، وسرعة الوصول إلى الغاية والعوائد المتوقعة . (محمد أسامة جلال وآخرون ، 2007 ،: 260) .

وقد تناول العديد من الدراسات تعريف الإستراتيجية وتوضيح مفهومها أمثال : Quenn ، Mintzberg ، Ghoshal ، 1995 (بن دهيش وآخرون ، 2005) حيث عرفت كما يلي :

1-بوصفها خطة : Strategic Plan : تتضمن الانتهاج الواعي لمسار معين من الأفعال الموجهة ، والذي تم تبنيه بشكل مقصود سلفا .

2-بوصفها حيلة : Strategic Poly : تتضمن اتخاذ موقف ما لمراوغة الخصم وإيهامه ، ويبدو هذا واضحا في المجال العسكري .

3-بوصفها نموذجا : Strategic Pattern : فإنها تتصل بنمط معين من السلوك يتكرر بشكل ثابت ، إما بشكل موجه ، وإما من خلال تطوير نموذج من السلوك يكون قائما بالفعل .

4-بوصفها وضعا :Strategic Position : يعني أن المنظمة تسعى إلى توجيه ذاتها لكي تتبوأ وضعا معينا يفرضه عليها الوسط الذي تعمل فيه .

5-بوصفها منظورا :Strategic Perspectire : يعني أن المنظمة تحاول إبراز موقفها في المستقبل ، والطريق الذي يجب أن تسلكه إلى ذلك الموقع . (رافدة الحريري ، 2007 ،: 98) .

فهي خطة تبين كيفية الوصول إلى هدف محدد وتشير إلى شبكة معقدة من الأفكار والتجارب والتوقعات والأهداف والخبرة والذاكرة التي تمثل هذه الخطة ، بحيث تقدم إطار عام لمجموعة من الأفعال التي توصل إلى هدف محدد .

فمن خلال التعاريف السابقة استنتج الباحث وفي سياق العملية التعليمية تعريف الإستراتيجية هي تلك الجهود التي يبذلها المدرس سواء سلوكية أو معرفية أو اجتماعية لتوفير بيئة تعليمية جيدة تسهم في ضبط الطلبة وزيادة تحصيلهم الدراسي .

02-تعاريف الإدارة الصفية :

لقد أخذت الإدارة الصفية مدلولات ومفاهيم واتجاهات مختلفة ، إذ يقول (زياد حمدان ، 1998) إن مصطلح الفصل هو مجموعة من الاستراتيجيات التربوية التنظيمية التي تتولى تنسيق معطيات وعوامل التدريس بأساليب مختلفة ، بغرض تسهيل عملية التربية داخل الصفوف بغية إثراء مخرجاتها (احمد المغربي ، 2007: 08) .

ويعرفها (بول بيردين ، Berden ، 1995) بأنها الإجراءات والاستراتيجيات التي يستخدمها المدرس للحفاظ على النظام ، أما (ديوك و ميكيل ، Dyok.Mekel ، 1980) فيعرفانها على أنها الإجراءات المطلوبة لخلق وضمان بيئة يمكن للتعليم والتعلم أن ينما خلالها ، فقواعد الفصل والعادات المتبعة داخله والنظام هي أسس تلعب دورا هاما في إدارة الفصل .

ويعرفها (جيربروفي ، Gerbrophi ، 1996) على أنها إجراءات يتم اتخاذها لخلق وضمان بيئة تعليمية توفر تعليما ناجحا ، كإعداد وترتيب البيئة المادية للفصل ، ووضع القواعد والإجراءات وضمان اهتمام الطالب بالدروس وتفاعله مع الأنشطة الدراسية .

وذهب في نفس السياق (جابر عبدالحميد جابر ، 2006 ، 290) إلى أنها تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف ، من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية .ويرى (يوسف قطامي ، 2005 ، 363) أنها تعمل على توفير البيئة المناسبة لعملية التعلم ، من خلال ما يجري في غرفة الصف الدراسي .

وعرفها (المجلس الأعلى للتربية بكيبيك) هي مجموع العمليات التي يفكر فيها المدرس وينظمها ويحققها مع تلاميذ صفه ، ومن اجلهم بغية انشغالهم ودعمهم وتوجيههم وجعلهم يتقدمون في تعلمهم ونموهم وتعرفها (ازيدي كريمة ، 2006 ، 91) أنها مجمل النشاطات التي يقوم بها المدرس لتوفير بيئة تعليمية وتعلمية ، وللحيلولة دون اللجوء إلى معالجة مشكلات عدم الانضباط داخل الصف .

ويعرفها (عبدالرحمان عدس ، 1999) بأنها ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جو تربويا ومناخا ملائما ، يمكن المعلم والطالب معا من بلوغ الأهداف التربوية. أما (محمد عبدالدايم ، 2002) يشير إلى تلك الجهود التي يبذلها المعلم والمتعلم في سبيل تخطيط وتنظيم العملية التعليمية داخل الصف الدراسي .

ينظر الاتجاه المعرفي على أنها عملية قيادة المعلم للموقف التعليمي على نحو فاعل مع ما يترتب على ذلك من إجراءات التخطيط للمادة والدرس ، إضافة إلى تجهيز الأدوات والوسائل واستخدام الاستراتيجيات الملائمة لسير عملية التعلم والتعليم بغية إحداث تغيرات معرفية مقصودة لدى المتعلم .(عباس الزهيري ، 2008 ،: 252) .

في حين ينظر المنحى السلوكي ، باعتبارها مجموعة النشاطات أو الممارسات التي يسعى المعلم من خلالها إلى ايجا داو تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى المتعلمين ، والى إلغاء أو حذف السلوك غير المرغوب فيه أو تعديله ، مستخدما المبادئ المشتقة من نظريات التعزيز .(عباس الزهيري ، 2008 ، : 253).

بينما من الناحية الإنسانية على أنها مجموعة الأنشطة الهادفة إلى إيجاد وتنمية علاقات إنسانية بين المربي والمربى ، وبين الطلبة بعضهم ببعض ، وبما يهيئ جو من التواصل الإنساني الايجابي داخل غرفة الصف وخارجها . (سامي عبدالله خصاونة ، 1986).

وينظر إليها من الناحية الاجتماعية على أنها تعلم اجتماعي يتم من خلالها تعلم الأدوار الاجتماعية من خلال جو اجتماعي انفعالي ايجابي (تفاعل اجتماعي) ومن خلال تكوين علاقات صحية بين المعلم وطلابه ، وبين بغضهم ببعض وبما ييسر نمو نظام اجتماعي تفاعلي قادر على الاستمرار والتطور (محمود عبدالرزاق شفشق ، 1995) .

كما ينظر إليها على منحى منظمي يتم من خلاله توفير متطلبات البيئة الفيزيقية لغرفة الصف ومستلزماتها ، وفق مواصفاتها الضامنة للأداء الأمثل بما يمكنها من الوفاء بوظائفها وتوفير متطلباتها وشروطها بكفاية وفاعلية ورشد ، وما يترتب ذلك على المعلم من واجبات ومسؤوليات هي جزء من مهامه في إدارة الصف . (البطش محمد وليد ، 1991) .

من خلال عرض بعض التعاريف الخاصة بإدارة الصف استنتج الباحث بأنه تتفق في إن إدارة الصف هي عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات (معرفية ، سلوكية ، وجدانية) يقوم بها المعلم داخل الصف لتوفير بيئة تعليمية جيدة للتعلم . وتختلف في نوع الإجراءات المتبعة تبعا للنظرية التي يؤمن بها المعلم ويراها مناسبة .

03-أهمية إدارة الصف في إدارة التعلم :

إن إدارة التعلم الفعال لا تتحقق إلا بتوفير إدارة صفية محسنة (يوسف قطامي ، 2005،:15)

تؤكد دراسة (افرستون و زملائه ، Everston et al، 1983) على أهمية إدارة الصف كشرط ضروري للتدريس الفعال وان هذه الإدارة تتضمن عناصر عدة منها : التخطيط والتنفيذ الجيد للدرس وفقا لفترات زمنية محددة في الصف ، وإتباع أسلوب منظم يهدف إلى زيادة تحصيل الطلبة ، وتقديم تغذية راجعة من خلال وسائل متعددة واختزال سلوك الطلبة المشاغبين (غير المرغوب فيه) (يوسف قطامي ، 2005،:15) . وفي دراسة أيضا ل (افرستون ، فروين ،Everston et Frouin ، 1999) فيؤكدان على أن إدارة الصف ترتكز على تشجيع وتأسيس التحكم الذاتي للطالب ، من خلال عملية تحسين سلوك الطالب وتحصيله الايجابي ، وعلى ضوء ذلك يرتبط كل من التحصيل الدراسي للطالب ، وقوة تأثير المدرس وسلوك كل من المدرس والطالب بمفهوم إدارة الفصل ويشمل ثلاثة عناصر أساسية : إدارة المحتوى ، إدارة السلوك ، إدارة التوافق .

04-اتجاهات المدرس لإدارة الصف :

هناك اتجاهان رئيسيان في إدارة الصف وكيفية تعامل المعلم مع تلاميذه هما الاتجاه الوقائي والاتجاه العلاجي .

04-1-الاتجاه الوقائي :

يقوم هذا الاتجاه على مبدأ " درهم وقاية خير من قنطار علاج " . وهو يرتكز على فكرة أن المعلم الناجح والفعال في إدارته الصفية هو الذي يسعى ويبذل قصارى جهده لمنع وقوع المشكلات السلوكية في صفه .(يزيد عيسى السورطي ، 2009) .

إن الدراسات التي أجراها (كونين ، Konan) أن أهم ما يميز الإدارة الصفية الناجحة ، ليس القدرة على حل المشكلات بعد حدوثها، بل التفوق في استخدام وسائل لمنع حدوث تلك المشكلات من خلال النجاح في ضمان تعاون المتعلمين وانخراطهم في التعلم ، وإقامة بيئة تعلمية فعالة . (Cood et Brophi ، 1987) .

وبذلك تحولت إدارة الصف من عمل ترقيعي وارتجالي إلى عملية هادفة ومخططة ومنظمة خرجت من دائرة الضبط الصفية إلى أفق القيادة الأوسع ، وأصبح المعلم كما يرى (دارش و كامينو ، Darch et Kameno ، 2004) قائدا فعليا لغرفة الصف يسهم في تسير أمورها وتقدمها ويوفر الأمن ويديرها بشكل يعينه على التعلم ويمكن طلابه من التعلم .

ويقوم المعلمون الوقائيين بتصميم المواد التدريسية لتقليل الفشل الدراسي ، وإضعاف سوء السلوك الطلابي ، وهم يتصرفون قبل حدوث المشكلة ، بدلا من التعامل معها بعد حصولها بأسلوب رد الفعل ، لان الإعداد المسبق لخطة العمل تجعل المعلم مسيطرا تماما على الموقف بعبارة أخرى ، على المعلم الذي يريد النجاح في إدارة صفه توقع الموقف ، والتحضير له من خلال خطة لتحقيق السيطرة عليهم والتركيز على المهام التعليمية والتعلمية ، والنشاطات الصفية التي تكون مصدرا لمشكلات سلوكية محتملة

وتوقع جوانب العملية التدريسية التي قد تسبب مشكلة للطلاب ومعالجتها مسبقا . (Darchetkame، 2004)

ويقوم الاتجاه الوقائي في إدارة الصف على عدة أركان أهمها ما يلي : (سامي سلطي زيتون ، 2009)

-توفير تعليم فعال .

-توفير بيئة مادية ونفسية ملائمة للتعلم .

-تحديد واضح لقواعد السلوك وقوانينه وتعلماته .

-اتخاذ إجراءات وقرارات مسبقة قبل البدء بالتدريس .

-إقامة علاقات ايجابية داخل الغرفة الصفية .

-التفاعل مع طلابه وبين الطلبة أنفسهم .

-تفاعل المعلم مع الزملاء وأولياء الأمور .

-التركيز على تنمية الضبط الداخلي الذاتي لدى الطلاب .

04-2-الاتجاه العلاجي :

ينصب اهتمام النظرية العلاجية في الإدارة الصفية على فرض الضبط داخل الغرفة ، حيث يرى (واصل جميل حسين المومني ، 2007) إن هذا النمط من الإدارة يركز على الفترة التي تلي حصول المشكلات التي يجب اتخاذها لحل تلك المشكلات ، ويتجاهل التركيز على طرق منع وقوع المشكلات ، ولذلك فإن اهتمامه بإيجاد تعليم فعال وبيئة تعليمية مادية ونفسية تقي الصف من كثير من المشكلات اهتمام ضعيف ، بل كثيرا ما يكتفي بإعطاء الأولوية لضبط الطلاب خارجيا ، ومعاقبة من يخل بنظام إدارة الصف العلاجية . ولخصها (Coper ، 2003) أنها ذات طابع إستجابي لأنها تولي جل اهتمامها للتعامل مع سوء السلوك الطلابي بعد أن يقع ، ما يجعلها تعتمد على ردات الفعل وليس على

الفعل نفسه ، وتركز وسائلها على العقاب الذي يؤدي إلى إيجاد اتجاه طلابي سلبي نحو المعلم والتعلم والنظام المدرسي .

كما يرى (سعد غالب ياسين ، 1998) أن الاتجاه العلاجي في إدارة الصف يتسم بالسلبية ويفتقر إلى الايجابية وروح المبادرة .

إن الاعتماد على الاتجاه الوقائي في التعامل مع المواقف الصفية غير كافي لإدارة صفية ناجحة ، فقد تقع بض المشكلات التي يجب على المدرس التدخل لإيجاد حل لها . إذ يرى(يزيد عيسى السورطي ، 2009) إن المطلوب هو المزاوجة بين الاتجاه الوقائي الذي يقوم على التخطيط السليم ، والتنبوء الصحيح ، والتوقع الدقيق ، والتحسب الموزون من اجل رؤية المشكلات الصفية مسبقا قبل حدوثها لمنع وقوعها ، وبين الاتجاه العلاجي الذي يعالج بحكمة وتأن وموضوعية المشكلات السلوكية والتعليمية القليلة التي تحصل على الرغم من كل الاحتياطات .

05-استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس :

إن أفضل البرامج التعليمية وأحسن الدروس وأكثرها تشويقا ، يتطلب أساليب إدارية صفية جيدة حتى تدفع التلاميذ للعمل وحتى نضمن استمرارهم في هذا العمل . ولن يتحقق هدف تربوي ما لم يستطع المدرس جذب التلاميذ لينغمسوا في العمل ، أو لمنعهم من مضايقة الآخرين .(جابر عبدالحميد 2006،: 481). إن إدارة الفصل أو الصف لا تعني مجرد تجنب الفوضى ، وإنما معناها وضع نظام أو روتين يتيح لأنشطة التعلم أن تمضي في نعومة ويسر (جابر عبدالحميد ،2006،:481) .

إن نجاح العملية التربوية برمتها ينطلق أساسا من الانجاز في الغرفة الصفية ، وهو ما لا يمكن تحقيقه من دون إدارة صفية فعالة ورشيدة تضمن النظام والتعلم معا ، من خلال امتلاك المعلمين لمهارات ثلاث مهمة هي : التخطيط ، الإدارة ، التدريس (Jones . 1995) .

وقد توصل كل من (موسكويتز ، هايمان، Moskowits.Hayman، 1976) إلى النتيجة السابقة نفسها عندما لاحظ سلوك مجموعة من معلمي المرحلة الإعدادية الجدد ، ومجموعة أخرى من ذوي الخبرة الممتازة ممن يدرسون الصفوف نفسها . ويقول (زكي محمود هاشم ، 1980) إن توفير النظام الصفي الفعال يحتاج إلى تخطيط للأنشطة والأدوار التي يقوم بها المعلم والطلاب ، بحيث لا يعتمد على العشوائية التي تربك النظام الصفي ، وتؤدي إلى ظهور المشكلات الصفية لدى النظام .

إذا كانت الإدارة المدرسية تعنى بتوجيه نشاط مجموعة من الأفراد نحو هدف معين مشترك من خلال تنظيم هؤلاء الأفراد وتنسيقهم واستثمارهم بأقصى طاقة ممكنة، للحصول على أفضل النتائج وبأقل جهد ووقت ممكنين، يقول (جابر عبدالحميد جابر، 2006، : 290) انه يمكن النظر إلى الإدارة الصفية على أنها تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف ، من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية، لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تتسق وثقافتهم وتطوير إمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة .

05-1-إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية :

إن الإدارة الصفية الفعالة هي كفاية متعددة المكونات تتطلب إعدادا وجهدا من قبل المعلمين للسيطرة على مهاراتها والمعلمون دائما بحاجة لمراجعة أداءاتهم الإدارية والتنظيمية للتعلم الصفي من وقت لأخر ، من اجل الإضافة والحذف ، والتعديل لضمان سير سلامة أدائه . (قطامي ، قطامي ، 2005 ، : 47) والتخطيط للإدارة الصفية قبل بدء العام الدراسي وخلال الأسابيع الأولى على درجة كبيرة من الأهمية، إذ أنه يلعب دوراً مهما في تحديد الكيفية التي سيتفاعل بها المعلم مع الطلبة وكذلك الطلبة مع بعضهم البعض، حيث أن هناك مقولة تقول " :إذا لم تحضر خطّة لتلامذتك فإنهم سيعدّون خطة لك."

فقد عرفه (اورويك ، Urwick) في (سهام محمود ، 2011 ،: 42) بأنه عملية ذكية وتصرف ذهني لعمل الأشياء بطريقة منظمة ، للتفكير قبل العمل ، والعمل في ضوء الحقائق بدلا من التخمين .

ويشمل التخطيط وضع التدابير المحددة مسبقا من اجل بلوغ أهداف الدرس ومن هذه التدابير : وضع الأهداف –المحتوى –الأنشطة –التقويم .

05-1-1-أهمية التخطيط للأنشطة الصفية :

يجمع المختصون في التربية على أن التخطيط للتدريس يعتبر من الكفايات التعليمية الأساسية في إعداد المعلم وتكوينه.(عايش زيتون ، 2008 ، : 185) . وتنبثق أهمية التخطيط للتدريس من خلال الأهداف التي يحققها سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم : ومنها

–يساعد المعلم في تنظيم عمله ، وتنظيم جهود تلاميذه فيحقق الاقتصاد في الوقت والجهد في التعليم ، ويضع تصورا للصعوبات المحتمل ظهورها ويبحث عن حلول لها . (نوال العشي ، 2008 ، : 39) .

– التحكم في العناصر المتعددة المؤثرة في الموقف التعليمي التعلمي من أجل توجيهها نحو الأهداف المخطط لها.(رشدي لبيب وآخرون ، 1983 ، : 88)

–تقليل الاضطرابات السلوكية الصفية . (قطامي ، قطامي ، 2005 ،:53)

–التركيز على القوانين والتعليمات الصفية .

–من خلال التخطيط يتم تحديد الأهداف مما يجعل تحقيقها اقرب والوصول إليها أسهل .(وليد احمد جابر ، 2005 ،: 303)

–التخطيط الجيد يساعد المعلم على استخدام المصادر المتوفرة بفعالية .

–التخطيط الجيد يساعد المعلم على تقييم عمله وإجراء بعض التعديلات حيث يلزم .

– يساعد المعلم على التمكن من الــمادة ، وتحديد مقدار المادة الذي يناسب الزمن المخصص. (عبد الحميد زيتون : 2003 ،: 373)

– يعد التخطيط سجلاً لأنشطة التــعلـيم سواء أكان ذلك من جانب المعلم ، أم التلاميذ ، وهذا السجل يفيد المعلم إذ يمــكن الرجــوع إليه إذا نسى شيئاً في أثناء سير الدرس ، كما يمكن أن يذكره فيمــا بعد بالنقاط التي تمت تغطيتها أو دراستها في الموضوع .

05-1-1-2-مستويات التخطيط للأنشطة الصفية :

قد ذكر(محمدالطيطي) في (نوال العشي ، 2008 ،: 39) إن عملية التخطيط تتم وفق مستويات عدة:

05-1-1-2-1-التخطيط حسب الفكر :

التخطيط الذهني : ونعني به ضرورة مطالعة المدرس لمختلف المراجع والكتب التي لها علاقة بالمادة أو موضوع الدرس ، من اجل تقديم نشاط تعليمي متجدد .

التخطيط المكتوب : هو كل ما يسجله المدرس في الدفتر اليومي ، بغية تنظيم وتخطيط للحصة الدراسية ، وفقا للبرنامج السنوي للمادة .

05-1-1-2-2-التخطيط حسب الزمن : (انظر الملحق رقم 1 والملحق رقم 2)

سنويا ، فصليا ، شهريا ، أسبوعيا ، يوميا .

عناصر التخطيط للأنشطة الصفية :

1- معلومات أولية: وتشمل (المرحلة – الصف – المادة – العام الدراسي).

2- الزمن : ويشمل الكم والتوقيت كأن يقال الأسبوع الأول من شهر كذا أو من تاريخ كذا إلى تاريخ كذا

3-وضع الأهداف : ويفترض أن تتصف الأهداف في الخطة السنوية بالصفات التالية:

-أن تكون أهدافا خاصة بالموضوع الذي يدرسه المعلم

-أن تتضمن هذه الأهداف أنواع السلوك الذي يتوقع من الطالب تحقيقها.

-أن تكون الأهداف شاملة للمجالات المعرفية والمهارية والانفعالية

-أن تكون الأهداف محددة .

4-المحتوى : وتتضمن الخبرات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف السابقة

5-أساليب أنشطة التعلم : وتشمل الأساليب الطرق التعليمية المختلفة مثل الإلقاء والمناقشة والعمل الجماعي والاستقصاء والتجارب العلمية و .... الخ ، وتشمل الأنشطة الجوانب التطبيقية للمادة الدراسية والتي تشجع على اكتساب أساليب التفكير العلمي والتعلم التعاوني ، وتشمل الوسائل المواد التالية : الأقلام والنماذج والصور والخرائط والرسوم وغيرها.

فالمعلم الذي لا يحسن اختيارا لطريقة المناسبة للموقف التعليمي و الوسائل المتاحة، أو احتكار معظم وقت الحصة .وجعل النشاط و الصف متمركز حوله و عدم وضوح أهداف النشاط على شكل نتاجات ملموسة يمكن قياسها و التحقق منها، و اعتماده المستمر على أسلوب الإلقاء في التدريس و احتكار الموقف التعليمي دون إتاحة الفرصة للتلاميذ للكلام وعدم مشاركة التلاميذ في عملية التعليم و تركيزه على أهمية الاستماع والهدوء من التلاميذ ونقص التحضير الجيد للحصة يسبب للعديد منهم تشتت الانتباه. (جابر ناصر الدين ، براهيمي الطاهر، 2005،:106)

6-التقويم: وتشمل الأساليب التي تستخدم لقياس مدى تحقق الأهداف مثل الاختبارات بأنواعها وأدوات الملاحظة وقوائم التقدير.

7-ملاحظات : وتخصص للصعوبات التي تعيق مسيرة العملية التعليمية مثل الزمن غير كاف أو لتوضيح الأهداف التي لم يتم تحقيقها أو الأهداف التي تحققت جزئيا أو لم تتحقق.

05-2-إستراتيجية إدارة السلوك :

إنّ قلة انتباه الطلاب، والانشغال بسلوكيات تخريبية مزعجة في داخل الصف، تسبب ضياع الكثير من وقت التعليم خلال الحصة. كما وأن انعدام القدرة على ضبط الطلاب والتحكم في سلوكهم، يؤدي- في الكثير من الحالات- إلى وقوع المعلم في أخطاء عديدة، وذلك بسبب انهماكه في العمل على كبح

تلك السلوكيات، مستخدماً طرقاً قد تضر في سير العملية التربوية، بشكل قد يكون من الصعب لاحقا التحكم في نتائجها.(Stevens, 1997)

فالمعلم الذي يتشوش تركيزه وينزعج نتيجة الفوضى التي يحدثها بعض الطلاب، قد يضطر– تحت لحظات الضغط الممزوج بالغضب– إلى معاقبة هؤلاء الطلاب من خلال الصراخ المتواصل عليهم، أو توجيه الإهانة، وفي بعض الحالات مستخدما أسلوب الشتم أو الضرب.

كيف يمكن للمعلمين تحسين استراتيجياتهم ومهاراتهم للمحافظة على إدارة صفيّة ناجحة؟ وكيف يتمكن المعلم من التحكم بسلوك طلابه، وفي الوقت نفسه يضمن توفر أجواء تعليمية حقيقية ينشط فيها الطلاب "كخلية النحل" بشكل طبيعي داخل قاعة الصف؟ وهل هناك طريقة يمكن للمعلم من خلالها، أن يستعمل وسائل الضبط بنجاعة، بينما يبقى– في الوقت ذاته– إنسانا عادلا ومرضياً عنه في أعين طلابه؟(إبراهيم رشيد أبو عمرو) . ولعل أكثر الاستراتيجيات استخداما لإدارة السلوك الصفي هما التعزيز والعقاب . يركز (كانتر1990) على استخدام المعلّمين للتعزيز والعقاب

05-2-1-إستراتيجية التعزيز :

إن اعتماد المدرس في تسير الصف على أسلوب التعزيز ، يضمن مبادرة الطلبة وأداءتهم في المواقف الصفية ، ولا يمكن ضمان أداء الطلبة ، واستمرار ذلك الأداء ، وتحسينه ، وتحصينه إلا بتقديم التعزيز المناسب لكل فرد ، والأفراد كمجموعة .

إن المعلم الخبير هو الذي يستطيع توظيف عملية التعزيز في ظهور أو استمرار السلوك المتعلم المرغوب . و معرفة المدرس بأهمية التعزيز ، وطرق توظيفه ، والتنوع في استخدامه ، واختيار الوقت المناسب لتطبيقه ، يزيد من فاعليته في تسيير الصف ، وتحسين الأداء الأكاديمي للطالب ، وتشجيعه على السلوك السوي .

إن توظيف هذه الإستراتيجية ، يتطلب مهارة وتدريب للمدرس حتى ينجح في تحقيق أهدافه ، فقد حدد (جود و بروفي ، Good & Brophy،1990) أساليب في تقديم التعزيز المناسب للطلبة هي :

-يقدم التعزيز بصوت طبيعي بسرعة مناسبة وبطريقة بسيطة . وبهذه الطريقة يمكن أن يسمع الطالب بسهولة أكثر ويمكن تذكر التعزيز لفترة أطول .

-أن يكون التعزيز مباشرا وبجمل صريحة . (مثل أنها فكرة رائعة) .

-اشر إلى النقاط المحددة التي تستحق التعزيز ، أو أي نتاجات تستحق الملاحظة . مثل : (الطريقة التي استخدمتها لحل المسالة جيدة) .

فمن الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المعلم عند تخطيطه لأنظمة التعزيز هو اختياره لمعززات تلقى قبولا عنده لا عند التلميذ ، وحتى يكون نظام التعزيز فعالا يجب أن يتلاءم مع شخصية التلميذ ، وتكوينه النفسي ، فالتلميذ أفضل من يحكم على ما هو معزز بالنسبة له ، ويقترح السلوكيين ثلاث طرق للتعرف على المعززات للتلاميذ هي : (فاطمة ابراهيم حميدة ، 1998 ،: 97)

1-ملاحظة ما يميل التلميذ لعمله ، أو ما يفعله كثيرا :

هل يتحدث كثيرا مع نفس الزميل في الصف ؟ ، هل يسعى لجذب انتباه مدرس معين ؟ .

فالسؤال عما يميل إليه التلميذ يجاب عنه بملاحظة المعلم لسلوكه ، فكل إجابة تمنحه مفتاحا لمعزز لهذا التلميذ .

2-ملاحظة ما يتبع تصرفات سلوكية معينة من قبل التلميذ :

فالأحداث التي تتبع السلوكيات قد تعززها ، ويمكن المعلم استخدامها كمعززات فمن خلال ملاحظة المعلم لاستجابات الزملاء لسلوكيات معينة ، قد يكون قادرا على الحصول على مفاتيح إضافية لمعززات ممكنة.

3-السؤال المباشر للتلاميذ عما يرغبون في عمله في أوقات الفراغ ، وما يودون الحصول عليه ، وما يودون العمل من اجله ، وعندما يستخدم المعلم هذه الطريقة في تحديد المعززات ، فانه قد يجد صعوبة في استخدام بعض اختيارات التلاميذ كمعززات ، ربما لثمن المعزز أو تعارضه مع الأنشطة اليومية المدرسية .

05-2-2-طرق تطبيق التعزيز :

05-2-2-1-التعزيز الموجب : يعرف على انه نتيجة تتبع سلوك معين ويؤدي تقديمها إلى زيادة بمعدل تكرار هذا السلوك في المستقبل . والعملية التي يزداد بها معدل حدوث السلوك تعرف بالتعزيز الموجب .

من المعززات الموجبة : الثناء ، الحلوى ، امتيازات خاصة ، وضع علامة نجمة على ورقة التلميذ عندما يحقق انجاز تمرين معين .

أمثلة :

-منذ أن بدا خالد تدريبات إنقاص الوزن في حصص التربية البدنية ، وإحساسه عن ذاته يتحسن ، كما انه يتلقى دائما تعليقات من زملائه عن لياقته وقوته البدنية ، وشجعه ذلك على الاستمرار في حصص إنقاص الوزن .

-و رغبت نادية في إنقاص وزنها فالتحقت بحصص إنقاص الوزن مرات عديدة ، ولكن دون جدوى ، فانسحبت نادية من هذه الحصص.

يلاحظ أن خالد يظهر نمطا سلوكيا إراديا ، فخالد يلتحق بانتظام للأنشطة التعليمية المخصصة لإنقاص الوزن . واضح أن خالد أدرك أن مشاركته في حصص إنقاص الوزن كان له مردود موجب بالنسبة له ، فتحسن إحساسه عن ذاته من جهة ، ومجاملات الزملاء له ممن جهة أخرى شجعه على الاستمرار في حصص إنقاص الوزن ، فقد كانت بمثابة معززات لهذا النمط السلوكي .

بينما نادية اختارت عدم الاستمرار في حصص إنقاص الوزن ، عندما لم تأتي بنتيجة معها .

فلماذا تستمر بعض الأنماط السلوكية ، بينما يتوقف بعضها الأخر ، فالأشخاص لا يكررون النمط السلوكي في غياب التعزيز .

فالمعزز الموجب هو مثير يحدث عقب الاستجابة ، ويزيد من احتمال تكرارها في المستقبل ، فاشتراك خالد في حصص إنقاص الوزن كان بمثابة الاستجابة ، أما المثير فهو شعور خالد الموجب تجاه ذاته والمجاملات التي تلقاها من زملاءه .

05-2-2-2-التعزيز السلبي :

هو العملية التي يظهر فيها التلميذ سلوكا معينا تجنبا لمثير غير مرغوب ، فالشيء غير المرغوب فيه يعرف بالتعزيز السلبي .

أمثلة :

التلاميذ يمتنعون عن الشجار تجنبا لعدم الاشتراك في الأنشطة المدرسية .

التلاميذ يعملون بجد في حصص الأستاذ عادل طوال الأسبوع بعد إن اقر حرمانهم من الرحلة إذا لم يلتزموا بالسلوكيات الملائمة .

نجد أن التلميذ يظهر سلوكا صعبا ليس من اجل الحصول على مكافأة ، ولكن من اجل تجنب وقوع مثير غير سار .

فالتعزيز الموجب والتعزيز السالب يتشابهان في أن كلا من الإجراءين ينتج عنه زيادة في تكرار السلوك .

والفرق بين العملتين انه في التعزيز الموجب يضيف السلوك الملائم شيئا مرغوب للبيئة كالمديح وثناء ولعب ، لكن مع التعزيز السلبي فان السلوك الملائم يحذف شيئا كريها من البيئة كخصم الدرجات (حميدة فاطمة ، 1998 ،: 97) .

05-2-3-توقيت التعزيز :

يقدم التعزيز مباشرة بعد حدوث السلوك ، إما يكون بشكل مستمر أو متقطع . فالتعزيز المستمر يغير من الإجراءات المناسبة ، أما التعزيز المتقطع فيقدم بطريقتين :

على أساس الفترات الزمنية : كل ساعة ، أو كل نصف ساعة .

على أساس نسبة تكرار السلوك المعزز : وفقا لجدول التعزيز النسبي يقدم بعد عدد محدد من المرات ، كان يقدم كل ثالث مرة ، أو كل خامس مرة يحدث فيها السلوك .

فالتعزيز المتقطع أكثر اقتصادا لجهد ووقت المعلم ، فانه يساعد على الحفاظ على استمرارية السلوك المرغوب . (حميدة فاطمة ، 1998 ،: 98) .

05-2-4-أنواع المعززات : (قطامي ، قطامي ، 2005 ،: 374)

المعززات المادية : مثل تقديم مرجع للطالب المجتهد .

المعززات الاجتماعية : مصافحة الطالب بعد الإجابة الصحيحة .

المعززات الرمزية : استخدام أسلوب زيادة العلامات لتحسين العملية التربوية .

الوعد بالمكافأة : اعد بمنح فكرة لكل متفوق .

النشاط كمعزز : اختيار الطالب المجتهد للمشاركة في المسابقة المدرسية .

إن استعمال التعزيز بشكل مناسب ، واستخدام صور التعبير الحقيقي عن الانجازات الحقيقية يجعل لتعزيز المعلم تعزيزا فعالا ، وعندما يشعر الطلبة أنهم محبوبون ، وأنهم يلعبون دورا ذا قيمة في نشاطات الصف ، يقلل من مشاغباتهم ومشكلاتهم الصفية الذي لهم نتاجات مرغوبة . (قطامي ، قطامي ، 2005 ،: 342) .

05-2-2-إستراتيجية العقاب :

هناك بعض المواقف التي تظهر في القسم تتطلب مواجهتها اتخاذ إجراء حازم أو فرض نوع من العقاب . فهو من أكثر استراتيجيات التصحيح شيوعا ، وفي بعض الأحيان يفضل المدرسون معاقبة الطلبة لسلوكهم السيئ بدلا من تعزيز السلوك الملائم ، والتلاميذ مع ذلك قد يجدون في تصرفات المدرس تعزيزا لا عقابا .

يعتقد السلوكيون بان العقاب قد يكون أحيانا ضروريا ، ويوصون باستخدامه عندما تفشل مداخل أخرى أكثر ايجابية ، وفي الحالات التي تتطلب تصرفا سريعا من جانب المدرس ، فإذا رأى أن الطلبة يتشاجرون فانه من غير المعقول أن يفكر في التعزيز الايجابي في هذه الحالة فعليه أن يوقف الشجار ويستخدمه إذا كان ذلك ضروريا لوقف السلوك المنحرف من جانب الطلبة ومنع تكراره . (فاطمة حميدة ، 1998 ،: 93) .

ويدرك معظم التربويين أن العقاب إذا استخدم بدقة وعناية يمكن يكون أداة قيمة للمدرس في الصف ، والإرشادات التالية لاستخدام العقاب يمكن أن تكون مساعدة للمدرس ، تقترح (فاطمة حميدة ، 1998) عددا من الإجراءات وهي :

-أن يعطى العقاب في أعقاب ظهور السلوك غير المرغوب فيه مباشرة .

-التأنيب الهادئ الذي يوجه للطالب على انفراد وليس على مسمع زملائه ، وذلك تجنبا لحرج الطالب ولردة الفعل العاطفي الذي يمكن أن يحدث من التأنيب العلني .

ويضيف (الخطيب ، 1990) :

-توضيح السلوك السيئ الذي سيتم معاقبته وتعريفه بدقة ووضوح ، والتأكد من فهم الطلبة لذلك .

-تناسب العقاب بحزم مع مستوى سوء السلوك .

-يلحق العقاب بالسلوك السيئ ، وليس بالطالب السيئ وإخباره بذلك .

-إزالة كل ظروف البيئة الصفية المثيرة لإثارة حدوث السلوك السيئ وتكراره .

طرق تطبيق العقاب :

يختلف استخدام العقاب من مدرس إلى أخر ، وفقا لشخصية المدرس أو طبيعة الموقف ، فنجد من يستخدم العقاب المعنوي كاللوم والزجر ، أو السخرية والتهزي ، والبعض الأخر يحبذ العقاب البدني ، لكن يميل المربون إلى عدم الأخذ به .

ففي الولايات المتحدة الأمريكية (46) ولاية كانت تسمح بهذا النوع من العقاب حتى سنوات السبعينات ، وكان هناك قرارات كثيرة من محكمة الدولة العليا لإلغائه ، وذلك لأثاره السلبية على الطلبة (سمعان وآخرون ، 1975 ، :235) .

أما في الجزائر فنجد القرار الوزاري رقم(172/ 2 المؤرخ في 1 جوان 1992) يتضمن منع العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية، المادة (01): يهدف هذا القرار إلى منع استعمال العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ منعا في جميع المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها . المادة (2): ينطبق المنع المشار إليه في المادة الأولى على جميع أشكال الضرب والشتم والتمثيل وكل ما من شأنه أن يلحق ضررا ماديا أو معنويا بالتلاميذ . المادة (4): يؤدي كل تصرف مناف لقواعد حسن السلوك والانضباط التي تستلزمها مقتضيات العملية التربوية إلى عقوبات يتعرض لها التلميذ المخالف وفقا للإجراءات التأديبية المنصوص عليها في التنظيم المدرسي .المادة (06) : علاوة على كون العقاب البدني أسلوب غير تربوي في تهذيب سلوكات التلاميذ فانه يعتبر خطا مهنيا يعرض الموظف الفاعل إلى الإجراءات التأديبية المنصوص عليها . والذي يتمثل في القرار رقم : 173.المؤرخ في 2 مارس1990 : يتضمن إنشاء مجالس التأديب وتنظيمها وعملها في المدارس الأساسية و مؤسسات التعليم الثانوي . خاصة منه المادة 18: تصنف العقوبات التي يمكن أن ينزلها مجلس التأديب بالتلاميذ، وفقا لخطورة الخطأ المرتكب ، في ثلاث درجات وهي :

عقوبات من الدرجة الأولى : الإنذار المكتوب – التوبيخ .

عقوبات من الدرجة الثانية : الإقصاء المؤقت من يوم واحد إلى ثلاثة (3)أيام .

الإقصاء المؤقت من أربعة أيام إلى ثمانية (8)أيام .

عقوبات من الدرجة الثالثة :

الإقصاء من النظام الداخلي – الإقصاء من المؤسسة مع اقتراح التحويل إلى مؤسسة أخرى أو بدونه. (التشريع المدرسي ، 2005، : 14) .

ويقترح بعض التربويين وسائل عقاب أخرى هي :

–الحجز عقب نهاية الدراسة . (امر وفرستون)

– وقف الطالب عن الدراسة لفترة من الفترات .

–تحويل الطالب من فصل إلى فصل أخر أو من مدرسة إلى مدرسة أخرى .

–الحرمان من بعض الامتيازات .

05–3–إستراتيجية التواصل الصفي :

إن الخبرة في عملية التواصل أصبحت ضرورية للمدرس ، لأنها تزيد من فاعليته وتأثيره في عمله ، فبحكم العملية التعليمية التعلمية المعقدة ينبغي أن تتوافر للمدرس مهارات التواصل اللازمة لتوصيل المعلومات والخبرات والأفكار والاتجاهات إلى المتعلمين ، فيتمكن من أن ينقل بدقة ووضوح كافيين ما يقصد ، ويتمكن المتعلم من أن يستوعب ويفهم هذا القصد .

وعلى هذا الأساس أصبحت مهارة التواصل الصفي مطلبا أساسيا ، بل تعد من أكثر المهارات التي يحتاجها المدرس في ممارساته المهنية لتحقيق الهدف المنشود وإحداث التغير المطلوب .

ويعرف التواصل الصفي بأنه هو كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقات التواصلية بين المدرس والطلبة ، أو بين الطلبة أنفسهم ، كما يتضمن الرسائل التواصلية والمجال والزمان ، وهو يهدف إلى تبادل

أو نقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف ، ويهدف أيضا إلى التأثير على سلوك المتلقي . (العربي السليماني ، : 19)

إن دراسة تحليل التفاعل الصفي القائم بين المدرس والطالب يساعد في التعرف على مدى نجاح المدرس في توفير المناخ الاجتماعي الذي يؤدي إلى تعليم أفضل .

05-3-1-وظائف التواصل الصفي :

-جذب انتباه المتعلمين وإثارتهم للخبرات التعليمية.

-تبادل الأفكار والمشاعر والخبرات بين عناصر الموقف التعليمي.

-تعزيز ودعم العلاقات الاجتماعية الإنسانية بين المدرس و المتعلمين.

-مساعدة المتعلم على النجاح في أدائه لمهماته التعليمية وتحقيق أهدافه.

-تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المدرسة والمدرس والمتعلم

05-3-2- طريقة التواصل الايجابية مقابل طريقة التواصل السلبية للمدرس مع الطلبة :

إن طريقة الخطاب الذي يوجه به المدرس الطلبة في إطار العلاقة الاجتماعية التفاعلية داخل الصف تترك أثرا كبيرا على اتجاهات الطالب وأداء المهمة المنوط منه ، فقد وضع " جينت " في (فاطمة حميدة ، 1998 ، : 142) تأكيدا كبيرا على ما يجب أن يقوله ويفعله المدرسون ، وما يجب أن يتجنبوا قوله وفعله ، وهم يتعاملون مع الطلبة .

فالمدرس المنشود هو الذي ينقل القبول بدلا من الرفض ، فيجب أن يتجنبوا النزعة إلى إهانة وتهديد تلاميذهم ، ويظهرون بدلا من ذلك حساسية متزايدة لحاجاتهم ورغباتهم . (حميدة فاطمة ، 1998 ،: 142) .

يقترح " جينت " لتحسين ردود الأفعال اللفظية للمعلمين عندما يسيء التلاميذ السلوك هي أن يتصدوا دائما للموقف بدلا من مهاجمة شخصية التلميذ وذاتيته .

مثال :

نسي التلميذ أن يعيد الكتاب الذي استعاره من مكتبة الصف ، فقال المعلم " أ " مخاطبا الموقف " كتابك في حاجة لان يعاد للمكتبة ، فقد فات موعد إرجاعه .وقال المعلم " ب " موجها كلامه لذاتية الطالب " أنت غير قادر على تحمل المسئولية ودائما تماطل وتنسى لماذا لا تعيد الكتاب إلى المكتبة ؟

فالمعلم " ا " ينقل اهتماما وعناية.

والمعلم " ب " يثير القلق والامتعاض .

كما أن على المدرسين أن يعبروا عن غضبهم بشكل ملائم وبصدق ، وبشكل مناسب دون أن يوجهوا إهانات للطلبة ، فعندما يحدث موقف يثير الغضب فان المدرس يجب أن يصف ببساطة ما يلاحظه ، ويعبر عن مشاعره تجاهه باستخدام (رسائل أنا) ، وبذلك ينقل المعلمون لتلاميذهم مشاعر الغضب بشكل أكثر ملائمة ، مثل " أنت تلقي الورق على الأرض في كل مكان ، وأنا غاضب ، بل أنا في قمة انفعالي لأنك تعرض حياة التلاميذ الآخرين للخطر بتجاهلك قواعد الأمان في الصف . فتعبيرات مثل " أنا غاضب ، أنا متضايق ، تعد أفضل بكثير من " أنت غبي " ، " أنت حقيقة مزعج " . لذلك لابد أن تكون كلماتهم منسجمة مع مشاعرهم .

كما على المدرس آن يتجنب إصدار الأوامر للتلاميذ بشكل متواصل ، فميل المعلم لإظهار سيطرته على التلاميذ يثير استياءهم . وغالبا ما يكون الخطاب الموجوه للتلاميذ عبارة عن سلسلة طويلة من الأوامر مثل " ادخلوا الكتب ، اخرجوا الكتب ، افتحوا الصفحة " . فلو كان تعامله معهم مثلا " سنبدأ الآن في حل أسئلة الكتاب " فهذا الأسلوب الذي يخلو من صيغة الأمر من شانه أن يشجع الاستقلالية ويعزز التعاون.

كذلك بدلا من توجيه مشاعر التلاميذ لما يرغب فيه المدرس ، الأمر الذي يبدو مربكا للتلاميذ ، لعدم قدرتهم على تحقيقه ، عليه أن يستمع لمشكلاتهم ، ويعيد صياغتها بشكل واضح ، بهذه الطريقة

يكتشف التلاميذ أنهم يستطيعون حل مشكلاتهم بفعالية . يوصي (جينوت) بان يستمع المعلمون عن التعبير عن أرائهم تجاه مشاعر التلاميذ . فمدركات التلاميذ تختلف كثيرا عن مدركات الكبار ، وإذا استجاب المعلم لمدركات الصغار يجب ألا يتوقع فهمهم لوجهة نظره .

05-3-3-أنواع التواصل الصفي :

05-3-3-1-التواصل اللفظي :

يقصد بالتواصل اللفظي عمليات الحديث المنظمة في أنماط حسب الغايات المرجوة، ويعتمد الاتصال اللفظي على اللغة والتعبيرات الرمزية (هارون، 2003، : 351) .

يعد التفاعل اللفظي تطبيق عملي لمفهوم التغذية الراجعة ، حيث يستهدف التقدير الكمي والكيفي لأبعاد السلوك للمعلم والمتعلم والمرتبط بالمناخ الاجتماعي والانفعالي للمواقف التعليمية باعتبار أن هذا المناخ يؤثر بطريقة ما في المردود التعليمي من حيث اتجاهات المعلم نحو طلبته واتجاهاتهم نحو معلمهم . (محمد شفشق ، 1987 ، : 91)

يرى (فلاندرز ، Flanders) انه يمكن التعبير عن نموذج التأثير للمعلم في الغرفة الصفية بالتفاعل اللفظي ، لان معظم سلوكات المعلم في الصف يتم التعبير عنها على شكل اتصالات لفظية ، وقد يكون تأثيرا مباشرا وقد يكون غير مباشر . (قطامي ، قطامي ، 2005 ، : 327) .

ونوعية الاتصال اللفظي تعتمد اعتماداً كبيراً على امتلاك المعلم المهارات اللغوية التي تعتبر مهارة التحدث إحداها، (سعد، 2000، : 265) . و يمكن التمييز بين شكلين من التواصل اللفظي. يسمى الأول بالتواصل اللفظي المنطوق و الثاني بالتواصل اللفظي المكتوب. و يقوم التمييز بين القسمين على أساس انقسام اللغة ذاتها إلى لغة منطوقة مسموعة باعتبار الرموز الصوتية و لغة مكتوبة باعتبار الرموز البصرية المكتوبة.

و يعد نسق التحليل التفاعلي(لفلاندرز 1970)الأكثر استعمالا في تحديد أسلوب التواصل اللفظي داخل الصف الدراسي، وهو نسق يهدف من خلاله إلى تقويم توجيهات المدرس (سلطوية أو ديمقراطية)

التأثير المباشر و التأثير غير المباشر:

السلوك التاثيري المباشر للمدرس : هو السلوك الذي يتمثل بالعبارات اللفظية الصادرة من المدرس التي تقيد حرية الطالب من خلال تسليط انتباهه على المشكلة وزيادة اعتماده على المدرس .

السلوك التأثيري غير المباشر للمدرس : هو السلوك الذي يتمثل بالعبارات اللفظية للمدرس ، التي توسع حرية الطالب من خلال تشجيع مشاركته اللفظية ومبادرته ، ويظهر هذا الأسلوب في طرح الأسئلة وتقبل مشاعر الطلاب وأفكارهم ، وتعزيز اتجاهاتهم . (قطامي ، قطامي ، 2005 ،: 327) .

ينطلق(فلاندرز) من المبدأ الذي مفاده أن المدرس يمارس في التفاعل الصفي نوعين من التأثير هما: التأثير السلطوي و التأثير الديمقراطي .يسمي فلاندرز التأثير السلطوي بالتأثير المباشر الذي يقيد من حرية الفعل و أيضا من حرية التفكير لدى المتعلم، ويجعل هذا الأخير يركز اهتمامه على سلطة المدرس بدلا من المهمة والأهداف المنشودة . ويطلق على التأثير الديمقراطي اسم التأثير غير المباشر الذي يزيد من حرية الفعل و التفكير و الإبداع لدى المتعلم بحيث يتحرر هذا الأخير من حالة التبعية العمياء الخضوع لرغبات المدرس الذاتية مع غموض الأهداف و المهمات المطلوبة منه إلى حالة الامتثال إلى القوانين الشرعية والتوجيهات الرسمية مع وضوح أهدافها .و ألا يفهم من هذا الكلام أن فلاندرز يفضل دائما التأثير غير المباشر على التأثير المباشر، بل يرى أن التأثير المباشر يمكن أن يكون أكثر نجاعة و فاعلية من التأثير غير المباشر، وذلك بحسب بعض الوضعيات التواصلية التي يوجد فيه المدرس مع المتعلمين. (ماجد الخطايبة وآخران،2002،:158) . فقد وضع ثلاث فرضيات لتحليل التواصل اللفظي داخل الصف وهي : (قطامي ، قطامي ، 2005 ، : 328)

الفرضية الأولى : تأثير المدرس غير المباشر ، يزيد من التعلم عندما يكون فهم وإدراك الطلبة للهدف مشوشا وغامضا .

الفرضية الثانية : تأثير المدرس المباشر يزيد من التعلم عندما يكون فهم الطالب للهدف واضحا ومقبولا .

الفرضية الثالثة : تأثير المدرس المباشر يقلل من التعلم عندما يكون فهم الطالب للهدف غامضا .

05-3-3-2-التواصل غير اللفظي :

بالرغم من اعتبار التواصل اللفظي الوسيلة الأهم في اكتساب المعرفة، إلا أن (غلاواي Galloway) يرى أن التواصل غير اللفظي لا يقل أهمية عنه في التواصل الصفي بحيث يمكن أن يكون أبلغ من التواصل اللفظي في توصيل المعلومات و الأفكار و المشاعر، و أشد تأثيرا في إحداث التغيير في سلوك المتعلم. و تبرز أهميته في أنه يشتمل على الكثير من الإمكانات التي تمكن من نقل المعلومات و استقبالها بطريقة اقتصادية، كما أن سلوكات المدرس غير اللفظية تزود المتعلمين بمعلومات كافية عن مشاعر المدرس الباطنية و تكشف عن شخصيته الحقيقية. وبناء على ما سبق طور (غالاوي) في دراسته أداة (فلاندرز) للتفاعل اللفظي بحيث أضاف إليها أداة أخرى تسمى التفاعل الصفي غير اللفظي. و يمثل نموذجه هذا ستة أبعاد للتواصل غير اللفظي، وهو نموذج ينطلق فيه من التواصل المشجع إلى التواصل المعرقل. و يمكن أن نمثله في الجدول التالي مع الشرح : (جان فرانسوا مولان ، Moulin Jean-François ، 2004 ، : 152-153)

سلوك غير لفظي مشجع	سلوك غير لفظي معرقل
توافق	عدم توافق
استجابة	عدم استجابة
عاطفة ايجابية	عاطفة سلبية
اهتمام	إهمال
مسهل	غير مبال
مشجع	معرقل

توافق/غير توافق : يعني التوافق الانسجام بين الصوت و حركة المدرس و أفعاله من جهة، و بين المحتوى الذي يريد المدرس إيصاله لفظيا من جهة ثانية .ويحدث التوافق عندما يعزز السلوك غير اللفظي الرسالة اللفظية و يدعمها، أي يحصل التطابق بين ما يتلفظ به المدرس و بين ما يصدر عنه من سلوك غير لفظي. ويحدث عدم التوافق عندما يكون هناك تفاوت أو تناقض بين الرسالة اللفظية و المعلومات غير اللفظية .

استجابة/ عدم استجابة : تحدث الاستجابة عندما يغير المدرس من إيقاع الدرس استجابة لمشاعر المتعلمين، فبفضل التغذية الراجعة التي تزوده بمعطيات ومعلومات عن مشاعر المتعلمين (السهو، عدم الانتباه، الخوف، عدم الفهم)، يتدرج المدرس شيئا فشيئا في تكييف سلوكه غير اللفظي من أجل توجيه المتعلمين ومساعدتهم على الانخراط في التفاعل الصفي على نحو أفضل.(تغيير نبرة الصوت، عدم السرعة في تقديم المفاهيم و تبسيط المصطلحات المعقدة)..و تحدث عدم الاستجابة عندما يبقى المدرس غير مهتم و غير منتبه لمشاعرهم التي تظهر و تتجلى في سلوكاتهم .

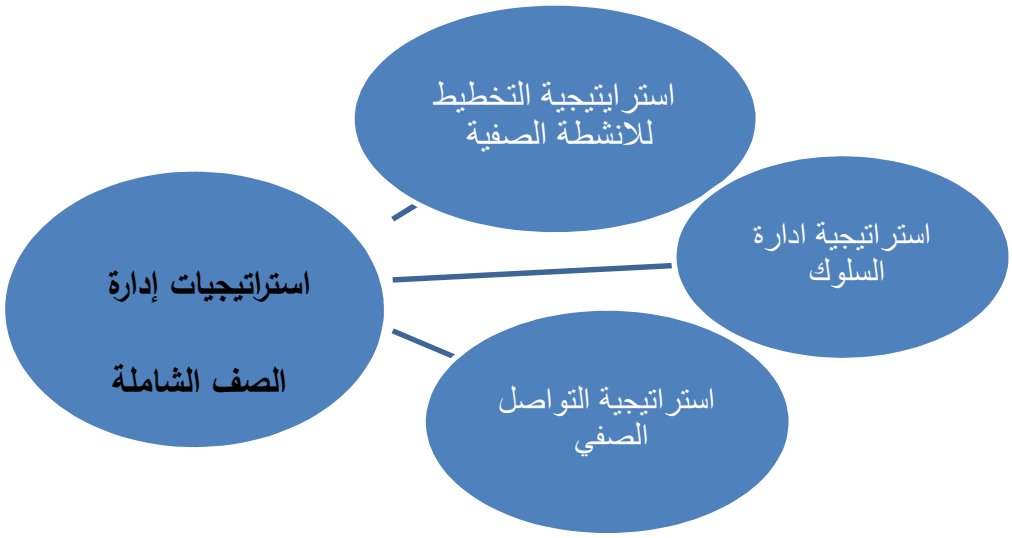
عاطفة إيجابية / عاطفة سلبية : التعابير غير اللفظية الإيجابية تعبر عن مشاعر الدفء تجاه المتعلمين و التقدير و التحفيز. أما التعابير غير اللفظية السلبية فهي تدل على اللامبالاة وعدم التقدير والرفض .

اهتمام / إهمال : التعابير غير اللفظية الدالة على الاهتمام تبين للمتعلم استعداد المدرس للاستماع إلى ما يقوله بصدر رحب وعناية فائقة . و الإهمال يضع حاجزا أمام المتعلمين في التواصل. مما يجعل تبادل الأفكار غير مدعم ويحتاج إلى التحفيز و التشجيع.

مسهل/غير مبال: يسهل المدرس الأشياء و الأمور التي يستصعبها المتعلمون، فيأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم وصعوباتهم و يستجيب لطلباتهم سواء كانت صريحة أو ضمنية .و يكون المدرس غير مبال عندما لا يهتم بمتعلميه و لا يستجيب لطلباتهم و أسئلتهم، و إذا استجاب فبشكل غامض و فاتر.

مشجع/ مويخ :التعابير غير اللفظية المشجعة تدل على التجاوب وتحفز المتعلمين على التفاعل فيما بينهم. أما التعابير التوبيخية فتترجم عدم الرضى و تفضي إلى الإحباط و الانزواء، وتلمح إلى التهديد بعقوبة معينة: حاجبان مقطبان، وجه متجهم، نظرة متوعدة.

غير أن هناك نظرة ثالثة تجمع بين النموذجين ، فقد رأى (Lail, S.Sue) أن التحليل الموضوعي للتواصل الصفي يقتضي استعمال كلا النموذجين، أي نموذج(Flanders و نموذج Galloway) ، باعتبارهما أداتين متكاملتين، يمكن اعتمادهما من قبل المدرس لتطوير مهاراته التواصلية الصفية اللفظية و غير اللفظية.



الشكل رقم (01) يمثل نموذج استراتيجيات إدارة الصف الشاملة

الشكل رقم (02) يمثل استراتيجيات إدارة الصف ودورها في تشكيل نوع البيئة التعليمية وممارسات السلطة داخل الصف

الفصـــــل الثالـــــث

سلطـــة المـدرس داخـل الصـف

تمهيد :

إن شخصية المعلم وسلوكه يجعلان منه نموذجا للسلوك يقتدي به من قبل تلاميذه ، كما أن سيطرة المعلم داخل الصف تحت إطارا مناسبا تتحقق من خلاله أهداف العملية التعليمية .(كريم ناصر ، احمد محمد مخلف ، 2006 ،:55) .

فمن الأشياء التي ما زالت محط جدل ومماحكة داخل المنظومة التربوية مسألة السلطة للأهمية التي تحظى بها لدى عدد من رجال التربية و علم النفس التربوي والاجتماعي حيث تعتبر الهاجس القوي من بين باقي الإشكالات التي تواجه المجتمع الإنساني، فإذا كانت مسألة السلطة تفرض ذاتها كوسيلة ناجعة أحياناً في حقل التربية وأداة فاعلة لدى أي مربي فإلى أي حد يمكن توظيفها وإلى أي حد يمكن تجاوزها ؟ (محمد احمد أبو عوض ، 1434) فاستعمال السلطة مع الأطفال ضروري كضرورة العطف عليهم ، وممارسة السلطة في سن المراهقة تكتسي هي الأخرى أهمية قصوى . (محمد بن حمودة ، 2006) ، واستعمالها داخل القسم (في غرفة الصف) يجب أن يتم بحكمة وتبصر ، فممارسة السلطة لا تفضي دوما إلى التسلط والقهر، بل قد تشكل عنصرا جوهريا في عملية الحب والتسامح . أن معظم معلمينا ما زالوا يستعملون العقاب الجسدي ويعتقدون انه ضروري في بعض الأحيان على الأقل ، وقد أجريت في انجلترا دراسة دلت على وجود صلة وثيقة وايجابية بين العقاب وجنوح الأحداث وأيا كان الحال فان علماء النفس يتفقون على أن العقاب – والعقاب الجسدي – غير فعال وان على المعلم أن يتخلى عنه ما أمكن . (محمد بن حمودة ، 2006 ،:143) .

وقد اثبت بعض علماء النفس الاجتماعي إن غياب الانضباط يؤدي إلى فوضى واضطرابات خطيرة ، والتربية بدون سلطة تكون سيئة ويصبح المتعلم يعيش في جو من القلق وعدم الأمن واستعمال السلطة بقدر ليس هو التسلط ، فالأب الذي يمارس سلطته إنما يفعل ذلك بغرض تربية ولده وحمايته من الأخطار وليس بغرض تأكيد شخصيته . (سيلامي ، Sillami، 1967) .

01-مفهوم السلطة :

إن دراسة موضوع السلطة في إطار اتجاه نظري واحد ، يعد تقصيرا وتقليلا من أهمية المفهوم ، نظرا للدلالات الواسعة لها في مجالات عديدة كالسياسة ، والقانون ، وعلم الاجتماع ، وعلم النفس ، وعلوم التربية ، ونعنى هنا المؤسسات التربوية التعليمية، هذه الأخيرة تأخذ حيزا كبيرا للسلطة من حيث الممارسة بفعل العلاقات المتنوعة بين أفرادها ، ومن أهم هذه العلاقات علاقة المعلم بالتلميذ، هذه العلاقة التي تتحكم فيها سلطة الكبير على الصغير، من خلال المظهر التحكمي للمعلم الذي يسيطر به على الصف، باعتباره قائدا ، ومدى تأثيرها في تحديد اتجاهات الطلبة نحو سلطته .

01-1-المدلول اللغوي :

تعرف الموسوعة العالمية السلطة على أنها" القدرة على الحصول على نوع من السلوك من لدن من يخضعون لها، بدون اللجوء إلى الضغط المادي (سناء الغنذوري ، 2014) . ينضوي لسان العرب على تلميح خاطف غامض لمفهوم السلطة ، حيث جاء فيه أن السلطة هي : القهر ، فقد سلط الله فتسلط عليهم ، والاسم من السلاطة بضم السين . (ابن منظور ، 1995: 07) .

فكلمة سلطة (Aturite) مشتقة من اللاتينية (Auctor) من كلمة (Augescere) وهي تعني الذي ينصح ويملك ويساعد ويتصرف وينمو (Robertdottrenns ، 1971) .

وجاء في قاموس (الهادي لحسن سعيد الكرمي) – قاموس حديث نسبيا – أن السلطة هي القدرة والملك ، ويشير الفعل منها إلى التسلط ومنه : تسلط الأمير على البلاد حكما وسيطر عليها ، وتسلط القوي على الضعفاء ، تغلب عليهم وقهرهم ، وتسلط تمكن وتحكم وسلط الله عليهم سلطانا جبارا غلبه عليهم ، وجعل له عليهم السطوة والعقاب والتغلب والقهر .(علي اسمد وطفة ، 1999 : 374) .

أن مفهوم السلطة مازال في اللغة العربية مشحونا بطابع العنف والقوة والسلبية إلى حد كبير، ويتأسس على ذلك أن التطور اللغوي للمفهوم لم يشهد حتى هذه المرحلة إضافات ترتبط بمفهوم السلطة ومشتقاته في صورته العربية . (علي اسمد وطفة ، 1999 : 372) .

ويقدم قاموس(لاروس) الفرنسي تعريفا لمفهوم السلطة: هي الحق والقدرة على التحكم واتخاذ الأوامر وإخضاع الآخرين ومثالها سلطة مدير مدرسة . (لاروس ، Ross ، 1996) .

ويرى (انزوي ، Anzein ، 1982) بان السلطة هي قوة خاضعة أو قدرة بمثابة النسق أو النظام تمكن إلى جانب عوامل أخرى من المحافظة على التوازن الثابت نسبيا مسهمة بذلك في نظام الضبط الذاتي .

أما (لالاند ،Lalande andre ، 1960) فيعرف السلطة في قاموسه الفلسفي أنها التفوق أو النفوذ الشخصي والذي بموجبه يتم التسليم والخضوع والاحترام لحكم الأخر وإرادته ومشاعره .

و(ريبول ، Reboul ، 1989) فيرى السلطة ذلك النفوذ الذي بواسطته يمكن لشخص ما أن يلزم الآخرين بفعل ما يريد ، وهذا بدون اللجوء إلى العنف ، وهذا النفوذ راجع إما إلى مكانته الاجتماعية ا والى قدرته وكفاءته أو تساميه .

ويعتبر (ليونميشو ، Michax L ، 1972) تلك القدرة على تحصيل الطاعة ، أنها السمو أو التعالي اللذان يمنحان صاحبهما فضل جعل الآخرين يصدقونه ويخضعون له ويحترمونه ، إذ يفرض المرء نفسه على الأخر ، أما (غوشبلاف ، Rocheblave، 1974) في كتابها " السلطة المنكشفة " أن السلطة هي تلك القدرة المستعملة أو غير المستعملة للقيام بفعل ما .

01-2-المدلول الاجتماعي والنفسي والتربوي للسلطة :

يعتبر مفهوم السلطة من الناحية الاجتماعية على أنها حق مقرر لجماعة من الناس في وضع قرارات ملزمة ، وان انساق السلطة متضمنة في كل نسق اجتماعي ومظاهر السلطة ومراكزها وأجهزتها ، تتطور

بتطور النظام الاجتماعي من البساطة إلى التعقيد ، وتبلغ أعلى مراحل التعقيد في الأنساق الاجتماعية التي تدخل إطار الدولة . (محمد عاطف غيث ، 1966) .

وجاء في (الموسوعة العربية العالمية، 1996: 55) أن السلطة في العلوم الاجتماعية تعني :قدرة أشخاص أو مجموعات على فرض إرادتهم على الآخرين، إذ يستطيع الأشخاص ذوو النفوذ، إنزال عقوبات، أو التهديد بها، على أولئك الذين لا يطيعون أوامرهم، أو طلباتهم، وتكاد السلطة تكون موجودة في كل العلاقات الإنسانية.

وقد عرفها (فريان ملحم) تلك القوة ، فالسلطة خالقة الرابطة الاجتماعية ثم أن مركزها يتعزز بالمغانم التي تتبع من الرابطة الاجتماعية . (فريان ملحم ، : 39) .

فمعجم علم النفس يعرف السلطة بأنها" تلك القدرة التي يمتلكها فرد معين يحتل وضعية تارتبية معينة داخل تنظيم خاص في الحصول من لدن معاونيه، أو التابعين له على الخضوع والالتزام بالمعايير المفروضة وطاعة الأوامر، وهذا دون اللجوء إلى العنف، مع الاكتفاء فقط بالعقوبات الإيجابية أو السلبية التي يحددها التنظيم .

تعريف (قاموس جميل صليبا ، 1994) هي القدرة والقوة على الشيء ، والسلطان الذي يكون للإنسان على غيره ، ويطلق مفهوم السلطة النفسية على الشخص الذي يستطيع فرض إرادته على الآخرين لقوة شخصيته وثبات جنانه وحسن إشارته وسحر بيانه ، أما السلطة الشرعية فهو مفهوم يطلق على السلطة المعترف بها في القانون ، كسلطة الحاكم والوالي والوالد والقائد .

وتشير السلطة التربوية كما بين (كاستون ميالاريه ، Caston mialaret ، 1979 ، 15) إلى علاقات النفوذ القائمة بين المعلمين والمتعلمين ، والسلطة تشكل جانبا حيويا في العملية التربوية ، فلا يوجد هناك أبدا فعل تربوي من غير سلطة معترف بها من قبل المتربي ، فالمربي يمارس السلطة على المتربي ، ولكن هذه السلطة يمكن أن يمارسها بطرق مختلفة تتنوع بتنوع شخصيات المربين .

ويمكن النظر إلى السلطة من الناحية النفسية والتربوية على أنها " التأثير المفروض على الآخرين للحصول على الطاعة . (محمد بن حمودة ، 2006 ، 151) .

وعرفها (فرنش وريفن ، French & Revin ، 1959) بأنها تمثل بشكل عام قدرة فرد / جماعة في التأثير على أفعال وأعمال فرد / جماعة آخرين دون اعتبار رغباتهم في هذا التغيير .

وعرفها (كابلان ، Kaplan) بأنها قدرة وحدة ما على التأثير ، أو فرض إرادتها على وحدة أخرى .(محمد حسن العمايرة ، 1999، : 197) .

ويعرف (احمد زكي بدوي ، 1978) السلطة بأنها القدرة على التأثير ، وهي تأخذ طابعا شرعيا في إطار الحياة الاجتماعية ، والسلطة هي القوة الطبيعية أو الحق الشرعي في التصرف أو إصدار الأوامر في مجتمع معين ، ويرتبط هذا الشكل من القوة بمركز اجتماعي يقبله أعضاء المجتمع بوصفه شرعيا ، ومن ثم يخضعون لتوجيهاته وأوامره وقراراته .

وعرفها (راسل ، Russel) بأنها إنتاج تأثيرات مقصودة ، بينما اعتبرها (بارسونز ، Parsons ، 1951) السلطة أنها إمكانية حث الآخرين أو التأثير عليهم ، وقد نحا هذا المنحى نفسه في التعريف كل من (بيرستدرت ، منر ،1970 1973Miner & Blerstedt) أن السلطة عبارة عن قدرة يمتلكها شخص للتأثير على شخص أخر من اجل قيامه بأفعال وأعمال معينة ، فالسلطة إذن هي قدرة يؤثر الفرد من خلالها على الآخرين ، بحيث يدفعهم للقيام بأعمال وأفعال بغض النظر عن رغباتهم كمتغير في هذا الفعل .

أما (فنغر ، PHiner) فقد عرف السلطة بأنها النفوذ والعقوبات المتوافرة لدى أي شاغل للوظيفة بغض النظر عن صفاته الشخصية .

أما (روبنز ، Robbinz، 1983) فيرى أن مصطلح السلطة يشير إلى قدرة يمتلكها (أ) للتأثير على سلوك (ب) حيث يقوم الأخير بأداء فعل معين ما كان ليقوم به دون تأثير الأول وهو يرى أن

السلطة قد توجد دون أن تستخدم فهي قدرة موجودة وكامنة ، إذ من الممكن أن يمتلكها الفرد دون أن يمارسها .

و (نزبت ، Nizbet) فقد عرف السلطة أنها سيطرة أو قسرا أو إكراه يجبر فيه الأفراد على سلوك معين ، دون أي اثر حقيقي لهذا السلوك على نظم خياراتهم وتفضيلاتهم . (محمد حسن العمايرة ، 1999 ،: 197) .

وتتمثل السلطة كما يشير (ماكس فيبر ، Maxweber) في عملية الانقياد التي يقوم بها فردا على مجموعة بأحقية في إمرتهم والإشراف عليهم ، وقد يكون مصدر السلطة فردا أو شخصية معنوية . (إبراهيم عباس الزهيري ، 2008 ،: 306) .

وتعد السلطة كما يراها (دوركايم ، Dorkhem) ضرورية ولازمة لتحقيق التوازن والاستقرار داخل أي نظام ، فهي جزء لا يتجزأ من أي نظام اجتماعي ، وتتأثر السلطة كثيرا بالاتجاهات الإدارية الحديثة التي تنادي بضرورة الاهتمام بالجوانب الإنسانية . (نفس المرجع السابق ،: 307) .

كما يعرفها (فايول ، Fayol) بأنها الحق الشرعي في إصدار الأوامر والقوة في إجبار الآخرين على تنفيذها .

وقد عرفها (عمرو وآخرون) بأنها الحق الذي بواسطته يتمكن الرؤساء من الحصول على امتثال المرؤوسين للقرارات . (محمد حسن حمادات ، 2006،: 126) .

كما يعرفها (داهل ، Dahel، 1957) هي قدرة الشخص (أ) على التوصل إلى جعل شخص أخر (ب) يقوم بشيء ما لم يكن ليقدم عليه لولا تدخل (أ) .

وعرفها (الشرقاوي) بأنها تشير إلى العديد من المصطلحات ، فقد تطلق على مجلس أو هيئة لها صلاحيات التصرف في منطقة معينة ، والسلطة كملية تنظيمية يمكن تعريفها بأنها حق التصرف أو في توجيه تصرفات الغير لتحقيق الأهداف التنظيمية ، وينضوي هذا التعريف على ثلاثة عناصر هي : الحق

، والتصرف ، والقوة ، فالسلطة تعطي الحق لصاحبها أي تعطيه المساندة والتدعيم اللازم لطلب الأشياء وتوقع الالتزام من الغير ، كما تعني السلطة القوة في استخدام أنظمة الثواب والعقاب حتى يمكن أن تتحقق التصرفات المطلوبة . (الشرقاوي ، 1992 ،: 376) .

2-الأساس النفسي العقلي لمفهوم السلطة :

يستند الأساس النفسي العقلي للسلطة إلى الوعي الثقافي الاجتماعي التربوي لمفهوم السلطة ، وما يتضمنه هذا الوعي من تصورات ومفاهيم وأنواع وأشكال للسلطة ، وأوجه ودرجات لكيفية الوصول إليها وممارساتها وكيفية الحفاظ عليها ، ووسائل تحقيق ذلك وما يتطلبه ذلك كله من شجاعة ونبل وبراءة ، أو من حيلة وحذق وذكاء .

ومن خلال ما تعتقده السلطة نفسها على نفسية الفرد لمفهوم السلطة ، وما تضيفه السلطة نفسها على نفسية الفرد (صاحب السلطة) من تغير وتبديل في الأحكام والمعايير ، يقول (صالح الطويل ، 208) نتيجة التجربة والخبرة ، ومن خلال فهم السلطة للواقع وما يتضمنه من أحداث وعلاقات وأشكال للسلطة ، وما يتشكل فيه من مظاهر للقوة والضعف ، وما يتكون فيه من خطا وصواب ، وصحة وفساد وما يمكن أن تحدثه فيه من تبديل وتغير بعد أن تسيطر عليه وتخضعه لإرادتها ، تتأسس البيئة النفسية للسلطة بما فيها من معتقدات وتصورات ومفاهيم ، تشكل بعد ذلك المصدر الذي تنطلق منه السلطة لصياغة أفكارها وأحكامها الخاصة بها . (محمد حسن العمايرة ، 1998) .

إذا ما كان لكل سلطة باختلاف أنواعها وأصنافها سيكولوجية خاصة بها ، ومجال نفسي عقلي يميزها عن غيرها من السيكولوجيات الأخرى ، ولكل منها كذلك مجال نفسي اجتماعي تظهر فيه ومن خلاله ، وتحاول أن تطغى به على المجالات النفسية الاجتماعية الأخرى وعلى الآخرين من حولها الأدنى منها سلطة ، مما قد يعني أن البحث في سيكولوجية سلطة معينة لا يغني عن البحث في سيكولوجية سلطة أخرى ، سواء كانت تماثلها أو تختلف عنها ، فان هناك برغم ذلك خصائص وسمات

نفسية عقلية مشتركة لا تكاد تخلو منها سلطة مهما كان نوعها ، ومهما كانت الدرجة التي تعمل فيها أو الكيفية التي تعمل فيها أو الكيفية التي تمارس بها السلطة ، وكذلك مهما كانت الوسائل التي تستخدمها والغاية التي ترنو إلى تحقيقها .

ومن هذه الخصائص والسمات النفسية العقلية المشتركة ، ومن الدوافع والموجهات والخبرات والتجارب النفسية العقلية للسلطة الواحدة ، يتشكل ما يمكن أن يسمى سيكولوجية السلطة أو علم النفس السلطة أو البنية النفسية للسلطة ، بما فيها من نزوع وإرادة ونزاعات ورغبات وحاجات وأهداف وغايات ، تتطلع السلطة إلى إشباعها وتحققها في الواقع الذي تسيطر عليه أو تديره أو تقوده بكيفية ما ، أو بوجه من أوجه الممارسة المتعددة للسلطة .(فتحي بن شتوان ، 1992 ،: 31) .

ولان كل سلطة ترتد في نهاية الأمر إلى فرد ، شخص ، أو إلى أفراد لجنة ا والى جماعة أو جماعات ، فان كل سلطة تقوم على سيكولوجية الفرد أو الأفراد أو الجماعات الذين يمارسون السلطة ، أي أن سيكولوجية سلطة معينة هي في حقيقة الأمر سيكولوجية فرد أو أفراد أو جماعة في السلطة . (سالم القمودي ، 1999 ،: 37) .

ولان السلطة هي ممارسة لكيفية ما (مادية أو معنوية) ترسمها إرادة ما وتحققها في الواقع بوسيلة تختارها هذه الإرادة ، فان سيكولوجية السلطة تظهر لنا بوضوح من خلال تبين الملامح الأساسية ، والخصائص والسمات التي تتميز بها هذه الإرادة (السلطة) وتؤثر في قراراتها ومواقفها وتوجه فعلها وممارستها ، وتقود توجهاتها وترسم معالم سياساتها وتحدد أنماط علاقاتها بطابعها النفسي العقلي . (نفس المرجع ، 37) .

والبعد النفسي العقلي للسلطة هو ما يمكن أن نرجع إليه كلما انتابتنا الحيرة إزاء موقف من مواقف السلطة أو قرار من قراراتها وأوردناها إلى أصله إلى الدوافع التي أدت إليه ، أو أردنا أن نتوقع رد فعلها من موقف ما أو تحديدها أو استجابتها لذلك الموقف وما يترتب عنه ، إذ سرعان ما نكتشف أن نفسية السلطة

وما فيها من مواطن قوة ومواطن ضعف ، وما فيها من رغبات ونزعات وطموحات كثيرا ما تدفع إلى اتخاذ مواقف وقرارات تطغى على أي إشراط واقعي . (عباس حكيم ، 1994 ،: 66) .

3-سيكولوجية السلطة :

إن مهمة المدرس في ظل التربية الحديثة هي رفاهية الطفل السيكولوجية والانفعالية، ذلك أن قيم المدرس واتجاهاته تتناقل للتلميذ من خلال ما يفعله، أكثر مما يقوله، فالمدرس يؤدي وظيفة القدوة أو المثال النموذجي للتلاميذ، إنهم يحاكونه ويحاولون الانطباع به، ما لا يقره يتجنبه الأطفال، وما يستحسنه يأخذون به، فلا شك أن المدرس الأكثر اتزانا من الناحية النفسية، يكون أكثر كفاءة في أداء هذه المهمة . (دسوقي كمال ، 1979 ،:373) .

أن ندرس سيكولوجية السلطة يعني أن نفهم السلطة التي نخضع لها ، أو التي تحاول أن تخضعها لها ، وان تعرف ما تريده منها ، وما يمكن أن تحققه لنا ، وان نطمئن إلى خضوعنا لها ، أو أن نرفض هذا الخضوع ونقاومه .(سالم القمودي ، 1999 ،:9) .

وان ندرس سيكولوجية السلطة يعني أيضا أن نعرف مرجعية بعض مواقفها وبعض قراراتها وبعض تصرفاتها التي قد لا تعجبنا ، فنجد لها العذر أو لا نجد ، نلوم أو لا نلوم ، نقبل أو نعارض تلك المواقف والقرارات والتصورات .(نفس المرجع ،: 10) .

ومن اجل ذلك ولان سيكولوجية السلطة موضوع جدير بالبحث والدراسة أحاول إظهار بعض الجوانب السيكولوجية للسلطة (السلطة التي تملك إصدار القرار افعل أو لا تفعل) من وجهة نظر نفسية اجتماعية تنطلق من طبيعة السلطة ذاتها .

فكل سلطة تقوم على أساس نفسي عقلي ، وتمارس فعلها انطلاقا من دوافع وموجهات وخبرات نفسية عقلية ظاهرة أو باطنه اكتسبتها من خلال وعيها بالواقع من أحداث وأشكال وعلاقات للسلطة ، وما فيه

من مظاهر للقوة والضعف ، والخطأ والصواب ، وما يمكن أن تحدثه السلطة فيه بعد أن تخضعه لإرادتها . (عباس حكيم ، 1994 ،:64) .

وكل سلطة تختار بناء على ما استقر في نفسيتها من وعي وما حصلته من خبرات وتجارب نفسية عقلية تختار الكيفية ، أو الكيفيات المناسبة لممارسة السلطة والدرجة التي تعمل فيها لكسب اكبر قدر من الخضوع والطاعة ، كما تحتار تبعا لذلك الوسائل التي تراها أنجع من غيرها لتحقيق ذلك حسب ما يسمح به الوضع التربوي ، والبناء الثقافي الاجتماعي السائد ، ومدى تقبل هذا البناء للممارسة أو الكيفية أو الوسيلة التي تقررها السلطة لإدارة وقيادة المجتمع وبسط نفوذها وهيمنتها عليه . (نفس المرجع ، 64) .

4-مصادر السلطة :

لا بد للقائد من ممارسة القوة في القيادة، التي تتشكل من مصادر رسمية، ومصادر غير رسمية . فالمصادر الرسمية هي عبارة عن السلطة التي يمتلكها القائد بحكم الموقع الوظيفي الذي يشغله، والذي تتضمنه القوانين والأنظمة .وتعد القوة الرسمية معززة للقوة غير الرسمية، والتي تنبع من المهارات التي يمتلكها القائد، والتي تجعله قادراً على التأثير في سلوك التابعين وتحقيق التوازن بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة، والتكيف مع طبيعة المواقف والمتغيرات الداخلية والخارجية (النوباني، 2003) .

لقد تناول المفكرون السلطة من عدة اتجاهات ، فقد صنفها البعض من حيث الوضعية أو الخاصية ، يرى (ادلر و ماك كليلاند ، Adllar & Mek kliland ، 1930، 1961) إن السلطة كخاصية من خصائص الفاعل ، أي بان الفرد هو موطن السلطة ، وتناولها (تايلور ، 1971 ، فيبر ، 1971 ، فايول ، 1962 ، بلو سكوت و ودورد ، 1970) كخاصية من خصائص الوضعية الاجتماعية ، أي أن التصرف الإنساني غير قابل للتحديد الموضوعي فان ظاهرة السلطة التي تتفرع عنه تبقى ممتنعة عن أي تحديد وإنما من خلال وضعية المؤسسة ، القواعد ، والمعلومات ، و الثقافة . وفسرها (موران و كروزيه و فريدبرغ ، 1977) بوصفها علاقة انطلاقا من التفاعلات الاجتماعية ويستدعي تعيين السلطة بعض

الافتراضات وهي : لقاءات ، شروط هذه اللقاءات ، خضوع هذه اللقاءات لقيود تتعلق بطبيعة العناصر الفاعلين ، في ظروف معينة تولد ظواهر تنظيمية منها ظاهرة السلطة .فعلى مستوى إدارة الصف أولا : يؤدي غياب اللقاء بين المدرس والتلاميذ إلى انتقاء السلطة ، ثانيا : إذا وجدت اللقاءات لابد من أن تتعين داخل الصف شروط اللقاء ، ثالثا : طبيعة الأفراد تؤثر على التلاقي ، رابعا : اللقاء الاجتماعي لا يستلزم بالضرورة علاقة سلطوية إذ لا بد من توفر بعض الشروط لتنعقد هذه العلاقة .

واقترح (انزويوني ، Itzouini ، 1968) أسس للسلطة وهي : مكافأة وتعويض تنطلق من سيطرة المؤثر على مصادر مالية أو فوائد هامشية أخرى ، وقسر وإكراه تنطلق من القدرة على ممارسة التهديد أو تقييد حرية الحركة ومعياري تقوم على قدرة المناورة بالمكافأة بهدف التأثير على درجة قبول الفرد .

أما (بكراخ و لولر ، Bkrakh & Lolar ، 1980) فقد فصل بين الأسس والمصادر ، فوضع أربعة أسس للسلطة ، سلطة الإكراه أو القسر ، سلطة المكافأة ، سلطة الإقناع ، سلطة المعرفة ، أما المصادر هي : سلطة المركز ، أي مكان الشخص ، وسلطة البعد الشخصي ، أي الخصائص الشخصية التي يمتلكها شخص ما والتي تشكل مصدرا في تأثيره على الآخرين ، و سلطة التخصص ، وسلطة الفرصة ، وتعني كون إنسان ما في مكان معين في وقت معين قد يشكل مصدرا لممارسة السلطة . (صالح الطويل ،: 283 ، 284) .

أما (روبرت بييدي ، Robert body) فقد صنف مصادر السلطة إلى أربعة أنواع وهي : سلطة القانون ، وسلطة المركز ، وسلطة الكفاية ، وسلطة الشخص . (الخطيب ، 1987) ويرى (جاري يوكل ، Yokl ، 1981) أن للسلطة شكلين رئيسين هما : سلطة المركز ، وسلطة الشخص .(ويشير السعود (1992) إلى أن التصنيف الذي جاء به (جون فرنش وبيرترام رافن French and) Raven ، 1960) ويشير (السعود ،: 335) إلى أن التصنيف الذي جاء به (فرانش و رافن) يعد من أكثر تصنيفات السلطة قبولاً، ذلك أنه يتضمن معظم التصنيفات السابقة من جهة، بالإضافة إلى أنه

عالج النقص الذي ظهر في بعض تلك التصنيفات من جهة أخرى . لقد صنف (فرنش ورافن، French and Raven، 1960،: 607) مصادر السلطة إلى خمسة أنواع رئيسة، هي:

سلطة المكافأة : تعني استجابة شخص ما لرغبات شخص آخر؛ لأنها ستوفر له منافع وفوائد إيجابية، لذا فإن الشخص الذي يستطيع توفير مكافآت يراها غيره ذات قيمة سيكون له سلطة فوق غيره، ويقصد بالمكافآت هنا أي شيء ذو قيمة بالنسبة لغيره، فقد يكون المال، أو التقدير والثناء للمعلمين، أو تخفيف واجبات العمل، أو الصداقة أو غير ذلك. (راتب السعود ، 2008 ،:335) .

سلطة الإجبار أو الإكراه : استجابة أو طاعة شخص ما لرغبات شخص آخر؛ لأنها ستبعد عنه بعض العقوبات، لذا فإن الشخص الذي يستطيع إيقاع العقوبات على الآخرين سيكون له سلطة فوق هؤلاء، والعقوبات المقصودة قد تكون بدنية أو وظيفية، وقد تكون نفسية ، يقول (صالح الطويل) الإكراه يمكن أن يقع عليهم عبر سلطة وسيط اجتماعي تنظر إليه الجماعة على انه يمتلك قدرة التأثير عليهم . (صالح الطويل ، : 281) ، وقد أشار(جبسون ورفاقه , Gibson) إلى أن الأشخاص يلتزمون ويطيعون الأوامر والتعليمات بسبب الخوف . (جبسون ورفاقه Gibson, Ivancevich, andDonnelly, 1994, 323) .

سلطة القانون / الشرعية : تنطلق هذه السلطة من الصلاحيات الرسمية التي يمتلكها فرد ما بحكم شغله لمركز رسمي معين ضمن السلم الهرمي في النظام (صالح الطويل ،: 280) بمقتضى مرسوم صادر من الهيئة التي لها صلاحية تعين المدرس . ففي القانون الجزائري يحدد مهام الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي بقرار رقم : 153 /26 فيفري 1991 ، خاصة المادة 12 : يكون الأستاذ مسؤولا عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس الذي يكلف بإلقائه في إطار التنظيم العام للمؤسسة وجدول التوقيت الرسمي .و المادة 13 : يكون الأستاذ مسؤولا عن انضباط التلاميذ الموكلين إليه وعلى أمنهم ويلتزم بالتكفل بهم من بداية الحصة إلى نهايتها .

فالسلطة إذا هي مقياس للقوة التي تصاحب رتبة أو مركز أو درجة في تنظيم معين ، والسلطة هي مجموع الصلاحيات والحقوق المخولة للتمكين من القيام بأعمال معينة . (محمد حمادات ، 2006 ،: 125) .

سلطة البعد الشخصي : منطلق هذه السلطة هو الإعجاب والرغبة في تأسي شخص معين والتمثيل بما يمتلكه من خصال ينظر إليها المتأثرون على أنها مرغوب فيها ، (صالح الطويل ، 280) ، فهي تتضمن الإعجاب الذي يبديه شخص لشخص آخر ويرغب في أن يصبح مثله، وهو بذلك يعدل سلوكه واتجاهاته بما يتلاءم مع سلوك واتجاهات ذلك الشخص (راتب السعود ، 336) ، فالتلاميذ يتأثرون بالمدرس الذي يمتلك بعض الصفات الشخصية تكون محط أنظار التلاميذ ، وتدفعهم إلى محاكاة وتقليد المدرس والسير على نهجه .

سلطة المعرفة : تعني استجابة أو طاعة شخص ما لشخص آخر لأن الشخص الآخر يمتلك خبرة كافية، ومهارات متميزة، ومعرفة دقيقة في جوانب العمل . (راتب السعود) ، يرى (الفن توفلر،Alfen toflar) أن أعلي نوعية للسلطة إنما يأتي من استخدام المعرفة ، فهي تعني الكفاءة ، أي استخدام اقل قدر من موارد السلطة لتحقيق هدف ما ، إن المعرفة كثيرا ما يمكن استخدامها لجعل الطرف الأخر يميل إلى خطتك شيئان عمل أو تصرف ما . (الفن توفلر،Alfen toflar، 1992 ،: 31) ، فقد أظهرت دراسة أجراها (بكمان ورفاقه ، 1968) على خمس منظمات أظهرت أن سلطة المعرفة والتخصص هي من أكثر الأسس فعالية لدفع الآخرين إلى الأداء وفق ما هو مطلوب . (محمد حسن العمايرة ،: 198) .

5-بنية السلطة المدرسية : تشير إلى تلك الوضعية التي تتيح لشخص معين ، أو هيئة اجتماعية محددة أن تمتلك القوة لتسيير و تنظيم حياة المجتمع بصورة غائبة ، فالسلطة بمثابة حجر الزاوية في العملية التربوية . (علي اسعد وطفة) .

يكمن جوهر العملية المدرسية كما يعتقد (روجيه ، Rouguh) في بنية السلطة التربوية ، فعندما يكون الشخص تلميذا ، يترتب عليه أن يتلقى المعلومات والنصائح ، وان يواظب على التدريبات التي ينبغي عليه القيام بها ، ويترتب عليه أيضا الخضوع لإدارة معلم يمسك بمقاليد السلطة (بوستيك ، Bostic ، 71) ، ويرى (دوركايم ، Durkheim) إن بنية السلطة تقوم على توافر شرطين يشكلان جوهر السلطة التربوية:

-أن يكون الطفل أو التلميذ في حالة قصوى من السلبية الانفعالية والعقلية والاستعداد للتلقي .

-أن يمتلك الأستاذ نفوذا أو قدرة كبيرة يجعلانه قادرا على احتواء المقاومة المحتملة التي توجد عند المتعلمين . (علي اسعد وطفة) .

يقارن (دوركايم ، Durkheim ، 131) في مجال تأكيده أهمية السلطة المدرسية بين العلاقات التي توجد بين المعلمين والتلاميذ ، وبين هذه التي يقيمها المستعمرون مع المستعمرين .

وتشير بعض الأبحاث الجارية كما أشار (بوستيك ، Bostic) إلى أن صلة السيطرة والخضوع بين المعلم والتلاميذ ، ناجمة في معظمها عن كون المعلم يقدم نفسه وكأنه المصدر الوحيد للمعرفة ، ويملأ فراغ التلاميذ بتسليمه ودائع المعرفة في جرعات حددت بعناية كمية يمنحها الذين يعلمون للذين لا يعلمون.

يتحدث (روجيه كوزنيه ، Rojih coznih) في مقال له بعنوان لقاء بين المعلم وتلاميذه عن علاقة السلطة القائمة بين المعلم والتلاميذ قائلا : منذ اللقاء الأول لابد للمعلم مهما كان شانه كفرد ، أن يحقق ذاته وان يظهر بمظهر الرئيس ، ويتوجب عليه أن يكون رئيسا باستمرار ، والتلاميذ مهما كان شانهم كأفراد لابد من أن يتقبلوا أنفسهم كمرؤوسين ، ويتوجب عليهم أن يكونوا مرؤوسين باستمرار .

هذا وينظر (دوركايم ، Durkheim) إلى الصف المدرسي بوصفه مخيما مصغرا ، ومن اجل دراسة هذا المجتمع المصغر يطبق مبادئ تحليل المجتمع الكبير ، فالوظيفة الأساسية للمؤسسة التربوية هي

التربية الأخلاقية ، وان إحدى الوظائف الأساسية للنظام الأخلاقي هي تحقيق التجانس بين الأفراد ، وتحديد ملامح الهوية المدرسية .

وتابع (ويللر ، Weller) دراسته لهذه القضية ، حيث افرد لدراسة هذه الظاهرة كتابا كاملا " علم الاجتماع التعليم " الذي تناول فيه قضايا السلطة التربوية ومظاهر سلطة المعلم ، يبين فيه أن المؤسسة التربوية تمنح المعلم سلطة رسمية ، وذلك لكونه مسؤولا عن نقل المعلومات والمعارف إلى الطلاب ، ومن أجل حث الطالب على التعليم ، فان ذلك يتطلب وجود علاقات تربوية قوية ومؤثرة بين المعلمين والمتعلمين . يصف (ويللر ، Weller) الوسائل التي يستخدمها المعلم من اجل الاحتفاظ بالنظام داخل الصف ، وفقا لتدرج يبدأ من الوسائل المؤسساتية حتى الاعتباطية منها أو الشخصية ، وهذا يعني بالتسلسل استخدام الأوامر ثم العقوبة ، أو استخدام العلاقات الشخصية .

يتفقا (ويللر ودوركايم) على أن التفاعلات الاجتماعية داخل الصف ، هي تفاعلات غير متناسقة وكلاهما يشير إلى السمة الاستبدادية لسلطة يراها المعلمون ضرورية في مواجهة الأخطار الحقيقية والدائمة الناجمة عن تحول الصف من شكله المنظم إلى صيغة الحشد .

فمن هذا المنطلق يتمثل المدرسون سلطتهم على التلاميذ داخل القسم بناءا على مواقف صفية يواجهنها لضبط سلوكهم ، وللحفاظ على سير العملية التعليمية ،باستخدام مصادر السلطة التي يتمتع بها ولعل أبرزها، والأكثر استعمالا في القسم هي السلطة المعرفية والسلطة الضبطية بناءا على تتبع الباحث لمعظم الدراسات التربوية التي تؤكد ذلك ، إذ يرى (الفن توفلر،Alfen toflar، 1992 ،: 31) أن أعلي نوعية للسلطة إنما يأتي من استخدام المعرفة ، ويؤكد (لاجراند ، Lagerand) أن كل مدرس بغض النظر عن تخصصه لابد أن يشارك في عملية ضبط التلاميذ ، فغرس السلوك المنضبط لا يمكن تحقيقه من خلال المعارف وحدها ، وإنما يجب مشاركة المدرس بفعالية في وضع سياسات الانضباط وتطبيقها . (جحيش جميلة ، 2003).

5-1-السلطة المعرفية :

يعتبر اغلب المدرسين أن ما يدرسونه ذا أهمية ، ويحتل مكانة متميزة بين المعارف الأخرى ، كما أنهم يعتبرونه مفيدا للتلاميذ (فيلو ، Filloux ، 1974). إذ يستخدم الكثير من المدرسين المعرفة التي يمتلكها كأداة للسيطرة على الصف ، فقد أظهرت دراسة أجراها (بكمان ورفاقه ، 1968) على خمس منظمات أظهرت أن سلطة المعرفة والتخصص هي من أكثر الأسس فعالية لدفع الآخرين إلى الأداء وفق ما هو مطلوب (محمد حسن العمايرة ،:198) .

وتتبع قدرة الفرد على التأثير في الآخرين لما يمتلكه من معرفة تميزه عن الآخرين ، يرى (الفن توفلر ، Toflller) أن أعلى نوعية للسلطة إنما يأتي من استخدام المعرفة ، فهي تعني الكفاءة ، أي استخدام موارد السلطة لتحقيق هدف ما ، إن المعرفة كثيرا ما يمكن استخدامها لجعل الطرف الأخر يميل إلى خطتك شيئان عمل أو تصرف ما (الفن توفلر ، Toflller ،1992،:31) ويقول (Criuckshanks ،1990) إن للمادة الدراسية دور مهم في فعالية التعليم ، فالمدرس الفعال هو المدرس الذي يقود مادة ويديرها بخبرة وإتقان ، فسيطرته تعني القوة المعرفية التي ينضبط بها الطلبة . وأورد (بيرلاينر ، Berliner، 1985) نتيجة مفادها في هذا المجال أن هناك علاقة ايجابية بين معرفة المعلم الملم بالمادة الدراسية ، وتحصيل الطلبة الصفية ، فالمعرفة الأكاديمية احد مقومات ضبط تحصيل الطلبة ، فالمعلم يتسلح بالمعرفة والاطلاع ، يقود الصف قيادة فاعلة .

إذ تؤثر نوعية ومستوى المادة التعليمية التي يقدمها المعلم على سلوكيات الطلاب ، فإذا كان مستوى المادة التعليمية المقدمة منخفضا ، أدى إلى سأم المتفوقين وإحساسهم بالملل ، لشعورهم بان المادة التعليمية ليس فيها تحد لقدراتهم ، ولا تلبي احتياجاتهم ، وإذا كان مستوى المادة مرتفعا أدى إلى تشتيت أفكار الطلاب ذوي القدرات العقلية المتدنية ، وشعورهم بالإحباط لعدم قدرتهم على المتابعة والمواصلة في

الدرس ، كما لا يجد متوسط القدرات العقلية الدافعة للدرس ، مما يؤثر سلبا على الانضباط الصفي ، وظهور المشكلات الصفية .

كما أشار (ناصر ، 2001 ،: 10) أن نشاطات التعلم الطويلة والمملة ، والنشاطات التي لا تلبي احتياجات الطلاب وقدراتهم تعمل على تدني دافعية الطلاب للتعلم ، كما يشعر هذا الجو الطلاب بالملل والضجر ، الأمر الذي يسهم في إيجاد طلبة مشاكسين ، لا يبدون اهتماما بعواقب علاماتهم الضعيفة أو المتدنية ، ويحصلون على المتعة والسرور من خلال إثارة غضب المعلم .

ويقول (الأحمد ، 2004 ،: 126) ينبغي أن يكتسب المعلم المعرفة بما يساعده على ممارسة التعلم الصفي بنجاح ملحوظ ، ويعد هذا الجانب أهم جوانب إعداد المعلم وهو المعيار الأساسي في مقدرة المعلم أن يكون معلما ، إذ ما فائدة نجاح المعلم في جميع المقررات الدراسية وفشله في إعطاء الدروس في غرفة الصف للمتعلمين المنتسبين إلى هذا الصف ، وتدخل مقررات طرائق التدريس الخاصة عنصرا مهما في هذا المجال إلى جانب تقنيات التعلم والتعليم المصغر وممارسة التربية العملية بمراحلها المختلفة .

يقول (عبود وآخرون ، 1992 ،:206) عندما يكون المعلم قويا بمعلوماته فانه يمنح نفسه سلطة عظيمة ، فيصبح كالخبير في مجال عمله الذي يبحث عنه للحصول على إجابات دقيقة ، فيصبح محترما بينهم ويملك السيطرة عليهم ، والمعلم الذي لا يعلم ويخطئ في تقديم المعلومات يفقد الاحترام ويواجه مشاكل ، ولهذا لا ينبغي أن يعرف كل شيء بل أن تكون من ابرز صفاته الجهد والرضا بالبحث عن الجواب الصحيح .

5-2-السلطة الضبطية :

إن تحقيق النظام والانضباط داخل القسم مهمة من مهام المدرس القيادي ، ولا يمكن فصلها عن المهام والوظائف الأخرى الموكلة للمدرس ، الغرض منها جعل القسم بيئة مشجعة على التعليم والتعلم ، تتحقق فيها الأهداف التربوية التعليمية المرسومة .

فإن من أهم العوامل التي تساعد المعلم على تحقيق الأهداف التربوية المستوخاة ، أن تتسم شخصيته بالحزم والمرونة وتحظى بالتقدير والاحترام من تلاميذه وزملائه . (كريم ناصر علي ، واحمد مخلف ، 2006 ،69:) .

فالطلاب يحتاجون إلى إدراك سلطة المعلم منذ لحظة دخولهم الصف (جيني كونينغهام ، Gini Cunninghan ، ترجمة مكتب التربية العربي ، 2010 ،76:) . فانضباط التلاميذ يحقق للمدرس تحكما في عملية التدريس ليصبح بمقدوره إكسابهم العلوم والمعارف والمهارات التي يخطط لها . (حسن عمي منسي ، 2000) كما أن للسلطة الضبطية دور كبير في ضبط سلوك التلاميذ وفق معايير محددة مسبقا ، يسير وفقها إذ يقول (بروفي وكود ، Brouph & God،1973 ،168:) إن المعلمين الذين يقضون بعض الوقت في بداية العام الدراسي في الاستماع للتلاميذ ، ويوضح الأسس المنطقية للقواعد والإجراءات ، خلال العام الدراسي ، وقد يكون من المستحيل أن يقوم المعلم بالتدريس ، أو يعمل التلاميذ بإنتاجية إذا لم تك هناك إرشادات محددة توجه سلوكهم .

فللمدرس دور كبير في تكوين شخصية التلميذ ، فهو القدوة الأولى والمثل الأعلى له ، ولذلك يجب أن تتوفر لديه الكفاءات والصفات الأساسية ، كان يكون المدرس حازما وقادرا على التحكم في التلاميذ وفي القسم ، ولكن بطرق غير تسلطية وغير عقابية . (المركز الوطني للوثائق التربوية ، 2003) .فبما أن المعلم هو " الأعلم " يجب أن يكون " المسؤول " الذي يضع ويطبق قوانين وتعليمات الضبط المدرسي .عبر إيجاد القوانين وفرضها ، إصدار الأوامر والتوجيهات ، استخدام الضبط عن طريق القرب ، واستخدام العزل أو الحجز داخل المدرسة . (يزيد عيسى السورطي ، 2009 ،55:) .

وفي سياق أخر دراسة(علي زكي ثابت1999) والهدف منها التعرف على العوامل التي تقلل من استخدام المعلمين والإداريين للسلطات الممنوحة لهم في ضبط غير الملتزمين من التلاميذ والموظفين بالمدرسة

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

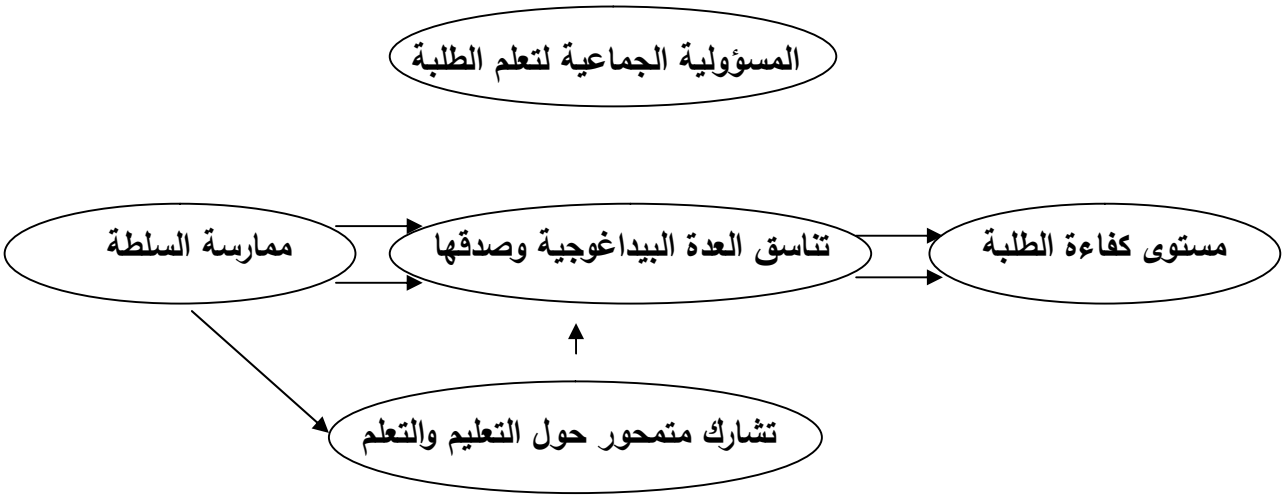
-توجد مجموعة من العوامل لها تأثير كبير على تقليل سلطة المعلم وهي القوانين الموازية.

-شخصية المعلم الضعيفة.

-كثرة الشكاوي من أولياء الأمور.

وحسب (روزنهولتز ، Rosenholtz ، 1989) فان تفاؤل وأمال والتزام المدرسين ترتبط بخصائص مكان العمل الذي يولد لديهم الانطباع بأنهم " يتوفرون مهنيا على السلطة " أي أن كفاية قراراتهم معترف بها جماعيا . (مونيكاغاتر تورلر، Monica Gather Thurler ، ترجمة عزالدين الخطابي ، 2000،:44)

وقد بين (لوي وآخرون ، Louis et al ، 1994) في إطار بحث مهم أجرى على حوالي (60) مؤسسة أمريكية شمالية مجددة ، بان هناك رابطة وثيقة بين ممارسة السلطة من طرف المدرسين ومستوى الكفاءة الذي بلغه التلاميذ . (نفس المرجع ،: 44) .



الشكل رقم (03) يمثل ممارسة السلطة من طرف المدرسين وتأثيرها على تعلم الطلبة

الفصـــل الرابـــع

البيئـــــة التعليميـــــة

تمهيد :

إن عملية التعليم والتعلم لا تحدث في فراغ ولكنها تتم داخل إطار من العوامل المادية و الإنسانية والنفسية والاجتماعية ، وهذا الإطار – البيئة التعليمية – يؤثر على سير العملية التعليمية سلبا أو إيجابا . إذ يؤكد كل من (هيلين وجيتزلز ، Helen & Getzels) إن البيئة الصفية تعطينا قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة فضلا عن اتجاهاتهم (امبو سعيدي وآخرون ، 2003 ،: 106) .

ونظرا لأهمية البيئة الصفية بالنسبة للطلاب، فإن كثيرا من علماء النفس يؤكدون على ضرورة الاهتمام بإعدادها وبنائها وفهم طبيعة تأثيرها في عملية التعلم(Greenwood, 2002). يقول (مجدي عويسات) أن المدرسة بالنسبة للطلبة أشبه ما تكون بالتربة التي نهيئها للزراعة ، فإذا أحسنا رعاية التربة ، وأعددناها الإعداد اللازم بتوفير الخصائص الصالحة واللازمة للزراعة ، فإننا نحصل منها على مردود جيد نوعا وكما ، وكذلك هو الحال بالنسبة للمدرسة ، فإذا أحسنا العمل بها ، ووفرنا لها مقومات وخصائص المناخ التربوي المناسب ساعدنا ذلك على تنمية عقول الطلاب و شخصياتهم . (مجدي عويسات ، 2006 ،:15) ، لذلك فقد أصبح التركيز على المتعلم والتعرف على مستوى قدراته وحاجاته ومتطلباته وأساليب تعلّمه أساساً لتخطيط تلك البيئة التعليمية ، والعمل على تهيئة أنماط متعددة من الاستراتيجيات وأساليب تسير القسم والتي تدفعه وتسانده في تعلّمه وضبطه. يقول (رويس تروكل ، Reis Trokel ، 2007) إن البيئة المدرسية بجميع ظروفها ومكوناتها تؤثر إيجابا وسلبا في سلوك الطالب . يقول (زابل ، Zabel ، 1996 ،:122) على الرغم من أهمية العوامل المختلفة في التعلم ، إلا أن المعلم يعتبر العنصر الرئيس في إيجاد بيئة التعلم الصفية . وهذا ما ينص عليه القانون الجزائري والذي يعتبر ذلك من مهامه الرئيسية بقرار رقم : 2 / 171 في 26 فيفري 1991 يحدد مهام الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي . خاصة المادة 5 : يحرص المعلمون والأساتذة وباقي أفراد الجماعة

التربوية على خلق الجو الكفيل بدعم علاقة الثقة والاحترام المتبادل وتعزيز روح التعاون بينهم وبين تلاميذهم .

وفي التأكيد على أهمية المدرس في خلق مناخات صفية ملائمة لتعلم الطالب يقول احد المفكرين " أن معلما إنسانا واحدا يفهم التركيب العجيب لطبيعة الطالب أفضل من خمسة ملاين معلم يظنون أن الطلبة ليسوا سوى صحائف سوداء أو بيضاء أو حمراء . (الفتلاوي ، 2001 ،:05) .

فعلى المعلم أن يولي اهتماما خاصا للتعرف على طبيعة البيئة التعليمية التي يعمل في إطارها وأن يتعرف على العناصر المكونة لها ، وعلى طبيعة التفاعل بين تلك العناصر، ثم يعمل على تنظيمها وتسيرها بالطريقة التي تؤدي إلى خلق الظروف المساعدة على التعلم إلى أقصى حد ممكن .

01-تعاريف البيئة التعليمية :

لقد اختلف تناول مصطلح البيئة التعليمية في الدراسات والبحوث ، فيسميها البعض المناخ الصفي ، والبعض الأخر يسميها البيئة الصفية ، إلا أنها تصب في نفس المعنى ، فقد يذكره الباحث بالمناخ تارة و بالبيئة تارة أخرى ، على حسب المرجع المقتبس منه .

هناك صعوبة في تعريف البيئة الصفية ، إذ أن تعريفه هو ليس بالسهل ، لان مصطلح البيئة الصفية (فريدمان ،Ferdman، 1995) هو مصطلح ينبع بشكل أساسي من نظرة العاملين الشخصية لوظيفتهم ، وللعمل بهذه الوظيفة وللبيئة التي يعملون بها ، وبالتالي فان مقياس كل شخص لهذه الأمور هي تختلف من شخص لأخر . (مجدي عويسات ، مرجع سابق ،:15) .

يعرفها (عدس) بأنها نوع الجو التعليمي الذي يسود المدرسة ، كما انه يعني إحساس الناس بأهمية الدراسة وشعورهم اتجاهاها وفكرتهم عنها وما إذا كانت صالحة للتعلم والتعليم ، وما إذا كانت تتمتع بسمعة حسنة عند كل من لهم علاقة بها من معلمين وإداريين ومن طلبة وأولياء أمور والمجتمع من حولهم . (عدس ، 1996 ،:70) .

وتعرف البيئة الصفية النفسية بأنها البيئة التي تهيئ الفرص الكافية للطلاب للنجاح في التوافق الداخلي بين دوافعهم وحاجاتهم المختلفة ، والتوافق الخارجي في علاقاتهم ببيئتهم الصفية المحيطة بما فيها من مكونات وموضوعات وأشخاص (الكيلاني والعملة 1997،:135).

و يعرفانها (قطامي وقطامي، 2005، 189) بأنها تشير إلى الجو العام والحالة العامة التي تسود غرفة الصف أثناء حدوث الموقف التعليمي ، ذلك المناخ الذي يتاثر باللحظات التعليمية التي يحدثها المعلم ويستجيب لها الطلبة .

ويعرف (أونيس ، Owens ، 1999 ،: 139) البيئة المدرسية بأنها مجموعة الخصائص الثابتة في البيئة الداخلية للمدرسة ، والتي يخبرها الطلبة وتؤثر في سلوكهم ، ويمكن وضعها في ضوء مجموعة من القيم المرتبطة بخصائص المدرسة .

من خلال عرض مختلف التعاريف عن البيئة الصفية يتبين انه تكاد تتفق على أن المدرس هو العنصر المتحكم في صنع ظروفها ، والطالب يتصرف وفق إدراكه للبيئة التعليمية وتفاعله مع عناصرها ، وتتضمن البيئة التعليمية المكون المادي والنفسي والاجتماعي، وسيقتصر الباحث في هذا البحث على البيئة النفسية الاجتماعية دون التركيز على البيئة الفيزيقية وذلك لاعتبار إن هذه الأخيرة قضية إدارية تتحملها إدارة المدرسة ، والمدرس والطلبة يستخدمون ما هو متاح في المدرسة ويتكيفون معها .

02-افتراضات البيئة الصفية :

اقترح (قطامي ، قطامي ، 2005 ،:29) زيادة التركيز على محور التعلم ، والطالب ، والتعلم الذاتي ، وهذه الاعتبارات تطلبت تركيزا كبيرا على المواد ، و الموجودات ، وتنظيم البيئة الصفية بما تتضمنه من مكونات تنظم كلها وترتب لكي تتيح الفرصة الممتازة أمام الطالب تعلمه ، واستقلاله ، ومساهمته الكبيرة في إدارة تعلمه .

يمكن توضيح أبعاد هذا المجال في الافتراضات التالية :

-إن البيئة المنشطة لإمكانات الطالب التفاعلية وعوامله ، وخصائصه تنجح مهمة إدارة الصف وتنظيمه وضبطه .

-إن اعتبار خصائص الطلبة والعوامل المؤثرة بها وترسم خرائط لها يساعد على إدارة الصف بفعالية ، وإدارة الخصائص لتحقيق إدارة صفية سعيدة .

-إن اعتبار خصائص المعلمين ، وإدارة هذه الخصائص وتفاعلها مع خصائص الطلبة ينجح مهمة إدارة الصف ، ويجعل الصف بيئة سارة وتثير بهجة التعلم لدى الطلبة .

-إن بناء أنشطة صفية متضمنة لتفاعلات الطلبة ، وأدوارهم الفاعلة النشطة ، يحيل الورشة إلى ورشة ديناميكية الحركة ، دافعها الانجاز وتحقيق الذات والطموح .

03-خصائص البيئة التعليمية :

حدد (دويل ، Doyle) ستة عناصر تشكل خصائص الصف الدراسي وهي : (كريم ناصر وآخرون ، 2006 ،: 75-76) :

03-1-تعدد أبعاد غرفة الصف : حيث تحتوي أفراد ذوي أهداف و ميول وقدرات مختلفة ، ويجب أن يشتركوا في المصادر المتوفرة وعليهم انجاز المهمات المطلوبة . بالإضافة إلى ذلك يمكن أن تترك سلوكيات المعلم أثارا متعددة ، فالتركيز على الطالب البطئ في قدراته قد يشجعه على المشاركة ولكن سيقود ذلك إلى بطء المناقشة ، إذا لم يفلح الطالب في الإجابة والتي تؤدي بدورها لمشكلات في إدارة الصف .

03-2-التلازم : تحدث أشياء كثيرة في نفس الوقت فيجب على المعلم الذي يشرح مفهوما محددا أن يلاحظ مدى متابعة الطلبة لهذا الشرح ، وعليه كذلك تقرير ما الذي يجب فعله عندما يتحدث اثنان من الطلبة مع بعضهما البعض أثناء الشرح ، كل ذلك قد يحدث في نفس الوقت .

03-3-الحالية : يشير إلى السرعة في حياة غرفة الصف إذ يتبادل المعلم مئات الرسائل اللفظية مع الطلبة في نفس اليوم الواحد .

03-4-العلنية : إن الطريقة التي يعالج بها المعلم هذه النقلات غير المتوقعة سوف يلاحظها الطلبة ويحكمون عليها ويلاحظ الطلبة دوما مدى عدالة المعلم ، وهل هناك تحيز وماذا سيحدث إذا ما خالف الطالب احد القواعد السلوكية .

03-5-الأحداث السابقة: إن معنى معلم خاص و طالب معين يعتمد إلى حد كبير على الأحداث السابقة مع ذلك الصف ، إن الطالب المتأخر عن القدوم للمدرسة للمرة العشرين يجب معالجته بطريقة تختلف عن ذلك الذي يتأخر لأول مرة ، كما أن أحداث الأسابيع الأولى من المدرسة ستؤثر على حياة المدرسة بقية العام .

04-أنواع البيئات التعليمية :

إن دراسة المتغيرات الصفية بما فيها من طلبة وخصائصهم ، والمعلمين وخصائصهم ، والبيئة المادية ومكوناتها وموجوداتها ، وخصائصها ، وما ينشا عن تفاعل كل هذه العوامل في تأسيس بيئة نفسية ، وهو توفير بيئة صفية منتجة يتعلم فيها الطالب تعلما ذاتيا منتجا ، والمعيار لسلامة الجو الصفي ، والبيئة الصفية ، والإدارة الصفية المناسبة هو مستوى إنتاجية الطلبة التعلمية بدرجة آلية من التكيف السوي .(قطامي ، قطامي ، 2005،:139) .

يعتمد نجاح التعلم كثيرا على البيئة التي يتم فيها ، ببعديها المادي والمعنوي . وقد أشار (دارش و كامينو) إلى أن من أهم معالم إدارة الصف الوقائية بيئة صفية ايجابية ودافئة وداعمة تجعل الطلاب مرتاحين ومنخرطين في التعلم ، وتسهم في التخلص من مشكلات كثيرة قبل بروزها ، وقد رأيا أن من الممكن تحقيق ذلك عبر إيجاد بيئة تعليمية فعالة تعزز دافعية التلاميذ للتعلم ، وتوفير منهج دراسي متطور ومنظم ومخطط . (يزيد عيسى ، 2009 ، : 45-46) .

04-1-البيئة النفسية و الاجتماعية :

اهتمام المدرس بتوفير البيئة النفسية المناسبة لطلبته يعني انه يهتم بإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلبته ، وتعديل اتجاهاتهم بما يساير فلسفة المدرسة التربوية ، وتهيئة علاقات وظروف أكثر مناسبة للنمو السوي للطالب . (الخطيب ، 1987 ، : 178) .

إن دراسة البيئة النفسية الاجتماعية تتطلب فهم الشخصية، ونظام الجماعة، ودراسة أصول الحاجات الإنسانية وكيف ترتبط بالوظائف المعرفية والانفعالية، وكيف ينعكس ذلك على السلوك الإنساني "حيث يرى موراي أن السلوك البشري يمكن فهمه من حيث التفاعلات بين الفرد وبيئته. (Pervin,1967:2)

إن للمناخ النفسي والاجتماعي في غرفة صف ما تأثيراً كبيراً في تماسك أفراد ذلك الصف وتعاونهم وتقبلهم بعضهم بعضاً من ناحية، وتقبلهم للمعلم وتعلم ما يقوله من ناحية أخرى. وللمعلم كمرشد وموجه ومنظم للعملية التعليمية دور كبير في الصحة النفسية لإدارته لصفه وتنمية الصحة العقلية لطلابه، التي ستتيح لهم تعليماً أفضل وتعلّما أكثر فعالية، وبالتالي إقبالاً على التعلم واستجابة لما يطلب منهم.

مناخ اجتماعي عاطفي <--- نسبة تعلم عالية . (محمد الترتوري ، 2008) .

كما أن البيئة النفسية المريحة للطالب تساعد في تكوين شخصيته، وبلورة سلوكه، ويقوي تفاعله، لأن هذا الجو يلائم عملية التعلم والتعليم، ولا ينفصل عنه. (عدس، 1419 هـ،: 37) ، مما ييسر له العمل والتعلم دون عوائق نفسية، إذ أن الخائف يكون إنتاجه ضعيفا أو معدوما (النغيمشي، 1415 ،: 112) . فالبيئة النفسية تحدد الكيفية التي يستجيب بها الفرد. (هول وليندزي، 1979 ، :41) .

ويفترض علماء النفس الإنسانيون في الإدارة الصفية إن الجو الصفي الذي ندعو إليه هو الذي يؤدي فيه الطلبة تعلمهم ، وان يعطي ذلك الأولوية الكبرى . ويتاح فيه للطلبة الفرصة لان يخاطروا ، ويحاولوا ويخطئوا ، ويتخطوا ذلك بأنفسهم وبثقة ، ويتقدم أدائهم الأكاديمي . (قطامي ، قطامي ، 2005 ،:128) .

ويمتد تأثير البيئة الصفية إلى كل ما يتعلمه المتعلم معرفيا ووجدانيا وأدائيا عن طريق تداخله مع كل عناصر العملية التربوية ، كالدافعية للتعلم والاتجاهات نحو المادة المتعلمة والتحصيل الدراسي .(Houkook & Penick، 1987) .

تتحدد البيئة النفسية بالتفات الفرد إلى عناصرها وتفاعله معها بحيث تصبح جزءا من ادركاته وخبراته . بهذه الصورة يتحدد وجود الطلبة في الصف ، بالطريقة نفسها يتباين إدراك وجود المعلم في الصف من لحظة تعليمية تفاعلية إلى لحظة أخرى . ففي اللحظة التي ينضبط فيها الطالب بفعل رسائل المعلم التعليمية ، يكون المعلم قد شكل بيئة نفسية .(قطامي ، قطامي ،2005، :189)

ويتراوح الجو الصفي بين طرفين هما : الجو المريح ، والجو المتوتر ، ويشمل ذلك النشاطات التي تجري في الصف وطبيعة العلاقات الاجتماعية . (Biehler & Snowman ، 1982) .

وفي هذا المجال نتوقع من المعلم أن يقوم بما يلي لتوطيد ذلك هي :

-ينقل المعلم مشاعر القبول ، والاحترام والاهتمام بالطلبة كأفراد مهمين .

-إيجاد جو شبيه بالجو الذي يسود الأجواء العملية المفيدة ، ويخلو من التهديد مثل الأجواء التي تسود تنسيق المؤسسات التجارية .

-يزود الطلبة ببعض مشاعر الضبط مع اعتبار الأنشطة الصفية . (قطامي ، قطامي ، 2005 ،:128).

-العمل على تحقيق إحساس الطالب بالأمان والحرية في السلوك والتعبير، وتغييب مظاهر العنف والإرهاب في العلاقة بين المعلم والطالب.

-تقبل آراء الطلبة وأفكارهم، والعمل على توضيحها واستخدامها كمصدر للمعلومات، والالتزام بالانفتاح والموضوعية تجاه القضايا التي تطرح في غرفة الصف.

-تجنب المحاباة داخل غرفة الصف، لأنها من معيقات تحقيق المناخ النفسي الجيد (الترتوري والقضاه، 2006) .

إن تمثل مشاعر الطلبة ، وفهم ما يسرهم ، وما يثير الشقاء والتعاسة يجعلهم يسحبون مشاعر الغضب و الكراهية على كل ما يقدم في المدرسة ، وما يواجهون فيها من أفراد كذلك . فمهمة المعلم في هذا المجال اعتبار مشاعر الطلبة بحيث يطلب من الطلبة ما يمكن تأديته ، وما يشعر فيه الطلبة بالسعادة ، إن ذلك كله يتطلب حكمة المعلم في إدارة التعيينات الصفية ، وتوضيح نظام المتابعة ، والأداء حتى يقبل الطلبة على تأدية المتطلبات برضى وميل نحو التحصيل والانجاز . (قطامي ، قطامي ، 2005 ،134:) .

وتسهم العلاقات الايجابية داخل الغرفة الصفية في دعم التعلم ، وإيجاد بيئة عمل منتجة ، كما تساعد على تجنب كثير من المشكلات السلوكية ، فإقامة علاقات متوازنة معهم تهيئهم للتعلم ، وتوجد لديهم اتجاها ايجابيا نحو المعلم ، مما يجعلهم منضبطين ذاتيا . ، وملتزمين طوعيا ، ومنتبهين للدرس .(Downing ، 2005) .

يرى أنصار طريقة المناخ الاجتماعي الانفعالي في إدارة الصف ، إن التعلم الناجح والإدارة الصفية الفعالة ثمرتان من ثمار العلاقة الشخصية الايجابية بين المعلم والطالب . ولذلك فهم يدعون إلى أن يستخدم المعلم بعض الاستراتيجيات التي تخدمه في هذا المجال ، مثل إعطاء صورة صادقة وحقيقية عن نفسه لكي يثق به الطلاب ويحترموه ويحبوه ، واحترام الطلاب وتقديريهم ، والنظر من منظورهم ، وإقامة صف ديمقراطي ، وتشجيع الحوار والنقاش الجماعي . (Cooper ، 2003) .

يرى الباحث من خلال عرض البيئة النفسية والاجتماعية انه تكاد تكون مهمة المدرس الأساسية هي توفير الجو الايجابي (النفسي و الاجتماعي) .

04-2-البيئة المادية (الفيزيقية) :

يشير كل من (باركر ورايت ، Barker – Wirght) إلى أهمية البيئة المادية التي تعد بمثابة خلفية وسياق للسلوك الذي هو محور اهتمام علماء النفس ويشير إلى دور البيئة الصفية في تأثيرها في السلوك الشخصي والاجتماعي للطالب ، ويتركز اهتمامهم في البيئة الخاصة بالمباني المدرسية على العلاقة بين سلوك الطالب وتلك المظاهر المادية الخاصة ببيئة الصف . (صادق ، 1984 ،:15) .

وتعد البيئة المادية للمؤسسات التعليمية بما تشمله من مكونات عديدة جزءاً لا يتجزأ من الإستراتيجية التعليمية ، الأمر الذي يجعل مسألة تكييف البيئة المدرسية مع الحاجات التعليمية الجديدة والتوجهات التربوية الحديثة بما فيها تنويع الأنشطة وتطوير العلاقة بين المعلم والطالب والانفتاح على البيئة أمراً ضرورياً. (ريمون معلولي ، 2010 ،:106) مجلة جامعة دمشق .

وتلعب البيئة المادية (الفيزيقية) دورا كبيرا ومهما في إحداث التعلم ، وتؤثر تأثيرا كبيرا في شعور الطلبة بالراحة أو عدمها . ومن هذه العوامل المادية (الإضاءة ، البناء ، اطلاء الجدران ،... الخ) . (عسكر ، الانصاري ، 1989 ،:130) .

فلم يعد البناء المدرسي مجرد مساحة معدة لإيواء الطلاب، بل هو مجموعة فضاءات يؤدي كل منها دوره في تكامل وتنسيق مع الفضاءات الأخرى من أجل تسهيل النمو العقلي والانفعالي والجسدي للطالب وتحقيق توازنه النفسي وتعزيز مختلف جوانب شخصيته.(ريمون معلولي ، نفس المرجع السابق) .

فقد توصل (ايفرستون ، Everston ، 1989) من خلال مراجعته للأبحاث والدراسات في المجال نفسه – إي البيئة المادية للصف – إلى أن البيئة الصفية المادية تؤثر في مشاركة الطلبة وتواصلهم مع المدرسين وفيما بينهم وعلى الزمن الذي يستغرقه الطلبة في أداء المهام والواجبات والانتباه للدرس والانشغال في عملية التعلم . (Everston ، 1989،:89) . فامتلاك مساحة للعمل الفردي قد يشجع على الشعور بالأمان ويزيد من القدرة على التركيز. (" راسل .ج .دافيز، 1975 ، :09) .

وهذا ما يهتم به علم (Ergonomie Sociale)الذي يرتكز على علمي النفس والهندسة المعمارية والذي يسعى لتحقيق وظائف منها:

*تقييم ظروف العمل المدرسي وتأثيرها على الطلاب / المتعلمين من حيث طرق استيعاب المعلومات.

*معرفة مدى تكيف الطلاب مع محيطهم المدرسي ومدى نجاحهم أو إخفاقهم.

*تقويم وإصلاح البناءات المدرسية بقصد تحسين العلاقات بين الجماعات المتعايشة فيها، وتوفير جو ملائم للنمو والإبداع . (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989 16).

ويتطلب تنظيم البيئة الصفية المادية (الفيزيولوجية) المناسبة ما يلي : (أمل الخليفة ، إدارة الصف ،: 60) .

1-فهم طبيعة الطلاب وفئاتهم العمرية واحتياجاتهم.

2-توزيع المسيرات الصفية والوسائل التعليمية.

3-توزيع المواد التعليمية علي الطلاب.

يرى الباحث إن توفير بيئة فيزيقية لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية أمر ضروري لذلك ، ألا انه ليس من مهام المدرس اختيار مكان الصف ، أو طريقة بناءه ، أو طلائه وغيرها من الجوانب المادية ، وإنما المطلوب منه أن يتعامل بما هو موجود ومتوفر من إمكانيات داخل المؤسسة ، و تبقى الجهات التقنية والإدارية هي التي تتحكم في ذلك . ويستند إلى القانون الجزائري (القرار الوزاري رقم 153 المؤرخ في 1991/02/26) الذي يحدد مهام الأستاذ في التعليم الثانوي .

04-3-البيئة الصحية :

من الواجب علينا توفير بيئة صحية مناسبة للطلبة والاستمرار في تحسينها وحل المشاكل البيئية التي توفر علي صحة الطالب ، وذلك لأن الطالب يتعرض لكثير من الضغوط النفسية والاجتماعية وذلك يرجع لتجميع التلاميذ من بيئات مختلفة بسبب انتشار عادات قد توتر سلبياً أو إيجابياً لذلك علي المعلم

أن يكسب الطلاب السلوك الصحي السليم الذي يؤثر في تقدمهم وتحصيلهم الدارسي . (أمل الخليفة ، 2005 ،: 58) .

لا بد من وجود بيئة صحية للصف مثل الأدراج والمقاعد الجيدة داخل غرفة الصف ووجود النوافذ والأبواب النظيفة الخالية من الكسور أو أي عطب وكل هذا ينعكس علي نفسية التلاميذ إيجابياً وتؤكد هنا علي الاهتمام بالنظافة ووجود بيئة جميلة بحيث يراعي تامين جو صحي تتمثل فيه شروط السلامة والجودة في عملية التعليم ويدعهما إلي الأمام وان اختلفت البيئة المادية للبيئة الصفية يتأثر المستوى التعليمي،(حامد ابو صعيليك ، مصطفى دعمس، 2008 ،: 20) .

وتشمل المواصفات المتوافرة في البناء المدرسي والغرفة الصفية وشكل البناء ونواحيه الجمالية والمختبرات والملاعب والساحات والممرات والحدائق والإمكانيات والظروف وما يتوفر في البيئة الصفية من أدوات.

وتشمل البيئة الصحية الأمور التالية- :

1-الصحة الجسدية.

2-التهوية السليمة.

3-الإضاءة.

4-الهدوء وتجنب الضوضاء.

5-مياه الشرب.

6-المراحيض والصرف الصحي.

7-الحرارة والرطوبة.

8-الجلسة الصحيحة.

توجد بعض الأمور التي تخص الجلسة الصحيحة للطالب:

1-أن يكون الظهر ملاصق لمسند الكرسي.

2-فرد الكتفين وسندهما بشكل مريح.

3-رفع الرأس والنظر إلي الأمام.

4-مد الأرجل قليلاً إلي الأمام

كما يجب مراعاة النواحي الجسمية والصحية للطلاب ويكون ذلك كالأتي- :

يجلس من به خلل ضعفي البصر والسمع في المقاعد الأمامية حتى لا يصبق طوال القامة عنهم رؤيته للسبورة أو مشاهدة المعلم.

-**الأمن** : يعتبر من أهم الأمور التي لا تقتصر عليها البيئة الصفية فقط وإنما يتعدى ذلك لان يكون من أهم الأمور التي يحبذ تواجدها أينما كان سواء علي المستوى العلمي أو العملي أو البيئي ونظرا لأهمية الأمن في حياة الأفراد وتأثيره عليهم بشكل مباشر ولنجاح الغرفة الصفية بتوفيرها للأمن لا بد من مراعاة الآتي

أ – الاهتمام بتهوية الغرفة الصفية باستمرار

ب – ا لحماية من البرد – الحر في الشتاء والصيف .

ج – توفير الأجواء الهادئة للتلاميذ.

د -الاهتمام بالنظافة عامة والصف خاصة.

هـ – أن يشعر التلميذ بالحماية من أي أذى جسدي سواء كان من المعلم أو التلاميذ أو البيئة الدراسية .

05-البيئة التعليمة والتسيير الصفي :

البيئة التعليمية الجديدة تتطلب قيادة مستقبلية وأعضائها المجتمع المدرسي وأهمها المدرس (سعاد إبراهيم ، 1428) وإن فهم المدرس لخصائص البيئة الصفية يساعده على ضبط كل المتغيرات المتفاعلة داخل غرفة الصف . فهو العنصر الأكثر أهمية في تحديد البيئة الصفية ، إذ انه يقود عمليات التعلم ،

وأداءات الطلبة في غرفة الصف ، ويقرر الجو النفسي ونمطه ، ويخترع الأدوات المناسبة لإيجاد الجو التعليمي المناسب لتحقيق النتجات التعليمية . (قطامي ، قطامي ، 2005 ،: 164) .

ينزع المعلمون أو المدرسون نتيجة تباينهم في عدد من الخصائص إلى إثارة مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع طلابهم ، تتجلى بأنماط معاملة مختلفة في الصف ، ويبدو أن التباين بين المعلمين أو المدرسين من حيث اتجاهاتهم وقيمهم وسماتهم الشخصية اكبر مدى من تباينهم في القدرات العقلية والمتغيرات المعرية ، مما يجعل طلبتهم يتأثرون بخصائصهم الشخصية . (نشواني ، 1985 ،:236) .

تؤثر البيئة الصفية في فاعلية التدريس ، مثلما تؤثر على الصحة النفسية للطلبة ، فإذا كانت البيئة الصفية تتصف بتسلط المدرس ، فان هذا يؤثر على شخصية الطالب من جهة ، وعلى نوعية تفاعلهم في الموقف التعليمي من جهة أخرى ، ومن الطبيعي فان الطالب داخل غرفة الصف يتعرض لمنهاجين ، احدهما أكاديمي والأخر غير أكاديمي (توجيهي) ، فالأكاديمي يتمثل بما يكتسب من معرفة وتعلم والتي تقاس عادة عن طريق أدائه الدراسي وما يحصل عليه من خلال الاختبارات المدرسية ، فضلا عن ذلك فهو يكتسب العديد من الاتجاهات ، مثل (احترام سلطة المدرس ، المحافظة على النظام ، أساليب العمل التعاوني ،...الخ) إن مثل هذه الاتجاهات يستطيع التلميذ أن يكتسبها من خلال علاقاته وتفاعله مع اقرأنه ومع مدرسيه . (بشرى حسين ،2007،: 46) .

والمارودي حينما يشدد في هذا المجال ، فانه يؤكد قاعدة نفسية في التعليم قائمة على تكوين الاتجاهات النفسية الايجابية والسلبية من حيث طبيعتها وطرق غرسها وفاعليتها ونتائجها في سلوك الفرد . (الالوسي ، 1988 ،:49) .

فنمط المعاملة التي يستخدمها المدرس مع طلبته ، يترك فيهم أثارا ايجابية أو سلبية قد تستمر معهم إلى مراحل دراسية أخرى ، فالعلاقات المضطربة بين المدرس وطلبته قد تترك أثارا سيئة في سلوك الطلبة بصورة مختلفة (الزوبعي ، 1994 ،:07) .

يذكر (افيرستون و آخرون ، Everston) عددا من الاتجاهات في إدارة التعلم الصفي . والتي تركز على أهمية اعتبار الطالب . (افيرستون و آخرون ، Everston، 1983 ، : 178) والتي بفعلها تتشكل اتجاهات الطالب نحوه ، ونحو البيئة التعليمية ، وتظهر على أداء الطلبة .

فالمدرس التسلطي هو الذي يستخدم أسلوب التدريس التلقيني ، ويركز على النتائج ، ولا يهمه خصائص الطلبة وتهمه دائما نسبة النجاح .(قطامي ، قطامي ، 2005 ،:49) . 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 . وتمتاز قرارت المعلم هنا بالتذبذب وعدم الاتزان بسبب عدم النضج والمزاجية في شخصيته ، وغالبا ما يتبع أسلوب القمع والعقاب والتهديد وعدم الاكتراث لمشكلات المتعلمين أو احترام إنسانيتهم . (العشي نوال ، 2008 ،:31) .

وكما أشار (أندرسون ، 1935) دلت نتائج دراسته 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. (قطامي ، الشيخ ، 1992 ،: 202) .

فهو بذلك يشكل مناخ تعليمي منفر ، وينزع الطلبة إلى كره المدرس وعدم احترامه ، وظهور السلوك ألانسحابي ، والهروبي ، كما ينتشر سلوك الغش ، واضطراب العلاقات بين الطلبة .

ينتج

تسيير تسلطي استبدادي ←——————— بيئة تعليمية سلبية

ليس المدرس التسلطي وحده يشكل مناخ تعليمي سلبي ، ففي المقابل كذلك المدرس المتسيب أو المتساهل . يقول (ملحم محمد ، 2006) عن المدرسين المتسيبين أو الفوضويين ، المعلمون 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. (لعشيشي امال ، 2012 ،: 59) .

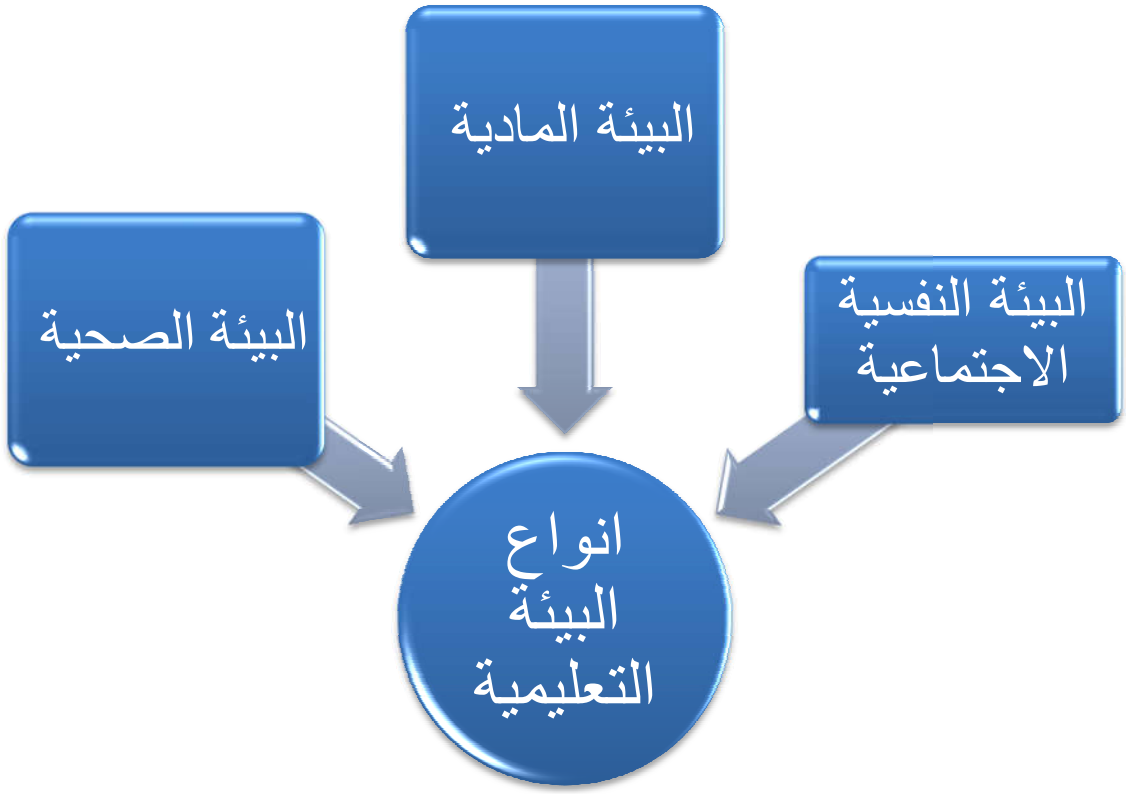
أما المدرس الذي يعتمد النمط الديمقراطي في تسيير بيئته الصفية ، يتميز بإشباع حاجات الطلبة ، فضلا عن إشاعة روح الاحترام المتبادل بين الطرفين التي تعد من السمات التي تميزها هذا النمط من المعاملة . (فهمي ، 178) .وتشير في نفس السياق (العشي نوال، 2008 ،:32) انه يقوم على الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلمين، 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 .

فهو يؤدي إلى توزيع السلطة والمسؤولية ما بين المدرس والطلبة ، وإشاعة المناقشات الجماعية ، والمساهمة في رسم الخطط وتحديد الوسائل التي تساعد في حل المشكلات التي تواجه المدرس وطلبته في أثناء عملية تفاعلهم الصفي ، وذلك من خلال تشجيع المدرس لطلبته على إبداء الرأي . (راجح ، 1967 ،: 380) .

ويتميز سلوك المدرس في هذا النمط بإيتاح فرص تعليمية متكافئة متكاملة لجميع الطلبة ، و يعمل على خلق جو سليم داخل الصف يشعر فيه الطلبة بالأمن والأمان ، و يشجع الطلبة على تحمل المسؤولية مقابل الحرية التي يمنحها لهم . فهو من خلال هذا النمط يوفر بيئة تعليمية ميسرة للتعلم.

تسيير ديمقراطي ينتج بيئة تعليمية ايجابية

يرى الباحث إن نوع البيئة التعليمية التي تسود الصف ، سواء بيئة ميسرة للتعلم ، أو معيقة له ، تتوقف على ممارسات المدرس وأساليب التسيير التي يعتمدها في تفاعله مع عناصرها .



الشكل رقم (04) يمثل انواع البيئات التعليمية

الفصـــل الخامـــس

اتجاهـــات الطلبـــة نحـــو سلطة المـــدرس و البيئـــة التعليميـــة

تمهيد :

يرى المربون أن تطوير اتجاهات ايجابية نحو المدرسة بجميع عناصرها ، هو هدف عام تسعى التربية إلى تحقيقه عند الطلبة ، غير إن الوقع التعليمي السائد في نظم مدرسية عديدة يشير إلى عدم انجاز هذا الهدف على النحو المرغوب فيه ، وقد يتبدى ذلك من خلال بعض الاتجاهات السلبية التي يطورها الطلبة نحو المعلمين والمادة الدراسة والنظام المدرسي . (نشواتي ، 1996) ، فاتجاهات التلاميذ نحو مدرسهم ونحو العمل المدرسي عبارة عن انعكاسات لاتجاهات مدرسهم نحوهم (طلعت حسن عبدالرحيم) .

إن الأساليب والممارسات السلوكية التي يتبعها المعلمون مع تلاميذهم تحت نوع العلاقة بينهما ونوع المناخ التنظيمي للصف ستترك انعكاساته على نمو وتطور شخصيات التلاميذ ، وعلى اتجاهاتهم نحو المدرسة والتعليم بشكل عام (كريم ناصر علي ، 2006 ،15:) ، فما دام هناك اتجاه ايجابي بالإقبال نحو شخص أو شيء أو نشاط مدرسي ، فان الاحتمال كبير في أن يدفع ذلك الاتجاه الشخص للتقدم في المدرسة ، وما دامت هناك اتجاهات سلبية نحو المدرسة ، فان ذلك يؤدي إلى تدني مستوى التعلم . (رضوان ، 1996) .

إن الطلبة أفراد نامون مروا بمرحلة نمائية وتطورية أكسبتهم خصائص وتطورات هذه الخصائص ضمن تفاعلهم كأفراد في مجموعة على صورة أسرة ، أو أفراد في مجموعات صفية على صورة صف ، متدرجا منذ دخوله المدرسة ، فهو بذلك طور الطلبة خلال هذه المراحل النمائية عددا من المفهومات والاعتقادات عن أنفسهم وعن الآخرين ، التي تعتبر أحيانا معوقات أمام المعلمين كضابط للنظام ، ومدير للأنشطة التعليمية الصفية ، وتعتبر أحيانا مسهلة لتأدية مهمات صفية تعاونية ناجحة . . CHernow) 5 . 1989) .

01-تعريف الاتجاهات :

يرى (ألبورت ، Allport) أنَّ الاتجاهات هي إحدى حالاتِ التهيؤ والتأهب العقلي والعصبي التي تنظمُها الخبرة، ولها أثر في توجيهِ استجابات الفرد نحو الأشياء والمواقف المختلفة. (العديلي، 1995،: 133).

هي استعداد ذهني يجعل الشخص يتصرف بصورة معينة في المواقف تجاه الأحداث والأشخاص والقضايا المختلفة (سليم وسعد ، 1972 ،: 101)

ويراها (صباريني وحسان) نزعات متعلمة للاستجابة سلباً أو إيجابا نحو أشياء أو مواقف أو مؤسسات أو مفاهيم أو أشخاص(صباريني وحسان ، 1987 ،: 12)

ويقول (زيتون) هي مجموعة من المكونات المعرفية والسلوكية والانفعالية التي يترتب عليها استجابة الفرد نحو المؤثر بالقبول أو الرفض (زيتون 1994 ،: 63)

مجموع درجات استجابات الفرد الايجابية أو السلبية المرتبطة ببعض الموضوعات أو المواقف السيكولوجية التربوية التي تعرض عليه بطريقة لفظية (النجيحي ، 1975 ،: 34) .

من خلال عرض تعاريف الاتجاه يتبين

02-خصائص الاتجاه :

-تتسم الاتجاهات بالثبات النسبي ، فأحكام الفرد عن الموضوعات و القضايا التي تهمه ثابتة نسبيا. ونظرا لاتسام الاتجاهات بدرجة معقولة من الثبات فانه يمكن دراستها وقياسها و استخدامها في التنبؤ بالسلوك. (خليفة و محمود، :04).

-أنها متعلمة ومكتسبة ، وبالتالي يمكن تغييرها و تطوير برامج لتدعيم الاتجاهات المرغوبة.

-انه يمثل علاقة بين ذات الشخص وبين موضوعات محددة . (الزغلول ، المحاميد ، 2007 ،: 188).

-لا يلاحظ مباشرة وإنما يستدل عليه من خلال ما يبدو على الفرد من أفعال خارجية خاضعة للملاحظة والقياس . ((نفس المرجع ،: 188).

- قد تكون قوية أو ضعيفة نحو موضوع معين. (الداهري، الكبيسي، 1999) .

-له خاصية تقويمية مع أو ضد (المحاميد ، 2003) .

03-مكونات الاتجاه :

يعرف الاتجاه بأنه عبارة عن نسق أو تنظيم له مكونات ثلاثة:- معرفية، ووجدانية، وسلوكية (أو نزوعية). ويتمثل في درجات من القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه. ويقوم هذا التوجه النظري على أساس افتراض التأثير المتبادل بين المكونات الثلاثة للاتجاه. فمعارفنا عن موضوع ما تتأثر بمشاعرنا نحوه و باستعداداتنا لإصدار سلوك ونحو مصدره....كما أن أي تغيير يحدث في المعارف يؤدي إلى تغيير مماثل في المشاعر، ومن ثم السلوك و العكس صحيح إلى حد كبير(خليفة و محمود، :10).

وقد عرض (راجيكي) لعملية الاتساق عبر مكونات الاتجاه الثلاثة(خليفة و محمود،:10). على النحو التالي:

إذا اكتسب الفرد معلومات ومعارف جديدة أو تغيرت معارف قديمة فسوف يؤدي ذلك إلى تغير في الوجدان أو المشاعر

المعارف ← الوجدان

إذا كانت معارف الفرد ومشاعره نحو شيء ما إيجابية فانه سوف يسلك نحوه بشكل إيجابي

المعارف + الوجدان ← السلوك

يمكن أن يترتب على وجود مشاعر جديدة أو تغير مشاعر قديمة حدوث تغيير في المعارف

الوجدان ← معارف

يمكن أن يؤدي سلوك جديد، أو تغيير سلوك قديم إلى تغير في كل من الوجدان أو المعارف

السلوك ← الوجدان + المعارف

وعلى ذلك فقد تحدد أبعاد اتجاه التلميذ نحو سلطة المدرس والبيئة التعليمية:

03-1-البعد المعرفي: والذي يتمثل في الوعي بأنواع سلطة المدرس والبيئة التعليمية ، هذا الذي يشكل أفكار ومعتقدات التلميذ نحو سلطة المدرس والبيئة التعليمية.

03-2-البعد الوجداني: والذي يتمثل في مشاعر وانفعالات التلميذ نحو سلطة المدرس والبيئة التعليمية.

03-3-البعد السلوكي: و الذي يتمثل في التصرفات التي يستعملها اتجاه سلطة المدرس والبيئة التعليمية إما بالقبول ، أو الرفض .

4-وظائف الاتجاه : للاتجاهات دورا هاما في تحديد سلوك الفرد و توجيه استجابات الفرد بطريقة تكاد تكون ثابتة نحو الأشياء والموضوعات في البيئة .

إن الاتجاه يرتبط ارتباطا وثيقا بحركة الفرد التي تنبئ عن سلوكياته في المواقف المتعددة، عند التعرف على اتجاه شخص ما نحو ظاهرة محددة في المجتمع، يمكن التنبؤ بسلوكياته المرتبطة بموضوع اتجاهه بشكل عام لذلك يمكن القول بأن الاتجاه وسيط نشط لتحريك السلوك وتوجيهه كما يعتبر المؤشر الجيد للتنبؤ الصحيح فيما يتعلق بخطوات الفرد المقبلة في المواقف المتباينة المرتبطة باتجاهاته نحوها(عمر،1992 :182).

أهم هذه الوظائف :

4-1-وظيفة دفاعية : إن العديد من اتجاهات الفرد يرتبط بحاجاته الشخصية ودوافعه الفردية أكثر من ارتباطه بالخصائص الموضوعية لموضوع الاتجاه ، لهذا يقوم الفرد أحيانا بتكوين بعض الاتجاهات لتبرير فشله أو عدم قدراته على تحقيق أهدافه ، فقد يكون الطالب اتجاها سلبيا نحو المنهاج أو المدرس أو النظام التعليمي بمجمله عندما يفشل في انجاز المستوى التحصيلي الذي يرغب فيه ، فيساعده هذا الاتجاه على تبرير فشله وعلى الاحتفاظ بكرامته واعتزازه بنفسه . (مرعي ، بلقيس ، 1984) .

4-2-وظيفة تحقيق الذات : يتبنى الفرد عادة مجموعة من الاتجاهات ، توجه سلوكه وتتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه ، كما تدفعه اتجاهاته للاستجابة بقوة ونشاط وفعالية للمتميزات البيئية المختلفة ، الأمر الذي يؤدي إلى انجاز الهدف الرئيس من الحياة وهو تحقيق الذات .(الزغلول ، المحاميد ، 2007 ،: 190)، انجاز التلميذ مهمة في القسم يحقق ذاته ، وفشله في انجازها يشعره بالدونية والسلبية .

4-3-وظيفة تنظيمية : تتجمع الاتجاهات والخبرات المتعددة والمتنوعة في كل فرد بشكل منتظم ، مما يؤدي إلى اتساق سلوكه وثباته نسبيا مع المواقف المختلفة ، بحيث يسلك نحوها بشكل ثابت ومضطرد متأثرا بما يحمل من اتجاهات مكتسبة . (الزغلول ، المحاميد ، 2007 ،: 189) ، فمشاركة التلميذ في القسم يقابلها تشجيع الأستاذ ، تجعل من السلوك يتكرر وبشكل يومي .

4-4-وظيفة نفعية : تحقق الاتجاهات الكثير من أهداف الفرد وتزوده بالقدرة على التكيف مع المواقف المتعددة التي يواجهها ، فاعلان الفرد عن اتجاهاته يظهر مدى تقبله لمعايير الجماعة وقيمها ومعتقداتها ، كما يظهر انتماءه لها وولاءه لقواعدها ، لذا تعد الاتجاهات موجهات سلوكية تمكنه من تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه في ضوء المحكات أو المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه ، كما تمكنه من إنشاء علاقات تكيفيه سوية مع هذا المجتمع .

5-اتجاهات الطلبة :

5-1-اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس :

إن ممارسة السلطة من طرف المدرس على التلاميذ تكتسي أهمية كبيرة في الوسط التربوي ، لما لها من أبعاد ايجابية وسلبية على نفسية التلميذ واتجاهاته ، فإذا مورست بشكل ايجابي نحوه فإنها تصنع نوعا من الحب والألفة بينه وبين المدرس ، وعلى العكس من ذلك إذا مورست بشكل سلبي فإنها تؤدي إلى تأسيس مجموعة من العقد النفسية نحو المدرس ، فالتلميذ هو إنسان يتأثر بما يحيط به ، وله الحق في

قبول أو رفض سلوك صادر من مدرسه ، فليس كل ما يقوم به المدرس اتجاه التلميذ يجب الاستسلام له وتنفيذه بدون نقاش ، فالأمر يتوقف على خصائص وقيم التلميذ في إطار القانون التربوي للمدرسة ، فالتلميذ يحب المدرس الذي يعامله بلطف وحب ، ويكره المدرس الذي يعامله بقسوة وعنوة .

إن سلطة المدرس ليس لها طابع وجداني ولا طابع ديني، كالذي تتسم به سلطة الوالدين، خلال السنوات الأولى من عمر الطفل. ولذلك فهي تتلاءم مع تطور الفرد نحو الاستقلالية، على نحو تدريجي. قد يشعر الطفل بالمودة تجاه مدرسه لكنه ليس مضطرا لذلك. كما أن بإمكانه أن يحتج بطريقته الخاصة على المدرس، دون أن ذلك انتهاكا لحرمة هذا المدرس، ورغم أنه قد يتعرض لبعض العقوبات، نتيجة لاحتجاجه. ومن الضروري أن تتطور نظرة الطفل إلى هذا المدرس، كي يتمكن من اعتباره شخصا مكلفا بتعليمه، وليس شخصا ، يشتغل التلاميذ في الفصل من أجل إرضائه، وبطبيعة الحال فإن هذه النظرة الخاصة إلى سلطة المدرس تحتاج إلى وقت طويل كي تتبلور في أن تكون سلطة المدرس منذ البداية مختلفة عن تلك السلطة التي ألفها التلميذ في البيت .(المصطفى ابو مروة ، مدونة ثقافة بلا حدود) .

فقد دلت نتائج بعض الدارسات منها دراسة (بونيتون وزملائه ، Boyntn at al) على أن الطلبة يتأثرون بخصائص مدرسيهم ولا سيما خلال الأشهر الأولى من تعاملهم معهم ، فطلبة المدرسين الذين يتسمون بالاتزان الانفعالي يظهرون مستوى من الأمن النفسي والصحة النفسية أعلى من المستوى الذي يظهره طلبة المدرسين الذين يتسمون بالتسلط والتوتر . (نشواتي ، 1985 ،:237) .

ويشير (دنيلسون ، Danelsoun، 2001) لما يتركه المدرس من اثر في نفوس طلبته فيقول : عندما يتذكر الطلبة معلمهم أو مدرسهم بعد سنوات من تخرجهم فيها ، إنما يعود ذلك إلى الدفء والاهتمام والرعاية التي وجدوها من معلميهم أو مدرسيهم .(بشرى حسين ، 2008 ،:43) .

وقد أظهرت نتائج إحدى الدراسات إن المعلمين الذين يقيمون علاقات ايجابية مع طلبتهم لديهم مشكلات ضبط صفي اقل من بنسبة 31% من زملائهم الذين يرتبطون بعلاقات سلبية مع طلابهم . (Marzano، 2003) .

وترجع النظريات السيكولوجية والسوسيولوجية إن المعلمين المؤثرين يراهم الطلبة على أن لديهم : (جابر عبدالحميد ، 2000)

-سيطرة على الموارد والمصادر التي يرغبون فيها .

-سلطة ليكافئوا ويعاقبوا .

-مكانة وتأثيرا أو قوة بالمعنى العام .

وقد درست (فيشباخ ، Feshbach . 1969) نوع المعلمين الذين يفضلونهم التلاميذ ، فاظهروا أنهم يفضلون الصلابة ، الالتزام .

ففي دراسة سئل الطلاب لتحديد ما هو أجمل شيء في المدرسة ، فكانت من بين الإجابات تمثل إن المعلمون لا يحتلون مكانة جيدة بالنسبة لهم اذ تحصلت على نسبة 4 % فقط . (قطامي ، قطامي ، 2005 ،209:)

إن (1100000 معلم) في الولايات المتحدة قد تعرضوا للاعتداء من قبل طلبتهم خلال سنة ، حدثت داخل غرفة الصف (Hamachek . 1995 . 544)

يقول سقراط قبل(2500 سنة) في وصفه للشباب في زمانه : يحب الأطفال الرفاهية ، ولديهم عادات سيئة ، ينفرون من السلطة ، يظهرون في مناسبات متعددة عدم احترام الكبار . (قطامي ، قطامي ، 2005 ،227:)

وأشارت نتائج دراسة أجريت على عينة من المدارس في بلدين عربيين أن 75 % من استجابات الطلاب كانت من أنواع الاستجابات الموجهة التي تتميز بدرجة عالية جدا من سلطة المعلم . (يزيد عيسى السورطي ، 2009، 56)

وبينت بعض الدراسات العربية الميدانية على العلاقة بين الطلبة والمدرسين(يزيد عيسى السورطي ، 2009) حيث تبين ما يلي :

-قلة احترام الطلاب للمعلمين ، ورفض تعليماتهم ، والاعتداء على بعضهم (دروزه وآخرون ، 2003)

-خروج الطلاب على النظام ، وتحديهم وعدم احترامهم له ، وضعف انضباطهم (سليمان ، 1982 ، سورطي ، 2000)

-عدم اهتمام الطلاب بالدراسة ، وكثرة غيابهم ، ولجوؤهم إلى العنف باستخدام آلات حادة ، ولجوؤهم إلى التدخين ، ولا مبالاتهم .(عويدات ، 1999) .

-الغش في الامتحانات ، والتأخر عن طابور الصباح ، والانصراف عن شرح المدرسين . (القاضي ، 2001) .

-زيادة تمرد الطلبة على سلطة المدرسة ، وكثرة استخدام المعلمين للقوة كوسيلة ضبط . (مساد وآخرون ، 1999) .

يتبين من خلال عرض معظم الدراسات والأبحاث في مجال اتجاه الطلبة نحو سلطة المدرس أن معظمها كان اتجاه سلبي وممارسات تتسم بالعنف ورفض السلطة .

2-5-اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية :

قد أشارت الدراسات إلى أن إدراك الطلاب لبيئة التعلم في الفصل المدرسي يؤثر على الجوانب المعرفية والانفعالية والأدائية لديهم ، وأيضا وجد أن تحصيل الطلاب يكون أفضل في بيئات التعلم التي يفضلونها .(فرازر ، فينش، Fraser & Fisher ، 1983)

ويشير في نفس السياق (افنس ، Evans، 1989) إن سلوك الطالب نتاج لتفاعل الفرد مع البيئة ، وان الظروف النفسية والفسيولوجية تؤثر في سلوك المتعلم .

ويتمثل هذا على طبيعة ما يحدث داخل الغرف الصفية من علاقات متبادلة بين المعلم والطلبة من جانب، والطلبة أنفسهم من جانب آخر، والتي تعد محدداً رئيساً للدرجة التي تلبي فيها احتياجات الطلبة داخل الصف، ومن ثم فإنها تعد مؤشراً على كل من سلوك الطلبة من جهة، وتحصيلهم الأكاديمي، من جهة أخرى ، من هنا تكتسب البيئة التعليمية أهمية خاصة في تمكين المربين على التنبؤ بتحصيل الطلبة وباتجاههم نحو كل من المدرسة والمعلم و المواد الدراسية .

لقد حاز تقييم البيئة الصفية على اهتمام واسع من الباحثين التربويين، وذلك لكونها من بين العوامل الأساسية التي تلعب دورًا بارزًا في نمو الطلبة في الجانبين المعرفي والمهاري والوجداني (أبو صهيون،2002) .

ويلحظ المتتبع للدراسات في مجال رصد البيئة الصفية أنها حازت على اهتمام كبير، واستخدمت أدوات عديدة ومتنوعة في معاييرها للتقييم ، وقد أظهرت في مجال تقييم إدراكات الطلبة، في مراحل التعليم المختلفة، لجوانب بيئة التعلم الصفية نتائج متنوعة من بينها : تقدير مرتفع لجوانب التماسك والمشاركة والتوجه نحو المهمة من البيئة الصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية العليا في صفوف العلوم البيئية في المدارس الأسترالية لصالح الإناث مقارنة ولسمات المعلم القيادية بالذكور وللبيئة التي توفر نماذج ترشدهم لكيفية العمل لدى طلبة المرحلة الثانوية في استراليا، مع تفضيل أكثر لدى الإناث (Waldrip &Fisher 1999) .

و في دراسة(للحوسني، 1998) توصلت إلى أن طلبة جامعة السلطان قابوس في عُمان يجدون المناخ الصفي مرضياً بأبعاده الستة وهي: التركيز على تعلم الطلبة، ومشاركتهم الفعالة، واهتمام المعلم بالطلبة، والمناخ غير الودي، والحزم الأكاديمي، والانتماء والبنية التنظيمية، كما أشارت نتائج دراسة (لأمبو

سعيدي والعفيفي، 2004) إلى أن آراء طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان عن الممارسات التدريسية المفضلة في حصص الفيزياء كانت أفضل من آرائهم عن الممارسات الواقعية، وأن تقدير الإناث لهذه الممارسات الواقعية والمفضلة كانت أعلى، وكذلك كان تقدير طلبة الصف الأول الثانوي مقارنة مع تقدير الصف الثاني الثانوي ، كما أشارت النتائج إلى أن تقديرات أعلى للبيئة الصفية المفضلة رصدت لدى الطلبة من ذوي التحصيل المتوسط والمرتفع .

وتوصلت(الأحمد ، 1992) إلى أن جميع خصائص المناخ الصفي الانهماك، والانتماء، وتوجه المهمة التعليمية نحو الهدف، ودعم المعلم وتشجيعه، والمنافسة، والنظام والتنظيم، ووضوح التعليمات، وضبط المعلم والتجديد والإبداع، حسب تقدير طلبة الصفوف الثانوية، كانت متوسطة في إيجابيتها، وأن خصائص المنافسة، ووضوح التعليمات، ودعم المعلم، والانتماء كانت أكثرها إيجابية .كما وجد (الشيخ علي، 1994) أن هذه الخصائص للمناخ الصفي في المدارس الخاصة في مدينة عمان كانت أفضل منها في المدارس الحكومية حسب تقدير الطلبة.

ويلحظ المتتبع للدراسات في مجال تأثير البيئة الصفية في نتاجات التعلم أن تحصيل الطلبة يرتفع عندما يتعلمون في بيئة صفية مفضلة لهم تتسم بتوفير فرص للاندماج، والانتماء، ودعم المعلم، والتوجه نحو المهمات، والتنظيم، ووضوح التعليمات(أبو صهيون،1988) وبذلك تعد البيئة الصفية ؛ (Fisher, 1986 Baek & Choi) مؤشراً تنبؤياً على التحصيل الدراسي للطلبة . كما يلاحظ أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين تقدير طلبة المدارس والجامعات لبيئة التعلم واتجاهاتهم نحو مواد العلوم ، وبين تقدير الطلبة المعلمين للبيئة الصفية واتجاههم لتوفير بيئة صفية جيدة . (Fisher, 1999)

وبالنظر إلى الدور المهم لممارسات المعلم التدريسية في تصميم بيئة التعلم الصفية، والى ارتباط هذه الممارسات فإنه من الأهمية بمكان التعرف إلى هذه المعتقدات، فالأبحاث تشير إلى أن كل من المعلمين والطلبة المعلمين الملتحقين ببرامج الإعداد يحملون مجموعة راسخة من المعتقدات عن طبيعة المعرفة،

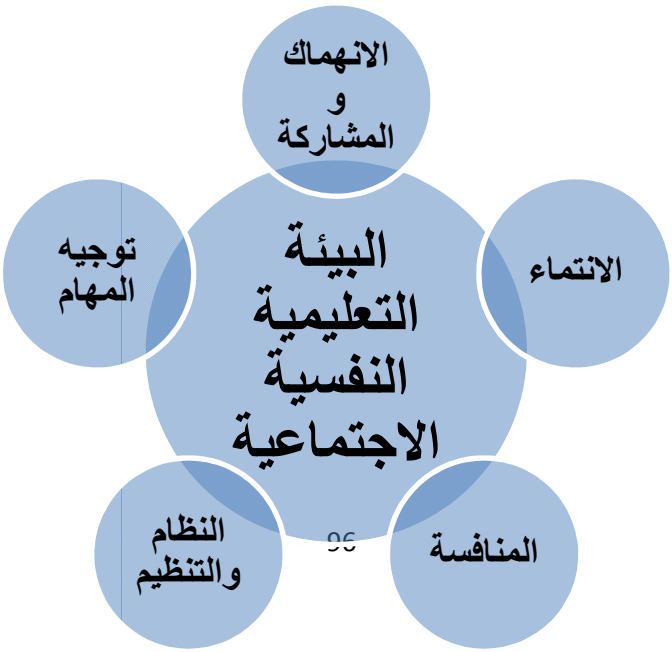
وكيفية تعلم الطلبة، واستراتيجيات التعليم الأفضل المطبقة في بيئة التعلم – التعليم، تكونت عبر تاريخ طويل من خبرات التعلم النمطية في مراحل التعليم المتعاقبة (توماس ، بدرسون ، Thomas & Pederson ، 2001)

وقد شكلت النظرة التقليدية التي يحملها المعلم عن العلم، بوصفه طريقة في اكتشاف الحقائق المطابقة للواقع ويقدم بموجب ذلك معرفة صحيحة مؤكدة اعتقادا، ما زال قائما لديهم، بنموذج في تدريس العلوم . (أرت، Dart ، 1994) .

ووفق نموذج التوصيل الشائع الاستخدام يقوم التدريس على عرض المعلم للحقائق والمفاهيم والتعميمات بشكل مباشر، وعلى تكليف الطلبة بتطبيق بعضها في مواقف عملية، وبحل بعض المسائل وبالعمل بصورة منفردة على نشاطات متماثلة لتأكيد وحدة التعلم ما زال بعيداً عن حركات الإصلاح، وعن نتائج الأبحاث التجريبية. (ويندشتل ، Windschitl ، 1999 ، : 753)

تتحدد البيئة النفسية بالتفات الفرد إلى عناصرها وتفاعله معها بحيث تصبح جزءا من ادركاته وخبراته . بهذه الصورة يتحدد وجود الطلبة في الصف ، بالطريقة نفسها يتباين إدراك وجود المعلم في الصف من لحظة تعليمية تفاعلية إلى لحظة أخرى . ففي اللحظة التي ينضبط فيها الطالب بفعل رسائل المعلم التعليمية ، يكون المعلم قد شكل بيئة نفسية .(قطامي ، قطامي ، :189) .

6-تصور للبيئة التعليمية النفسية الاجتماعية لـ (تريكت ، موس ، Tricket & Moss ، 1987) :



يتم تحديد اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية من خلال الجو السائد في القسم بفعل السلوكيات الصادرة من طرفهم والتي تعبر عن مدى رضاهم أو سخطهم على عناصر بيئتهم التعليمية والتي تضم التالي :

الانهماك و المشاركة : مدى إقبال الطلبة على المشاركة في الأعمال الصفية وانشغالهم بها.

وتعني مشاركة الطلاب في تحديد نشاطات أو نتائج معينة للدرس أثناء التعلم الصفي، وهذا تعبير عن الاعتراف بمركز الطالب وأهميته، مما يعطيه شعورًا بالأهمية والمساهمة في الإنجازات المحققة بشرط أن لا يتم التركيز في اتخاذ القرارات على فئة محددة فقط بل يراعى مبدأ العدل والمساواة في تحفيز الطلاب بالسماح لهم بالمشاركة في القرارات . فالطلاب يمكن أن ينشغلوا بعمق في عملية التعلم إذا أتيح لهم مجال أوسع من الخيارات المتعلقة بتفاصيل النشاط.

وتمتاز غرفة الصف الإيجابية بمشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات، ويعتبر فيها الطلاب والمعلمون أنفسهم أعضاء في مجتمع من المتعلمين، ويتعاونون فيها على التخطيط للتعلم ، ما يشعرهم بالاهتمام بما يتعلمونه. (Beane & apple,1995) . وان مشاركة الطلبة في هذه القرارات تزيد من انتمائه للأنظمة والقرارات الصفية ، ويزيد من درجة احترامه لنفسه ، وتزيد ثقته بقدراته وإمكاناته ، وزيادة اعتباره لدوره وفاعليته في النظام ، واستبعاد فكرة تسلط المعلم والراشدين من حوله . (قطامي ، قطامي ، 2005 ،: 134) .

فإحساس التلاميذ بأهمية العمل واشتغالهم منهمكين في إتمام النشاط سوف يخفف من إحداث سلوكيات صفية غير سليمة . (كونين ،Konin ، 1970) .

إذ إن شعور الطلبة بالرتابة والجمود في الأنشطة الصفية يجعله فريسة لمشاعر الملل والضجر ، لذلك فان انشغال الطلبة بما يثير تفكيرهم ويتحداهم بمستوى مقبول ، يقلل من هذه المشاعر ، ويجعلهم منهمكين في النشاطات الصفية .

الانتماء : مدى ميلهم للمشاركة في أعمال جماعية وقبولهم للتعاون والتبادل .

إن التعلم في الصف يحدث في سياق جماعي ، وان الطالب ينتمي إلى مجموعة صفه ، ويرتبط بأقرانه وزملائه ، أي إقامة رابطة قوية بينهم تؤدي إلى زيادة الود بينهم .(يزيد عيسى، 2009 ،:47) .

فالصف الذي تسوده مشاعر الود اتجاه التلاميذ بعضهم البعض ، والسرعة في معرفة ومساعدة بعضهم البعض ، ومدى استمتاعهم بالعمل الجماعي ، دليلا على انتماءهم ، وقبول التعاون فيما بينهم . في حين الصف الذي تسوده الكراهية بين التلاميذ ،

يؤكد (بيفليد ، Bolfied) على أهمية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة داخل الصف الواحد ، فقد وجد في دراسته أن الطلبة المقبولين اجتماعيا من زملائهم ، هم الأكثر تكيفا للجو المدرسي ، أما المرفوضون من زملائهم فان تكيفهم الاجتماعي والمدرسي ضعيف . وفي المقابل أوضح (ايزر ، Oeser) أن الطلبة الذين يمتازون بضعف علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم في الصف هم فضلا أن ذلك ضعفاء في قدرتهم على التعلم ، وإذا ما تحسنت علاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم فان قدرتهم على التعلم تتحسن . (تايلور ، Taylor، 1972 ،:39) .

وتتطور مشاعر انتماء الطلبة للمدرسة حينما يقومون بعدد من الإجراءات أو يسهم لهم بممارسة أنشطة بناة مفيدة . ويمكن تحديد هذه الأنشطة بالتالي : (قطامي ، قطامي ، 2005 ، :416)

-يقدم الطلبة الخدمات اللازمة لأنشطة المدرسة .

-يسهم الطلبة في تطوير الأحكام والقوانين المدرسية والصفية .

-يلعب دور القيادة ، إحداث تغيرات بناءة في الصف والمدرسة .

-يتحمل الطلبة بالتخطيط لأي أنشطة تقام في المدرسة .

المنافسة : مدى اهتمام الطلبة بالمنافسة للحصول على الدرجات والتفوق داخل القسم .

إن تنافس الطلبة بينهم يسعى الطلبة للحصول على علامات جيدة

قد شرح (جونسون ، Johnson، 1975) فوائد المنافسة داخل غرفة الصف وجدواها كما يلي :

-تنمي المنافسة بين الطلبة الخصائص الشخصية والخشونة الضرورية لإعداد الأطفال للحياة الحقيقية .

-يفضل الأطفال المواقف التنافسية عن غيرها .

-يعتمد الطموح والدافعية والتحصيل والنجاح على المنافسة لنجاحه مع الأفراد الآخرين .

-المجتمع بطبيعته منافس لدرجة عالية وعلى الطلبة أن يكونوا قادرين و أن يمارسوا نشاطاتهم في هذا النمط من البيئة .

توجيه المهام : مدى التزام الطلبة بأداء الوجبات المنوطة بهم لتحقيق الأهداف المحددة لهم.

يلاحظ (جاكسون ، djekson ، 1968) إن استجابات التلاميذ للحياة المدرسية متفاوتة فمعظمهم يحبون بعض جوانب الحياة المدرسية ، ويكرهون جوانب أخرى ، حتى أن أكثر التلاميذ يشكون . والواقع إن هذه المشاعر لا يمكن تجنبها إذا نظرنا إلى التصادم بين الأهداف المدرسية والرغبات الفردية . (جابر عبدالحميد ، 2006 ، : 488) . ومتى استطاع التلاميذ تحديد مراميهم ، فان سلوكهم يصبح متسقا ومستقرا ، ويتهدد هذا الاتساق والاستقرار وهم في حاجة إلى الاهتمام ، و حينما يتعذر عليهم الحصول عليه من خلال وسائل مقبولة اجتماعيا يحاولون أن يفعلوا أي شيء للحصول عليه وإحرازه .

النظام والتنظيم : مدى التزام الطلبة باللوائح الصفية والقوانين الصادرة من طرف المدرس .

إن الطلبة بطبيعتهم يحتاجون إلى حد ادني من التنظيم ، والانضباط في حياتهم اليومية حتى يشعروا بالراحة والاطمئنان ، ويلاحظ أن نشاطات بعض الدروس أو الصفوف تنتهي بنهايات مفتوحة يشعر فيها الطلبة بالضياع ، لا يشعرون ماذا سيحدث فتتطور لديهم مشاعر القلق .

إن شعور الطلبة بالإحباط يشعرهم بالإعاقة النفسية في قدرتهم السيطرة على الواقع من حولهم فيطورون مشاعر العدوان لزيادة ارتفاع وصعوبة المعيق ، ووجودهم في الصف ، يقلل لديهم القدرة على تفريغ

العدوان بصورة بناءة ، لذلك يلجأون إلى ممارسة الاعتداءات على النظام ، وموجودات الصف ، ونظام الصف ، مما يجعل استمرار التعلم غير ممكن .

فمن الناحية القانونية للتشريع المدرسي الجزائري فقد سن العديد من القوانين التي توجب على الطلبة احترام نظام المؤسسة التربوية أهمها ما جاء في قرار رقم : 833 / 13 نوفمبر 1991 يتعلق بمواظبة التلاميذ في المؤسسات التعليمية :

المادة الأولى : يهدف هذا القرار إلى ضبط الكيفيات والإجراءات المتعلقة بمتابعة مواظبة التلاميذ في المدارس الأساسية والثانويات والمتاقن .

المادة 2 : يترتب على المواظبة إلتزام التلاميذ بالانتظام في الحضور بالمؤسسة و متابعة الدراسة طبقا للتنظيم المدرسي الجاري به العمل .

المادة 3 : يجب على التلاميذ الحضور في جميع الدروس وحصص الأشغال التطبيقية المقررة في الجدول الزمني الرسمي والمشاركة في كل الأنشطة المكملة المبرمجة بصفة قانونية .

المادة 5 : يلزم التلاميذ بالحضور في المؤسسة ، خمس دقائق على الأقل قبل الشروع في العمل داخل الأقسام .

الفصـــل الســـادس

الإجـــراءات المنهجيـــة

01- الدراسة الاستطلاعية

الدراسة الأساسية

01-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية :

أجرى الباحث الدراسة الاستطلاعية للأهداف التالية :

1-الإلمام بالجانب النظري لوسائل جمع المعطيات .

2-تصميم أدوات القياس .

3-التأكد من صلاحية السيكومترية لأدوات القياس .

4-ضبط المجتمع الأصلي للعينة ومن ثم عينة الدراسة .

5-اختبار طرق المعالجة الإحصائية.

6-الصعوبات التي تعرض لها الباحث أثناء الدراسة .

02-2-تصميم أدوات القياس :

01-2-1-استمارة استراتيجيات إدارة الصف :

قد اتبع الباحث الخطوات التالية في بنائها :

الخطوة الأولى : اطلع الباحث على مجموعة من الاستمارات والدراسات التي تناولت قياس استراتيجيات إدارة الصف ، مقياس استراتيجيات تصرف المدرسين (هامل منصور 2006) ، دراسة (Konan، كونن ، 1970) في أساليب إدارة الصف ، دراسة (سامية أمنية ، 2004) اتجاهات الأساتذة نحو عملية التجديد التربوي ، و دراسة (فايزة السيد محمد معوض 1994) وموضوعها طرق إدارة الصف بالمدارس الإعدادية ، دراسة (مخلوف بلحسن ، 2007) العلاقة التربوية بين الأستاذ و التلميذ داخل الصف الدراسي ، دراسة (خالد عيضة الحارثي: 2008) إدارة المعلم للقاعة الصفية وأثره على تحصيل الطالب وسلوكه ، دراسة (أحمد لغريب: 1999) مشكلات إدارة القسم واستراتيجيات التعديل المستعملة ايزاءها ، دراسة (كونن Kounin 1970) لطريقة إدارة المجموعات الصفية ، دراسة (إمر، وإيفرتسون، وأندرسون، 1984) لتحديد بعض سلوكيات في اليوم الأول الدراسي للمعلم ،

دراسة (ويلور Willower وزملائه 1967) حول أيديولوجية ضبط الفصل ، دراسة (ريان Riann 1960) عن أنماط لسلوك المعلمين، دراسة (افرتسون وزملائه ، Everston . et al: 1983) عناصر إدارة الصف الجيدة ، دراسة (فاطمة ابراهيم حميدة ، 1998)مداخل واستراتيجيات إدارة الصف . دراسة عبد الغفور (1997)واقع الإدارة الصفية في المدارس الثانوية بقطاع غزة . دراسة عويدات (1996) طبيعة التفاعل بين المعلم وطلبة بعينهم ممن يحمل نحوهم اتجاهات إيجابية أو سلبية ومدى إدراك الطلبة لهذه الاتجاهات . دراسة(wrrag ، 1995) وجهة نظر كل من المعلمين والطلبة والباحث في إدارة الصف، دراسة(stensmo ،1995) أساليب إدارة الصف في ضوء دراستي حالة، دراسة (smith سميث1974) سلوك المعلم داخل الصف تجاه أنواع سلوك التلاميذ . دراسة (أنتونيشياantonechia ، 1983)العلاقة بين الأسلوب المفضل لدى مدرسي المدارس الثانوية في إدارة صفوفهم ومستوى رضاهم عن مهنتهم.

الخطوة الثانية : قام الباحث بصياغة سؤال مفتوح على عينة من أساتذة التعليم الثانوي باعتبارهم الممارسين للفعل ، الهدف منها الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرس مع الطلبة في مختلف الأنشطة الصفية داخل الصف الدراسي . (انظر الملحق رقم 3)

وبعد جمع إجابات المدرسين ودراستها لمدة من الزمن والاتصال بمجموعة من الأساتذة للتوضيح عن بعض الاستراتيجيات استنتج الباحث الإستراتيجيات التالية :

استراتيجيات إدارة الصف : هي العملية التي يوجه فيها المدرس جهوده لتوفير بيئة صفية مسيرة للتعلم كما يراها الطالب وهي :

إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية : هي التخطيط لكل ما يقوم به المدرس في تنفيذ الأنشطة الصفية من محتوى ووسائل وطرائق

إستراتيجية إدارة السلوك الصفي : استجابات المدرس في التعامل مع مشكلات سلوك الطلبة الصفية

إستراتيجية التواصل الصفي : الطريقة التي يتواصل بها المدرس مع الطلبة في سياق اجتماعي .

الخطوة الثالثة : بعد أن استنتج الباحث تلك الإستراتيجيات تمت صياغة فقرات الاستبيان حيث شملت كل إستراتيجية على عدد من الفقرات والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (01) يوضح عدد الفقرات المصاغة أوليا الخاصة بكل بعد لاستراتيجيات إدارة الصف

الأبعاد		الفقرات		المجموع
		الموجبة	السالبة	
إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية		1-2-3-4-5-6-7-8-10-11-12	9	12
إستراتيجية إدارة السلوك الصفي	التعزيز	13-14-15-16-20-24		12
	العقاب	17-18-19-21-23	22	
إستراتيجية التواصل الصفي		25-26-27-28-29-32-33-34-35	30-31	11
المجموع		31	4	35

الخطوة الخامسة : وفيها قام الباحث بتحديد طريقة الإجابة على فقرات الاستبيان والأوزان المناسبة لها، حيث يرى أن طريقة ليكرت هي المثلى لهذا النوع من الاستبيانات ، باعتبار الأساليب تختلف حسب الموقف ومن فرد إلى فرد (دائما ، غالبا، متردد ، أحيانا ، أبدا) ويجيب المبحوث بوضع علامة (x) في الخانة التي تعبر عن تصرفه وتردده . ونظرا لان فقرات الاستبيان مختلفة من حيث الاتجاه فقد أعطيت الأوزان كالأتي :

الفقرات الموجبة : دائما 5 درجات ، غالبا 4 درجات ، متردد 3 درجات ، أحيانا 2 درجتين ، أبدا 1 درجة .

الفقرات السالبة : دائما 1 درجات ، غالبا 2 درجات ، متردد 3 درجات ، أحيانا 4 درجتين ، أبدا 5 درجة.

الخطوة السادسة :

دراسة الخصائص السيكومترية لاستمارة أستراتيجيات إدارة الصف :

دراسة الصدق : تم حساب دراسة الصدق بالطرق التالية :

صدق المحكمين : حيث وضعت كل فقرة تحت المحور الذي تقيسه ، واتبعت بلائحتين :

كتب على اللائحة الأولى :

-عنوان البحث وهدفه .

-التعريف الإجرائي لأساليب إدارة الصف .

-التعريف الإجرائي لكل محور .

اللائحة الثانية :

-درجة قياس كل فقرة للمحور الذي وضعت تحته .

-درجة قياس الأداة للهدف الذي وضعت من اجله .

-طريقة الإجابة عن فقرات الاستبيان وأيضا طريقة إعطاء الأوزان .

-السلامة اللغوية ووضوح المعنى .

-إبداء اقتراحاتهم وأرائهم حول ما يرونه مناسبا إذا استدعى الأمر التعديل أو التغيير .

ثم عرضت الاستمارة على أساتذة من ذوي الاختصاص في علم النفس وعلوم التربية ، لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم والإجابة على مطالب الباحث ، وبعد استعادة الاستمارات من الأساتذة المحكمين ، قام الباحث بدراسة صدق الأداة على مستوى كل فقرة والجدول رقم (02) يعكس نتائج هذه الخطوة .

جدول رقم (02) يبين استجابات الأساتذة المحكمين على قياس أو عدم قياس فقرات البعد لما وضعت لأجله لاستبيان أساليب إدارة الصف .

		الفقـــــــــــــرة	عدد الأساتذة الذين يرون أن الفقرة			
			اقل من 25%	50%	75%	100 %
إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية		1-يحضر الاستاذ الأدوات التعليمية اللازمة للدرس				8
		2-يشرح الدرس بأسلوب يجعلني افهمه.				8
		3-ينوع في استخدام الوسائل التعليمية .			1	7
		4-يوضح أهداف الدرس في بداية الحصة .				8
		5-يستخدم نظام المجموعات في القسم .				8
		6-يغير الأمكنة للتلاميذ .			3	5
		7-يبدأ التدريس في الوقت المحدد للدرس.		2	5	1
		8-ينهي شرح الدرس في الوقت المحدد له .				8
		9-يطرح الأسئلة في الوقت المتبقي من الحصة .				8
		10-يتابع أعمال التلاميذ في القسم .			1	7
		11-يعرض مشاهد حول موضوع الدرس.	1	3	4	
		12-يقدم أمثلة الدرس من الواقع .				8
إستراتيجية إدارة السلوك الصفي	التعزيز	13-يثني على عملي إذا كان جيدا.		3	5	
		14-يمنحني نقاط إضافية على انضباطي .				8
		15-يشجعني في القسم إذا قمت بسلوك جيد .	إعادة صياغة			
		16- يكافآني على مشاركاتي .	إعادة صياغة			
		17- يمدحني حتى أتوقف عن سلوك غير مرغوب فيه.			2	6
		18- يعرض أعمالي الجيدة على زملائي.				8
	العقاب	19-يصرخ في وجهي إذا وقفت من مكاني أثناء شرحه للدرس.			2	6
		20- يوبخني أمام زملائي إذا حضرت متأخرا .			3	5
		21-يطردني من القسم إذا قمت بسلوك سيء .		1	2	5
		22-يتجاهل سلوكي غير السوي في القسم .				8
		23-يعطيني واجبات منزلية إضافية كعقوبة .				8

		24- **تعزيز يسخر مني إذا أجبت إجابة خاطئة .**				**8**
إستراتيجية التواصل الصفي		**25-يذكرني بسلوك حسن قمت به سابقا.**		**1**	**2**	**5**
		26-**يستمع إلى أفكاري داخل القسم.**				**8**
		27-**يتوقع مني نتائج جيدة في الامتحان .**		**1**	**5**	**2**
		28-**ينصحني إذا أخطأت في التعامل مع زملائي .**			**4**	**4**
		29-يبتسم وهو ينظر إلى كراسي المنظم .	**1**	**3**	**2**	**2**
		30-يستخدم تعليقات سلبية على قدراتي .	**إعادة صياغة**			
		31-**لا يسمح لي بطرح سؤال أثناء كتابة الدرس .**	**3**	**3**	**2**	**0**
		32-**يبتسم عندما أجيب إجابة صحيحة .**				**8**
		33-**يناديني باسمي عندما يطلب مني أمر ما في القسم**		**3**	**2**	**3**
		34-**يقف بجانبي أثناء الشرح تشجيعا لي .**				**8**
		35-**يتحدث معي خارج القسم .**		**3**	**2**	**3**

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن الأساتذة المحكمين اجمعوا في المحور الأول على أن كل الفقرات تقيس فعلا ما وضعت لأجله ، ألا أن الفقرة رقم (11) قد حظيت بنسب مئوية ضعيفة لذا لجأ الباحث لحذفها لوجود تباين بين الأساتذة المحكمين حولها ، كما حصلت فقرات المحور الثاني على نسب مئوية تؤهلها لقياس ما وضعت لأجله كذلك ، مع إعادة الصياغة للفقرتين رقم (15 ، 16) . أما المحور الثالث فقد اجمع كل الأساتذة المحكمين على أن الفقرات تقيس ما وضعت لأجله ، ألا أن الفقرتين رقم (29،31) قد حظيتا بنسب مئوية ضعيفة لذا لجأ الباحث لحذفهما لوجود تباين بين الأساتذة المحكمين حولهما ، مع إعادة صياغة الفقرة رقم (30) .

أما يخص طريقة الإجابة على فقرات الاستبيان فقد اجمع كل الأساتذة المحكمين على أنها مناسبة وملائمة ، وتوزيع الأوزان فيها كان متكيفا مع طبيعة الإجابات عنها ، وكذلك وضوح التعليمات ، والمعلومات الشخصية كافية ومناسبة لطبيعة الاستبيان .

جدول رقم (03) يبين التعديلات التي أدخلت على بعض فقرات استمارة استراتيجيات إدارة الصف .

فقرة / المحور	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
المحور الثاني	15-يشجعني في القسم إذا قمت بسلوك جيد . 16- يكافآني على مشاركاتي .	15-يشجعني في القسم إذا أجبت إجابة صحيحة . 16-يقدم لي هدية على مشاركاتي في القسم .
المحور الثالث	30-يستخدم تعليقات سلبية على قدراتي .	30-يسخر مني إذا أخذت علامة ضعيفة في الاختبار .

جدول رقم (04) يبين توزيع فقرات استبيان استراتيجيات إدارة الصف على المحاور بعد تحكيم الأساتذة

الأبعاد		**الفقرات**		**المجموع**
		الموجبة	**السالبة**	
إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية		**1-2-3-4-5-6-7-8-10-11**	**9**	**11**
إستراتيجية إدارة السلوك الصفي	**التعزيز**	**12-13-14-15-16-17-18-**		**12**
	العقاب	**19-20-22-23**	**21**	
إستراتيجية التواصل الصفي		**24-25-26-27-28-31-32**	**29-30**	**09**
المجموع		**28**	**4**	**32**

ب-صدق المحتوى :

لقياس صدق المحتوى تم ترتيب فقرات الاستبيان بطريقة لا تسمح للمبحوثين بالإجابة العشوائية أو النمطية ، فوضعت الفقرة الأولى من المحور الأول في أعلى الترتيب لتليها الفقرة الأولى من المحور

الثاني وبعدها الفقرة الأولى من المحور الثالث وهكذا ، وتعاد الدورة إلى أن تكتب كل فقرات الأداة على اللائحة التي أرفقت بتعليمات تضمنت هدف الدراسة وأهمية إجابة المبحوثين وعدم وجود فقرات خاطئة وأخرى صحيحة ، كما يؤكد لهم الباحث أن إجاباتهم لا تستغل إلا لأغراض علمية بحتة .

وقد تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغ عددها 100 طالب وطالبة يدرسون السنة الثانية ثانوي موزعين على (05) ثانويات بولاية ادرار. حيث تم اختيار 20طالب وطالبة بالتساوي من كل ثانوية .

وبعد جمع الاستبانات التي استوفت الشروط ، والتي بلغ عددها 96 استمارة (50 طالبة ، 46 طالب) تم تفريغها ومعالجتها بواسطة برنامج spss . حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة ومجموع درجات الأداة ، فكانت النتائج كما هو موضح على الجدول التالي :

جدول رقم (05) يوضح العلاقة الارتباطية بين كل فقرة ومجموع درجات إستراتيجيات إدارة الصف .

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	.45**	18	.57**
02	.39**	19	.44**
03	.31**	20	.20*
04	.48**	21	.40**
05	.47**	22	.52*
06	.25**	23	.66**
07	.36*	24	.27*
08	.29**	25	.38*
09	.21*	26	.36**
10	.62**	27	.48**
11	.45**	28	.58*
12	.51**	29	.63**
13	.25*	30	.27**
14	.29**	31	.47**
15	.69**	32	.34*
16	.35**		
17	.26**		

** مستوى الدلالة عند 0.01

*مستوى الدلالة عند 0.05

يتضح من خلال الجدول أن معاملات الارتباط بين كل فقرة ومجموع فقرات الاستبيان كانت كلها دالة عند مستوى 0.01 و 0.05 لتبقى عدد فقرات الأداة على 32 فقرة .

جدول رقم (06) يبين توزيع فقرات استبيان استراتيجيات إدارة الصف على محاورها بعد دراسة الصدق .

الأبعاد		الفقرات		المجموع
		الموجبة	السالبة	
إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية		1-2-3-4-5-6-7-8-10-11	9	11
إستراتيجية إدارة السلوك الصفي	التعزيز	12-13-14-15-16-17-18-		12
	العقاب	19-20-22-23	21	
إستراتيجية التواصل الصفي		24-25-26-27-28-31-32	29-30	09
المجموع		28	4	32

06-2-**الثبات** :

إعادة تطبيق الأداة : تم تقدير ثبات استمارة استراتيجيات إدارة الصف بإعادة تطبيق الأداة بعد 15 يوم من تطبيقها على العينة الاستطلاعية، تكونت من (76) طالب وطالبة من ثانويات ولاية ادرار الذين يدرسون السنة الثانية ، حيث كان التطبيق جماعي ، وزع الباحث نسخ من الاستمارة موضع الدراسة على الطلبة ، ولمح الباحث للطلبة أن الاستمارة هي نفسها التي أجابوا عنها سابقا ، وبدا البعض من الطلبة بتسال ما الفائدة من ملاها مرتين ، فأجابهم الباحث أن هذه الإجراءات لضرورة علمية من اجل تأكيد ثبات المقياس . وذكرهم الباحث انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، وإنما تعبر عن رأي الطالب بصدق . ومن خلال عملية تفريغ الاستمارات لاحظ الباحث إن كل الاستمارات مستوفاة ، وهذا ما يزكي الأداة .

الاتساق الداخلي : وتم ذلك عن طريق استخراج معامل كرونباخ – ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي للأداة ولكل بعد من أبعاد الاستبيان ، حيث كانت النتائج كما يلي :

1-إستراتيجية التخطيط لأنشطة الصف : 0.78

2-إستراتيجية إدارة السلوك : 0.65

3-إستراتيجية التواصل الصفي : 0.52

أما معامل ثبات الأداة ككل فقد بلغ 0.69 ، وهو معامل عال يجعل الباحث مطمئن لتطبيقها .

وبعد كل هذه الإجراءات أصبحت الاستمارة جاهزة لتطبيقها في الدراسة الأساسية .

01-2-2- استمارة اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس :

قد اتبع الباحث الخطوات التالية في بنائها :

الخطوة الأولى : اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع السلطة دراسة (هامل منصور ، 2007)، دراسة (سليمان حني ، 2012) ، دراسة (سناء الغندوري ، 2014) دراسة (الن وتايلور ، 1971) ، دراسة (فيبر ، 1971) دراسة (فايول ، 1962) دراسة (كروزيه ، و فريدبرغ ، 1977) دراسة (بكمان ، ورفاقه ، 1968) دراسة (شفشق ، 1995) دراسة (قطامي ، 2002) دراسة (خليل البخاري ، 2006) .

الخطوة الثانية : تبنى الباحث أنواع السلطة التي جاءت في بحث (سليمان حني ، 2012) ، حيث تمثلت في السلطة المعرفية ، والسلطة الضبطية والتي كانت في إطار دراسته لموضوع تمثلات السلطة لدى المدرس وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصف ، ويرى الباحث أن هذه الأنواع من السلطة تخدم البحث.

الخطوة الثالثة : تمت صياغة فقرات الاستبيان حيث شمل كل بعد على عدد من الفقرات والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (07) يوضح عدد الفقرات المصاغة أوليا الخاصة بكل بعد لاتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس .

الأبعاد	الفقرات		المجموع
	الموجبة	السالبة	
السلطة المعرفية	10-5-4-3-2	11-9-8-7-6-1	11
السلطة الضبطية	21-20-13-12	-18-17-16-15-14 22-19	11
المجموع	09	13	22

الخطوة الرابعة : وفيها قام الباحث بتحديد طريقة الإجابة على فقرات الاستبيان والأوزان المناسبة لها، حيث يرى أن طريقة ليكرت هي المثلى لهذا النوع من الاستبيانات ، باعتبار الأساليب تختلف حسب الموقف ومن فرد إلى فرد (دائما ، غالبا، متردد ، أحيانا ، أبدا) ويجيب المبحوث بوضع علامة (x) في الخانة التي تعبر عن تصرفه وتردده . ونظرا لان فقرات الاستبيان مختلفة من حيث الاتجاه فقد أعطيت الأوزان كالأتي :

الفقرات الموجبة : دائما 5 درجات ، غالبا 4 درجات ، متردد 3 ، أحيانا 2 درجتين ، أبدا 1 درجة .

الفقرات السالبة : دائما 1 درجات ، غالبا 2 درجات ، متردد 3 ، أحيانا 4 درجتين ، أبدا 5 درجة.

الخطوة الخامسة :

دراسة الخصائص السيكومترية لاستمارة اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس :

دراسة الصدق : تم حساب دراسة الصدق بطريقتين :

صدق المحكمين : حيث وضعت كل فقرة الذي تقيسه ، واتبعت بلائحتين :

كتب على اللائحة الأولى :

-عنوان البحث وهدفه .

-التعريف الإجرائي لاتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس .

- اللائحة الثانية :

-درجة قياس الأداة للهدف الذي وضعت من اجله .

-طريقة الإجابة عن فقرات الاستبيان وأيضا طريقة إعطاء الأوزان .

-السلامة اللغوية ووضوح المعنى .

-إبداء اقتراحاتهم وأرائهم حول ما يرونه مناسبا إذا استدعى الأمر التعديل أو التغيير .

ثم عرضت الاستمارة على أساتذة من ذوي الاختصاص في علم النفس وعلوم التربية من مختلف الجامعات عددهم (08 أساتذة) ، لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم والإجابة على مطالب الباحث ، وبعد استعادة الاستمارات من الأساتذة المحكمين ، قام الباحث بدراسة صدق الأداة على مستوى كل فقرة والجدول رقم (08) يعكس نتائج هذه الخطوة .

جدول رقم (08) يبين استجابات الأساتذة المحكمين على قياس أو عدم قياس فقرات البعد لما وضعت لأجله لاستبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس.

	الفقـــــــــــــرة	عدد الأساتذة الذين يرون أن الفقرة			
		اقل من 25%	50%	75%	100%
السلطة المعرفية	1-اكتفي بمعلومات الأستاذ				8
	2-أقدر الأستاذ لأنه متحكم في المادة				8
	3-أنتبه لما يقوله الأستاذ أثناء الحصة .				8
	4-أناقش الأستاذ في الحصة				8
	5-أسال الأستاذ عن شيء لم أفهمه			1	7
	6-أكره المادة بسبب الأستاذ				8
	7-أراجع ما يقدمه الأستاذ في القسم فقط			1	7
	8-التزم بإرجاع نفس المعلومات في الاختبار				8

	9-لا أتابع شرح الأستاذ لان معلوماته غير جيدة	**إعادة الصياغة**			
	10-اكتب كل ما يقوله الأستاذ		**1**	**5**	**2**
	11-ألجأ إلى أستاذ أخر ليشرح لي الدرس .	**2**	**3**	**3**	
السلطة الضبطية	12-أطيع الأستاذ في كل أمر؟	**إعادة الصياغة**			
	13-أشعر بان الأستاذ هو قدوتي				**8**
	14-أكره الأستاذ الذي يعاقبني –	**3**	**4**	**1**	
	15-أتأخر في الحضور للحصة –	**إعادة صياغة**			
	16-أفرح عند غياب الأستاذ			**1**	**7**
	17-أخرج من القسم بدون إذن الأستاذ			**2**	**6**
	18-لا أنجز الواجبات للأستاذ الذي لا يعاقبني .			**1**	**7**
	19-أقاطع الأستاذ أثناء حديثه عن شيء أثار انتباهي				**8**
	20-أقف عند دخول الأستاذ للقسم				**8**
	21-أتبع نصائح الأستاذ				**8**
	22-اشعر بالخوف من الأستاذ عندما لا احل الواجب				**8**

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن الأساتذة المحكمين اجمعوا في المحور الأول على أن كل الفقرات تقيس فعلا ما وضعت لأجله ، حيث حصلت كل من الفقرات على إجماع الأساتذة المحكمين ما عادا الفقرة رقم (11) والتي حصلت على نسبة ضعيفة من الأساتذة المحكمين مما اضطر الباحث لحذفها ، مع إعادة صياغة الفقرة رقم (09) ، أما المحور الثاني فقد اجمع كل الأساتذة المحكمين على أن الفقرات تقيس ما وضعت لأجله ، ألا أن الفقرة (14) قد حظيت بنسب مئوية ضعيفة لذا لجأ الباحث لحذفها لوجود تباين بين الأساتذة المحكمين حولها ، وإعادة صياغة الفقرتين (12 ، 15) .

أما يخص طريقة الإجابة على فقرات الاستبيان فقد اجمع كل الأساتذة المحكمين على أنها مناسبة وملائمة ، وتوزيع الأوزان فيها كان متكيفا مع طبيعة الإجابات عنها ، وكذلك وضوح التعليمات ، والمعلومات الشخصية كافية ومناسبة لطبيعة الاستبيان .

جدول رقم (09) يبين التعديلات التي أدخلت على بعض فقرات استمارة استراتيجيات إدارة الصف .

فقرة / المحور	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
المحور الأول	لا أتابع شرح الأستاذ لان معلوماته غير جيدة	لا أتابع شرح الأستاذ
المحور الثاني	أطيع الأستاذ في كل أمر أتأخر في الحضور للحصة	أنفذ كل أمر يطلبه مني الأستاذ أتأخر في الحضور إلى المدرسة

جدول رقم (10) يوضح توزيع فقرات استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس على المحاور بعد تحكيم الأساتذة .

الأبعاد	الفقرات		المجموع
	الموجبة	السالبة	
السلطة المعرفية	**10-5-4-3-2**	**9-8-7-6-1**	**10**
السلطة الضبطية	**21-20-13-12**	**19-18-17-16-15-14**	**10**
المجموع	**09**	11	**20**

صدق المحتوى :

لقياس صدق المحتوى تم ترتيب فقرات الاستبيان بطريقة لا تسمح للمبحوثين بالإجابة العشوائية أو النمطية ، فوضعت الفقرة الأولى من المحور الأول في أعلى الترتيب لتليها الفقرة الأولى من المحور الثاني وبعدها الفقرة الأولى من المحور الثالث وهكذا ، وتعاد الدورة إلى أن تكتب كل فقرات الأداة على اللائحة التي أرفقت بتعليمات تضمنت هدف الدراسة وأهمية إجابة المبحوثين وعدم وجود فقرات خاطئة وأخرى صحيحة ، كما يؤكد لهم الباحث أن إجاباتهم لا تستغل إلا لأغراض علمية بحتة .

وقد تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغ عددها 100 طالب وطالبة يدرسون السنة الثانية ثانوي موزعين على أربع 05 ثانويات بولاية ادرار. حيث تم اختيار 20طالب وطالبة بالتساوي من كل ثانوية .

وبعد جمع الاستبيانات التي استوفت الشروط ، والتي بلغ عددها 96 استمارة (50 طالبة ، 46 طالب) تم تفريغها ومعالجتها بواسطة برنامج spss . حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة ومجموع درجات الأداة ، فكانت النتائج كما هو موضح على الجدول التالي :

جدول رقم (11) يوضح العلاقة الارتباطية بين كل فقرة ومجموع درجات استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	.52**	11	.31*
02	.45**	12	.29**
03	.21*	13	.58**
04	.62**	14	.09
05	.39*	15	.47**
06	.28**	16	.42*
07	.38*	17	.27*
08	.58**	18	.41*
09	.73**	19	.71**
10	.57**	20	.62**

** مستوى الدلالة عند 0.01

*مستوى الدلالة عند 0.05

يتضح من خلال الجدول أن معاملات الارتباط بين كل فقرة ومجموع فقرات الاستبيان كانت كلها دالة عند مستوى 0.01 و 0.05 ، ما عدا الفقرة رقم (14) والتي لم تك دالة عند هذه المستويات ، وحذفت ليصبح عدد فقرات الأداة 21 موزعة على المحورين.

جدول رقم (12) يبين توزيع فقرات استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس على محاورها بعد دراسة الصدق .

الأبعاد	**الفقرات**		**المجموع**
	الموجبة	**السالبة**	
السلطة المعرفية	**2-3-4-5-10**	**1-6-7-8-9-**	**10**
السلطة الضبطية	**11-12-18-19**	**13-14-15-16-**17	**09**
المجموع	**09**	10	**19**

06-2-**الثبات** :

إعادة تطبيق الأداة : تم تقدير ثبات استمارة استراتيجيات إدارة الصف بإعادة تطبيق الأداة بعد 15 يوم من تطبيقها على العينة الاستطلاعية ، تكونت من (76) طالب وطالبة من ثانويات ولاية ادرار الذين يدرسون السنة الثانية ، حيث كان التطبيق جماعي ، وزع الباحث نسخ من الاستمارة موضع الدراسة على الطلبة ، وذكرهم الباحث انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، وإنما تعبر عن رأي الطالب بصدق . ومن خلال عملية تفريغ الاستمارات لاحظ الباحث إن كل الاستمارات مستوفاة ، وهذا ما يزكي الأداة .

الاتساق الداخلي : وتم ذلك عن طريق استخراج معامل كرونباخ – ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي للأداة ولكل بعد من أبعاد الاستبيان ، حيث كانت النتائج كما يلي :

1-اتجاه الطلبة نحو السلطة المعرفية : 0.82

2-اتجاه الطلبة نحو السلطة الضبطية: 0.79

أما معامل ثبات الأداة ككل فقد بلغ 0.81 ، وهو معامل عال يجعل الباحث مطمئن لتطبيقها .

وبعد كل هذه الإجراءات أصبحت الاستمارة جاهزة لتطبيقها في الدراسة الأساسية .

01-2-2-استمارة اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية :

قد اتبع الباحث الخطوات التالية في بنائها :

الخطوة الأولى : اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات والبحوث التي تناولت اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية ، مقياس (كوبر سميث ، Cooper smth) الصورة الخاصة بالمدرسة ، مقياس (تريكت و موس ، Triket. Moss ، 1987) للبيئة الصفية للمرحلة الثانوية ،(جاكسون ، Jakson 1968) اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة ، دراسة (طلعت حسين عبدالرحيم خليل) ، دراسة (جيمس ماكبارنلاند وآخرون ، Makberland et al ، 1981) ، مقياس (فريز و فيشر ، Fris & Ficher)

تعريب الكيلاني والعملة ، 1997 ، دراسة (الحوسني ، 1998) ، دراسة (امبو سعيدي و العفيفي ، 2004) ، دراسة (كيم ، فيشر ، Fisher & Kim ، 1999) ، دراسة (احمد الصمادي ، محمد معايرة ، 2006) ، دراسة (سمية المحتسب ، 2005)

الخطوة الثانية :تبنى الباحث مقياس(تريكت و موس ، Triket. Moss ، 1987) والتي تبناها (الأحمد ، 1992) و(الشيخ علي ، 1994) .وقد يرى الباحث أن هذا المقياس يرتبط بالبحث الحالي .

الخطوة الثالثة : تمت صياغة فقرة واحدة تهدف إلى التأكد من أن الطلبة يتبنون فعلا هذه الاتجاهات نحو البيئة التعليمية التي جاء بها (تريكت و موس ، Triket. Moss) والتي مفادها :

هل ترى انك في القسم تتبنى هذه الاتجاهات نحو البيئة التعليمية :

-**الانهماك** : يعني تقبل على المشاركة في الأعمال الصفية وتنشغل بها. ☐ ☐

-**الانتماء** : يعني تميل للمشاركة في أعمال جماعية وتقبل التعاون مع زملائك . ☐ ☐

-**المنافسة** : يعني تهتم بالمنافسة للحصول على الدرجات والتفوق داخل القسم . ☐ ☐

-**توجيه المهام** : يعني تلتزم بأداء الواجبات المنوطة بك لتحقيق الأهداف المحددة. ☐ ☐

-**النظام والتنظيم** : يعني تلتزم باللوائح الصفية والقوانين الصادرة من طرف المدرس ☐ ☐

وقد تم عرض هذه الاتجاهات على عينة من طلبة التعليم الثانوي بلغ عددها 57 طالبا وطالبة ، وقد أسفرت النتائج على تبني كل هذه الاتجاهات وبنسبة عالية جدا ، والجدول رقم (13) يوضح ذلك :

جدول رقم (13) يوضح اتجاهات العينة نحو البيئة التعليمية

الاتجاه	التكرار	نسبة الموافقة %
الانهماك	54	94.73
الانتماء	55	96.49
المنافسة	57	100
توجيه المهام	56	98.24
النظام والتنظيم	57	100

الخطوة الرابعة : بعد أن استنتج الباحث تلك الاتجاهات نحو البيئة التعليمية تمت صياغة فقرات الاستبيان حيث شمل كل اتجاه على عدد من الفقرات والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (14) يوضح عدد الفقرات المصاغة أوليا الخاصة بكل بعد لاتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية .

الأبعاد	الفقرات		المجموع
	الموجبة	السالبة	
الانهماك	**1-4-7-8**	**2-3-5-6**	**8**
الانتماء	**9-10-11-13-14-15-16**	**12**	**8**
المنافسة	**17-21-22-23-24**	18-19-20	**8**
توجيه المهام	**25-26-27-28-29-30-31-32**		**8**
النظام والتنظيم	**33-35-36-39-41-42**	34-37-38-40	**10**
	30	12	**42**

الخطوة الخامسة : وفيها قام الباحث بتحديد طريقة الإجابة على فقرات الاستبيان والأوزان المناسبة لها، حيث يرى أن طريقة ليكرت هي المثلى لهذا النوع من الاستبيانات ، باعتبار الأساليب تختلف حسب الموقف ومن فرد إلى فرد (دائما ، غالبا، متردد أحيانا ، أبدا) ويجيب المبحوث بوضع علامة (x) في الخانة التي تعبر عن تصرفه وتردده . ونظرا لان فقرات الاستبيان مختلفة من حيث الاتجاه فقد أعطيت الأوزان كالأتي :

الفقرات الموجبة : دائما 5 درجات ، غالبا 4 درجات ، متردد 3 ، أحيانا 2 درجتين ، أبدا 1 درجة .

الفقرات السالبة : دائما 1 درجة ، غالبا 2 درجات ، متردد 3 درجات ، أحيانا 4 درجات ، أبدا 5 درجات

الخطوة الخامسة :

دراسة الخصائص السيكومترية لاستمارة اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية :

دراسة الصدق : تم حساب دراسة الصدق بطريقتين :

صدق المحكمين : حيث وضعت كل فقرة الذي تقيسه ، واتبعت بلائحتين :

كتب على اللائحة الأولى :

-عنوان البحث وهدفه .

-التعريف الإجرائي لاتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية .

- اللائحة الثانية :

-درجة قياس الأداة للهدف الذي وضعت من اجله .

-طريقة الإجابة عن فقرات الاستبيان وأيضا طريقة إعطاء الأوزان .

-السلامة اللغوية ووضوح المعنى .

-إبداء اقتراحاتهم وأرائهم حول ما يرونه مناسبا إذا استدعى الأمر التعديل أو التغيير .

ثم عرضت الاستمارة على أساتذة من ذوي الاختصاص في علم النفس وعلوم التربية من مختلف الجامعات عددهم (08 أساتذة) ، لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم والإجابة على مطالب الباحث ، وبعد استعادة الاستمارات من الأساتذة المحكمين ، قام الباحث بدراسة صدق الأداة على مستوى كل فقرة والجدول رقم (15) يعكس نتائج هذه الخطوة .

جدول رقم (15) يبين استجابات الأساتذة المحكمين على قياس أو عدم قياس فقرات البعد لما وضعت لأجله لاستبيان اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية .

الأبعاد	الفقرات	عدد الأساتذة الذين يرون أن الفقرة			
		اقل من 25%	50 %	75 %	100%
بعد الانهماك	1-أبذل جهد داخل القسم				8
	2-عادة ما أسرح في القسم.			7	1
	3-في اغلب الأوقات انظر إلى ساعتي في القسم .		1	6	1
	4-أشارك في أنشطة القسم .				8
	5-أنشغل عن الدرس في أمور جانبية .				8
	6-أشعر بالنوم في القسم .				8
	7-أقوم بنشاطات إضافية .	5	1	2	
	8-أستمتع بوجودي في القسم .	إعادة الصياغة			
بعد الانتماء	9- أشعر بالود اتجاه زملائي				8
	10-أساعد زملائي في الواجبات المنزلية			1	7
	11-أعرف الطلبة بشكل جيد			2	6
	12-أكره بعض الطلبة في القسم	4	4		
	13-أحترم كل العاملين في المدرسة والطلبة				8
	14-**أقدم هدايا لزملائي في القسم**	6	2		
	15-أسال عن غياب احد زملائي				8
	16-اشعر إني مرتاح في القسم				8
بعد المنافسة	17-أحاول الحصول على علامات جيدة				8
	18-لا اهتم بالعلامات التي يحصل عليها زملائي				8
	19-**اشعر بأني في وضع لا يدعو للتنافس**	5	2	1	
	20-احزن عند حصولي على علامة ضعيفة			1	7
	21-أتمنى أكون الأول في القسم				8
	22-أنا راض عن مستواي الدراسي				8
	23-أتنافس مع زملائي لأخذ علامة أكثر منهم			1	7
	24-اشعر باني سأحصل على أفضل علامة في الاختبار				
م	**25-اصرف كل وقتي في القسم على الدرس**	5	1	2	

	26-اشعر إني مقيد بنشاطات القسم.			1	7
	27-أقوم بالمهمات التي يطلبها مني الأستاذ				8
	28-أنجز الوجبات المنزلية .				8
	29-اكتب الدروس في كراسي .				8
	30-أتقيد بما يقدمه لي الأستاذ .			2	6
	31-أنفذ ما يطلبه الأستاذ مني .				8
	32-أقوم بعملي على أفضل وجه .				8
بعد النظام والتنظيم الصفي	33-ابقي مكاني منظما ومرتبا				8
	34-اعبث كثيرا في القسم				8
	35-احضر في الوقت للحصة				8
	36-التزم بنظام القسم				8
	37-يطلب مني الأستاذ الرجوع إلى مكاني	4	3	1	
	38-أنسى إحضار أدواتي إلى المدرسة				8
	39-اجلس بهدوء في مكاني				8
	40-أتحدث مع زميلي أثناء شرح الأستاذ				8
	41-أحافظ على أدواتي .				8
	42-اترك مكاني نظيفا .				8

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن الأساتذة المحكمين اجمعوا في المحور الأول على أن الفقرات (1-2-3-4-5-6) تقيس فعلا ما وضعت لأجله ، ما عادا الفقرة رقم (7) حصلت على نسبة مئوية لا تؤهلها لقياس البعد ، مع إعادة صياغة الفقرة رقم (8) ، كما حصلت فقرات المحور الثاني (9-10-11-13-15-16) أما الفقرتين (12-14) فلم تحظ بقبول معظم المحكمين مما اضطر الباحث لحذفهما ، أما المحور الثالث فقد اجمع كل الأساتذة المحكمين على أن الفقرات (17-18-20-21-22-23-24) تقيس ما وضعت لأجله ، ألا أن الفقرة رقم (19) قد حظيت بنسب مئوية ضعيفة لذا لجأ الباحث لحذفها لوجود تباين بين الأساتذة المحكمين حولها ، أما المحور الرابع فاجمع كل المحكمين على أن الفقرات (26-27-28-29-30-31-32) تقيس ما وضعت لأجله ، ما عادا الفقرة رقم (25) قد حظيت بنسب مئوية ضعيفة لذا لجأ الباحث لحذفها لوجود تباين بين الأساتذة

المحكمين حولها . أما المحور الخامس فقد اجمع كل المحكمين على أن الفقرات (33-34-35-36-38-39-40-41-42) ، أما الفقرة رقم (37) قد حظيت بنسب مئوية ضعيفة لذا لجأ الباحث لحذفها لوجود تباين بين الأساتذة المحكمين حولها.

أما يخص طريقة الإجابة على فقرات الاستبيان فقد اجمع كل الأساتذة المحكمين على أنها مناسبة وملائمة ، وتوزيع الأوزان فيها كان متكيفا مع طبيعة الإجابات عنها ، وكذلك وضوح التعليمات ، والمعلومات الشخصية كافية ومناسبة لطبيعة الاستبيان .

جدول رقم (16) يبين التعديلات التي أدخلت على بعض فقرات استمارة اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية .

فقرة / المحور	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
المحور الأول	8- أستمتع بوجودي في القسم	8-ارغب في نهاية الحصة بسرعة

جدول رقم (17) يبين توزيع فقرات استبيان اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية على المحاور بعد تحكيم الأساتذة .

الأبعاد	الفقرات		المجموع
	الموجبة	السالبة	
الانهماك	**4-1**	**7-6-5-3-2**	**7**
الانتماء	**13-12-11-10-9-8**		**6**
المنافسة	**20-19- 18-17-16-14**	15	**7**
توجيه المهام	**27-26-24-23-22-21**	**25**	**7**
النظام والتنظيم	**36-35-33-31-30-28**	34-32-29	**9**
المجموع	**26**	10	**36**

ب–صدق المحتوى :

لقياس صدق المحتوى تم ترتيب فقرات الاستبيان بطريقة لا تسمح للمبحوثين بالإجابة العشوائية أو النمطية ، فوضعت الفقرة الأولى من المحور الأول في أعلى الترتيب لتليها الفقرة الأولى من المحور الثاني وبعدها الفقرة الأولى من المحور الثالث وهكذا ، وتعاد الدورة إلى أن تكتب كل فقرات الأداة على اللائحة التي أرفقت بتعليمات تضمنت هدف الدراسة وأهمية إجابة المبحوثين وعدم وجود فقرات خاطئة وأخرى صحيحة ، كما يؤكد لهم الباحث أن إجاباتهم لا تستغل إلا لأغراض علمية بحتة .

وقد تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغ عددها 100 طالب وطالبة يدرسون السنة الثانية ثانوي موزعين على (05) ثانويات بولاية ادرار. حيث تم اختيار 20طالب وطالبة بالتساوي من كل ثانوية .

وبعد جمع الاستبانات التي استوفت الشروط ، والتي بلغ عددها 96 استمارة (50 طالبة ، 46 طالب) تم تفريغها ومعالجتها بواسطة برنامج spss . حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة ومجموع درجات الأداة ، فكانت النتائج كما هو موضح على الجدول التالي :

جدول رقم (18) يوضح العلاقة الارتباطية بين كل فقرة ومجموع درجات اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية .

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	.51**	19	.65**
02	.72**	20	.58**
03	.32**	21	.25*
04	.41**	22	.57**
05	.65**	**23**	.12
06	.25*	24	.26**
07	.62**	25	.71**
08	.31*	26	.52**
09	.29*	27	.23**

10	**.59	28	*.41
11	**.63	29	**.62
12	**.72	30	**.43
13	*.39	**31**	.09
14	**.52	32	**.63
15	**.28	33	**.53
16	*.36	34	**.71
17	**.19	35	*.29
18	**.39	36	**.58

** مستوى الدلالة عند 0.01

*مستوى الدلالة عند 0.05

يتضح من خلال الجدول أن معاملات الارتباط بين كل فقرة ومجموع فقرات الاستبيان كانت كلها دالة عند مستوى 0.01 و 0.05 ، ما عدا الفقرتين رقم (23،31) والتي لم تكونا دالة عند هذه المستويات ، وحذفتا ليصبح عدد فقرات الأداة 34 موزعة على المحاور.

جدول رقم (19) يبين توزيع فقرات استبيان اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية على محاورها بعد دراسة الصدق .

الأبعاد	الفقرات		المجموع
	الموجبة	السالبة	
الانهماك	**1-4**	**2-3-5-6-7**	**7**
الانتماء	**8-9-10-11-12-13**		**6**
المنافسة	**14-16-17-18 -19-20**	15	**7**
توجيه المهام	**21-22-23-25-26**	**24**	**6**
النظام والتنظيم	**27-29-31-33-34**	28-30-32	**8**
المجموع	**24**	10	**34**

06-2-الثبات :

إعادة تطبيق الأداة : تم تقدير ثبات استمارة استراتيجيات إدارة الصف بإعادة تطبيق الأداة بعد 15 يوم من تطبيقها على العينة الاستطلاعية 76 طال و طالبة من ثانويات ولاية ادرار الذين يدرسون السنة الثانية ، حيث كان التطبيق جماعي ، وزع الباحث نسخ من الاستمارة موضع الدراسة على الطلبة ، وذكرهم الباحث انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، وإنما تعبر عن رأي الطالب بصدق . ومن خلال عملية تفريغ الاستمارات لاحظ الباحث إن كل الاستمارات مستوفاة ، وهذا ما يزكي الأداة .

الاتساق الداخلي : وتم ذلك عن طريق استخراج معامل كرونباخ – ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي للأداة ولكل بعد من أبعاد الاستبيان ، حيث كانت النتائج كما يلي :

1- **الانهماك:** 0.78

2- **الانتماء:** 0.65

3- **المنافسة:** 0.52

4- **توجيه المهام : 0.72**

5- النظام والتنظيم : 0.69

أما معامل ثبات الأداة ككل فقد بلغ 0.69 ، وهو معامل عال يجعل الباحث مطمئن لتطبيقها .

وبعد كل هذه الإجراءات أصبحت الاستمارة جاهزة لتطبيقها في الدراسة الأساسية .

3-01-المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية :

أجرى الباحث الدراسة الاستطلاعية بولاية ادرار ، والتي يتميز سكانها بالطيبة والبساطة في العيش ، أما الثانويات التي بصدد الباحث تطبيق الإجراءات فيها تقع بمنطقة توات الوسطى و منطقة تديكلت وهي (ثانوية زاوية كنتة – ثانوية تيلولين – ثانوية لحمر – ثانوية اوقروت 1 ، ثانوية اوقروت الجديدة) . حيث اعتمد الباحث في رصد المعطيات اللازمة لتصميم أدوات القياس على مجموعة الطلبة الذين يزاولون التمدرس في الثانويات المذكورة .

01-4-المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية :

أجرى الباحث دراسته الاستطلاعية في شهر فيفري ومارس 2016 و شهر نوفمبر 2016، فقد اختار الباحث هذه الفترة لأنها فترة استقرار للطالب من الناحية التربوية و السلوكية .

01-5-تحديد المجتمع الأصلي للعينة :

تشمل الدراسة الحالية على الطلبة الذين يدرسون في التعليم الثانوي سنة ثانية من كلا الجنسين ، بهدف وصف الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرس مع الطلبة وتحديد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس ونحو البيئة التعليمية ، فأخذ كل الطلبة على مستوى ولاية ادرار ، والذي يعتبر عدد كبير جدا يعيق عمل الباحث سواء لصعوبة الوصول لكل العينة و كذلك لطبيعة النتائج المنتهي إليها غير تلك التي أصبحت عليها في وقت أخر ، لما يستغرقه البحث من وقت وجهد كبيرين ، فاقتصر الباحث على اخذ عينة من المجتمع الأصلي سيتم تفصيلها خلال إجراءات الدراسة .

وتتمثل في الطلبة الذين يزاولون تمدرسهم فعلا في ثانوية زاوية كنتة ، ثانوية تيلولين ، ثانوية لحمر. ثانوية اوقروت 1 ، ثانوية اوقروت الجديدة . على عينة استطلاعية بلغ عددها 100 طالب وطالبة يدرسون السنة الثانية ثانوي موزعين على (05) ثانويات بولاية ادرار. حيث تم اختيار 20طالب وطالبة بالتساوي من كل ثانوية . وكذلك اخذ الطلبة من كل تخصص بالتساوي للتعرف على أهم الاستراتيجيات والاتجاهات حسب كل تخصص .

طريقة اختيارها :

تم اختيار عينة الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية ، وذلك من بين الطلبة الذين يزاولون دراستهم في السنة الثانية ثانوي لموسم 2016-2017 ، وكان الباحث يأخذ مجموع الطلبة من كل ثانوية ممن أفادت به إدارة المؤسسة بأسمائهم.

منهج الدراسة :

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي والذي يراه الباحث مناسبا لطبيعة الموضوع ، وذلك بهدف دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة (استراتيجيات إدارة الصف و اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس والبيئة التعليمية) من خلال تجسيد خصائصها ووصف العلاقات القائمة بينها ، فالمنهج الوصفي يعمل على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ، دون إدخال تأثيرات عليها . كما يتعدى المنهج الوصفي مجرد جمع بيانات وصفية حول الظاهرة إلى التحليل والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها واستخلاص النتائج منها .

01-6-الصعوبات :

لم يجد الباحث صعوبات تذكر والتي تعيق عمل البحث الميداني ، لما وجده الباحث من تجاوب كبير من طرف مسؤولي المؤسسات المذكورة من جهة ، وكذلك الأساتذة الذين قدموا تسهيلات كبيرة في توزيع الاستمارات على الطلبة و أيضا الطلبة أنفسهم الذين أعطوا عناية للاستبيان واسترجاعه في وقت قصير مما سهل عمل الباحث .

02-**الدراسة الأساسية :**

02-1-تصميم البحث :

يتضمن هذا البحث مجموعة من المتغيرات المستقلة ومتغير تابع واحدا .

02-1-1-المتغيرات المستقلة في البحث : تتمثل في :

-اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس .

-اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية .

-الجنس .

-التخصص .

02-1-2-المتغير التابع في البحث : ويتمثل في :

-استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس .

المجال الجغرافي للدراسة الأساسية :

أجريت الدراسة الحالية في ولاية ادرار على مستوى المؤسسات التربوية ، حيث شملت 3 ثانويات (ثانوية تيلولين ، ثانوية عبيدي محمد زاوية كنتة ، ثانوية لحمر) .

المجال الزمني للبحث :

أجرى الباحث الجانب التطبيقي في الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2016-2017 ، شهر جانفي ، فيفري ، مارس ، افريل 2017 . فقد اختار الباحث هذه الفترة لأنها فترة استقرار للطالب من الناحية التربوية و السلوكية ، بحيث تأخذ صفة الثبات ، عكس المرحلة الأولى التي يكون فيها الطالب في حالة البحث عن الذات ، وكذلك المرحلة الأخيرة والتي أساسا فترتها قصيرة جدا لا تسمح بتطبيق الأداة على كل العينة المختارة للدراسة .

العينة :

اشتملت عينة الدراسة على 448 طالب / طالبة الذين يزاولون الدراسة بالسنة الثانية ثانوي ، وبعد جمع الاستمارات و إبعاد غير المستوفاة منها للشروط ، تبقى منها 431 طالب وطالبة ، موزعة على عدد من ثانويات ادرار ، كما يوضحه الجدول التالي :

جدول رقم (20) يبن توزيع عينة الطلبة على الثانويات

الثانوية	الطلبة		المجموع
	الذكور	الإناث	
ثانوية تيلولين	59	81	140
ثانوية زاوية كنتة 1	67	97	164
ثانوية لحمر	50	77	127
المجموع	176	255	431

طريقة اختيارها :

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من بين الطلبة الذين يزاولون دراستهم في السنة الثانية ثانوي لموسم 2016-2017 ، حيث تم اختيار الثانويات بالطريقة العشوائية ، وكان الباحث يأخذ مجموع الطلبة من كل ثانوية ممن أفادت به إدارة المؤسسة بأسمائهم.

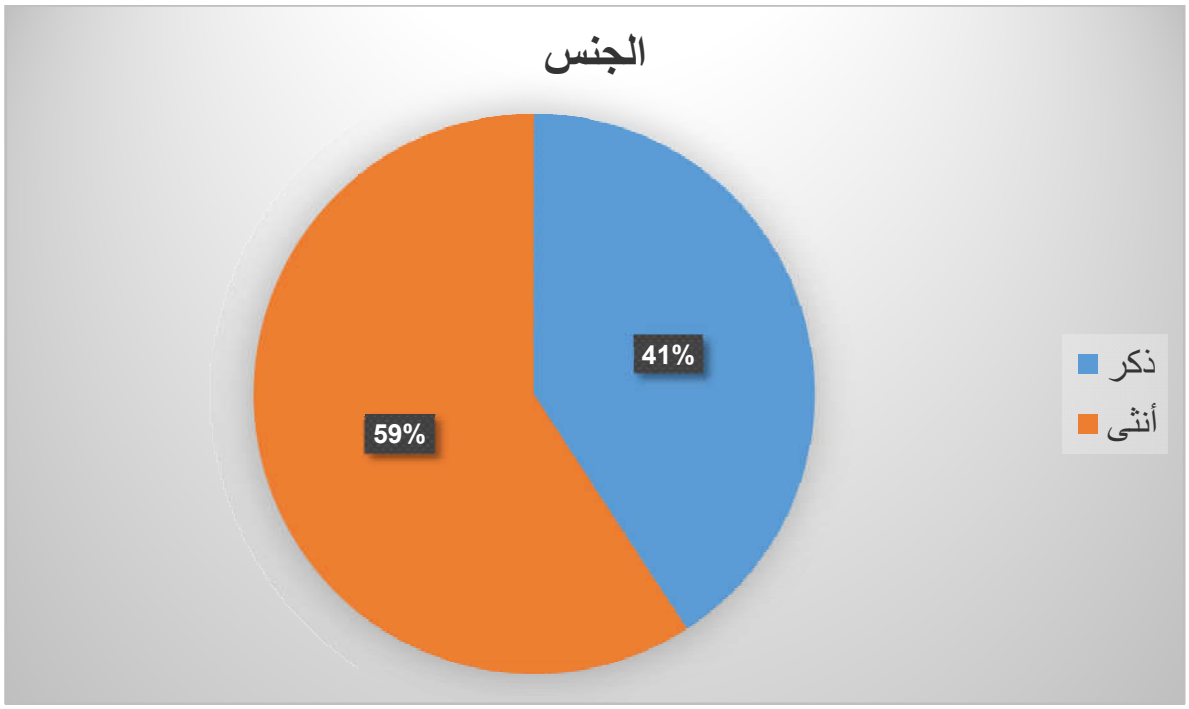
مواصفاتها :

اشتملت العينة على طلبة السنة الثانية ثانوي بكل التخصصات ، ومن كلا الجنسين . كما هو مبين :

1-الجنس :

جدول رقم (21) يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	176	40.8
أنثى	255	59.2
المجموع	431	100.0

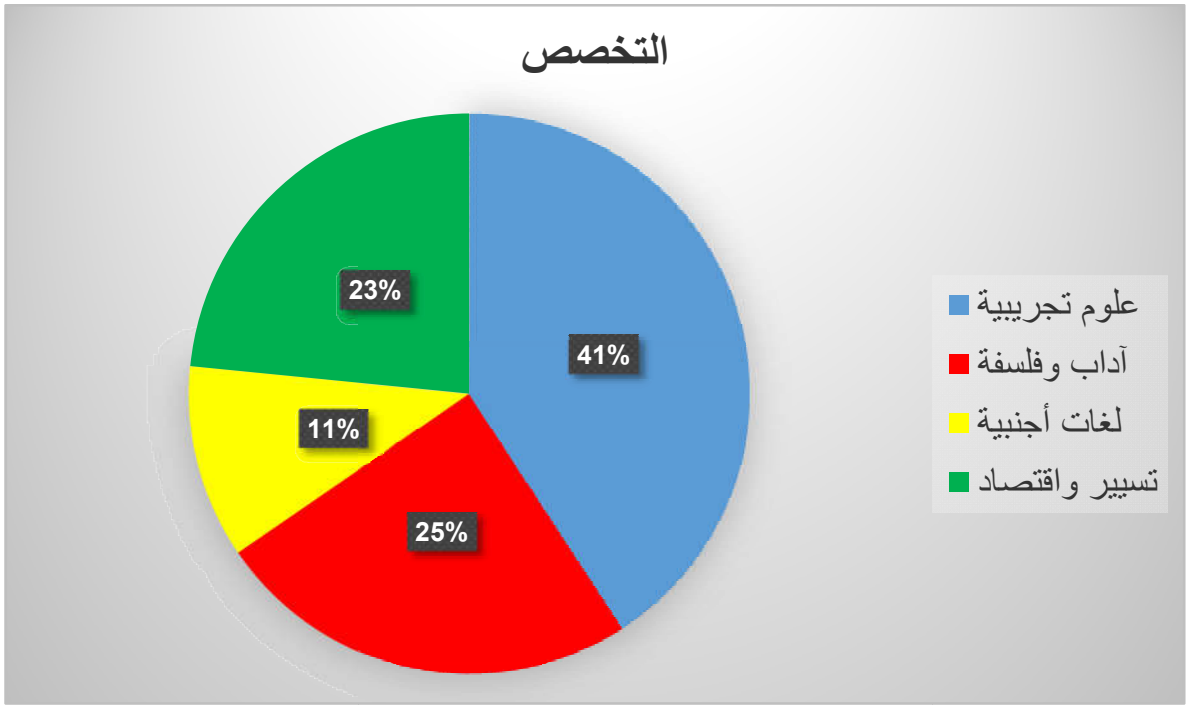


الشكل رقم (06) يمثل توزيع العينة حسب الجنس

2-التخصص : كما هو مبين في الجدول :

جدول رقم (22) **يبين توزيع المبحوثين حسب التخصص .**

المؤهل التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
علوم تجريبية	176	40.8
آداب وفلسفة	106	24.6
لغات أجنبية	48	11.1
تسيير واقتصاد	101	23.4
المجموع	431	100.0



الشكل رقم (06) يبين توزيع المبحوثين حسب التخصص .

02-6-أدوات البحث:

نعني بها الأداة التي يتم بواسطتها جمع المعلومات والبيانات للبحث في موضوع يستدعى الدراسة ، فقد اعتمد الباحث على أداة الاستبيان والتي يراها الباحث تناسب طبيعة الدراسة و يعتبر الاستبيان احد وسائل البحث العلمي المستعملة على نطاق واسع من اجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلق بأحوال الناس أو ميولهم أو اتجاهاتهم . وتمثلت في ثلاث استبيانات من إعداد الباحث وهي كالتالي :

02-6-1-استبيان استراتيجيات إدارة الصف :

وصف الاستبيان :

يهدف هذا الاستبيان إلى الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرس لإدارة صفه المعبر عنها من طرف الطلبة ، وشملت على 32 فقرة موزعة على أبعاد الاستبيان ، كما يوضحه الجدول التالي :

جدول رقم (23) يوضح توزيع فقرات استبيان استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس على محاورها

الأبعاد		الفقرات		المجموع
		الموجبة	السالبة	
إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية		1-2-3-4-5-6-7-8-10-11	9	11
إستراتيجية إدارة السلوك الصفي	التعزيز	12-13-14-15-16-17-18-		12
	العقاب	19-20-22-23	21	
إستراتيجية التواصل الصفي		24-25-26-27-28-31-32	29-30	09
المجموع		28	4	32

طريقة تطبيقه :

تم تطبيق الاستبيان بطريقة جماعية ، وذلك بعد الاتصال بمستشار التوجيه لتحديد وقت فراغ كل قسم ، حيث تم توزيع الاستمارة على الطلبة بمرافقة الباحث لشرح طريقة ملء الاستمارة ، ويتم إرجاعها بعد

الانتهاء من ملأها إما في الحين ، أو تسليمها للمستشار فيما بعد . وتم تطبيقه بطريقة فردية ، حيث تم الاتصال بالطلبة فرديا في أوقات الاستراحة .

تعليمات التطبيق التي تضمنت ما يلي :

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة :

هذه مجموعة من العبارات المكونة لاستبيان يدخل في إطار بحث لنيل شهادة الدكتوراه ، تخصص علم النفس التربوي ، والغرض منه معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرس معه في التعامل معه في القسم ، وللوصول إلى هذا الغرض نرجو منك قراءة كل عبارة بعناية وتأني والإجابة عليها بوضع العلامة (x) مقابل الفقرة وتحت الدرجة التي تعبر عن إدراكك للموضوع بدقة ، وليس هناك إجابة خاطئة وأخرى صحيحة ، كما نعلمكم أن هذه المعلومات لا تستغل إلا لأغراض علمية بحتة .

وفيما يلي مثال على كيفية الإجابة :

	الفقـــــــــــــرة	دائما	غالبا	متردد	أحيانا	أبدا
	يمنحني نقاط إضافية على انضباطي .					

1-إذا كان يمنحك نقاط إضافية على انضباطك باستمرار ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة دائما .

2- إذا كان يمنحك نقاط إضافية على انضباطك غالبا ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة غالبا .

3- إذا كانت لا تعرف الإجابة ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة مترددا.

4- إذا كان يمنحك نقاط إضافية على انضباطك إلا قليلا ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة أحيانا .

5- إذا كان لا يمنحك نقاط إضافية على انضباطك ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة أبدا.

طريقة تفريغه :

بعد إجراءات التطبيق ، تم تفريغ الاستبيان في جداول خاصة بالبرنامج الإحصائي الاجتماعي النفسي spss 23 وفق عملية الترميز والأوزان التي كانت كما يلي :

أ–إذا كانت الفقرة موجبة يمنح ل : دائما 5 ، غالبا 4 ، متردد 3 ، أحيانا 2 ، أبدا 1 .

ب –إذا كانت الفقرة سالبة يمنح ل : دائما 1 ، غالبا 2 ، متردد 3 ، أحيانا 4 ، أبدا 5 .

02-6-2- استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس :

وصف الاستبيان :

يهدف هذا الاستبيان إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة التي يظهرها اتجاه سلطة المدرس داخل القسم ، وشملت على 19 فقرة موزعة على بعدي الاستبيان ، كما يوضحه الجدول التالي :

جدول رقم (24) يوضح توزيع فقرات استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس على محاورها

الأبعاد	الفقرات		المجموع
	الموجبة	السالبة	
السلطة المعرفية	**10-5-4-3-2**	**9-8-7-6-1**	**10**
السلطة الضبطية	**19-18-12-11**	17-**16-15**-14-**13**	**09**
المجموع	**09**	10	**19**

طريقة تطبيقه :

تم تطبيق الاستبيان بطريقة جماعية ، وذلك بعد الاتصال بمستشار التوجيه لتحديد وقت فراغ كل قسم ، حيث تم توزيع الاستمارة على الطلبة بمرافقة الباحث لشرح طريقة ملء الاستمارة ، ويتم إرجاعها بعد الانتهاء من ملأها إما في الحين ، أو تسليمها للمستشار فيما بعد . وتم تطبيقه بطريقة فردية ، حيث تم الاتصال بالطلبة فرديا في أوقات الاستراحة .

تعليمات التطبيق التي تضمنت ما يلي :

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة :

هذه مجموعة من العبارات المكونة لاستبيان يدخل في إطار بحث لنيل شهادة الدكتوراه ، تخصص علم النفس التربوي ، والغرض منه معرفة الاتجاهات التي يحملها الطلبة نحو سلطة المدرس في القسم ، وللوصول إلى هذا الغرض نرجو منك قراءة كل عبارة بعناية وتأني والإجابة عليها بوضع العلامة (x) مقابل الفقرة وتحت الدرجة التي تعبر عن إدراكك للموضوع بدقة ، وليس هناك إجابة خاطئة وأخرى صحيحة ، كما نعلمكم أن هذه المعلومات لا تستغل إلا لأغراض علمية بحتة .

وفيما يلي مثال على كيفية الإجابة :

	الفقـــــــــــــرة	دائما	غالبا	متردد	أحيانا	أبدا
	اكتفي بمعلومات الأستاذ.					

1-إذا كنت تكتفي بمعلومات الأستاذ باستمرار ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة دائما .

2- إذا كنت تكتفي بمعلومات الأستاذ غالبا ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة غالبا .

3- إذا كنت لا تعرف الإجابة ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة مترددا.

4- إذا كنت تكتفي بمعلومات الأستاذ إلا قليلا ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة أحيانا .

5- إذا كنت لا تكتفي بمعلومات الأستاذ ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة أبدا.

طريقة تفريغه :

بعد إجراءات التطبيق ، تم تفريغ الاستبيان في جداول خاصة بالبرنامج الإحصائي الاجتماعي النفسي spss 23 وفق عملية الترميز والأوزان التي كانت كما يلي :

أ-إذا كانت الفقرة موجبة يمنح ل : دائما 5 ، غالبا 4 ، متردد 3 ، أحيانا 2 ، أبدا 1 .

ب -إذا كانت الفقرة سالبة يمنح ل : دائما 1 ، غالبا 2 ، متردد 3 ، أحيانا 4 ، أبدا 5 .

02-6-3-استبيان اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية :

وصف الاستبيان :

يهدف هذا الاستبيان إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة التي يظهرها اتجاه الطلبة نحو بيئته التعليمية داخل القسم ، وشملت على 34 فقرة موزعة على بعدي الاستبيان ، كما يوضحه الجدول التالي :

جدول رقم (25) يوضح توزيع فقرات استبيان اتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية على محاورها

الأبعاد	الفقرات		المجموع
	الموجبة	السالبة	
الانهماك	1-4	2-3-5-6-7	7
الانتماء	8-9-10-11-12-13		6
المنافسة	14-16-17-18 -19-20	15	7
توجيه المهام	21-22-23-25-26	24	6
النظام والتنظيم	27-29-31-33-34	28-30-32	8
المجموع	24	10	34

طريقة تطبيقه :

تم تطبيق الاستبيان بطريقة جماعية ، وذلك بعد الاتصال بمستشار التوجيه لتحديد وقت فراغ كل قسم ، حيث تم توزيع الاستمارة على الطلبة بمرافقة الباحث لشرح طريقة ملء الاستمارة ، ويتم إرجاعها بعد الانتهاء من ملأها إما في الحين ، أو تسليمها للمستشار فيما بعد . وتم تطبيقه بطريقة فردية ، حيث تم الاتصال بالطلبة فرديا في أوقات الاستراحة .

تعليمات التطبيق التي تضمنت ما يلي :

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة :

هذه مجموعة من العبارات المكونة لاستبيان يدخل في إطار بحث لنيل شهادة الدكتوراه ، تخصص علم النفس التربوي ، والغرض منه معرفة الاتجاهات التي يحملها الطلبة نحو البيئة التعليمية في القسم ،

وللوصول إلى هذا الغرض نرجو منك قراءة كل عبارة بعناية وتأني والإجابة عليها بوضع العلامة (x) مقابل الفقرة وتحت الدرجة التي تعبر عن إدراكك للموضوع بدقة ، وليس هناك إجابة خاطئة وأخرى صحيحة ، كما نعلمكم أن هذه المعلومات لا تستغل إلا لأغراض علمية بحتة .

وفيما يلي مثال على كيفية الإجابة :

	الفقـــــــــــــرة	دائما	غالبا	متردد	أحيانا	أبدا
	اشعر إني مرتاح في القسم.					

1-إذا كنت تشعر انك مرتاح في القسم باستمرار ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة دائما .

2- إذا كنت تشعر انك مرتاح في القسم غالبا ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة غالبا .

3- إذا كنت لا تعرف الإجابة ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة مترددا.

4- إذا كنت تشعر انك مرتاح في القسم إلا قليلا ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة أحيانا.

5- إذا كنت لا تشعر انك مرتاح في القسم ، ضع علامة (x) مقابل الفقرة في الخانة أبدا.

طريقة تفريغه :

بعد إجراءات التطبيق ، تم تفريغ الاستبيان في جداول خاصة بالبرنامج الإحصائي الاجتماعي النفسي spss 23 وفق عملية الترميز والأوزان التي كانت كما يلي :

أ-إذا كانت الفقرة موجبة يمنح ل : دائما 5 ، غالبا 4 ، متردد 3 ، أحيانا 2 ، أبدا 1 .

ب -إذا كانت الفقرة سالبة يمنح ل : دائما 1 ، غالبا 2 ، متردد 3 ، أحيانا 4 ، أبدا 5 .

02-7-الأساليب الإحصائية :

لاختبار الفرضيات اعتمد الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية والتي تناسب كل فرضية وتتمثل في :

-**النسب المئوية** : لحساب المتغيرات الكمية والنوعية كالجنس والتخصص .

-**المتوسط الحسابي والنظري** : لحساب متوسط متغيرات الدراسة ولمعرفة اتجاهات الطلبة .

-**اختبار (ت) لدراسة الفروق** : لدراسة الفروق بين عينتين مستقلتين .

-**تحليل التباين أحادي الاتجاه** : أنوفا (Anova) لاختبار الفروق بين مجموعتين .

-**معامل ارتباط بيرسون** : لتقدير الارتباط بين متغيرات الدراسة .

-**اختبار الفروق البعدية LSD** : للمقارنة البعدية لمعرفة اتجاه الفروق .

جميع الأساليب الإحصائية المذكورة استخدمت بالاستعانة الباحث بالبرنامج الإحصائي الاجتماعي النفسي (SPSS . 23) .

الفصـــل السابـــع

عرض نتائـــج البحـــث

تم عرض نتائج البحث وفقا لتسلسل الفرضيات المطروحة .

عرض نتائج الفرضية الأولى : توجد علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف واتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس .

لاختبار الفرضية استخدم الباحث معامل الارتباط " بيرسون " ونتائج الجدول يبين ذلك :

جدول رقم (26) يبين معاملات ارتباط بين استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس واتجاهات الطلبة نحو سلطته

استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس		اتجاهات الطلبة نحو سلطته		معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة	الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
2.79	0.44	3.62	0.43	0.193	0.05	دال

يتضح من خلال الجدول رقم (26) وجود ارتباط بين متغير استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس و اتجاهات الطلبة نحو سلطته ، حيث بلغت قيمة بيرسون 0.193 عند مستوى دلالة 0.05 .

عرض نتائج الفرضية الثانية :

توجد علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف واتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية .

لاختبار الفرضية استخدم الباحث معامل الارتباط " بيرسون " ونتائج الجدول يبين ذلك :

جدول رقم (27) يبين معاملات ارتباط بين استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس واتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية

استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس		اتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية		معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة	الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
2.79	0.44	3.34	0.28	0.190	0.05	دال

يتضح من خلال الجدول رقم (27) وجود ارتباط بين متغير استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس و اتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية ، حيث بلغت قيمة بيرسون 0.190 عند مستوى دلالة 0.05 .

عرض نتائج الفرضية الثالثة :

توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات إدارة الصف وأبعادها تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار ذلك استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وفيما يلي عرض النتائج على الجدول التالي :

جدول رقم (28) : يبين الفروق في استراتيجيات إدارة الصف وأبعادها حسب الجنس

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات الإدارة الصفية	ذكور	176	2.83	1.664	429	0.097
	إناث	255	2.76			
الأنشطة الصفية	ذكور	176	2.73	1.423	429	0.155
	إناث	255	2.65			
السلوك الصفي	ذكور	176	2.92	0.768	429	0.443
	إناث	255	2.88			
التواصل الصفي	ذكور	176	2.82	1.987	429	0.048
	إناث	255	2.73			

من خلال الجدول رقم (28) نجد أن اختبار (ت) في كل من المتغيرات: استراتيجيات التخطيط للأنشطة الصفية وإدارة السلوك الصفي غير دال إحصائيا ، لأن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05،

مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية وإستراتيجية إدارة السلوك الصفي حسب الجنس.

بينما في متغير إستراتيجية التواصل الصفي كان اختبار (ت) دال إحصائيا لأن الدلالة الإحصائية أقل من 0.05، مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا في التواصل تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

عرض نتائج الفرضية الرابعة :

توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الإدارة الصفية وأبعادها تعزى لمتغير التخصص.

لمعرفة ذلك استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي ، وفيما يلي عرض النتائج على الجدول التالي :

جدول رقم (29) : يبين الفروق في استراتيجيات الإدارة الصفية وأبعادها حسب التخصص

المتغير	التخصص	التكرار	المتوسط	اختبار فيشر	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات الإدارة الصفية	علوم تجريبية	176	2.68	10.008	427	0.000
	آداب وفلسفة	106	2.76			
	لغات أجنبية	48	2.96			
	تسير واقتصاد	101	2.92			
إستراتيجية التخطيط الصفي	علوم تجريبية	176	2.54	9.864	427	0.000
	آداب وفلسفة	106	2.65			
	لغات أجنبية	48	2.77			
	تسير واقتصاد	101	2.93			
إدارة السلوك	علوم تجريبية	176	2.81	5.166	427	0.002

	آداب وفلسفة	106	2.87			
	لغات أجنبية	48	3.09			
	تسير واقتصاد	101	3.00			
إستراتيجية التواصل الصفي	علوم تجريبية	176	2.69	7.073	427	0.000
	آداب وفلسفة	106	2.73			
	لغات أجنبية	48	3.04			
	تسير واقتصاد	101	2.82			

من خلال الجدول السابق نجد أن اختبار فيشر دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أقل من 0.05، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الإدارة الصفية وأبعادها تعزى لمتغير التخصص.

ولمعرفة الفروق بين المجموعات أجرينا الاختبارات البعدية بطريقة LSD وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (30) يبين الفروق البعدية بين المجموعات استراتيجيات ادارة الصف تعزى لمتغير التخصص .

المتغير	المجموعتين	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات الإدارة الصفية	علوم تجريبية * آداب وفلسفة	0.156
	علوم تجريبية * لغات أجنبية	0.000
	علوم تجريبية * تسيير واقتصاد	0.000
	آداب وفلسفة * لغات أجنبية	0.005
	آداب وفلسفة * تسيير واقتصاد	0.005
	لغات أجنبية * تسيير واقتصاد	0.578
[illegible]	علوم تجريبية * آداب وفلسفة	0.124

	علوم تجريبية * لغات أجنبية	0.018
	علوم تجريبية * تسيير واقتصاد	0.000
	آداب وفلسفة * لغات أجنبية	0.254
	آداب وفلسفة * تسيير واقتصاد	0.001
	لغات أجنبية * تسيير واقتصاد	0.117
إستراتيجية إدارة السلوك الصفي	علوم تجريبية * آداب وفلسفة	0.327
	علوم تجريبية * لغات أجنبية	0.001
	علوم تجريبية * تسيير واقتصاد	0.004
	آداب وفلسفة * لغات أجنبية	0.016
	آداب وفلسفة * تسيير واقتصاد	0.088
	لغات أجنبية * تسيير واقتصاد	0.301
إستراتيجية التواصل الصفي	علوم تجريبية * آداب وفلسفة	0.472
	علوم تجريبية * لغات أجنبية	0.000
	علوم تجريبية * تسيير واقتصاد	0.036
	آداب وفلسفة * لغات أجنبية	0.000
	آداب وفلسفة * تسيير واقتصاد	0.209
	لغات أجنبية * تسيير واقتصاد	0.009

من خلا الجدول السابق نجد أن الفروق في بعد إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية تبعا للتخصص كان لصالح التسيير والاقتصاد ، بينما في بعد إستراتيجية إدارة السلوك تبعا للتخصص كان لصالح لغات أجنبية ، وكذلك في بعد إستراتيجية التواصل الصفي كان لصالح لغات أجنبية .

عرض نتائج الفرضية الخامسة :

توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس وأبعادها تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار ذلك استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وفيما يلي عرض النتائج على الجدول التالي :

جدول رقم (31) : يبين الفروق في اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس وأبعادها حسب الجنس

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس	ذكور	176	3.56	2.317-	429	0.021
	إناث	255	3.66			
اتجاهات الطلبة نحو السلطة المعرفية	ذكور	176	3.78	1.323-	429	0.187
	إناث	255	3.85			
اتجاهات الطلبة نحو السلطة الضبطية	ذكور	176	3.32	2.528-	429	0.01
	إناث	255	3.45			

من خلال الجدول السابق نجد أن اختبار (ت) في متغير اتجاهات الطلبة نحو السلطة الضبطية للمدرس ، دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أقل من 0.05، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو السلطة الضبطية للمدرس ، حسب الجنس لصالح الإناث.

بينما في متغير اتجاهات الطلبة نحو السلطة المعرفية للمدرس كان اختبار (ت)غير دال إحصائيا لأن الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في السلطة المعرفية تعزى لمتغير الجنس.

عرض نتائج الفرضية السادسة :

توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس وأبعادها تعزى لمتغير التخصص.

لمعرفة ذلك استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي ، وفيما يلي عرض النتائج على الجدول التالي :

جدول رقم (32) : يبين الفروق في اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس وأبعادها حسب التخصص

المتغير	التخصص	التكرار	المتوسط	اختبار فيشر	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس	علوم تجريبية	176	3.57	2.123	427	0.097
	آداب وفلسفة	106	3.67			
	لغات أجنبية	48	3.71			
	تسير واقتصاد	101	3.62			
اتجاهات الطلبة نحو السلطة المعرفية	علوم تجريبية	176	3.76	1.481	427	0.219
	آداب وفلسفة	106	3.89			
	لغات أجنبية	48	3.88			
	تسير واقتصاد	101	3.84			
اتجاهات الطلبة نحو السلطة الضبطية	علوم تجريبية	176	3.35	1.611	427	0.186
	آداب وفلسفة	106	3.43			
	لغات أجنبية	48	3.52			
	تسير واقتصاد	101	3.38			

من خلال الجدول السابق نجد أن اختبار (فيشر) في اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس وأبعاده حسب التخصص غير دال إحصائيا ، لأن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص .

عرض نتائج الفرضية السابعة :

توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية وأبعادها تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار ذلك استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وفيما يلي عرض النتائج على الجدول التالي :

جدول رقم (33) : يبين الفروق في اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية وأبعادها حسب الجنس

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية	ذكور	176	3.35	1.184	429	0.237
	إناث	255	3.32			
الانهماك	ذكور	176	2.53	0.737-	429	0.461
	إناث	255	2.56			
الانتماء	ذكور	176	3.86	0.804	429	0.422
	إناث	255	3.81			
المنافسة	ذكور	176	3.86	0.217	429	0.828
	إناث	255	3.85			
توجيه المهام	ذكور	176	3.34	2.234	429	0.026

	إناث	255	3.22			
النظام والتنظيم	ذكور	176	3.27	0.572	429	0.568
	إناث	255	3.25			

من خلال الجدول السابق نجد أن اختبار (ت) في كل من المتغيرات: اتجاهات الطلبة نحو الانهماك والانتماء والمنافسة والنظام والتنظيم ، غير دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 ، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو الانهماك والانتماء والمنافسة والنظام والتنظيم حسب الجنس.

بينما في بعد توجيه المهام كان اختبار (ت) دال إحصائيا لأن الدلالة الإحصائية أقل من 0.05، مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا في توجيه المهام تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

عرض نتائج الفرضية الثامنة :

توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية وأبعادها تعزى لمتغير التخصص.

لمعرفة ذلك استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي ، وفيما يلي عرض النتائج على الجدول التالي :

جدول رقم (34) : يبين الفروق في اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية وأبعادها حسب التخصص

المتغير	التخصص	التكرار	المتوسط	اختبار فيشر	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية	علوم تجريبية	176	3.31	1.434	427	0.232
	آداب وفلسفة	106	3.33			
	لغات أجنبية	48	3.39			
	تسير واقتصاد	101	3.36			
الانهماك	علوم تجريبية	176	2.48	3.519	427	0.015
	آداب وفلسفة	106	2.62			

	لغات أجنبية	48	2.50			
	تسير واقتصاد	101	2.61			
الانتماء	علوم تجريبية	176	3.85	1.581	427	0.193
	آداب وفلسفة	106	3.76			
	لغات أجنبية	48	3.99			
	تسير واقتصاد	101	3.81			
المنافسة	علوم تجريبية	176	3.81	2.259	427	0.081
	آداب وفلسفة	106	3.85			
	لغات أجنبية	48	4.01			
	تسير واقتصاد	101	3.85			
توجيه المهام	علوم تجريبية	176	3.23	0.606	427	0.611
	آداب وفلسفة	106	3.25			
	لغات أجنبية	48	3.31			
	تسير واقتصاد	101	3.32			
النظام والتنظيم	علوم تجريبية	176	3.25	0.049	427	0.986
	آداب وفلسفة	106	3.25			
	لغات أجنبية	48	3.26			
	تسير واقتصاد	101	3.27			

من خلال الجدول السابق نجد أن اختبار(فيشر) لتحليل التباين ، فيما يخص اتجاهات الطلبة نحو أبعاد البيئة التعليمية (الانتماء ، المنافسة ، توجيه المهام ، النظام والتنظيم) غير دال إحصائيا لأن

قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 ، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعادها باستثناء بعد الانهماك حسب التخصص.

بينما في بعد الانهماك كان اختبار (فيشر) لتحليل التباين دال إحصائيا لأن قيمته أقل من 0.05، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في الانهماك تعزى لمتغير التخصص.

ولمعرفة الفروق بين المجموعات في الانهماك أجرينا الاختبارات البعدية بطريقة LSD وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (35) يبين الفروق بين المجموعات في الانهماك

المتغير	المجموعتين	الدلالة الإحصائية
الانهماك	علوم تجريبية * آداب وفلسفة	0.007
	علوم تجريبية * لغات أجنبية	0.761
	علوم تجريبية * تسيير واقتصاد	0.013
	آداب وفلسفة * لغات أجنبية	0.104
	آداب وفلسفة * تسيير واقتصاد	0.873
	لغات أجنبية * تسيير واقتصاد	0.137

من خلا الجدول السابق نجد أن الفروق في بعد اتجاهات الطلبة نحو بعد الانهماك تبعا للتخصص كان لصالح آداب وفلسفة .

الفصـــل الثامـــــن

منـــاقـشـــة الـنـتـائـــج

قام الباحث في هذا الفصل بمناقشة النتائج وفق نفس الترتيب التي عرضت فيها في الفصل السابع ، وفي نهاية الفصل قام الباحث بعرض عدد من الاقتراحات التي تم استخلاصها من نتائج الدراسة ومناقشتها .

مناقشة نتائج الفرضية الأولى : والتي نصها توجد علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف واتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس .

يوضح الجدول رقم (26) ص (140) من خلال المعالجة الإحصائية أن معامل الارتباط بين استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس واتجاهات الطلبة نحو سلطته دال إحصائيا ، حيث نجد أن قيمة مستوى الدلالة اقل من 0.05 ، لذلك نقبل فرض البحث القائل بأنه توجد علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف واتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس .

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة يرون اعتماد المدرس على إستراتيجية معينة ، فهو بذلك ينقل لهم طبيعة شخصيته في التعامل معهم ، وبالتالي يتأثرون بسلطته داخل القسم سواء بالإيجاب والسلب . فالمدرس الذي يخطط للأنشطة الصفية ، يثبت للطلبة انه يعطي أهمية كبيرة لعمله ولهم ، مما يحسهم بوجودهم ، ويشعرون هم كذلك باتجاهات ايجابية نحو شخصه وسلطته داخل القسم . والعكس صحيح .

والمدرس الذي يستخدم إستراتيجية العقاب على طلبته ليس بغرض العقاب وإنما بغرض تحسين سلوكهم فهو ينقل لهم بأنه يحبهم لكن من يخطئ يعاقب حتى يسود الاحترام داخل القسم ، فتجد الطلبة يقدرون المدرس ويحترمونه ، وكذلك شكرهم وإثابتهم على سلوك حسن يعنى انه يهتم بهم وبالتالي ينظرون إليه بود واحترام لسلطته داخل القسم .

والمدرس الذي يوجه خطابه في حالة السلوك السيئ إلى الموقف لا إلى الشخص فهو يهدف إلى وقف السلوك لا إلى انتقاد الطالب بذاته ، وعندما يوجه خطابه في حالة السلوك الحسن إلى الشخص فهو

يهدف إلى احترام إنسانية الطالب ، ففي الحالتين معا يرى الطالب أن المدرس يقدر جيدا مشاعرهم وسلوكهم وبالتالي يبنون توجه ايجابي نحو سلطته داخل القسم .

مثال : اخرج الأستاذ " علي " أوراقه من محفظته ، معلنا وقت بدأ الحصة ، وكان قبل أي خطوة يخطوها يستند إلى أوراقه ، انطلاقا من أهداف الدرس إلى الوسائل المستعملة وطرح الأسئلة ، فطلب من الطلبة إخراج الأدوات المطلوبة ، فكل الطلبة اخرجوا أدواتهم إلا الطالبين " عبدالقادر و مختار " لم يحضرا أدواتهما ، فشعرا بإحراج كبير أمام الأستاذ وزملائهم .

فإحضار الأستاذ للأدوات وتخطيطه المستمر للدروس يترك رسالة واضحة إلى الطلبة بان يكون إي شيء بالصدفة (إستراتيجية صفية) ، و إحضار الطلبة للأدوات وشعور الطالبين بالإحراج هو احترام لسلطة المدرس وتقديرا له . (اتجاه الطالب نحو سلطته) .

ففي نفس السياق يرى (بونيتون وزملاءئه ، Boyntn at el) أن الطلبة يتأثرون بخصائص مدرسيهم ولاسيما خلال الأشهر الأولى من تعاملهم معهم ، فطلبة المدرسين الذين يتسمون بالاتزان الانفعالي يظهرون مستوى من الأمن النفسي والصحة النفسية أعلى من المستوى الذي يظهره طلبة المدرسين الذين يتسمون بالتسلط والتوتر . (نشواتي ، 1985 ، : 237) .

وفي إشارة ل (دانيلسون ، Danelson، 2001) لما يتركه المدرس من اثر في نفوس طلبته فيقول " عندما يتذكر الطلبة معلمهم أو مدرسهم بعد سنوات من تخرجهم فيها ، إنما يعود ذلك إلى الدفء والاهتمام والرعاية التي وجدوها من معلميهم أو مدرسيهم . (دانيلسون ، Danelson، 2001 ، : 11)

مناقشة نتائج الفرضية الثانية : والتي نصها : توجد علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف واتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية .

يوضح الجدول رقم (27) ص (140) من خلال المعالجة الإحصائية أن معامل الارتباط بين استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس واتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية دال إحصائيا ، حيث نجد أن قيمة مستوى الدلالة اقل من 0.05 ، لذلك نقبل فرض البحث القائل بأنه توجد علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف واتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية .

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى إن الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرس في القسم مع الطلبة يسعى من خلالها توفير بيئية تعليمية ميسرة للتعلم ، كما أن الجهود المنظمة والمخططة التي يوجه فيها المدرس جهوده تجعل اقل شغبا ويزيد من تحصيله وشعوره بالانتماء داخل القسم .

كما أن المدرس حينما يأخذ بالاعتبار كل مكونات الصف والموضوع ويخطط له يتطور اهتمام الطلبة وينضبطون . وان اتخاذه استراتيجيات لإدارة الصف هي استثمار تعلم الطلبة ، فبمقدار زيادة فاعلية إدارة الصف يزداد تفاعل الطلبة .

ويؤكد هذه النتيجة (قطامي ، قطامي ، 2005) إن تعلم الطلبة وإدارته وتنظيمه وممارسات المدرس وإشاعة التفاعلات المناسبة هي القضية المحورية في إدارة الصف و تنظيمه . كما يقول (جلين ، Glynn ، 1982 ، : 216) إن الأساليب التي تنظم بها غرفة الصف ، وتوزيع المواد الصفية يمكن أن يؤثر على سلوك الطلبة الصفي مباشرة ويحدد مدى التأثيرات التي تحدثها العناصر المختلفة على أداء الطلبة و حتى علاماتهم . وفي نفس السياق يقول (بالي ، سليتي ، Bally & Solity ، 1987 ، : 17) إن الاستراتيجيات التي يتخذها المدرسون حول المعلومات والمهارات التي تخطط لأنشطة الطلبة ، واختيار ما يناسبهم من أنشطة ، واندماج الطلبة في المهمات التعليمية على مدار اليوم الدراسي ، كل هذه

النشاطات تشكل عناصر مهمة كبيئة تعليمية ودراسة تأثيرها وعلاقتها معا يؤثر في طبيعة البيئة الصفية وتحديد ملامحها .

كما إن استخدام المدرس استراتيجيات تراعي المستويات المختلفة للطلبة تؤدي إلى تعاون الطلبة وإسهامهم في توفير نظام صفي ، وتتحسن دافعيتهم للتعلم ، وتزداد درجات تحصيلهم .

واستخدام المدرس استراتيجيات تلبي حاجات الطلبة التعليمية تجعل الطالب يستجيب للخبرات التي تلبي له حاجته وتنمي اهتمامه و ميوله .

فاستخدام المدرس أسلوب تسلطي مع طلبته يجعلهم يتصفوا بالعنف والاضطهاد والحسد العدواني ، وظهور سلوك الغش ، وظهور السلوك ألانسحابي ، وعلى العكس من ذلك فالمدرس الذي يوفر جو ديمقراطي يساعد الطلبة هذا الجو على احترام أنفسهم واحترام قدرات زملائهم ، ويشعر بالحرية والدفء ، ويدفع الطلبة فيه للاشتراك في التفاعلات الصفية .

ونوع العلاقات السائدة بين المدرس وطلبته تسهم في تشكيل الجو الذي يدار به الصف وتنفذ فيه الأنشطة ، فإذا ما أدير بطريقة ايجابية فيسود فيه التعاون والمشاركة والتفاعل والتنافس الشريف .

فالمدرسون ينزعون نتيجة تباينهم في عدد من الخصائص إلى إثارة مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم مع طلبتهم ، من خلال أنماط المعاملة التي يسعون من خلالها . (الفتلاوي ، 2001 ، : 05)

فقد أشار (بروفي ، Brophy ، 1987) في دراسته إلى أن توفر عنصر الود والاحترام في البيئة الصفية ، وبتوافر الثقافة الحافزة للتعلم في البيئة الصفية ، ففي مثل هذه البيئة يظهر المعلم للتلاميذ كل ما هو ايجابي ، ويعزز فيهم الثقة بالنفس والسلوك الاجتماعي المناسب ، وتظهر نتائج دراسته بان التلاميذ الذين يعكس لهم المعلم معاملة مفعمة بالمودة والاحترام ، فمن المتوقع ان يتصرف التلاميذ وفقا لما يكتسبوه من البيئة الصفية من احترام ومودة وثقة . (بروفي ، Brophy ، 1987 ، : 23)

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :والتي نصها : توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات إدارة الصف وأبعادها تعزى لمتغير الجنس .

يوضح الجدول رقم (28) ص (141) من خلال المعالجة الإحصائية ، والتي تمت بأسلوب النسبة التائية على نتائج هذا ملخصها :

-عدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية بين الذكور والإناث ، يعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة يروا أن التخطيط للأنشطة الصفية يعتبر من المهام الأساسية للمدرس ، فهو مهمة تربوية هدفه تحقيق العملية التعليمية والتي يشارك فيها الطالب ذكورا وإناثا ، وان كلاهما يحتاجان لعملية التخطيط من اجل فهم الدروس بموضعية وممنهجة .

-عدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد إستراتيجية إدارة السلوك بين الذكور والإناث ، يعزو الباحث ذلك إلى انه ليس هناك صف فيه طلاب ومدرسون وأهداف تعليمية يراد تحقيقها يخلو من المشكلات الصفية ، وطالما أن الصف يضم عناصر متباينة في الأداء التحصيلي ، ويضم شخصيات متعددة بخصائص متباينة فلابد من ظهور مشكلات تتعلق بسلوك الطلبة سواء ذكورا أو إناثا .

ويرون إن إدارة السلوك ضرورية لهم لتحقيق الأمن بين الطلبة ، وأنهما قبل أن يكونا طلبة فهما إنسان يصيب ويخطئ ويحتاجان من يوجههما وينصحهما .

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتائج دراسة (سعد الناجم و رشاد عبدالعزيز،1996) بالكشف عن عدم وجود فروق في إدارة الصف المدرسي من وجهة نظر الطالب المتدرب وفقاً لمتغير الجنس .

-وجود فروق دالة إحصائية في بعد إستراتيجية التواصل الصفي بين الذكور والإناث لصالح الذكور ، يعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة الذكور أكثر حركة ويصدرون مشكلات أكثر من الإناث مما يستدعى التواصل معهم لإيقاف السلوك أو تعديله ، وكما يعزو الباحث ذلك أيضا إلى طبيعة شخصية الذكور

والتي تتسم بالشجاعة ويظهر ذلك في أن أغلبية ممثلي الطلبة من الذكور ، مما يجعل اتجاهاتهم نحو التواصل الصفي أكثر من الإناث .

مع العلم أن كل الاستراتجيات التي يستخدمها المدرسون داخل الصف يرونها الطلبة أنها كانت ايجابية .

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :والتي نصها : توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الإدارة الصفية وأبعادها تعزى لمتغير التخصص .

يوضح الجدول رقم (29) ص (142) من خلال المعالجة الإحصائية ، والتي تمت بأسلوب النسبة التائية على نتائج هذا ملخصها :

- **وجود فروق دالة إحصائية في بعد إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية تعزى لمتغير التخصص لصالح تسيير واقتصاد** ، يعزو الباحث ذلك إلى طبيعة تخصصهم القريب جدا من التخطيط ، فهم يدرسونه كل يوم تقريبا ، ولتناولهم الموضوع بدقة شكل لديهم تصورا حول أهمية التخطيط للأنشطة الصفية .

- **وجود فروق دالة إحصائية في بعد إستراتيجية إدارة السلوك تعزى لمتغير التخصص لصالح لغات أجنبية** ، يعزو الباحث ذلك إلى أن ضبط طلبة اللغات لسلوكهم لذاتهم داخل الصف حتى يتسنى لهم التركيز على شرح المدرس لان اللغة تحتاج إلى فهم المعاني ، كما أن طلبة اللغات يحتاجون إلى تعزيز وتشجيع اكبر من اجل مواصلة تعلم لغات جديدة ، خاصة أنهم لا يتحدثون بها ألا داخل الصف الدراسي.

- **وجود فروق دالة إحصائية في بعد إستراتيجية التواصل الصفي تعزى لمتغير التخصص لصالح لغات أجنبية** ، يعزو الباحث ذلك إلى إن طلبة اللغات تواصلهم يتمحور حول محاولة فهمهم لمعنى كلمة وفي طرح الأسئلة ، وان نوع الخطاب الموجه نحوهم حول محتوى المادة مما يجعلهم أكثرا اتجاها نحو

إستراتيجية التواصل ، والذي يعتبر من أهم العناصر لتعلم لغة جديدة ، كما أن المدرس يستخدم أكثر من لغة تواصل لتبسيط المفاهيم .

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية مخالفة مع نتائج دراسة (سعد الناجم و رشاد عبدالعزيز،1996) بالكشف عن عدم وجود فروق في إدارة الصف المدرسي من وجهة نظر الطالب المتدرب وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة : والتي نصها : توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس وأبعادها تعزى لمتغير الجنس .

يوضح الجدول رقم (31) ص (145) من خلال المعالجة الإحصائية ، والتي تمت بأسلوب النسبة التائية على نتائج هذا ملخصها :

– **عدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد السلطة المعرفية بين الذكور والإناث** ، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة يرون أنهم يقدرون سلطة المدرس المعرفية باعتباره أكثر منهم معلومات وخبرة ، وكذلك لتمكنه من مادته ، ويرون أنها ضرورية حتى تجعلهم أكثر انتباها وتركيزا أثناء شرح المدرس ، وان الطلبة يتفاعلون مع المدرس الذي يملك معلومات قيمة حول مادته التعليمية وكلا الجنسين يحتاج إليها لتحقيق أداء أكاديمي .

–**وجود فروق دالة إحصائية في بعد السلطة الضبطية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث** ، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة جنس الأنثى الذي يتعاملن بمرونة أكثر ، وان توجيه المدرس لهن يعتبرنه من مصلحتهن الدراسية . وان الذكور اقل تقديرا لسلطة المدرس الضبطية لاعتقادهم بأنهم أصبحوا كبارا خاصة وهم في مرحلة المراهقة والتي تكتسي أهمية بالغة في حياته ، فهو لا يحب من يعطيه الأوامر .

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لنتائج دراسة (بشرى حسين ،2007) حيث أظهرت وجود فروق بين الجنسين في اتجاه الطلبة نحو المدرس ولصالح الذكور .

مناقشة نتائج الفرضية السادسة :والتي نصها : توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس وأبعادها تعزى لمتغير التخصص .

يوضح الجدول رقم (32) ص (146) من خلال المعالجة الإحصائية ، والتي تمت بأسلوب النسبة التائية على نتائج هذا ملخصها :

- **عدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس المعرفية تعزى لمتغير التخصص** ، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة يرون بأن السلطة المعرفية تعد من العناصر الأساسية التي تجعلهم يركزون أثناء شرح المدرس ، وتشعرهم بأهمية المادة فالدارس في الجانب العلمي يحتاج إلى معلومات قيمة تستجيب لتوقعاته وباقي التخصصات الأخرى ، وان السياسة التعليمية الجديدة المنتهجة بوزارة التربية بوضع تخصصات دقيقة ووجود أساتذة مختصين فيها ومتمكنين جعل الطلبة يشعرون بايجابية نحو سلطة المدرس المعرفية .

- **عدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس الضبطية تعزى لمتغير التخصص** ، يعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة يقدرون الأستاذ كمربي وإنهم في مؤسسة تربوية يحترمون كل إطاراتها ، كما انه يرى بأنها حق للمدرس استخدامها داخل الصف الدراسي ، كما أن الأستاذ الذي يدرس الأدبي هو نفسه يدرس العلمي ، مما يجعل الطلبة يأخذ نفس الاتجاه نحو سلطة المدرس الضبطية

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لنتائج دراسة (بشرى حسين ،2007) حيث أظهرت وجود فروق في اتجاه الطلبة نحو المدرس ولصالح التخصص العلمي .

مناقشة نتائج الفرضية السابعة : والتي نصها : توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية وأبعادها تعزى لمتغير الجنس .

يوضح الجدول رقم (33) ص (147) من خلال المعالجة الإحصائية ، والتي تمت بأسلوب النسبة التائية على نتائج هذا ملخصها :

-**عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد الانهماك بين الذكور والإناث** ، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة يحبون المشاركة في الأعمال الصفية بغية إثبات ذاتهم اتجاه زملائهم أو المدرس داخل الصف ، وان اتجاهاتهم الايجابية نحو البيئة التعليمية هو اعتراف برضاهم وأهميتهم في نشاطات الصف فالجنس لا يحدد درجة الاتجاهات بقد ما يحدده نوع الجو السائد بين الطلبة والمدرس داخل البيئة التعليمية .

-**عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد الانتماء بين الذكور والإناث** ، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن العلاقات التي تربطهم هي علاقة في مجال الدراسة وليس لها علاقة بالجنس ، فتعاونهم يعنى مدى انتمائهم للمدرسة ومدى تقبل الآخرين ، ومساعدتهم لبعض البعض . وان انتمائهم هو إعطاء صورة حسنة عن ذاتهم داخل الصف من خلال ربط علاقات جيدة يعبر عن قبولهم للتعاون والتبادل في أعمال جماعية .

-**عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد المنافسة بين الذكور والإناث** ، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التنافس بين الطلبة يكون حول الحصول على علامات ممتازة لاحتلال مراتب أولى في الصف الدراسي وليس تنافس بين الجنسين ، فنجاحهم يقاس بمدى حصولهم على معدل جيد والمحدد من طرف وزارة التربية الوطنية (10.00 فما فوق) وليس حسب ترتيبهم في القائمة ، أو اختيار مجموعة من كل جنس. – وجود فروق دالة إحصائيا في بعد توجيه المهام بين الذكور والإناث لصالح الذكور ، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة شخصية الذكور والتي يحبون إظهار شخصياتهم خاصة أمام الأنثى بأنهم الأقدر والأجدر على انجاز المهام داخل الصف وهذا ما يظهر خلال إشرافهم على الأعمال الجماعية داخل الصف . ويرجع ذلك أيضا إلى أن الأساتذة تقريبا اغلبهم من أبناء المنطقة فهم يتعايشون معهم في المدرسة وفي المجتمع مما يجعل الطلبة الذكور أكثر التزاما بتنفيذ المهام .

-**عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد النظام والتنظيم بين الذكور والإناث** : يرى الباحث هذه النتيجة طبيعية إذا ما اعتبرنا بان الطلبة هم في مؤسسة نظامية تربوية يقصدونها من اجل التعلم ، وان توفر هذه

الوسائل واللوائح هي خصيصا لهم ولراحتهم ، مما يجعلهم محافظين على نظام المؤسسة . ويرون أن احترام القوانين المدرس هو تقدير للبيئة التي يتفاعلون فيها ، وان المدرسة تضع قوانين عامة ليس للجنس خصوصيات بمعنى لا توجد قوانين خاصة بالذكور وقوانين خاصة بالإناث ، مما يجعل اتجاهاتهم متشابهة بين الجنسين .

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لنتائج دراسة (مديحة سلامة ، 2000) في بعد الانتماء والاحتكاك بوجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور . وأيضا دراسة (سمية المحتسب ، 2005) بوجود فروق دالة إحصائيا في اتجاه الطلبة نحو البيئة التعليمية ولصالح الإناث .

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة (احمد عبدالمجيد الصمادي ، محمد حسن معابرة ، 2006) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاه الطلبة نحو المدرسة تعزى لمتغير الجنس .

مناقشة نتائج الفرضية الثامنة :والتي نصها : توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية وأبعادها تعزى لمتغير التخصص .

يوضح الجدول رقم (34) ص (148) من خلال المعالجة الإحصائية ، والتي تمت بأسلوب النسبة التائية على نتائج هذا ملخصها :

– **وجود فروق دالة إحصائيا في بعد الانهماك تبعا للتخصص لصالح آداب وفلسفة :** يعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة تخصصهم القريب لموضوع الانهماك والمشاركة في الأعمال الصفية ، ويتأتى ذلك من خلال تناولهم اليومي في موادهم الدراسية للمواضيع الاجتماعية ، فهم يحاولون تطبيق ما يتعلمونه ، مما يجعلهم أكثر التخصصات اتجاها نحو الانهماك والمشاركة في البيئة التعليمية .

–**عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد الانتماء تبعا للتخصص :** يعزو الباحث هذه النتيجة إلى إن الطلبة وبغض النظر عن نوع تخصصهم ، فهم يتعاونون حبا لزملائهم ، وان الجو الايجابي السائد في

القسم يجعلهم يسألون عن بعضهم البعض كوحدة إنسانية لا كوحدة تخصصية ، وان انتماءهم الايجابي في البيئة التعليمية هو تقدير للعلاقات التي تربطهم وليس للتخصص الذي يجمعهم في حجرة دراسية .

-**عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد المنافسة تبعا للتخصص** : يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تنافسهم يكون حول الحصول على مراتب أولى تأهلهم إلى الانتقال للسنة الثالثة ، كما أنهم يكونوا قد اختاروا تخصصهم في بداية السنة مما يجعل التخصص غير مؤثر على تنافسهم الذي يكون غالبا على رضا المدرس وتحقيق نتائج جيدة داخل الصف الدراسي .

- **عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد توجيه المهام تبعا للتخصص** : يعزو الباحث هذه النتيجة إلى إن استجاباتهم لتأدية المهام هي أمر مهم لتحقيق أهدافهم التعليمية وان التخصص ما هو إلا عبارة عن محتوى تعليمي تخصصي للوصول إلى تحقيق ميولاتهم ورغباتهم الشخصية ، وان تأدية المهام تشمل كل طالب يدرس بالمؤسسة ، مما يجعل اتجاهاتهم متشابهة في توجيه المهام داخل البيئة التعليمية .

-**عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد النظام والتنظيم تبعا للتخصص** : يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن النظام داخل الصف الدراسي موجه لشخص الطالب ولمصلحته ، وان الحفاظ على نظام وإرشادات المدرس هي ضمان لبيئة تعليمية جيدة ، كما أن إخلاله بالنظام يعرضه لعقوبة شخصية ، وان الذي يقدم له هذه القوانين هو المدرس الذي يدرس تقريبا جميع التخصصات ، مما يجعلهم متقاربين حول اتجاهاتهم نحو النظام والتنظيم .

وقد جاءت نتائج دراسة (مديحة سلامة ، 2000) متفقة مع نتائج الدراسة الحالية بأنه لا توجد فروق في اتجاه الطلبة نحو البيئة التعليمة تعزى لمتغير التخصص .

مناقشة عامة :

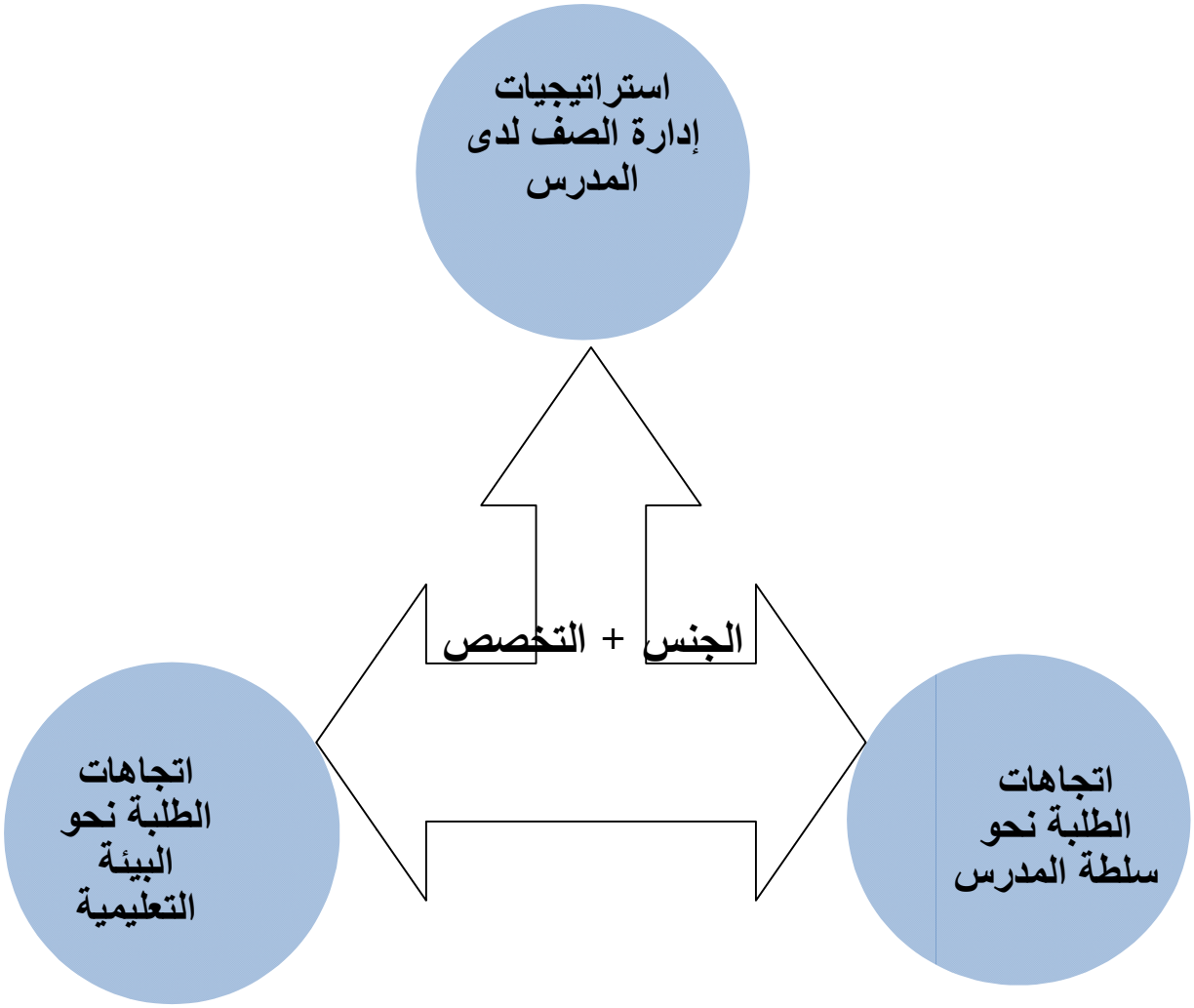
لقد هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة وجود علاقة بين استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس واتجاهات الطلبة نحو سلطته والبيئة التعليمية . حيث أظهرت نتائج الدراسة والتي تمت معالجتها باستخدام البرنامج

الإحصائي الاجتماعي النفسي spss .23 على مجموعة من النتائج وهي أن كل استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس كانت ايجابية من وجهة نظر الطلبة ، وهذا راجع لمعرفة المدرس لخصائص الطلبة ، واطلاعهم الدائم على طرائق التدريس وأساليبه سواء من الكتب أو من خلال الدورات التكوينية داخل العمل أو من استعمال الانترنت التي ينتشر فيها هكذا موضوعات . كما كانت أيضا اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس والبيئة التعليمية كلها ايجابية ، وهذا ما يثبت أن لإستراتيجيات إدارة المدرس للصف تأثير كبير في تحديد اتجاهات الطلبة سواء نحو سلطته أو البيئة التعليمية والتي ظهرت نتائجها في الفرضية الأولى والثانية . كما أظهرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في بعدي استراتيجيات التخطيط للأنشطة الصفية وإستراتيجية إدارة السلوك تعزى للجنس يرى الباحث هذه النتيجة منطقية لان الاستراتيجيين تعتبران من المهام الضرورية الواجب توفرها في المدرس ، بينما أظهرت نتائج الدراسة في بعد إستراتيجية التواصل الصفي وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور ، وهذا لكثرة الحركة التي يصدرها داخل الصف مما يستدعى تواصل المدرس معهم . كما أظهرت نتائج الدراسة فروق دالة إحصائيا في أبعاد استراتيجيات إدارة الصف تعزى لمتغير التخصص ، حيث كانت في بعد إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية لصالح التسيير والاقتصاد ، يرى الباحث هذه النتيجة منطقية لطبيعة التخصص ، بينما كانت الفروق في بعد إستراتيجية إدارة السلوك الصفي لصالح لغات أجنبية ، وكذلك كانت لصالحه في بعد إستراتيجية التواصل الصفي . كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس المعرفية تعزى لمتغير الجنس ، يرى الباحث هذه النتيجة منطقية لاعتبارها ضرورة تربوية في صالح الطلبة . بينما توجد فروق دالة إحصائيا في بعد اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس الضبطية لصالح الإناث ، يرى الباحث هذه النتيجة راجعة لطبيعة الأنثى والتي تملن إلى المرونة في التعامل ، وخوفا من تشهريها خارج الصف سواء للإدارة أو لولي أمرها . كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعدي اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس

المعرفية والضبطية تعزى لمتغير التخصص ، وهذا راجع لوجود نفس المدرسين لكل التخصصات مما يجعل الاتجاهات متشابهة . كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد (الانهماك ، الانتماء ، التنافس ، النظام والتنظيم) لاتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية تعزى لمتغير الجنس ، ويرى الباحث هذه النتيجة طبيعية لأنها مهمة لتحقيق أداء أكاديمي وسلوكي جيد . بينما توجد فروق دالة إحصائيا في بعد توجيه المهام لاتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور ، وذلك لرغبة الذكور في تزعم معظم نشاطات الصف الدراسي . كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد (، الانتماء ، التنافس ،توجيه المهام ، النظام والتنظيم) لاتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية تعزى لمتغير التخصص ، ويرى الباحث هذه النتيجة طبيعية . بينما توجد فروق دالة إحصائيا في بعد الانتماء لاتجاهات الطلبة نحو البيئة التعليمية تعزى لمتغير الجنس لصالح تخصص آداب وفلسفة ، وهذا لقرب التخصص من مثل هذه المواضيع الاجتماعية .

يرى الباحث أن كل هذه النتائج تعتبر منطقية بالنظر إلى طبيعة المجتمع الصحرواي التي تمت عليه الدراسة بمختلف متغيراتها ، والذي يتميز بالبساطة والاحترام الكبير بين أطياف المجتمع ، مما انعكس على نتائج الدراسة .

وكان بود الباحث القيام بدراسة تفاعلية بين متغيرات الدراسة مجتمعة ، ألا انه لم يجد تقنية مناسبة في البرنامج الإحصائي ، وسيتم تأجيلها إلى بحوث مستقبلية ريثما نتمكن من الحصول على التقنية المناسبة لذلك . ويمكن شرحها في الشكل التالي :



الشكل رقم (05) يبين العلاقة التفاعلية بين متغيرات الدراسة ككل

الاقتراحات :

وفي ضوء نتائج الدراسة وأهدافها فان الباحث يقترح ما يلي :

-معرفة المدرس لأهميته الحساسة في تحديد اتجاهات الطلبة وذلك بمراعاة هذا الجانب في اختيار استراتيجيات إدارة الصف المناسبة .

-ضرورة اهتمام المدرس بمختلف أنواع الاستراتيجيات الصفية ، وألا يقتصر على إستراتيجية واحدة .

-الأخذ بعين الاعتبار نفسية الطالب ، وخصائصه الانفعالية والاجتماعية والثقافية في التعامل معه من طرف المدرس .

-إجراء دراسات مقارنة للبيئة الصفية الواقعية والمفضلة لدى الطلبة في المرحلة الثانوية .

-الاهتمام بنشر الوعي البيئي في صفوف الطلبة ، من خلال القيام بورشات تدريبية على ذلك .

-إجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات أخرى لم تعالجها الدراسة الحالية وفي مستويات أخرى .

-تطوير برامج تساعد المدرسين في تسير الصف ، وأخرى لتعديل اتجاهات الطلبة نحو كل ما له علاقة بالمدرسة ، فالباحث قد صمم برنامجا متكاملا يتمثل في مهارات إدارة الصف .

المراجع :

أولا : باللغة العربية :

-الداهري، وآخرون (1999)- علم النفس العام- دار الكندي للنشر والتوزيع ، الأردن ، الطبعة الأولى.

-المحاميد ، شاكر (2003) - علم النفس الاجتماعي - ، دار المدى ، عمان الأردن .

-ماجد الخطابية (2002) - التفاعل الصفي - دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، الطبعة الأولى

-جابر ناصر الدين و براهيمي الطاهر 106 مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة -فيفري 2005).

-إبراهيم عباس الزهيري (2008) - الإدارة المدرسية والصفية - دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

-احمد إسماعيل (1998) - الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية - دار الفكر العربي ، القاهرة .

-افنان نظير دروزة (2004) - أساسيات في علم النفس التربوي - دار الشروق ، الأردن ، الطبعة الأولى .

-البطش محمد وليد (1991) - الاتجاهات نحو العقاب البدني وممارسته في المدرسة الأردنية - مجلة دراسات ، المجلد 18 .

-ازيدي كريمة (2006) - علاقة استراتيجيات تعامل التلاميذ مع الأزمة بإدراكهم لأسلوب إدارة الصف في ضوء متغيرات : الجنس ، مصدر الضبط ، المستوى التحصيلي - رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس ، غير منشورة ، وهران .

-الديب فتحي (1986) - الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم - دار القلم ، الكويت ، الطبعة الثالثة .

-الفتوح أبو العزم (1980) - العلاقات والاتصالات وأثرها في نجاح المشروعات المنظمة - الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة ، مصر ، الطبعة الأولى .

-الفن توفلر ترجمة فتحي بن شنوان ، عثمان نبيل (1992) – تحول السلطة – الدار الجماهرية ، ليبيا

-بشير محمد عريبات (2007) – إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم – دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الأردن ، الطبعة الأولى .

-بدر خان ، سوسن سعد الدين (2004) – أشكال الضبط المدرسي المستخدم من قبل معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات – رسالة دكتوراه ، الجامعة الأردنية ، الأردن ، غير منشورة

-برتراند راسل ترجمة شاهد الحمود (1961) – السلطة والفرد – دار الطليعة ، بيروت ، الطبعة الأولى

-بوب سولو ، ترجمة مركز ابن العماد للترجمة والتعريب (2008) – الرغبة في التعلم – الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، الطبعة الأولى .

-جابر عبدالحميد جابر (2006) – علم النفس التربوي – دار النهضة العربية ، القاهرة ، الطبعة الثالثة .

-جودت عزت عطوي (1999) – الإدارة التعليمية والإشراف التربوي – دار الثقافة ، الأردن ، الطبعة الأولى ، الإصدار الثالث .

-جابر عبدالحميد جابر (2000) – مدرس القرن الحادي والعشرون الفعال – دار الفكر العربي ، مصر .

-جمال الدين بن الشيخ – الدين الأخلاق السلطة – دار ماينور ، مجلة معالم ، الجزائر .

-جون كنيث ، جالبريث ، ترجمة عباس حكيم (1994) – شريح السلطة – دمشق ، الطبعة الثانية .

-حامد عمار (1994) – إدارة التعليم في الوطن العربي – دار الفكر ، القاهرة ، أعمال المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة العلمية (22-23- يناير 1994) .

-حسن حسين زيتون (2009) – استراتيجيات التدريس – دار عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الاولى

-حسين محمد أبو رياش وآخرون (2009) – أصول استراتيجيات التعلم والتعليم – دار الثقافة ، الأردن ، الطبعة الأولى .

-حلمي المليجي (2001) – علم النفس الشخصية – دار النهضة العربية ، بيروت ، الطبعة الأولى

-رافدة الحريري وآخرون (2007) – الإدارة والتخطيط التربوي – دار الفكر ، الأردن ، الطبعة الأولى

-زيد الهويدي(2002) – مهارات التدريس الفعال – دار الكتاب الجامعي ، عمان ، الطبعة الأولى .

-طارق عبدالحميد البدري (2008) – الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية – دار الثقافة ، الأردن ، الطبعة الأولى .

– طارق عبدالحميد البدري (2005) – أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها – دار الفكر ، الأردن ، الطبعة الثانية .

-طارق عبدالرؤوف عامر ، ربيع محمد (2008) – الصف المتمايز – دار اليازوري العلمية ، الأردن

-كامل السيد غراب (1995) – الإدارة الإستراتيجية : أصول علمية وحالات عملية – مطابع جامعة الملك سعود ، السعودية ، الطبعة الأولى .

-كمال كامل أبو سماحة (2004) – مجلة التربية – اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد 150 ، السنة الثالثة والثلاثون .

-محمد احمد سعفان ، سعيد طه (2007) – المعلم : إعداده ومكانته وأدواره – دار الكتاب ، القاهرة ، الطبعة الثانية .

-محمد جاسم محمد (2008) – سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية – دار الثقافة ، الأردن ، الطبعة الأولى .

-محمد حسن العمايرة (1999) – مبادئ الإدارة المدرسية – دار المسيرة ، الأردن ، الطبعة الأولى

-محمد حسنين العجمي (2007) – الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر – دار الجامعة الجديدة ، القاهرة

-محمد عبدالرحمان عدس (1999) – مع المعلم في صفه – دار الفكر ، الأردن ، الطبعة الأولى .

-محمود عبدالمسلم (2007) – الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية – دار الحامد ، الأردن ، الطبعة الأولى .

-ماجد الخطابية وآخرون (2002) – التفاعل الصفي – دار الشروق ، عمان ، الطبعة الأولى .

-محسن علي عطية (2008) – الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال – دار الصفاء ، عمان ، الطبعة الأولى .

-محمد بن حمودة (2008) – علم الإدارة المدرسية : نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري – دار العلوم ، عنابة ، الجزائر ، الطبعة الثانية .

-محمد حسن حمادات (2006) – القيادة التربوية في القرن الجديد – دار الحامد ، الأردن ، الطبعة الأولى .

-محمد عبدالرحمان عدس (1999) – الإدارة الصفية والمدرسية المنفردة – دار مجدلاوي ، الأردن ، الطبعة الثانية .

-محمود شفشق ، هدى الناشف (1995) – إدارة الصف المدرسي – دار الفكر العربي ، مصر ، الطبعة الأولى .

-مريم الشرقاوي (2003) – الإدارة الصفية المتميزة – مكتبة النهضة ، مصر ، الطبعة الأولى .

-ناصر الدين زيدي (2007) – سيكولوجية المدرس – ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .

- نواف كنعان (1982) – القيادة الإدارية – دار العلوم للطباعة والنشر ، السعودية ، الطبعة الثانية.

-فوزي بن دريدي (2009) – المناخ المدرسي ، دراسة ميدانية – منشورات الاختلاف ، الجزائر ، الطبعة الأولى .

-صلاح الدين عرفة (2005) – تعليم وتعلم مهارات التدريس – دار عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

-عماد الزغلول ، شاكر المحاميد (2007) – سيكولوجية التدريس الصفي – دار المسيرة ، الأردن ، الطبعة الأولى .

-عمر عبدالرحيم (2004) – تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه – دار وائل للنشر ، الأردن ، الطبعة الأولى .

-عودة عبدالجواد (1990) – التعلم والتعليم الصفي – دار الثقافة ، الأردن ، الطبعة الأولى .

-عبدالعاطي الصياد ، حسن محمد إبراهيم (1986) – البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضى الوظيفي للمعلم – مجلة تربوية ثقافية فصلية ، العدد 17 .

-عبدالعليم إبراهيم (1986) – الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية – دار المعارف ، مصر ، الطبعة الرابعة .

-عدنان بدري (2002) – الإدارة : تربوية ، صفية ، مدرسية – مؤسسة غادة للدراسات الجامعية ، الأردن .

-عزو اسماعيل وآخرون (2007) – التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة – دار المسيرة ، الأردن ، الطبعة الأولى .

-غاستون ميالاريه ، ترجمة فؤاد شاهب (1999) – إعداد المعلمين – منشورات هويدات ، لبنان الطبعة الثانية .

-سامي سلطي زيتون (2009) – استراتيجيات التدريس – عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

-سورطي يزيد عيسى (2004) – السلطوية في التربية العربية : المظاهر والأسباب والنتائج – المجلة التربوية ، المجلد 12 ، العدد 46 .

-سالم القمودي (1999) – سيكولوجية السلطة – بحث في الخصائص النفسية المشتركة للسلطة – دار مديوني ، مصر ، الطبعة الأولى .

-سامي عبدالله خصاونة (1986) – أساسيات في الإدارة المدرسية – الأردن ، الطبعة الأولى .

-سعد غالب ياسين (1998) – الإدارة الإستراتيجية – دار اليازوري العلمية ، الأردن ، الطبعة الأولى

-هاني صالح الطويل (1997) – الإدارة التربوية والسلوك المنظمي – دار الوائل ، الأردن ، الطبعة الثانية .

-هورغ ، ليفيك ، ترجمة نظير جاهل (1996) – السلطة والجماعة والفرد – المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، لبنان ، الطبعة الثانية .

-هاري وونغ ، روزميري ، ترجمة ميسون يونس عبدالله (2003) – كيف تكون مدرسا فاعلا – دار الكتاب الجامعي ، الإمارات ، الطبعة الأولى .

-هامل منصور (2007) – التفاعل الصفي واستراتجيات التصرف لدى المدرس والتلميذ – رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس ، وهران ، غير منشورة .

-واصل جميل حسين المومني (2007) – الإدارة المدرسية الفعالة – دار الحامد ، الأردن ، الطبعة الأولى .

-يحى محمد ينهان (2008) – الإدارة الصفية والاختبارات – دار اليازوري العلمية ، الأردن ، الطبعة الأولى .

-يزيد عيسى السورطي (2009) – السلطوية في التربية العربية – عالم المعرفة ، الكويت ، الطبعة الأولى .

-يوسف قطامي ، نايفة قطامي (1998) – نماذج التدريس الصفي – دار الشروق ، الأردن ، الطبعة الثانية .

-هالة إبراهيم الجرواني (2011) – مشكلات البيئة التعليمية (الأسرة المدرسية ، التغذية ، التلوث) – دار المعرفة الجامعية ، مصر .

-روجر بيرانجلو ، جورج ولياني ، ترجمة عبدالعزيز السرطاوي (2015) – إدارة الصف ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة – دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع ، السعودية .

-راشد بن حمد الكثيري ، صالح النصار (2015) – المدخل للتدريس – دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع ، السعودية .

-جابر نصر الدين (2005) – اضطراب الانتباه في ظل البيئة الصفية – مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، العدد السابع .

-فاطمة إبراهيم حميدة (1998) – مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف ، مكتبة النهضة المصرية ، مصر .

-بوصلب عبدالحكيم (2014) – إدارة الصف التعليمي وتقنيات التنشيط داخل المجموعات – جامعة سطيف ، الجزائر .

-طاهر سلوم ، هاشل الغافري (2007) – تقويم الاتجاهات نحو كفايتي التواصل الصفي وإدارة الصف لدى طالبات كلية التربية – مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس ، العدد الأول ، سلطنة عمان .

-فاطمة الصديق (2014) – الاتجاهات نحو البيئة لدى طلبة جامعة الخرطوم في ضوء بعض المتغيرات التعليمية – المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد الثالث ، العدد ، الثامن .

-احمد الصمادي ، محمد حسن العمايرة (2006) – اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة – مجلة جامعة دمشق ، المجلد 22 ، العدد الثاني .

-سمية المحتسب (2005) – إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية في حصص الفيزياء وعلاقته بدرجة معرفة معلميهم بالنظرية البنائية – المجلة الأردنية في العلوم التربوية المجلد الأول ، العدد الرابع ، جامعة اليرموك ، الأردن .

-نوال العشي (2008) – إدارة التعلم الصفي – دار اليازوري العلمية ، الأردن ، الطبعة الأولى .

-حسن الطعاني (2011) – درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي – مجلة جامعة دمشق ، المجلد 27 ، العدد الأول + الثاني .

-مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (2014) – التأديب الايجابي في الصف الجامع الصديق للتعلم – بيروت ، لبنان ، لبنان .

-عفاف الجاسر (2002) – برنامج تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلم والمعلمة – فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية ، السعودية ، الطبعة الثانية .

-جابر عبدالحميد جابر (1986) – مدخل لدراسة السلوك الإنساني – دار النهضة ، مصر ، الطبعة الرابعة .

-عبدالحسن بن رشيد المبدل (2009) – المكونات الايجابية للبيئة الصفية في ضوء نظرية موراي وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد – رسالة دكتوراه ، الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

-عبدالناصر العزام (2013) – القدرة التنبؤية لعوامل البيئة المدرسية في الميل للسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا – مجلة كلية التربية للبنات ، المجلد 24 ، العدد الأول .

-بشرى حسين (2007) – متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية – رسالة دكتورة غير منشورة ، جامعة بغداد ، العراق .

-بيربورديو ، ترجمة عبدالسلام بن عبدالعالي (2007) – الرمز والسلطة – دار توبقال للنشر ، المغرب ، الطبعة الثالثة .

-سناء الغندوري (2014) – مفهوم السلطة لدى المدرس وعلاقته بالقلق النفسي عند التلميذ – المجلة الدولة التربوية المتخصصة ، المجلد الثالث ، العدد الثاني عشر .

-مونيكا كاتر ، ترجمة عزالدين الخطابي – القيادة وأساليب ممارسة السلطة – مجلة رؤى تربوية ، العدد 36 .

-جابر عبدالحميد جابر (1999) – استراتيجيات التدريس والتعلم – دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

-وليد احمد جابر (2005) – طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية – دار الفكر ، الأردن ، الطبعة الثانية .

-سعيد اسماعيل علي (1995) – فلسفات تربوية معاصرة – مجلة عالم المعرفة ، الكويت .

-بومخلوف محمد (2012) – الشباب الجزائري واقع وتحديات – مخبر الوقاية والارغنوميا ، جامعة الجزائر 2 ، الطبعة الأولى .

-يوسف قطامي ، نايفة قطامي (2005) – إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية – دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الأردن ، الطبعة الثانية .

ثانيا : المراجع باللغة الأجنبية :

- Rosenholtz S.J(1989) - The social organization of schools- white plains, N. Y, longmass inc.

- Louis K. S. et al.(1994) -Rethinking how schools improve- School effectiveness and improvement , 5 (1).

-Bull , and solity , J (1987) – Classroom management : principles to practice- London , croom Helm .

-Emmer , E, Evertson (1989) – Classroom onanagement for Se condcory teachers - Englewood Cliffs , NJ , prentice-hall .

-Davic , Louis (1992) – outcome measures – school climate - U . S . Mississippi the Eric database. A.37602 .

- winebrenner, S. (2001)- Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented- Minneapolis: Free Spirit Publishing, Inc.

- Rogers, K. B. (2002)- Re-forming gifted education- Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

- Vygotsky, L.S. (1978)- Mind in society: the development of higher psychological processes- Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Gross, L. and Billingsley, B. (1994)- Testing a model of special educators' intent to stay in teaching exceptional children- Journal Of education, New York. 60(3).

- Anastasi, Anne (1988)- Psychological Testing- New York: Macmillan Publishing Company & London: Collier Macmillan Publisher. 6th ed.

- Evertson,C.(1987)-managing classroom.A frame work for teachers- In D Berliner and B. Rosenshine (Eds). Talks to teachers(pp54-74). New York Random house.

- Weaver, E.(2001) - The impact of formal classroom management training on beginning early childhood teachers- doctoral dissertation, the university of Georgia.
- swe Khine, M. and Swee Chiew, G. (2001)- Investigation of tertiary classroom learning environment in Singapore- Paper presented at the International Education Research Conference, Australia.
- Trickett, E.J. & Moos, R.H. (1974)- The Classroom Environment Scale- California, Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Marinon , B.(1997)- Psychological distress and its correlates in secondary school students in pavia- Haly, Epidimiol, vol. 13 .

الملاحق

ملحق رقم (01)

نموذج عن مذكرة تربوية سنوية (سنة ثانية ثانوي مادة العلوم الطبيعية تخصص علوم تجريبية)

التوزيع السنوي

مديرية التربية لولاية ادرار السنة الدراسية : 2017/2016

ثانوية زاوية كنتة المستوى : الثانية علوم تجريبية المادة علوم طبيعية

الأسابيع	الأهداف الخاصة
الأسبوع الثالث من سبتمبر **الأسبوع الرابع من سبتمبر**	تقديم البرنامج السنوي وتوجيهات تربوية
الأسبوع الأول من أكتوبر **الأسبوع الثاني من أكتوبر**	**المجال الأول : آليات التنظيم على مستوى العضوية** الوحدة 1 :
الأسبوع الثالث من أكتوبر	الوحدة 2 : التنظيم الهرموني 1-نسبة السكر في الدم (التحلون) . 2-داء السكري التجريبي (الإفراط السكري) . **3-جهاز التنظيم الخلطي .**
الأسبوع الرابع من أكتوبر	
الأسبوع الأول من نوفمبر	عطلة الخريف
الأسبوع الثاني من نوفمبر **الأسبوع الثالث من نوفمبر**	الوحدة 3 : التنسيق العصبي الهرموني
الأسبوع الرابع من نوفمبر	اختبارات الفصل الأول
الأسبوع الثاني من ديسمبر	المجال الثاني : وحدة الكائنات الحية الوحدة 1 :
الأسبوع الثالث والرابع من ديسمبر	عطلة الشتاء
وهكذا إلى نهاية السنة الدراسية	

ملحق رقم (02)

نموذج عن مذكرة تربوية يومية (سنة ثانية ثانوي مادة العلوم الطبيعية تخصص علوم تجريبية)

المجال ألتعلمي 01 : آليات التنظيم على مستوى العضوية **الفئة المستهدفة :** 2ع ت
الوحدة الثانية : التنظيم الهرموني السكري **المدة الزمنية :** 2 سا
النشاط الثالث : جهاز التنظيم الخلطي **التاريخ :**
الكفاءة القاعدية 1 : اقتراح حلول عقلانية اتجاه المشاكل الصحية والجنسية على ضوء معلوماته المتعلقة بالتنظيم الوظيفي للعضوية .
الهدف التعلمي 1 : يحدد دور النظام الهرموني في التنظيم الوظيفي للعضوية .
الكفاءات الجزئية : يستخرج الأجهزة التي تتدخل في آلية التنظيم الخلطي.
يتعرف على كيفية حفاظ الجهاز التنظيم الخلطي على ثبات نسبة السكر في الدم.
الأهداف الإجرائية : إيجاد علاقة بين المعطيات – إثبات فرضية – التعبير العلمي واللغوي الدقيق.
الوسائل : وثائق الكتاب المدرسي + السبورة .

سير الحصة

العناصر	الزمن	الملاحظات
1-وضعية الانطلاق + ربط + مكتسبات **تمهيد :** **2-الإشكالية :** **3-الفرضيات المتوقعة :** **4-التقصي :** **4-1-عناصر الجهاز التنظيم الخلطي :** **مؤشرات الكفاءة الأول للنشاط : يضع مخطط نموذجي يبرز فيه الية التنظيم الذاتي للتحلون .** **5-الخلاصة :** **6-تقويم تحصيلي : تمارين**		

ملحق رقم (03)

نموذج سؤال موجه لأساتذة التعليم الثانوي ، قصد التعرف على أهم الاستراتيجيات التي يستخدمونها داخل الصف الدراسي مع الطلبة .

ماهي الأساليب التي تعامل بها الطلبة في القسم لتحقيق الأهداف المسطرة والتي تراها مناسبة لذلك اذكرها

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (04)

نموذج عن استبيان استراتيجيات إدارة الصف في صورته الأولية .

		الفقـــــــــــــرة	دائما	غالبا	متردد	أحيانا	ابدا
إستراتيجية التخطيط للأنشطة الصفية		**1-يحضر الاستاذ الأدوات التعليمية اللازمة للدرس**					
		2-يشرح الدرس بأسلوب يجعلني افهمه.					
		3-ينوع في استخدام الوسائل التعليمية .					
		4-يوضح أهداف الدرس في بداية الحصة .					
		5-يستخدم نظام المجموعات في القسم .					
		6-يغير الأمكنة للتلاميذ .					
		7-يبدأ التدريس في الوقت المحدد للدرس.					
		8-ينهي شرح الدرس في الوقت المحدد له .					
		9-يطرح الأسئلة في الوقت المتبقي من الحصة .					
		10-يتابع أعمال التلاميذ في القسم .					
		11-يعرض مشاهد حول موضوع الدرس.					
		12-يقدم أمثلة الدرس من الواقع .					
إستراتيجية إدارة السلوك الصفي	التعزيز	**13-يثني على عملي إذا كان جيدا.**					
		14-يمنحني نقاط إضافية على انضباطي .					
		15-يشجعني في القسم إذا قمت بسلوك جيد .					
		16- يكافآني على مشاركاتي .					
		17- يمدحني حتى أتوقف عن سلوك غير مرغوب فيه.					
		18- يعرض أعمالي الجيدة على زملائي.					
	العقاب	**19-يصرخ في وجهي إذا وقفت من مكاني أثناء شرحه للدرس.**					
		20- يوبخني أمام زملائي إذا حضرت متأخرا .					
		21-يطردني من القسم إذا قمت بسلوك سيء .					
		22-يتجاهل سلوكي غير السوي في القسم .					
		23-يعطيني واجبات منزلية إضافية كعقوبة .					
		24- تعزيز يسخر مني إذا أجبت إجابة خاطئة .					

إستراتيجية التواصل الصفي	**25-يذكرني بسلوك حسن قمت به سابقا.**					
	26-**يستمع إلى أفكاري داخل القسم.**					
	27-**يتوقع مني نتائج جيدة في الامتحان .**					
	28-**ينصحني إذا أخطأت في التعامل مع زملائي .**					
	29-يبتسم وهو ينظر إلى كراسي المنظم .					
	30-يستخدم تعليقات سلبية على قدراتي .					
	31-**لا يسمح لي بطرح سؤال أثناء كتابة الدرس .**					
	32-**يبتسم عندما أجيب إجابة صحيحة .**					
	33-**يناديني باسمي عندما يطلب مني أمر ما في القسم**					
	34-**يقف بجانبي أثناء الشرح تشجيعا لي .**					
	35-**يتحدث معي خارج القسم .**					

ملحق رقم (05)

نموذج عن استبيان استراتيجيات إدارة الصف في صورته النهائية .

الرقم	الفقـــــــــــــرة	دائما	غالبا	متردد	أحيانا	أبدا
01	يحضر الاستاذ الأدوات التعليمية اللازمة للدرس .					
02	يثني على عملي إذا كان جيدا.					
03	يذكرني بسلوك حسن قمت به سابقا.					
04	يشرح الدرس بأسلوب يجعلني افهمه .					
05	يمنحني نقاط إضافية على انضباطي .					
06	يستمع إلى أفكاري داخل القسم.					
07	ينوع في استخدام الوسائل التعليمية .					
08	يشجعني في القسم إذا أجبت إجابة صحيحة .					
09	يتوقع مني نتائج جيدة في الامتحان .					
10	يوضح أهداف الدرس في بداية الحصة .					
11	يقدم لي هدية على مشاركاتي في القسم .					
12	ينصحني إذا أخطأت في التعامل مع زملائي .					
13	يستخدم نظام المجموعات في القسم .					
14	يمدحني حتى أتوقف عن سلوك غير مرغوب فيه.					
15	يسخر مني إذا أخذت علامة ضعيفة في الاختبار.					
16	يغير الأمكنة للتلاميذ .					
17	يعرض أعمالي الجيدة على زملائي.					
18	يبتسم عندما أجيب إجابة صحيحة					
19	يبدأ التدريس في الوقت المحدد للدرس.					
20	يصرخ في وجهي إذا وقفت من مكاني أثناء شرحه للدرس.					
21	يناديني باسمي عندما يطلب مني أمر ما في القسم.					
22	ينهي شرح الدرس في الوقت المحدد له .					
23	يوبخني أمام زملائي إذا حضرت متأخرا .					
24	يقف بجانبي أثناء الشرح تشجيعا لي .					
25	يطرح الأسئلة في الوقت المتبقي من الحصة .					
26	يطردني من القسم إذا قمت بسلوك سيء .					
27	يتحدث معي خارج القسم .					
28	يتابع أعمال التلاميذ في القسم .					
29	يتجاهل سلوكي غير السوي في القسم .					
30	يقدم أمثلة الدرس من الواقع .					

31	يعطيني واجبات منزلية إضافية كعقوبة .					
32	يسخر مني إذا أجبت إجابة خاطئة .					

ملحق رقم (06)

نموذج عن استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس في صورته الأولية .

	الفقـــــــــــــرة	دائما	غالبا	متردد	احيانا	ابدا
السلطة المعرفية	1-اكتفي بمعلومات الأستاذ					
	2-أقدر الأستاذ لأنه متحكم في المادة					
	3-أنتبه لما يقوله الأستاذ أثناء الحصة .					
	4-أناقش الأستاذ في الحصة					
	5-أسال الأستاذ عن شيء لم أفهمه					
	6-أكره المادة بسبب الأستاذ					
	7-أراجع ما يقدمه الأستاذ في القسم فقط					
	8-التزم بإرجاع نفس المعلومات في الاختبار					
	9-لا أتابع شرح الأستاذ لان معلوماته غير جيدة					
	10-اكتب كل ما يقوله الأستاذ					
	11-ألجأ إلى أستاذ أخر ليشرح لي الدرس .					
السلطة الضبطية	12-أطيع الأستاذ في كل أمر؟					
	13-أشعر بان الأستاذ هو قدوتي					
	14-أكره الأستاذ الذي يعاقبني –					
	15-أتأخر في الحضور للحصة –					
	16-أفرح عند غياب الأستاذ					
	17-أخرج من القسم بدون إذن الأستاذ					
	18-لا أنجز الواجبات للأستاذ الذي لا يعاقبني .					
	19-أقاطع الأستاذ أثناء حديثه عن شيء أثار انتباهي					

	20-أقف عند دخول الأستاذ للقسم					
	21-أتبع نصائح الأستاذ					
	22-اشعر بالخوف من الأستاذ عندما لا احل الواجب					

ملحق رقم (07)

نموذج عن استبيان اتجاهات الطلبة نحو سلطة المدرس في صورته النهائية .

رقم	الفقـــــــــــــرة	دائما	غالبا	متردد	أحيانا	أبدا
01	**اكتفي بمعلومات الأستاذ .**					
02	أنفذ كل أمر يطلبه مني الأستاذ .					
03	**أقدر الأستاذ لأنه متحكم في المادة .**					
04	**أشعر بان الأستاذ هو قدوتي .**					
05	**أنتبه لما يقوله الأستاذ أثناء الحصة .**					
06	أتأخر في الحضور إلى المدرسة .					
07	**أناقش الأستاذ في الحصة .**					
08	**أخرج من القسم بدون إذن الأستاذ .**					
09	**أسال الأستاذ عن شيء لم أفهمه .**					
10	لا أنجز الواجبات للأستاذ الذي لا يعاقبني .					
11	**أكره المادة بسبب الأستاذ .**					
12	**أقاطع الأستاذ أثناء حديثه عن شيء أثار انتباهي .**					
13	**أراجع ما يقدمه الأستاذ في القسم فقط .**					
14	**أقف عند دخول الأستاذ للقسم .**					
15	**التزم بإرجاع نفس المعلومات في الاختبار .**					
16	**أتبع نصائح الأستاذ .**					
17	لا أتابع شرح الأستاذ .					
18	**اشعر بالخوف من الأستاذ عندما لا احل الواجب .**					
19	**اكتب كل ما يقوله الأستاذ**					

ملحق رقم (08)

نموذج عن استبيان اتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية في صورته الأولية .

الأبعاد	الفقرات	دائما	غالبا	متردد	احيانا	ابدا
بعد الإنهماك	1-أبذل جهد داخل القسم					
	2-عادة ما أسرح في القسم.					
	3-في اغلب الأوقات انظر إلى ساعتي في القسم .					
	4-أشارك في أنشطة القسم .					
	5-أنشغل عن الدرس في أمور جانبية .					
	6-أشعر بالنوم في القسم .					
	7-أقوم بنشاطات إضافية .					
	8-أستمتع بوجودي في القسم .					
بعد الانتماء	9- أشعر بالود اتجاه زملائي					
	10-أساعد زملائي في الواجبات المنزلية					
	11-أعرف الطلبة بشكل جيد					
	12-أكره بعض الطلبة في القسم					
	13-أحترم كل العاملين في المدرسة والطلبة					
	14-أقدم هدايا لزملائي في القسم					
	15-أسال عن غياب احد زملائي					
	16-اشعر إني مرتاح في القسم					
بعد المنافسة	17-أحاول الحصول على علامات جيدة					
	18-لا اهتم بالعلامات التي يحصل عليها زملائي					
	19-اشعر بأني في وضع لا يدعو للتنافس					
	20-احزن عند حصولي على علامة ضعيفة					
	21-أتمنى أكون الأول في القسم					
	22-أنا راض عن مستواي الدراسي					
	23-أتنافس مع زملائي لأخذ علامة أكثر منهم					
	24-اشعر باني سأحصل على أفضل علامة في الاختبار					
بعد توجيه المهام	25-اصرف كل وقتي في القسم على الدرس					
	26-اشعر إني مقيد بنشاطات القسم.					
	27-أقوم بالمهمات التي يطلبها مني الأستاذ					
	28-أنجز الوجبات المنزلية .					
	29-اكتب الدروس في كراسي .					

	30-أتقيد بما يقدمه لي الأستاذ .					
	31-أنفذ ما يطلبه الأستاذ مني .					
	32-أقوم بعملي على أفضل وجه .					
بعد النظام والتنظيم الصفي	33-ابقي مكاني منظما ومرتبا					
	34-اعبث كثيرا في القسم					
	35-احضر في الوقت للحصة					
	36-التزم بنظام القسم					
	37-يطلب مني الأستاذ الرجوع إلى مكاني					
	38-أنسى إحضار أدواتي إلى المدرسة					
	39-اجلس بهدوء في مكاني					
	40-أتحدث مع زميلي أثناء شرح الأستاذ					
	41-أحافظ على أدواتي .					
	42-اترك مكاني نظيفا .					

ملحق رقم (08)

نموذج عن استبيان اتجاهات الطلبة نحو بيئته التعليمية في صورته النهائية .

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	متردد	أحيانا	أبدا
01	أبذل جهد داخل القسم					
02	أشعر بالود اتجاه زملائي					
03	أحاول الحصول على علامات جيدة .					
04	اشعر إني مقيد بنشاطات القسم.					
05	ابقي مكاني منظما ومرتبا					
06	عادة ما أسرح في القسم.					
07	أساعد زملائي في الواجبات المنزلية					
08	لا اهتم بالعلامات التي يحصل عليها زملائي					
09	أقوم بالمهمات التي يطلبها مني الأستاذ					
10	اعبث كثيرا في القسم					
11	في اغلب الأوقات انظر إلى ساعتي في القسم .					
12	أعرف الطلبة بشكل جيد					
13	احزن عند حصولي على علامة ضعيفة.					
14	اكتب الدروس في كراسي .					
15	احضر في الوقت للحصة					
16	أشارك في أنشطة القسم .					

17	أحترم كل العاملين في المدرسة والطلبة.					
18	أتمنى أكون الأول في القسم.					
19	أتقيد بما يقدمه لي الأستاذ .					
20	أنسى إحضار أدواتي إلى المدرسة					
21	أنشغل عن الدرس في أمور جانبية .					
22	أسال عن غياب احد زملائي					
23	أنا راض عن مستواي الدراسي					
24	أنفذ ما يطلبه الأستاذ مني .					
25	اجلس بهدوء في مكاني					
26	أشعر بالنوم في القسم .					
27	اشعر إني مرتاح في القسم					
28	أتنافس مع زملائي لأخذ علامة أكثر منهم					
29	أقوم بعملي على أفضل وجه .					
30	أتحدث مع زميلي أثناء شرح الأستاذ					
31	ارغب في نهاية الحصة بسرعة .					
32	اشعر باني سأحصل على أفضل علامة في الاختبار					
33	أحافظ على أدواتي .					
34	اترك مكاني نظيفا .					